

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WILLIAM LUIZ DA SILVA

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR:  
UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ETAPAS  
ELEMENTARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE  
ITUPEVA/SP**

VOLUME I

SANTOS

2021

WILLIAM LUIZ DA SILVA

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR:  
UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ETAPAS  
ELEMENTARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE  
ITUPEVA/SP**

VOLUME I

Relatório de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

SANTOS

2021

S586d Silva, William Luiz da  
Os desafios da Educação para o Pensar : um olhar sobre  
o ensino de Filosofia nas etapas elementares da educação  
básica no município de Itupeva/SP / William Luiz  
da Silva ; orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marineide de Oliveira Gomes.  
-- 2021.  
202 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de  
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em  
Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Escola Pública.  
3. Ensino de Filosofia para crianças. 4. Educação  
para o Pensar. 5. Comunidades de Aprendizagem I. Gomes,  
Marineide de Oliveira. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes**  
**Universidade Católica de Santos**  
**(Orientadora)**

---

**Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida**  
**Universidade Católica de Santos**  
**(Membro titular interno)**

---

**Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri**  
**(Universidade Nove de Julho)**  
**(Membro titular externo)**

---

**Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira**  
**Universidade Católica de Santos**  
**(Membro suplente interno)**

---

**Prof. Dr. Silas Borges Monteiro**  
**Universidade Federal do Mato Grosso**  
**(Membro suplente externo)**

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,  
mas pensar o que ninguém ainda pensou  
sobre aquilo que todo mundo vê.”*  
(Arthur Schopenhauer)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Maria José, meu pai, Nilson Luis (em memória), meu irmão, Wellington e minha sobrinha, Valentina, por serem minha maior fonte de inspiração e determinação e, também, pelo apoio incondicional para que eu possa realizar todos meus sonhos e objetivos.

À minha querida Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que por meio de sua prática de vida e exercício docente, ajudou-me a compreender o quão importante é lutar politicamente pelo direito à Educação. Professora, não imagino como seria viver esta experiência do mestrado sem tê-la como orientadora!

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa “Observatório de Políticas Públicas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa-Formação (CNPq)”, que desde o meu primeiro encontro, puderam nortear os caminhos desta pesquisa e incansáveis no esclarecimento de minhas dúvidas e incertezas. Vocês me ajudam a crescer!

À Secretaria Municipal de Educação de Itupeva, na pessoa de seu secretário, Prof. Fábio José de Andrade; estendo minha gratidão a todos os funcionários do Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação, aos gestores das escolas participantes da pesquisa e aos companheiros docentes de Filosofia por colaborarem na reflexão e compreensão desta Política Pública Educacional do município dirigida aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, que colaboraram para algumas discussões e reflexões que trazemos ao longo deste processo formativo.

Ao incentivo recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Bolsa Prosuc, o que colaborou significativamente para todo meu processo de formação em nível *stricto-sensu*.

Aos meus 'velhos e novos' amigos, que sempre me impulsionam a ser uma pessoa melhor e fazem com que esta vida seja tão especial.

Aos diversos estudantes que com suas curiosidades e questionamentos durante a minha prática docente, me fizeram chegar a este novo processo de formação e possível transformação.

Aos professores que gentilmente se dispuseram a compor a Banca da Sessão de Defesa, agradeço antecipadamente pelas reflexões, contribuições e referenciais que, certamente, fortalecerão a pesquisa.

Acima de tudo, agradeço Àquele que é o autor da vida, sede da sabedoria e que se manifesta na pessoa do meu próximo.

## RESUMO

A pesquisa, de base qualitativa, se justifica pela importância e urgência da reinvenção das escolas nos moldes tradicionais de ensinar-aprender, em que (em geral) a criança/estudante tem papel passivo e a escola apresenta-se como instituição reprodutora de modelos sociais dominantes e que não contribui para uma formação integral e emancipadora dos estudantes e dos demais sujeitos (internos e externos à escola) que dela participam. Intenciona compreender e analisar os desafios de uma Política Pública de Ensino de Filosofia para crianças na rede municipal de Educação do município de Itupeva/SP (na forma de estudo de caso) – e a presença dessa Política na organização curricular das escolas públicas daquela localidade, uma vez que o ensino de Filosofia faz parte da estrutura curricular das etapas elementares da educação básica do município. Para essa finalidade problematiza as bases teórico-práticas que sustentam as comunidades de investigação/educação para o pensar (Lipman, 1995) e as comunidades aprendentes/de aprendizagem (Hargreaves, 2004; Pacheco, 2008, 2018). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a Análise Documental e Grupos Focais com sujeitos que participam dessa Política Pública no município. Os achados da pesquisa evidenciam a importância e o papel das Políticas Públicas Educacionais para a garantia de direitos, bem como as possibilidades de oferta de um ensino diversificado que pode se efetivar a partir da reorganização dos espaços/tempos de aprendizagem, da formação reflexiva de professores e das relações das escolas com os territórios. O estudo contribui para acentuar a importância do ensino de Filosofia para crianças em escolas públicas em um país em que o direito à Educação apresenta-se diferenciado para a população, ao contribuir para o desenvolvimento da curiosidade e da formação de cidadãos críticos e emancipados intelectualmente, desde a infância.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais, Escola Pública, Ensino de Filosofia para crianças, Educação para o pensar, Comunidades de Aprendizagem.



## ABSTRACT

The research, with quantitative basis, justifies itself through the importance and urgency of school's reinvention from the traditional frame of teach-learn in which (in general) the child/student has a passive role and the school presents itself as the **reproductive** of the dominant social models and does not contribute to the full and emancipative formation of the students and the further subjects (internal and external to the school) that take part in it. It has the intention of understanding and analysing the challenges of the Public Politics of the Philosophy Tutorship to children in the municipal Education network of Itupeva/SP County's (in the form of case study) - and the presence of this Politics in the curricular organization of the public schools of that location, since the tutorship of Philosophy is part of the curricular structure of the elementary stages of the basic education of the County. To that end making further inquiries about the practical-theoretic bases that support the investigation/education communities to the thinking (Lipman, 1995) and the apprenticeship communities (Hargreaves, 2004; Pacheco, 2008, 2018). The research tools used were the Documental Analyses and Focal Groups with subjects that took part of this Public Politics of the County. The research findings point out the importance and the role of the Public Education Politics to the assurance of rights, as well as the possibilities of offering a diversified tutorship that may be effective starting from the reorganization of the spaces/learning time, the formation of teachers and the relationship of the schools with the territory. The study contributed to accentuate the importance of Philosophy teaching to children of Public Schools in a country in which Education presents itself differently to the population. By contributing to the development of curiosity and the formation of citizens that are critical and intellectually emancipated, since childhood.

**Key words:** Public Educational Politics, Public Schools, Philosophy Teaching for children, Thinking Education, Apprentice Communities

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ETEC	Escola Técnica Estadual – Centro Paula Souza/SP
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FE USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMJ	Faculdade de Medicina de Jundiaí/SP
FSG	Centro Universitário da Serra Gaúcha
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/1996
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social – Lei 8.742/1993
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações não Governamentais
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PADI	Programa de Ações e Desenvolvimento de Itupeva
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB II	Professor da Educação Básica II
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEPP	Projeto Eco Político Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
PJ	Pastoral da Juventude
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Rede	Rede Sustentabilidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde – Lei 8.080/1990
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/SP

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEU Universidade do Centro Educacional Unificado  
UNICID Universidade da Cidade de São Paulo  
UNICSUL Universidade Cruzeiro do Sul

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1 – Alguns dados dos participantes do Grupo Focal

Quadro 2 – Lista de documentos

Quadro 3 – Análise dos documentos

Quadro 4 – Temas gerais verificados nos documentos

Quadro 5 – Análise das Entrevistas (Grupo Focal)

Quadro 6 – Temas gerais verificados nos grupos focais

Quadro 7 – Organização das categorias de análise

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>I. 11</b>	
1.1. 18	
1.2. 25	
<b>1.3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>32</b>
1.3.1. SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)	33
1.3.2. SISTEMA EDUCA (FE USP)	35
1.3.3. PLATAFORMA SUCUPIRA (CAPES)	37
1.3.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	39
<b>II. 41</b>	
2.1. EDUCAÇÃO COMO DIREITO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	48
2.2. O ENSINO DE FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITUPEVA/SP	59
2.2.1. OS LIMITES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	61
2.2.2. PROBLEMATIZANDO O CICLO DE POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM ITUPEVA/SP COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	68
2.3. COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: O ENSINO DE FILOSOFIA EM ITUPEVA/SP	73
<b>III. 76</b>	
3.1. O TIPO DE PESQUISA	77
3.2. OS PROCEDIMENTOS	79
3.3. OS INSTRUMENTOS	82
3.4. OS SUJEITOS	84
3.5. A ANÁLISE DOS DADOS	87
3.6. CUIDADOS ÉTICOS	89
<b>IV - O ENSINO DE FILOSOFIA NOS AIEF NO MUNICÍPIO DE ITUPEVA: ENTRE O CONCEBIDO E O VIVIDO</b>	<b>92</b>
4.1. O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	93
4.1.2. “ESCOLA ACADEMIA DE PLATÃO”	95
4.1.3. “ESCOLA LICEU DE ARISTÓTELES”	96
4.2. O CONTEXTO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS	97
4.3. AS ENTREVISTAS COLETIVAS (GRUPOS FOCAIS)	124
4.4. 161	
<b>ALGUMAS REFLEXÕES... (FINAIS)?</b>	<b>167</b>



## INTRODUÇÃO

A vida do ser humano é cercada de situações que são inerentes a sua condição histórica e sociocultural, dentre as possíveis, o ato de pensar é uma delas. Quando se trata de pensar, necessitamos compreender a dimensão humana na história, pois em momentos distintos uma categoria lhe foi atribuída, desta forma é que conseguimos construir um conhecimento global sobre o pensamento e sua importância para o humano. Se fizermos uma breve linha do tempo, iremos ver que o ato de pensar é corriqueiramente atrelado à Filosofia. Segundo Reale (2003), o criador do termo "filo-sofia" foi Pitágoras (570 a. C.), o que, embora não o sendo historicamente seguro, é, no entanto, verossímil. Tal palavra tem por tradução "amor à sabedoria", ou seja, toda pessoa que se dedica a pensar é amante do saber, aprofundando seus estudos nos problemas fundamentais da humanidade, tais como: a existência, o conhecimento, os valores, a verdade, a estética, ética, política, entre outros.

Para nossa contemporaneidade qual é a utilidade de se apropriar da Filosofia? Chauí (2004, p. 15) assevera que:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes.

Compreendemos que pensar é possível a toda e qualquer pessoa que esteja disponível a refletir, fugindo do senso comum, num processo de aprofundamento de temáticas que versam sobre o cotidiano.

Em minha formação inicial em Filosofia – no ensino de graduação – tive a oportunidade do encontro com o *espanto filosófico*, isto é, de fazer uma leitura de mundo sobre uma nova perspectiva, levando-me à transformação em outra pessoa. No dizer de Jaspers (1965, p. 138): "*Quem se dedica à filosofia põe-se à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação, desejoso de partilhar, com seus concidadãos, o destino comum da humanidade.*" Após este contato inicial, outras possibilidades foram



criadas, desde aulas, estágios de supervisão e contatos com pessoas que me fizeram observar com maior cuidado a Educação e o ensino de Filosofia.

Algo que colaborou significativamente para a minha vida foi meu envolvimento com um Movimento da Igreja Católica Apostólica Romana, a dizer, a Pastoral da Juventude (PJ). Acredito que parte do meu protagonismo juvenil tenha se desenvolvido no engajamento com esta realidade. Grupo que tinha como intuito a formação de lideranças cristãs, por meio da reflexão das causas sociais, econômicas e políticas. Assim, me sentia jovem tendo a missão de formar outros jovens.

Já na vida acadêmica, como estudante, penso que o divisor de águas foi o encontro com a querida professora Márcia Heloísa Sampaio, que me possibilitou também o espanto pedagógico. Jamais havia pensado em ser professor, porém, ela tinha uma forma singular de nos encantar e cativar (durante as aulas e nas supervisões de um estágio) ser professor não é apenas ser um sujeito que escolhe uma área de conhecimento e o dissemina, desta forma correríamos o risco de ter um formador de possíveis verdades. A professora expressava que o que precisamos na formação docente é de alguém que esteja aberto à relação de troca, que seja formador de ideias e opiniões e reconhecido não pela sua autoridade, mas sim por sua competência, colaborando de forma significativa para a transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo de desenvolvimento humano. Segundo Pacheco: “cada ser humano tem o seu projeto pessoal, social. E, para nós educadores, é o da reelaboração da cultura pessoal e profissional” (PACHECO. 2014, p. 99).

Após essa experiência de formação, mesmo com alguns questionamentos referentes à vida profissional, num processo que continuo até hoje. Retornei à empresa que trabalhava (empresa que não tinha nenhuma relação com a área educacional) como um período necessário para colaborar com as demandas de ordem pessoal e do lar, e acredito que até para reordenar as ideias referentes à vida profissional. A possibilidade de lecionar era algo distante, ainda mais quando não se tem experiência, que é algo exigido pelo mercado, sem, contudo, que se leve em consideração a falta de oportunidades para tal.

Certa vez, um amigo indicou-me que eu participasse de um processo de credenciamento de professores para lecionar na rede estadual, após inscrição e

apresentação de todos os documentos solicitados pela Diretoria de Ensino – Região Santos, foi aberto um contrato de professor categoria O<sup>1</sup>, e iniciei aí a minha jornada como professor na rede pública estadual no município de Cubatão – região da Baixada Santista/SP. Trabalhava em empresa privada durante o dia e lecionava na escola pública para estudantes do Ensino Médio (EM) no período noturno.

A primeira vez que entrei na sala de aula, lembrei com muito carinho das aulas de práticas de ensino, e isso fez toda a diferença. Desde o contato com a dimensão da profissão docente, muitas possibilidades foram realizadas, acredito que a primeira delas foi o desligamento da empresa para qual trabalhava, pois não era possível uma dedicação à Educação estando parte do dia focado em outras atividades. No ano de 2013, prestei um concurso público e após a aprovação, me tornava efetivo de cargo como Professor de Educação Básica (PEB II) em Filosofia na rede estadual de São Paulo. A partir deste fato, outras oportunidades começaram a existir, tais como: as aulas de Ensino Religioso e de Filosofia na rede privada, e recentemente, as designações para o exercício das funções de coordenador pedagógico e de vice-diretor de escola básica, ainda na rede pública estadual de São Paulo.

Um fator motivacional para esta pesquisa nasceu a partir do comentário de uma criança/estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF): “Nós gostamos das suas aulas de Filosofia, porém, gostaríamos de utilizar os conceitos ensinados já!”. Atualmente, muitos estudantes apresentam dificuldade em tornar concreto um discurso que, por vezes, é abstrato, e assim corremos o risco de tornar a escola desinteressante. A proposta de inserção do ensino de Filosofia desde a infância vem como suporte de uma educação fundamentada na autonomia e no protagonismo do sujeito, ensinando-o a pensar por si mesmo e a agir eticamente na sociedade.

Frequentemente, nas escolas, se privilegia um espaço para planejamento, replanejamento e formação contínua de professores com o intuito de construir e desenvolver o Projeto Político Pedagógico (PPP), que precisa perpassar todas as ações da escola. A sala de aula é o espaço onde podemos

---

<sup>1</sup> Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – **APEOESP**: É chamado de categoria (O) o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado.

construir novos saberes não de forma mecânica, mas (saberes) que possam instigar e desafiar os estudantes, fazendo-os protagonistas e autônomos de seu percurso formativo, porém, precisamos discutir as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas em sala, pois a escola, sendo um organismo vivo, tem a riqueza de ter diversos tipos de professores com as mais variadas técnicas e abordagens de ensino, não obstante, nos perguntamos: qual é o real espaço do pensar em sala de aula e se tal atividade é exclusiva aos docentes de Filosofia?

A educação é o campo em que é fundamental a relação de troca de conhecimentos, necessitando de todos os professores uma nova forma de aprender-ensinar “[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1998, p.68). Dessa forma, os professores, em suas práticas, necessitam criar diálogos que levem o estudante a questionarem-se e a repensar os conteúdos aprendidos, assim, este estudante poderá ressignificar o conhecimento ao longo de sua vida. Tal movimento de internalização fará com que o docente se redescubra em sua *práxis* pedagógica.

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> indica dez competências gerais para a educação básica, que devem ser desenvolvidas ao longo da formação dos estudantes. Assim, os professores deverão relacionar os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e promover uma formação de atitudes e valores. Logo se percebe que a tarefa não é apenas responsabilidade de um componente curricular ou de um único professor, mas sim de todos. Não obstante, cabe-nos aqui ressaltar aquilo que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996, em seu artigo 12 “os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar” em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas”. Neste sentido, compreendemos que a referida BNCC, da forma que está posta torna o ensino minimizado e retira a possibilidade das escolas oportunizarem uma educação crítica, que seja capaz de propiciar aos estudantes uma formação à luz daquilo

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que prevê o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes necessitam desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 17 março 2020.

que seja importante para o seu projeto educativo e de cidadão, protagonista de sua própria história.

Fazendo uma retomada histórica sobre ensino de Filosofia no Brasil, notam-se registros datando na segunda metade do século XVI a propagação do pensamento filosófico como pressuposto para a formação sacerdotal da Companhia de Jesus, porém, somente no ano de 1908 é que surge o primeiro curso de Filosofia no Brasil oficialmente reconhecido, advindo de uma parceria entre a Faculdade do Mosteiro de São Bento, em São Paulo, e a Universidade Católica de Louvânia, na Bélgica.

Durante alguns anos, o ensino de Filosofia e Sociologia estiveram presentes nas escolas, todavia, o retorno destas disciplinas como parte obrigatória no currículo do ensino médio se deu a partir da década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que reforçava com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9.394/96) – LDBEN. Todavia, é importante destacar que durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) estes componentes curriculares foram extintos das escolas, dando espaço às aulas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Também, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não havia obrigatoriedade destas disciplinas nas escolas, fazendo com que elas transitassem durante a formação básica. Então, no primeiro governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), em 2008, foi que elas retornaram como disciplinas obrigatórias no ensino médio, mesmo que em alguns períodos com ameaça de retirada ou de esvaziamento, como é o caso da atual reforma do ensino médio que caracteriza o ensino de Filosofia como estudos e práticas, o que é reforçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, o Programa de Filosofia para Crianças chegou ao Brasil, por volta de 1980, pela iniciativa de uma professora norte-americana, Catherine Young Silva, que se naturalizou brasileira e que percebeu a necessidade de adaptar e aperfeiçoar os materiais criados pelo americano e fundador desta proposta, Matthew Lipman, à realidade brasileira. Em 1985, foi criado o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), uma entidade civil sem fins lucrativos, que tinha como objetivo a formação permanente de professores que se dedicavam ao campo da Educação para o Pensar com crianças. Alguns

professores no país se destacam com seus estudos e publicações sobre esta perspectiva, dentre eles destacamos: Marcos Antonio Lorieri, José Auri Cunha, Darcísio Muraro, Walter Omar Kohan, Silvio Wonsovicz, entre outros.

Atualmente, muitas escolas apostam neste componente curricular, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, como parte fundante para a formação integral dos sujeitos, sendo mais evidenciada essa situação em escolas da rede privada, e na rede pública, em alguns municípios do país.

Parece-nos evidente o interesse em relacionar o ensino de Filosofia a uma estrutura de escola, por ser o ambiente desejável para o desenvolvimento integral dos sujeitos que participam das experiências educacionais, consubstanciado em Políticas Públicas, pois é também por meio delas que asseguramos o direito à Educação – com acesso, permanência e qualidade.

Destaca-se como importante delimitar o termo “Política Pública”, pois o mesmo possui diversas interpretações, não obstante, neste trabalho defendemos que ele possa ser compreendido como ação em prol do movimento público e que tem por finalidade manter o equilíbrio social, isto é, em atender às necessidades e as demandas da sociedade nos mais diversos setores. Segundo Saravia e Ferrarezi, (2006, p. 28): “é possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.” Todo este processo é necessário para que se possa alcançar a justiça social e ampliar o processo democrático entre os cidadãos.

A Comunidade de Investigação é uma abordagem relativamente nova no Brasil, pois surge em meados de 1980 com o americano e filósofo Matthew Lipman, que buscou, de forma sistemática e racional, contribuir para educação e o pensar bem de crianças. A sala de aula, tomaria a configuração de uma comunidade em que todos, de forma respeitosa, poderiam propor suas opiniões sobre os assuntos debatidos, e dentro de uma perspectiva de conjunto e dialogal chegariam a uma forma de pensamento. As Comunidades de Aprendizagem, não possuem um único rosto, mas muitos, pois parte da democracia nos espaços escolares e não escolares, com a exigência de uma nova forma de organização, quebrando com a dicotomia tradicional, assim todos podem participar ativamente para a transformação social e com uma nova forma nas relações de ensinar e aprender.

O problema da pesquisa parte de uma constatação de que as ações de educação para o pensar – paradoxalmente – não são intencionalizadas nas escolas públicas em geral, uma vez que as culturas escolares e a organização curricular da maioria das escolas privilegiam ainda uma concepção de ensino-aprendizagem tecnicista, reprodutora e de memorização, dificultando ações que estimulem a educação para o pensar, que leve os estudantes a fazerem escolhas sustentadas em argumentos, responsabilizando-se politicamente pelas mesmas.

No ano de 2014, o município de Itupeva/SP, por meio da sua secretaria municipal de educação, resolve ampliar as ofertas formativas ao oportunizarem na forma de Política Pública Educacional o ensino de Filosofia, Música, Língua Inglesa e Educação Física aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). As novas disciplinas da matriz curricular do município colaboram para um tipo de ensino-aprendizagem diversificado, colaborando também para a formação integral destes estudantes. Destacamos que o referido município quando resolveu implantar as novas disciplinas vivenciava um governo dito democrático, pois foi na gestão do então prefeito Ricardo Bocalon (2013-2016) filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT, que nasceu tal política, não obstante, no ano de 2017, com a vitória no pleito municipal, Marcão Marchi, filiado ao Partido Social Democrático – PSD, deu prosseguimento a esta política pública educacional. Cabe ressaltar que chegamos ao campo de pesquisa após um longo processo de revisão bibliográfica que indicou a presença de Filosofia no currículo de escolas públicas no ensino fundamental.

Neste sentido, o problema da pesquisa questiona: quais os desafios presentes no processo de implementação da educação para o pensar – no ensino de Filosofia como Política Pública Educacional – em escolas de Educação Básica (AIEF) no município de Itupeva/SP?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é: identificar quais são os desafios presentes no processo de implementação do ensino de Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) como uma Política Pública Educacional (PPE) do município de Itupeva/SP.

De forma específica, busca-se compreender a gênese do ensino de Filosofia para o AIEF (como Projeto e Política Pública) para este município na forma de estudo de caso. Para entender as bases epistemológicas que sustentam tal PPE, por meio das aproximações entre a comunidade de

investigação de Matthew Lipman e as comunidades de aprendizagem/aprendente, proposta por José Pacheco, Andy Hargreaves, (entre outros autores). De forma mais implícita e legal, buscamos analisar o contexto de influências, o contexto de produção de textos e o contexto das práticas – tendo como referencial teórico o Ciclo de Políticas idealizado por Stephen J. Ball (entre outros autores) – dessa PPE na organização curricular das escolas públicas do município estudado – de modo a elencar os desafios desse processo de implementação.

A intenção inicial da pesquisa era a de analisar os documentos orientadores dessa Política no município de Itupeva, observar aulas de Filosofia nas escolas públicas e ouvir as narrativas de crianças que participaram/participam dessa experiência formativa, na forma de escuta sensível, identificando os sentidos e o diferencial educacional do ensino de Filosofia em suas vidas e nos anos subsequentes da educação básica, porém com a pandemia da Covid-19 no mundo e o processo de isolamento social que determinou o fechamento das escolas no período previsto para o trabalho de campo em São Paulo, – em parte considerável do 1º semestre de 2020 – foi impossível desenvolver a pesquisa da forma original. Como alternativa, mantivemos a análise documental e organizamos Grupos Focais com os gestores da Secretaria Municipal, equipe de gestão e pedagógica, e respectivamente, com os professores de Filosofia para crianças, sobretudo, das escolas participantes da pesquisa, sem, contudo, alterar os propósitos originais.

A referida pesquisa está dividida em quatro capítulos, sendo que o primeiro capítulo - “*O Espanto que move a Filosofia*” - conceitua, a partir da perspectiva filosófica, as influências que o “espanto” (curiosidade epistemológica) com o mundo e o conhecimento podem influenciar os sujeitos – tendo por base a participação e a argumentação das crianças. Desta forma, o conceito de Comunidade de Investigação, metodologia educacional inspirada por Vygotsky e reformulado por Lipman, tendo como base o Programa de Educação para o Pensar, pressupõe a importância do ensino de Filosofia para o desenvolvimento do pensamento crítico-criativo-cuidadoso de crianças/adolescentes. Versando sobre este conceito, apresentaremos também os princípios das Comunidades de Aprendizagem, sustentada na perspectiva de prática educacional para além dos muros da escola, envolvendo os territórios,

promovendo a participação social, como pensa José Pacheco e outros autores. Ambicionamos ainda, relacionar o eixo fundante e primordial destas comunidades de aprendizagem para a educação e a promoção dos sujeitos.

O segundo capítulo, intitulado: “*As Políticas Educacionais e o Ensino de Filosofia para crianças na Escola Pública*”, busca situar o leitor sobre a constituição das Políticas Públicas para a Educação no Brasil, sobretudo, ressaltando a sua importância e urgência em nosso país. Também visa apresentar a matriz curricular do ensino de Filosofia no município de Itupeva, mas anteriormente, compreendermos a partir da abordagem do ciclo de políticas e do contexto de produção de textos que sustentam esta Política Pública Educacional construída neste município. Ainda debatemos sobre o contexto, influências e as práticas nas escolas que oferecem esta disciplina e as práticas formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para os professores de Filosofia deste município. Também, buscamos tensionar os conceitos de Comunidades de Investigação e de Aprendizagem, a fim de compreender o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de filosofia nas escolas municipais de Itupeva.

No terceiro capítulo, apresentamos a “*Metodologia*” utilizada na pesquisa. Como estamos nos referindo a uma experiência particular, nos apropriamos da metodologia Qualitativa na forma de Estudo de Caso (FLICK, 2009; STAKE, 1999, 2000). Também relatamos o caminho percorrido para se chegar ao campo de pesquisa, pois no primeiro momento intencionávamos efetuar esta pesquisa no município de Araraquara/SP, não obstante, após uma devolutiva negativa por parte da SME, foi-nos indicado o município de Matão/SP, porém, após uma revisão bibliográfica, evidenciamos a experiência do ensino de Filosofia nos AIEF no município de Itupeva/SP. Os instrumentos utilizados para esta pesquisa são: 1) análise documental dos textos produzidos sobre esta PPE no município e 2) as entrevistas coletivas, na forma de Grupos Focais – com gestores, professores e equipe de formação da SME de Itupeva. Para o trabalho em campo, se fez necessário um pré-teste para ajustar os instrumentos de pesquisa e após a realização do trabalho de campo (Análise Documental e realização de Grupos Focais) a análise intencionou responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.



O quarto capítulo, intitula-se como “*O ensino de Filosofia nos AIEF no município de Itupeva: entre o concebido e o vivido*”, no qual apresentamos as categorias da análise, ou seja, o histórico e as informações referentes às unidades escolares com sondagens (pré-testes), dados dos grupos das entrevistas com os gestores e professores (Grupo Focal) e a percepção dos documentos produzidos, bem como, seus efeitos na prática escolar.

A última parte, está dedicada às Considerações Finais, que intenciona sistematizar o processo de pesquisa e indicar reflexões e possibilidades para o ensino de Filosofia nos AIEF em Itupeva, além de indicar as possibilidades e limites das Comunidades de Investigação e das Comunidades de Aprendizagem.

Nos Anexos, constam os documentos que foram elaborados para que os “Cuidados Éticos” nesta pesquisa fossem preservados, bem como o parecer da Plataforma Brasil para o desenvolvimento da pesquisa e os documentos produzidos pela SME de Itupeva sobre o ensino de Filosofia. Dentre os Anexos encontram-se as análises feitas nos referidos documentos: o Edital de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro de 2014, o Plano Municipal de Educação de Itupeva, o Currículo de Filosofia 2019, o Projeto Eco Político Pedagógico da Escola “Academia de Platão”, o Projeto Eco Político Pedagógico da Escola “Liceu de Aristóteles, a Situação de Aprendizagem da Escola “Academia de Platão” aos estudantes do 5º ano dos AIEF, a Situação de Aprendizagem da Escola “Liceu de Aristóteles” aos estudantes do 1º ano dos AIEF. Tendo em vista os documentos analisados, foi importante produzirmos os seguintes apêndices: a Revisão Bibliográfica na Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) entre os anos de 2014 a 2018, a Revisão Bibliográfica no Sistema Educa (FE USP) entre os anos de 2015 a 2019, a Revisão Bibliográfica na Plataforma Sucupira (Capes) entre os anos de 2015 a 2019, a Carta de Apresentação dirigida à Secretaria Municipal de Educação de Itupeva e para as duas escolas participantes da pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os sujeitos participantes da pesquisa, a saber: gestores das escolas participantes, professores de Filosofia para crianças e aos funcionários do Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da SME de Itupeva, os Roteiros para análise documental e os roteiros de entrevistas (grupo focal) e as análises dos documentos, bem como dos grupos focais.

## I. O “ESPANTO” QUE MOVE A FILOSOFIA

“Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do mundo...”  
(PESSOA, 2013, p. 37)

Dentre os muitos heterônimos de Fernando Pessoa, sem dúvida, Alberto Caeiro é uma das personalidades com maior número de produções, e em muitas dessas produções questiona a importância dos saberes da Filosofia e as reflexões advindas deste campo. O conhecimento filosófico por vezes não é claro, requer problematizar aquilo que é incerto e obscuro, demanda de todo sujeito um esforço, uma busca por respostas e trazer a luz do esclarecimento. Se o mundo é uma “eterna novidade”, a filosofia é uma possibilidade para que o homem consiga renascer a cada momento que se encontra com o novo, tendo como via a admiração e/ou espanto.

A palavra Filosofia, de origem grega, tem por significado etimológico “*amizade pela sabedoria*”, assim, toda pessoa que se dispõe a filosofar estabelece uma relação de intimismo com o saber, deseja conhecer, sempre respeitando os seus limites. Chauí (2012, p.32) aproxima-nos de uma definição:

A filosofia surgiu quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos naturais as coisas da natureza, os acontecimentos humanos e as ações dos seres humanos podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma.

Na Grécia Antiga o mito tem uma grande importância. Ele ajudou o homem grego a compreender como o mundo foi originado, sendo que as histórias de Hesíodo e Homero embalaram os homens sobre as condições apriorísticas de criação do mundo, não obstante, o homem grego sempre foi desejoso por saber mais, pois notava-se que os relatos míticos eram importantes, mas não conseguiam responder os grandes dilemas do mundo, sendo preciso questionar o conhecido, iniciando assim um processo de teorização sobre os conhecimentos oferecidos pelos mitos.

Neste sentido, Tales de Mileto (624 a. C – 558 a. C.), intitulado como filósofo naturalista, inicia uma busca por racionalizar a origem do mundo por meio

dos elementos naturais, afirmando que a água era o princípio de todas as coisas. Com o passar dos anos, pensadores, tão inquietos pelas afirmações alheias quanto Tales, se puseram a caminho, e iniciaram seus estudos refutando as proposições, assim elaborando novas formas de entender a cosmologia.

Surge na Grécia Antiga, aproximadamente no século V a. C., o pensador Sócrates, tido como um dos principais sábios da filosofia, homem humilde, disposto sempre a dialogar nas “*ágoras*” e construir novos conhecimentos. Os grandes acontecimentos do povo grego ocorriam nas praças, e muitos atenienses tinham o desejo de passar de um estágio inferior para um patamar mais elevado para colaborar nas decisões da cidade, a fim de melhorar a vida de seus concidadãos. A maiêutica exerce uma grande influência nos princípios filosóficos de Sócrates, pois essencialmente ela se daria dentro de uma dialética argumentativa, que vai da opinião (*doxa*) ao conhecimento (*episteme*), logo, o pensador se vale da mesma intenção em sua forma de pensar, elaborando perguntas por meio da ironia a seus interlocutores, dando a oportunidade de “trazerem à luz” uma nova ideia. Ironia e Maiêutica em Sócrates se tornam dois momentos constitutivos em sua forma de construir filosofia. Conforme Abbagnano (2012, p. 734) “tenho isto em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria; e aquilo que há anos muitos censuram em mim, interrogo os outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos sábios a expor, é censura justa.”

Compreendemos que o papel exercido por Sócrates não seja o de obter uma ideia pronta, transmitindo o que se sabe, mas antes, oportunizar aos sujeitos saírem da ignorância do não saber, por meio de uma (re)construção de seu próprio juízo. Assim é que conhecemos a famosa frase atribuída a ele “Só sei que nada sei”, pois como afirma Marcondes (2010, p. 48) “a ideia do reconhecimento da ignorância é o princípio da sabedoria. A partir daí o indivíduo tem o caminho aberto para encontrar o verdadeiro conhecimento (*episteme*), afastando-se do domínio da opinião (*doxa*).”

Mais adiante, outro pensador de grande representatividade na Grécia Antiga foi Aristóteles (384 - 322 a. C.), preconizador da escola “*peripatética*”, que se baseia na ideia do filósofo ao ar livre, aquele que deveria fazer a leitura de seus escritos enquanto os jovens podiam refletir livremente sobre os assuntos por ele apresentados e relacionar com os eventos da cidade, da natureza e de

suas próprias categorias de pensar. Anos depois, Aristóteles fundou a primeira escola filosófica, o Liceu, na cidade de Atenas. Como podemos notar, para este filósofo somente é possível saber se nos colocarmos em atitude de indagação, fazendo com que o sujeito possa produzir uma nova forma de pensamento sobre vários aspectos, iniciando com o estranhamento ou admiração com o mundo, que, de acordo com Rios (2010, p. 46):

É admirando-nos diante do que presenciamos e experimentamos na realidade que vamos à frente na investigação do que nos fascina e intriga. À admiração juntam-se a dúvida e a vivência de situações que denominamos situações-limites, situações problemáticas que necessitamos superar e cuja possibilidade de superação se encontra imediatamente. [...] é necessário que façamos uma reflexão no sentido de buscar respostas.

Existem diversas pessoas que por não conseguirem abstrair a realidade, de forma a negar o conhecido para se conseguir acessar outro nível de saber, criticam efusivamente aqueles que comungam de uma outra forma de interpretar o mundo e, nesta tensão, acabam criticando a filosofia por ser algo solto e sem sentido.

O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) traz uma importante contribuição à história da filosofia. Para este pensador, nada é estático, uma vez que as pessoas estão em frequente movimento, o que possibilita a transformação. Em seu método filosófico, Hegel retoma a ideia de dialética – também trabalhada por outros pensadores – e atribui um novo sentido ao embate de ideias chamando de *Tese e Antítese*, que na tensão fará emergir a *Síntese* dos contrários. Assim, os sujeitos que se valessem desta forma de pensamento poderiam criar uma consciência melhor de mundo, que para esse filósofo seria a própria transformação. Em sua obra “A Fenomenologia do Espírito” (1807), Hegel tem como objetivo fazer uma teorização de como o espírito humano – que é a própria consciência de conhecimento – poderia ser elevado, ascendendo assim a um saber absoluto. Para analisarmos estas etapas, Hegel elabora três formas de consciência. A primeira, chamada de *ser-em-si*, seria uma afirmação do “eu existo”, que é o reconhecimento da sua essência; a segunda forma seria o *ser-para-nós*, uma constatação da existência de outras pessoas, ou seja, não se vive isoladamente, há uma sociedade que convive conosco e que me possibilita movimentar-me a terceira forma de

consciência seria o *ser-para-si*, como a evidência capaz de utilizar a razão para transformar a realidade e assim, alcançar o espírito absoluto. Conforme assevera Marcondes (2010, p. 226):

A consciência não é ponto de partida ou de chegada desse processo, mas o próprio processo. O processo é dialético na medida em que as fases justapõem-se negativamente. O superior anula o inferior, mas o processo deve incluir tanto o negativo quanto o positivo. O negativo tem de ser também de algum modo positivo, já que as fases não se aniquilam ao se superarem, mas se conservam. A negatividade é o motor do processo, no sentido da experiência que em cada grau a consciência tem, que é a experiência de não ter no objeto o que ela pensava ter. a negação conduz assim a um novo ato de apreensão.

Tal ideia, anos depois, também é analisada por Karl Marx (1818-1883), tanto quanto Hegel, – em condições distintas – Marx estava empenhado em pensar nos reflexos da Revolução Industrial e no processo de exploração do trabalho. Para tal, ele se valeu de uma análise das relações capitalistas, buscando compreender como operários e empregadores se relacionam com os meios e os bens de produção. De um lado os trabalhadores, as pessoas que vendem sua força de produção e de outro, os empregadores que se enriquecem sem nada produzir, por meio da mais-valia, no contexto das relações capitalistas. Neste sentido, Marx instaura a ideia de materialismo histórico-dialético. A sociedade é baseada na relação materialista de produção, essa relação é contraditória, pois exigirá que os operários transformem a sua realidade, por meio da luta de classes.

Marx, quando mais novo, era conhecido como jovem idealista, por se aproximar estritamente das ideias de Hegel, porém, com o passar dos anos e refinando a sua forma de pensamento, ele se contrapõe ao primeiro no que diz respeito à ideia, as teorias, não obstante, sozinha as ideias não transformam o mundo, cabendo aos sujeitos – coletivamente – se valerem da prática, da ação consciente para mudar, mas para que isso fosse possível, seria necessário formar nos trabalhadores uma consciência de mundo, que os ajudaria a sair da alienação e perceber as contradições e, uma vez libertados desta condição, poderiam transformar o mundo. Em suas palavras, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.” (MARCONDES apud MARX, 2010, p. 232).

Podemos afirmar assim que o conhecimento nos move, tira-nos do senso comum e nos torna singulares, dentro de uma esfera do pensar, ao passo que quando chegamos às respostas, podemos agir no sentido de transformar a realidade que nos circunda. É fato que é limitado nos contentarmos com o conhecido, pois a atitude filosófica convida-nos a condição de sempre nos espantarmos com o novo e a ressignificar as nossas certezas, que em grande medida são provisórias.

A Filosofia exerce uma forte influência na Educação, não por ser o primeiro campo de pensamento sistematizado da humanidade, mas por fornecer elementos substanciais à prática educativa, ao longo da história, estando evidente em muitos pensadores da educação. Particularmente, no Brasil, é impossível dissociar a figura de Sócrates ao do educador e patrono da Educação Brasileira – Paulo Freire – mundialmente reconhecido por suas teorias de Educação Libertadora, influenciador da pedagogia crítica, que consiste em desenvolver, no âmbito e no processo do ensinar e apreender, a consciência de mundo, a liberdade, a democracia e a justiça social.

Na relação professor – estudante, é necessário estarmos atentos às perguntas, pois precisamos superar a ótica da educação tradicional, como assegura Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento”, isto é, carecemos despertar nas crianças e nos jovens o senso crítico e autônomo de pensar e fazer educação. Uma das maiores dificuldades hoje na Educação é a transformação das formas ultrapassadas de ensino, em que os estudantes vão as escolas, sentam-se em salas com cadeiras perfiladas, tendo à frente a mesa do professor, que por vezes, se sente o “senhor do saber”, em uma lógica que não cria possibilidades aos estudantes de participarem ativa e criticamente da aula. O professor que reproduz este modelo de educação bancária (segundo Freire) – de depósito de saberes, em que o professor/educador ensina e o educando passivamente acolhe, tornando este conhecimento em algo passageiro, pois não o toca, nada diz. A ideia implícita desse modelo está na reprodução de um saber pronto, sem possibilidades de o educando fazer inferências com o seu mundo e ressignificar este saber. Por suas palavras:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho

como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 85)

Aqui aproximamos as relações entre Sócrates e Paulo Freire, pelo papel do diálogo que possibilita uma postura indagadora e curiosa, vencendo os pressupostos antes apresentados e levando educadores e educandos a assumir a curiosidade epistemológica, pois de acordo ainda com Freire (1996, p. 86): “o exercício da curiosidade convoca à imaginação, à intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”, o que leva os professores a estar atentos às demandas do tempo presente, reconfigurando práticas, sobretudo, na relação com os educandos, favorecendo a promoção do “*ser mais*”, conceito freiriano ilustrativo da importância da potencialização de atitudes que provoquem a libertação dos sujeitos de processos totalitários e favoreçam a humanização, a caminho da emancipação, num movimento de “*ação-reflexão-ação*”, conforme afirma Kohan (2019, p.26):

Poderíamos afirmar que Freire está muito próximo da concepção filosofia socrática, na qual a filosofia não é apenas um substantivo, uma teoria, mas um verbo, uma certa relação com o saber que se exercita. Nesse sentido, há, nas perspectivas “socrática” e “freireana”, uma antropologia, uma epistemologia e uma ontologia com fortes traços em comum: uma forma de ser, conhecer e habitar o mundo com base na pergunta, na curiosidade, na incompletude, e o desejo que a vida seja uma maneira de aceitar e, ao mesmo tempo enfrentar de forma crítica essa condição.

As escolas do presente e do futuro têm um grande trabalho pela frente, que passa pela construção de conhecimentos significativos com os estudantes para que eles possam não apenas ascender em conhecimento, mas exercitar o senso crítico sobre o ensinado, conscientes de sua postura, agentes de solidariedade, tornando-se cidadãos emancipados. Nesse sentido, Freire afirma que (1996, p.26) “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito desse processo.”

Por essa visão se faz necessário superar a lógica que ainda predomina na educação em geral e, em especial, na educação escolar de transmissão de conhecimentos (de educação bancária) e inovar no sentido do aprendizado de forma coletiva, fazendo com que a sala de aula possa se tornar um campo

favorável à crítica e às tensões do cotidiano, por meio de trabalho colaborativo, com corresponsabilidade e protagonismo dos educandos, e assim, ambos possam ressignificar conhecimentos. Várias são as experiências educacionais que ousaram transformar as formas de ensinar e de aprender. No Brasil podemos citar algumas escolas com propostas inovadoras e com uma concepção educacional para além de nosso tempo. O Projeto Âncora, inspirado na filosofia da Escola da Ponte em Portugal, implantou no ano de 2012 no município de Cotia/SP, um modelo educacional no qual os princípios democráticos e a reorganização escolar pudessem superar as formas tradicionais. O Programa Escolas Transformadoras – outro conjunto de experiências educacionais diferenciadas – busca uma educação pautada em valores por meio de experiências advindas do Bairro-Escola, na forma de territórios educativos, que corresponsabilizam a comunidade no entorno da escola para a transformação educacional e social – são algumas experiências que serão tratadas ao longo do trabalho.

Tanto a Filosofia, quanto as ideias de Freire nos ajudam a pensar em proposituras educacionais que se pautem para além do já visto, mas que tragam em si o caráter inovador e transformador, em que nenhum sujeito fique para trás, agindo sempre no sentido de superação de suas dificuldades e mobilizando outras formas de ser/estar em sociedade, concretizando o direito à Educação (que é para todos).

Para efeito dessa investigação e no campo do ensino de Filosofia para crianças, identificamos duas perspectivas à problematizar: a comunidade de investigação (Educação para o pensar bem/Filosofia para crianças) e a comunidade de aprendizagem (práticas e experiências formativas que promovem a transformação educacional e social dos sujeitos, bem como seu ambiente de produção), na intenção de perceber as aproximações, os distanciamentos e sobretudo as possibilidades de uma e de outra na construção de processos de ensinar e de aprender mais horizontais, que supere a lógica tradicional como uma escola viva, democrática e que contribua para a equidade e a justiça social, em um país de extremas desigualdades e contradições.



## 1.1. EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Já tratamos inicialmente sobre “o que é e para que serve a Filosofia”, a seguir nos ocuparemos de sua compreensão e importância para o ato educacional. Entendemos que a Filosofia não é um assunto separado da realidade, ou mesmo próprio de um grupo de especialistas/profissionais. Muitas pessoas cerceiam ou duvidam da capacidade dos filósofos, seja pelo repertório educacional ou pelo poder econômico que socialmente possuem perante a estes pensadores. Nossa compreensão é a de que todos, em certa medida, praticam Filosofia, das crianças aos adultos, e isso pode ocorrer quando questionamos os fatos do cotidiano, desde as coisas simples às mais complexas, o que irá distinguir o grau de aprofundamento será as relações filosóficas que podemos fazer entre o que questionamos com as teorias dos pensadores.

O sujeito questionador adota uma postura ou atitude crítica. Se tomarmos etimologicamente o sentido da palavra “crítica”, iniciaremos o percurso conceitual na Grécia, que nos apresenta três vias de possibilidade da atitude crítica. Conforme Chauí (2012, p. 22) essas vias seriam:

“1) Capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) Exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento”; 3) Atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra científica.

O que a atitude crítica requer de nós é que abandonemos as crenças, os pré-conceitos, as idéias concebidas do cotidiano, do senso comum e, por vezes, suspendamos as nossas faculdades de produzir juízos e nos abramos à novidade de uma nova forma de conhecer. Ascender a este nível de sabedoria é possível somente por meio da reflexão, pois ela oportuniza um encontro com o não sabido e imprime uma pausa atemporal, e nesse processo de amadurecimento consegue-se chegar a uma conclusão, pois a vida é cercada de diversos eventos, necessitando um olhar atencioso e com critérios. Um procedimento fundamental para os bons julgamentos é o pensar crítico, conforme assevera Lipman (1995, p.172):

Se nos voltarmos agora para o processo do pensar crítico e identificarmos suas características essenciais, estaremos em uma posição melhor para compreendermos sua relação com o julgamento.

Minha colocação é que o pensar crítico é o pensamento que 1) facilita o julgamento pois, 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo, e 4) é sensível ao contexto.

No processo reflexivo, se alcança um nível de exigência do pensamento, trazendo aquele problema inicial e analisando-o minuciosamente, desde a sua origem e suas interfaces com a realidade presente. Tal rigor conceitual nos aponta uma metodologia, típica do filosofar, e que nos remete a três perguntas iniciais:

- Por que pensamos?
- O que queremos pensar quando pensamos?
- Para que pensamos o que pensamos?

A primeira pergunta liga-se aos motivos e às razões do pensar diante das várias circunstâncias do cotidiano.

Na segunda pergunta, necessitamos fazer uma suspensão dos nossos juízos para que consigamos acessar um novo nível de consciência e chegarmos a uma teoria do conhecimento. Algumas pessoas não possuem o costume de pensar, agindo de forma mecânica ou automática, ficando reféns de suas escolhas mal pensadas. O filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) afirmava que toda pessoa é livre para agir, mas o sujeito deveria assumir eternamente as consequências de sua escolha, sendo importante que todo sujeito possa encontrar o conteúdo, aquilo que seria a essência da provocação, pois tendo tal clareza, haveria menos possibilidades de se andar em caminhos obscuros.

A terceira pergunta tem um caráter de finalidade. Aqui gostaríamos de retomar a ideia que fora apresentada anteriormente. Não queremos encontrar a finalidade para a Filosofia, e sim, entender a importância e o direcionamento que o sujeito escolhe, após um processo reflexivo e sistemático de saber. As escolhas humanas conduzem a algumas renúncias, legitimando ações e a definição por parte de cada sujeito que o encaminhará a novas circunstâncias, num movimento dialético que necessita deste uso da consciência para bem conduzir os dilemas de sua vida.

Filosofia e Educação estão intimamente relacionadas, pois se a filosofia tem como contribuição aos sujeitos ajudá-los a pensar sobre os eventos da vida, a educação é o eixo que, de forma sistematizada, possibilita o desenvolvimento

das habilidades intelectuais, socioemocionais, de valores, fazendo com que as crianças pequenas, já na educação infantil, possam desenvolver as condições necessárias para a vida. Por isso, precisamos repensar o modelo tradicional de escola, a superação ou inovação frente a este sistema que se daria por meio da cooperação, trabalho coletivo, solidário e autônomo dos professores, gestores, estudantes e seus familiares. Uma proposta seria favorecer nas escolas uma Educação para o Pensar, ou seja, oportunizar a iniciação filosófica desde a infância para que possam construir um caminho e desenvolver o pensar bem, ao longo de suas vidas.

Em meados dos anos 1960, o professor de Filosofia da Universidade de Columbia, o americano Matthew Lipman (1923-2010), iniciou um caminho de reflexão advindo da experiência como professor, ministrando a disciplina de Introdução à Lógica. Os estudos da Lógica nos cursos de Filosofia, fundamentalmente, auxiliam os estudantes a determinarem a validade dos raciocínios dentro de um silogismo por meio de regras, e também, ajudam a denotar as sentenças dentro das orações, tendo como princípio o “quadrado das oposições” – que consiste em proposições baseadas no sistema aristotélico. Muitos professores acreditam que seu campo de conhecimento é vital para os estudantes, porém Lipman se colocou em atitude reflexiva e questionou: “eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica?” (KOHAN, 1998, p. 21). Em nossas escolas muitas vezes valorizamos alguns tipos de conhecimento e esquecemos de outros importantes e necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido questionamos: será que a predominância nos currículos das aulas de Língua Portuguesa e Matemática garantem os saberes necessários para o futuro adulto e pleno cidadão?

Com o passar do tempo, o professor Lipman teve a oportunidade de observar as aulas de um professor que tinha em sua turma crianças com dificuldades de aprendizagem, sobretudo dificuldades neurológicas. Um dos seus achados pautava-se nas crianças que não conseguiam encontrar a essência ou sentido em um parágrafo, a sua indicação foi que estimulassem estas crianças com atividades no sentido da lógica, para que exercitando as faculdades do pensar e a compreender o escrito, pudessem evoluir em seus estudos. Mais tarde, para surpresa de Lipman, o método por ele incentivado deu resultados positivos a estas crianças, fazendo com que elas pudessem avançar

no processo de ensino-aprendizagem, ficando denominado como “Educação para o pensar bem/Filosofia para crianças.”

A tarefa seguinte, para Lipman, foi a de desenvolver um material que pudesse estimular as crianças a pensar. Para isso, elaborou histórias como metodologia de aprendizagem, mas estas novelas e romances necessitavam ter problemas apresentados por filósofos e ter uma linguagem adaptada à realidade das crianças, fugindo das técnicas eruditas para se bem pensar, oportunizando aos pequenos a possibilidade de dialogarem sobre os assuntos, de maneira simples. As histórias dos manuais produzidos, originalmente, deveriam ser contadas com o auxílio do professor, contudo, as reflexões e os conceitos deveriam emergir da visão de mundo que as crianças traziam para a sala de aula. Para tanto, seria necessário que durante a leitura partilhada eles pudessem confrontar ideias entre si e neste sentido, o ideal seria repensar a formatação da aula e construir uma comunidade de pesquisa, em que todos os estudantes, de forma colaborativa, pudessem construir um novo saber. Segundo Kohan (1998, p. 22): “um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com os adultos).”

Essa breve explanação sobre o trabalho de Lipman de Iniciação Filosófica para crianças, parece simples e objetiva, não obstante, sem um processo sistemático, tal abordagem não se sustentaria, tendo como pressupostos: as habilidades necessárias para o “pensar complexo” e os aspectos cruciais para a Pedagogia da Comunidade de Investigação.

Se o uso da lógica filosófica inspirou Lipman a pensar sobre a sua utilidade na vida de estudantes e de professores, a espinha dorsal para esta forma de fazer reflexão crítica era valorizar o raciocínio das crianças num primeiro instante, pois será a razão a responsável por fazê-los compreender as ideias apresentadas nas novelas e romances e, posteriormente, poderem elaborar seus juízos, assim, robustecendo a forma de observar o essencial dos problemas implícitos como premissas nas histórias e desenvolverem a autonomia de uma propositura crítica.

John Dewey (1859-1952), filósofo americano e um dos representantes do pragmatismo, compreende que a educação é imprescindível para o

desenvolvimento da democracia e também “[...] um processo contínuo de recriação, reorganização ou reconstrução individual e social da experiência do estudante. Isso significa que todo processo educativo é a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência” (KOHAN, 1998, p. 120).

Ao pensarmos em espaços e ambientes de reflexão na vida humana, podemos considerá-los a partir da Família, do Estado e da Escola. A família, nesse contexto, representa uma instituição privada, na qual os valores são cultivados para que a criança possa conviver e se desenvolver; O Estado, então, representaria literalmente a instituição pública, no qual o sujeito passa a compreender que não convive sozinho, que há outrem, sobretudo, nas formas de ser e agir; A Escola, por sua vez, representaria a fusão das duas instituições (pública e privada), colaborando para que a criança se desenvolva por meio das suas experiências – nas tensões entre a Família e o Estado. Neste sentido, o pragmatismo será importante para o desenvolvimento da filosofia com as crianças, pois a comunidade de questionamento ou investigação será o espaço ideal para que os estudantes que dela participam possam associar as suas vivências ao que está sendo aprendido e, de forma coletiva, possam elaborar novos conceitos, se enxergando como pessoas vitais para o processo de aprendizagem. Segundo Lipman: “para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é seu único atrativo” (KOHAN, 1998, p.22). Percebemos que esses valores, desenvolvidos desde a educação infantil, podem favorecer com que, no futuro, tenhamos adultos que saibam os contributos da vida em sociedade, desempenhando atitudes autônomas, reflexivas, de solidariedade e de crescimento mútuo.

E para isso se faz necessário romper/superar a hegemonia da educação tradicional, libertando as crianças e adolescentes das amarras de um diálogo de surdos e fazendo com que participem efetivamente do processo de ensino-aprendizagem, este é um dos diferenciais da educação para o pensar, colocar a criança no centro da aprendizagem, estimulando o seu instinto investigativo e reflexivo. Caberá a cada professor estar disponível para eventuais mudanças de postura, de organização espacial da sala de aula e de como promover o ensino de Filosofia. Nessa forma de pensar, o professor torna-se um mediador do conhecimento, desconstruindo a ideia hierárquica entre professor-estudante para favorecer um ambiente propício à curiosidade e à investigação dos

estudantes, sendo necessário, de acordo com Kohan a função primordial é “promover e facilitar essa busca gerando condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se” (KOHAN, 1998, p. 101).

O diálogo será a força motriz para atividade da comunidade de investigação. Lembremos do pensador grego Sócrates, que dialogava com as pessoas nas praças públicas e por meio da maiêutica, concebia novas formas de conhecimento. Nesse sentido, os professores, na comunidade de investigação, são os mediadores do saber. Os romances e manuais construídos por Lipman e seus colaboradores, ajudam a criar uma nova ótica do pensar, tendo por base a filosofia e a concepção de mundo que as crianças da comunidade de investigação trazem em suas histórias e vivências, sendo o exercício contínuo que elas possam suscitar, a partir de suas reflexões, a capacidade de raciocinar, de julgar, de ampliar a sua criatividade e, ao mesmo tempo, de serem autônomas deste processo.

A Comunidade de Investigação é um conceito que possui estrita relação com o fundador do pragmatismo, o filósofo e pedagogo Charles Sanders Pierce (1839-1914). Em seu tempo, tentando inovar os métodos de pesquisa, valendo-se para isso da lógica, criou, de forma sistemática, uma teorização sobre a investigação, formulando uma metodologia da qual a comunidade de cientistas pudesse se valer e assim encaminhar suas pesquisas de forma racional, evitando erros. Lipman se apropria desta base epistemológica e metodológica, com um novo sentido. Segundo o autor:

Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer interferências daquilo que foi firmado e buscar identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 1995, p. 31).

Na comunidade de investigação, a relação social é importante para que os estudantes pensem a partir das relações com os outros, não somente valorizando o que está sendo expresso em sala de aula pelos estudantes, mas aprendendo a valorizar a condição humana, exercitando desde pequenos a empatia, o respeito e a solidariedade uns pelos outros.

A comunidade de investigação não é formada por um processo solto, sem objetivos, ao contrário, é preciso que se tenha clareza do objeto de julgamento. Por exemplo – ao iniciar-se um debate, é necessário ouvir e ter a perceptibilidade das fundamentações que os estudantes apresentam – tecendo uma linha de raciocínio, para então se criar um juízo sobre aquele conhecimento. Chegando a esse juízo, o movimento é o de argumentar e dialogar sobre as premissas necessárias para se chegar a este valor.

Se o que move o mundo são as perguntas, as crianças agem de forma diferente dos adultos. Elas não se contentam com simples respostas, pois exaurem todas as possibilidades para que cheguem a uma conclusão – a tonalidade que elas dão por meio de um questionamento é não se contentar com a resposta, mas ressignificar e redimensionar novas perguntas, desejosas pelo conhecimento constante.

Também é necessário elucidar que a conversa e o diálogo têm conotações diferentes, pois na conversa uma pessoa fala e depois a outra complementa, sem possibilidade de avanços (revezamento de falas), já no diálogo, a situação é diferente, pois parte de um movimento iniciado a partir de um argumento, e dependendo da intensidade, será necessário que este sujeito refute com uma contra-argumentação mais consistente, a fim de que, em algum momento, se chegue ao consenso. Com o diálogo, há desafios e desequilíbrios e, desequilibrados e desafiados com as novas proposições, que são reforçadas por conceitos e frutos de uma investigação, cada qual desempenha o seu papel, não de forma a competir, mas de colaborar para ampliar a compreensão do/sobre o outro.

É possível que o movimento da comunidade de aprendizagem repercuta em todas as áreas de conhecimento em uma escola, pois o pensar é algo próprio da Filosofia, mas está implícito em todos os outros componentes, cabendo a cada professor desenvolver a curiosidade e o interesse em seus estudantes. A ideia é que essa escola possa contribuir não apenas para que o estudante aprenda conteúdos, mas perceber-se como protagonista, agente autônomo e democrático do processo educativo, sendo capaz de relacionar as teorias à sua prática vivencial.

## 1.2. A ESCOLA ALÉM DOS MUROS: A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Quando se trata de escola, remetemo-nos as duas figuras essenciais, os estudantes e os professores, porém entendemos como importante ter o primeiro olhar na escola e nas transformações que ela vem sofrendo ao longo dos séculos.

Partimos do princípio de que as escolas são espaços sociais, onde várias realidades se encontram e assim emanam culturas. A escola, porém, adquiriu contornos e formas específicas, sobre este aspecto, a historiadora, Dominique Julia (2001, p.10) compreende a cultura escolar, como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Para a problematização que intencionamos fazer na pesquisa, importa-nos compreender o papel da cultura escolar em transmitir normas e conhecimentos. Ao longo dos tempos, a escola também foi se transformando e algumas instituições educacionais se aprimoraram e desconstruíram essa forma de conceber a relação entre ensino-aprendizagem, porém outras perpetuam uma cultura escolar tradicional, livresca, verticalizada, de sujeição de professores e de conhecimentos sobre os estudantes, acreditando que seja benéfico para a educação de crianças e de jovens do futuro. Tal escola apresenta, em geral, um caráter propedêutico, ao não considerar o “aqui-agora” e a relação dos conhecimentos com a realidade dos estudantes e os seus territórios de pertença.

Quando se trata das condições do educar, precisamos nos voltar para a figura do professor e entender a sua importância neste processo. Sobre esse aspecto, Andy Hargreaves (2004, p. 55) acredita que “o local de trabalho de professores e estudantes é o elemento central para a reforma”, isto é, o espaço escolar é o ambiente desejável para se pensar no crescimento profissional dos docentes e no aperfeiçoamento de toda a escola, mas nenhuma reforma pode



acontecer se os professores não tiverem uma participação ativa como agentes da transformação.

No caso da formação de professores, muitas instituições acreditam que palestras, processos formativos na modalidade à distância e por meio de multiplicadores, materiais apostilados e apresentação de projetos da “moda” podem ser efetivos ao ambiente educativo. Em algumas instituições formativas – sobretudo, aquelas que são lideradas pelos conglomerados econômicos<sup>3</sup> – não se importam com o bem-estar no ambiente escolar e a valorização do professor, uma vez que a rotatividade de profissionais impede e fragiliza a práxis educacional. Segundo Paulo Freire (1998, p.53) “a práxis se constitui a razão da nova consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida”, assim, para Freire a práxis educativa seria uma reflexão sobre a ação humana no mundo que o circunda, de forma que este possa transformá-lo. A dialética contribui para o movimento de *ação-reflexão-ação*. Para que isso seja exequível, é imprescindível que os professores possam despertar para sua consciência, bem como, a percepção do papel que desempenham nestas instituições e assim transformar a realidade, num movimento humano e libertador. Porém – em geral – nas escolas (por sua estrutura e organização) os professores ficam ilhados, trabalhando de forma isolada, cada qual dentro de sua sala de aula, sem um projeto coletivo que envolvesse todos da escola, prevalecendo o aspecto individualista e negativo dessa instituição. Entendemos que os docentes têm muito a colaborar quando percebem que são valorizados no processo de formar sujeitos (ele próprio, um aprendiz). Professores motivados e incentivados podem transformar os contextos e se tornarem colaborativos, engajados e interessados.

A Escola da Ponte, situada em São Tomé de Negrelos (Santo Tirso, distrito do Porto em Portugal) é um exemplo mundialmente conhecido por seu modelo democrático e inclusivo. Nas palavras do professor José Pacheco (2008, p. 29), um dos seus idealizadores e diretor, para haver mudança do pensar desta

---

<sup>3</sup> Conforme Celestino Silva-Júnior (2019, p. 07), o termo "conglomerado" é um termo do vocabulário econômico que diz respeito a um conjunto de empresas dependentes de uma mesma empresa matriz (holding) responsável pelo controle do grupo." Neste sentido, empresas se unem sob uma mesma estrutura corporativista tendo como fim robustecer a sua lucratividade e assim, ampliar o poder de alcance de determinado grupo.

escola foi necessário constituir-se entre docentes uma “comunidade de iguais, prefigurando uma profissionalidade presente na definição do professor como intelectual reflexivo, crítico e transformador.”

A palavra educar deriva do latim *educere* e tem como sentido levar ou conduzir, neste sentido, as escolas precisam ser ambientes de mudanças, que começam no seu interior em direção a comunidade fora dos seus muros. Sob esse aspecto, Pacheco enfatiza que:

Os projetos humanos contemporâneos carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos, exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola de todos e a cada qual dê oportunidades e de se aprender (PACHECO, 2018, p. 89).

Rubem Alves (2012), maravilhado com essa experiência educacional que visa à formação integral dos estudantes, dedica uma obra à Escola da Ponte, intitulada: "*A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*". Nela o autor apresenta as dicotomias entre a escola tradicional e uma que rompe este paradigma, no sentido de ser uma comunidade de aprendizagem, modificando os espaços de aula, estimulando a autonomia dos estudantes para decidir sobre seus percursos formativos e democraticamente elaborarem as regras de convivência. Os professores, neste processo, não utilizam de autoritarismos, mas de autoridade, favorecendo o ensino-aprendizagem de forma a mediar os conhecimentos. É evidente que necessitam de uma formação contínua diferenciada a qual na Escola da Ponte nomeia de ‘círculos de estudos’, e no exercício de uma permanente dialogia, “penetram nos temas de estudo, relacionando-os com a sua própria experiência e concretizando-os, ou exercitam-nos em conjunto com as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto” (PACHECO, 2008, p. 40).

A Comunidade de Aprendizagem fica mais evidente a partir dos anos 1980, como forma de superação dos modelos de escola até então empregados – sobretudo em países europeus.

No atual cotidiano escolar brasileiro, se discorre muito sobre o desenvolvimento das competências sócio emocionais, compreendemos que esta temática seja importante e necessária, não obstante o que estamos propondo é pensar em um novo modelo educativo onde a escola articule o processo de

ensino-aprendizagem a uma sociedade democrática, convidando todos os agentes que a circundam para participar da formação integral das crianças e adolescentes de forma dialógica, cooperativa e autônoma, sendo um meio para evitar a exclusão, pois todos – de forma indiscriminada – são importantes.

Tratar do processo educacional que acontece na escola (educação formal) não é uma tarefa fácil, pois não podemos conceber a ideia de uma escola que esteja ilhada em si mesma, que não se comprometa com a realidade (interna e externa). Muitas crianças e adolescentes do sistema público de ensino sofrem com as consequências da exclusão social, econômica e política, consequências essas que antecedem a participação e presença dessas crianças nas escolas. A escola, por sua vez, necessita estar aberta às demandas da comunidade de seu entorno, para assim minimizar os impactos danosos a esta sociedade constituída e dilacerada pelas desigualdades.

A Educação Integral tem uma dimensão que visa desenvolver os sujeitos partícipes desta comunidade por meio da dimensão política, mobilizando-os para uma formação social, cultural, intelectual, física, entre outros. Nesta concepção, familiares, estudantes, professores, gestores e toda comunidade são estimulados a construir um projeto coletivo, gerando possibilidades nesses espaços educativos e de transformação do ambiente social. O que a Educação Integral sugere é uma mudança no tempo e espaço entre o fazer e pensar a construção de conhecimentos, como uma reorganização escolar capaz de formar integralmente os diferentes sujeitos e não “ocupar tempo”, mas que nesses territórios, os estudantes possam se desenvolver e se emancipar no “aqui-agora”, e também, para num breve futuro, desempenhar de forma consciente as transformações necessárias na sociedade, fazendo com que seja mais justa e fraterna. Conforme Guará (2006, p. 16):

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

A exemplo da Escola da Ponte, para que uma escola possa agir na forma de uma comunidade de aprendizagem ela necessita rever sua forma estrutural e de organização e seus valores, fazendo com que as decisões sejam tomadas pelos membros da comunidade, em conjunto e de forma colegiada. É sabido que as Associações de Pais e Mestres (APM) existem na maioria das escolas, contudo, questionamos a efetividade das decisões deste colegiado, pois em muitas escolas a APM existe como procedimento formal, para angariar fundos de manutenção da escola; o gestor não ouve a comunidade escolar e o território da escola e dirige-a, em geral, de forma privada. Essa postura reforça os moldes da escola tradicional, na qual o diretor desempenha a figura hierárquica do gerente, exercendo, com rigor, sua autoridade. Para as escolas que comungam do projeto de comunidade de aprendizagem, os trabalhos dos Conselhos e da APM tomam a função de trabalho colaborativo, organizado por meio de Comissões e equipes de voluntariado (ou não), o que requer da escola uma nova reconfiguração.

O sentido educativo e pedagógico das comunidades (tanto de investigação como de aprendizagem) está na diversidade, nas interações entre os diversos agentes, nas atividades que são desenvolvidas por meio de projetos ou rotinas, no tempo para a realização das tarefas. O importante desta experiência é o envolvimento de toda comunidade, gerando responsabilidade e espaços de diálogos igualitários, pois na medida que se age ativa e coletivamente, todos apreendem.

Além da Escola da Ponte, destacamos também outras experiências de comunidade de aprendizagem, como o caso, no Brasil, do Movimento das Escolas Transformadoras, pertencente à Ashoka, uma organização mundial que nasceu no ano de 1981, sendo a pioneira no empreendedorismo social. O seu principal trabalho concentra-se na identificação, seleção e investimento de empreendedores sociais que tenham ideias/projetos de inovação e transformação, fazendo com que uma grande parcela da sociedade possa ser beneficiada. A Ashoka atua em mais de 60 países, por meio de programas e projetos sociais que estão interligados na troca de conhecimento. Tal investimento a esses empreendedores pode servir de fortalecimento e propiciar aos agentes elementos de formação de Políticas Públicas.

No ano de 2012, nasce o Programa Escolas Transformadoras, voltado aos estudantes da educação básica, seu principal objetivo era de estimular os estudantes por meio das práticas de empatia, do trabalho em equipe e da criatividade, para que assim pudessem se tornar responsáveis e protagonistas das transformações sociais. Em nosso país, desde o ano de 2015, 21 escolas (públicas e privadas) desenvolvem este programa. Além do apoio da Ashoka, outro parceiro fundamental no Brasil para que as ações possam ser desenvolvidas de forma efetiva nestas escolas é o Instituto Alana, que também é uma organização social sem fins lucrativos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, fomentando condições para vivência plena de direitos de crianças e adolescentes.

Na contemporaneidade, necessitamos repensar as várias propostas de educação em rede que têm surgido nos últimos anos, oportunizando a quebra dos antigos moldes escolares, no sentido de propiciar aos estudantes, suas famílias e o território de pertença desses sujeitos, novas maneiras de conceber o ensino-aprendizagem e de vivenciar processos educativos transformadores. Uma forma de responsabilização no processo educativo é o reconhecimento de algumas comunidades acerca de seus territórios, sobre esta temática Milton Santos (1999, p. 07) assevera:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Um exemplo de pertença a essa territorialidade seria o caso de Heliópolis, bairro localizado no distrito de Sacomã, na Zona Sul de São Paulo. Uma das características presentes neste bairro é da sua população, formada, majoritariamente por pessoas simples e de baixa renda, que lutam por melhorias sociais e condições favoráveis à dignidade humana. Algumas lutas geram conquistas, e neste bairro não foi diferente. A Escola Municipal de Ensino Fundamental 'Presidente Campos Salles', é um exemplo de "escola além dos muros", pois a mobilização dos educadores na reorganização escolar,

combinado com os anseios políticos e sociais da comunidade local, conquistaram um serviço público que unifica as demandas socioeducativas da região – os Centro Educacionais Unificados (CEUs) e em especial, o CEU Profa Arlete Persoli (em homenagem à primeira gestora que empreendeu – junto com a população – inúmeras mudanças naquele território). Diferente dos outros CEUs da cidade de São Paulo, o empenho coletivo fez com que surgisse um complexo educacional pautado na história de constituição do bairro e das pessoas que nele viveram. Podemos, encontrar no CEU Heliópolis – Professora Arlete Persoli: um pólo de faculdade pública (Universidade dos Ceus/ Uniceu), uma escola técnica estadual (ETEC/SP), uma biblioteca comunitária, um instituto de música situado ao lado (Instituto Baccarelli), uma sala de cinema, uma oficina de fabricação digital (Fab Lab), apresentações culturais diversas – tudo isso organizado na forma de Bairro-Educador.

A socióloga Helena Singer (2015, p. 5), apresenta também uma perspectiva semelhante, mas sobre outra configuração, intitulada como Bairro-escola:

Trata-se de um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens. Na perspectiva de um sistema, o Bairro-escola interconecta elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo.

A ideia do Bairro-Escola é de unificação das aprendizagens desenvolvidas em escolas e articulação das experiências com a comunidade do seu entorno, assim, empresas, organizações sociais e o poder público, de forma integrada, se responsabilizariam pelo desenvolvimento destes territórios, com prioridade às crianças e jovens, estudantes da educação básica. Nesta configuração retomamos a concepção de educação integral, pois além de desenvolver os sujeitos nos múltiplos aspectos, também contribui para convocar as pessoas que compartilham daquela realidade ao sentimento de pertencimento e participação ativa nesta comunidade. Alguns dispositivos são inerentes a este modelo educacional, dentre eles destacamos: as escolas articuladoras, que compartilham propostas pedagógicas, fomentando o elo entre as famílias e a comunidade do seu entorno; Fóruns Públicos, espaços democráticos nos quais as políticas da comunidade são discutidas; Rede Intersetorial, que integra todos

os aparelhos públicos e serviços de proteção social; Diversidade Educativa, espaço em que os agentes das empresas, parceiros e organizações podem estimular a comunidade local por meio de cursos e formações, a fim de colaborar para a formação profissional e desenvolvimento social.

Observamos que, a princípio, as comunidades de investigação e as comunidades de aprendizagem não são diferentes, na realidade desenvolvem um caráter isomórfico quanto ao compromisso com as aprendizagens e a consolidação da formação integral das crianças e dos adolescentes. Parece-nos importante recuperar os fundamentos que as sustentam, pois cada uma emerge de acordo com a demanda do seu tempo, contextos, influências e espaço social.

A seguir, um trabalho importante, que ajudou a fortalecer a nossa ideia de pesquisa, trata-se da revisão bibliográfica em plataformas de artigos, dissertações e teses. Esta dedicação mostrou-se essencial, pois por meio dela conseguimos delinear melhor os desdobramentos do trabalho, conhecer autores para o fortalecimento do trabalho teórico, identificar os diferenciais e qual abordagem seria mais importante optar para que pudéssemos fazer uma reflexão frente ao problema e alcançar os objetivos da pesquisa.

### **1.3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Como parte integrante do processo de pesquisa, efetuamos um levantamento de artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO), e dissertações na Plataforma Sucupira (Capes) e Sistema Educa (FEU SP). Tal pesquisa se fez necessária para que pudéssemos identificar os referenciais e o diferencial de nossa pesquisa. Analisamos os artigos dos anos de 2014 a 2018 e as dissertações dos últimos cinco anos (2015 a 2019). Para que os materiais coletados possam ser evidenciados, elaboramos quadros que estão organizados de acordo com a palavras-chave da pesquisa e que seguem nos Apêndices I, II e III (SILVA, 2021, VOLUME II p.38-137). A escolha das referidas plataformas justifica-se por fornecerem acesso à produção científica atualizada (artigos/dissertações/teses) no campo educacional, o que versa diretamente sobre o problema e os objetivos que elencamos para esta pesquisa.

### 1.3.1. SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

Para fazermos a revisão de artigos neste sistema, organizamo-nos da seguinte forma: o primeiro momento, descrevemos as palavras-chave para identificar a totalidade de trabalhos acerca dela; no segundo, aplicamos alguns filtros para que pudéssemos extrair os artigos que fizessem relação com os objetivos de nossa pesquisa. Os filtros utilizados foram: a divisão por área temática (educação e pesquisas educacionais), ano (2014 a 2018) e tipo de leitura (artigo). Esse método aplicou-se para todas as palavras-chave que apresentaremos.

Ao pesquisarmos o termo “Escola Pública”, o sistema evidenciou 2.863 artigos, passando para 276 após aplicação dos filtros. Destacamos somente os artigos que abordassem temáticas semelhantes aos objetivos de nosso trabalho, que engloba escolas municipais dos AIEF. Conforme apresentado no Quadro 1 do Apêndice I (SILVA, 2021, VOLUME II, p.38).

A palavra-chave “Políticas Públicas Educacionais” apresentou, inicialmente, 386 trabalhos, refinando a pesquisa, 105 ficaram em evidência. Na maioria, tratavam de políticas em diversos campos, com enfoque nas políticas de inclusão escolar. A seleção dos artigos selecionados guiou-se por apresentarem uma discussão acerca da construção das políticas públicas e o reconhecimento da educação como direito, neste sentido, apresentamos os artigos elencados no Quadro 2 do Apêndice I (SILVA, 2021, VOLUME II, p. 44).

Ao pesquisarmos a palavra-chave “Comunidades de Aprendizagem”, apresentou-se um número de 342 artigos, passando para 72 após refino, porém, muitos destes artigos estavam relacionados ao ensino específico de algumas disciplinas (como matemática e ciências), ainda alguns tratavam sobre a experiência na formação de formadores. Dos trabalhos selecionados, elencamos alguns artigos que apresentavam interface com os objetivos da pesquisa – no Quadro 3 do Apêndice I (SILVA, 2021, VOLUME II, p. 53).

No percurso da consulta nesta plataforma, compreendemos que não encontrar dados também é um “achado”, e nesse sentido apresentaremos algumas palavras-chave pesquisadas e suas finalidades. Ao colocarmos no descritor a palavra “Educação para o pensar”, o número de artigos foi de 749, ao aplicarmos os filtros, evidenciamos 174 trabalhos relacionados com nossa



temática. Não elencamos nenhum trabalho pois, dentre os artigos apresentados, nenhum fazia menção à Filosofia ou ao método educativo preconizado pelo filósofo americano Matthew Lipman. Por fim, o resultado de maior destaque foi o da busca “Ensino de Filosofia para crianças”, que apresentou inicialmente o número de 10 artigos, com a evidência de 2 trabalhos após aplicação dos filtros, nos anos de 2015 e 2016. Nenhum desses trabalhos fazia menção à Filosofia para crianças, logo, não selecionamos.

Dentre os artigos, selecionamos alguns que dialogam com a nossa proposta de pesquisa diretamente, não apenas pelo desenvolvimento teórico, mas pelos conceitos que se assemelham e são importantes para compreendê-los e nos apropriamos dentro do olhar do nosso trabalho.

O artigo de Dilia Maria A. Glória, sobre a implantação do tempo integral em uma escola de ensino fundamental, apontou a uma dimensão pertinente ao nosso trabalho a partir da abordagem conceitual de Guará (2009), sobre a importância da educação integral e sua contribuição para pensarmos nas possibilidades de ampliação de Territórios Educativos e nos modelos de Comunidades de Aprendizagem. Também selecionamos alguns trabalhos que versam sobre as Políticas Públicas Educacionais, como fundamentação teórica, estes artigos valeram-se de autores como Dalila Andrade Oliveira, Carlos Jamil Cury e José Carlos Libâneo, que colaboram com análises sobre vários momentos das PPE.

Percebemos que esta revisão ajuda-nos a compreender novos conceitos, relacionar os autores ao processo teórico da pesquisa e na urgência do ensino de filosofia dirigido às crianças nos currículos de escolas de ensino fundamental no âmbito da concepção de sujeitos de direitos, colaborando para a transformação pessoal de cada criança/adolescente, bem como, do contexto que os circundam.

### **1.3.2. SISTEMA EDUCA (FE USP)**

Seguindo o procedimento já utilizado, nos detivemos em pesquisas de dissertações defendidas e publicadas neste sistema. Assim, apresentaremos alguns trabalhos inicialmente em sua totalidade e depois com a aplicação de filtros, observados pela palavra-chave e tendo como área de conhecimento a

Educação. Ainda, destacamos que nos baseamos nas dissertações defendidas nos últimos cinco anos (2015 a 2019) e que apresentamos os números de trabalhos produzidos por ano.

Ao pesquisar a palavra “Escola Pública”, o resultado foi de 159 trabalhos, porém, após refinar, este número passou para 40 dissertações, neste sentido, destacamos o número de produções dos últimos cinco anos (2015: 12; 2016: 07; 2017: 09; 2018: 06; 2019: 06). Alguns destes trabalhos, em seu título já apresentam o problema ou objetivo da pesquisa, o que chamou a nossa atenção para conhecermos de forma mais detida o trabalho defendido, assim selecionamos alguns trabalhos que trazem um debate importante sobre a escola pública e que tem relação com os objetivos de nossa pesquisa. Conforme apresentado no Quadro 4 do Apêndice II (SILVA, 2021, VOLUME II, p.56).

Ao colocarmos no descritor a palavra-chave “Educação para o pensar”, o número evidenciado foi de 3.692 dissertações, após aplicação dos filtros, passou para 202 trabalhos, assim, identificamos as pesquisas efetuadas nos últimos cinco anos (2015: 44; 2016: 41; 2017: 44; 2018: 36; 2019: 37). Muitos trabalhos utilizam essa palavra-chave, mas não relacionam a filosofia ou a importância do seu conceito a esta área da filosofia com crianças, desta forma, não se relacionam com os objetivos e problemas que estamos pesquisando, não obstante, evidenciamos alguns trabalhos que têm interface ao que pesquisamos, e assim, apresentamos alguns títulos no Quadro 5 do Apêndice II (SILVA, 2021, VOLUME II, p.71).

Ao pesquisar a palavra-chave “Comunidades de Aprendizagem”, o resultado apresentou 695 dissertações, com o refino, chegou-se a 23 pesquisas. Elencamos as produções dos últimos cinco anos (2015: 05; 2016: 03; 2017: 08; 2018: 03; 2019: 04). Pudemos observar durante esta revisão que muitos trabalhos estão relacionados – de forma mais estrita – com o campo da saúde, psicologia e da formação universitária dos futuros professores, todavia, encontramos alguns títulos relevantes, que destacam a participação efetiva das crianças no processo, dessa forma, apresentamos alguns títulos no Quadro 6 do Apêndice II (SILVA, 2021, VOLUME II, p.74).

A palavra-chave “Ensino de Filosofia para crianças”, resultou em 1.640 pesquisas, com o auxílio dos filtros este número passou para 29 trabalhos. Levamos em consideração as defesas dos últimos cinco anos (2015: 04; 2016:

07; 2017: 09; 2018: 07; 2019: 02). As pesquisas listadas trabalhavam com temas relacionados ao ensino de Filosofia, em muitos títulos observou-se trabalhos relacionados ao ensino médio, porém, conseguimos selecionar algumas dissertações que traziam esta experiência da filosofia com crianças, conforme o Quadro 7 do Apêndice II (SILVA, 2021, VOLUME II, p.78).

Ao pesquisar o termo “Políticas Públicas Educacionais”, foram apresentadas 1.084 dissertações. Os filtros da pesquisa nos ajudam muito a delimitar e estreitar o nosso objetivo, assim evidenciou-se 18 trabalhos defendidos nos últimos cinco anos (2015: 03; 2016: 02; 2017: 07; 2018: 05; 2019: 01). Destacamos de grande importância que se observe essa palavra-chave, uma vez que o ensino de Filosofia no município de Itupeva passa por esse processo de implementação e conseguir constatar isso em outros projetos e realidades é importante para que ampliemos as possibilidades acerca dessa temática. Elencamos alguns trabalhos relevantes conforme o Quadro 8 do Apêndice II (SILVA, 2021, VOLUME II, p.83).

Após a revisão bibliográfica, pudemos constatar uma pesquisa sobre o ensino de Filosofia para Crianças no município de Barueri/SP, no formato de estudo de caso, tendo como apoio metodológico os autores Robert Stake, Heloísa Szymanski e outros. Para o ensino de Filosofia, o suporte teórico respaldou-se nos autores pertencentes a uma abordagem conhecida também como Educação para o Pensar, como: Matthew Lipman, John Dewey, Walter O. Kohan, Marcos A. Lorieri e outros. Por fim, outra dissertação que nos chamou a atenção foi sobre a percepção que as crianças têm sobre a gestão de uma escola, ainda no título há uma afirmação: “A escola é da diretora!”. Esse trabalho teve um aporte metodológico nas contribuições de Marli André e a análise de conteúdo com Laurence Bardin. Para o debate sobre as políticas educacionais, educação infantil e gestão democrática, os autores utilizados foram: Miguel Arroyo e Vitor H. Paro.

A revisão bibliográfica nessa plataforma permitiu-nos refletir sobre os objetivos específicos da presente pesquisa, ampliando nosso olhar sobre o ensino de Filosofia no município de Itupeva e colaborando para que o diferencial possa ser legitimado em tensões ou complementariedades, que eventualmente possam existir, entre as Comunidades de Investigação e as Comunidades de

Aprendizagem, uma imersão no campo das PPE e possibilidade de melhor aproveitamento dos instrumentos metodológicos.

### **1.3.3. PLATAFORMA SUCUPIRA (CAPES)**

Reconhecemos a importância desta plataforma para a pesquisa no Brasil, pois ela concentra todos os trabalhos de dissertações e teses produzidas pelas instituições de ensino superior. Para a nossa pesquisa, apresentamos, no primeiro momento, o número total de trabalhos e depois este número reduzido a partir dos filtros para refinamento da pesquisa. Aqui, valemo-nos apenas das dissertações, tendo como área de conhecimento e concentração a Educação. A escolha por apenas dissertações também é um elemento a ser considerado em nosso trabalho de revisão bibliográfica, a partir daquilo que já foi produzido, pudemos delinear com mais clareza os diferenciais e as possíveis contribuições que poderemos fazer em nível de Mestrado. Os trabalhos pesquisados referem-se às produções dos últimos cinco anos (2015 a 2019).

Ao pesquisar a palavra-chave “Escola Pública” neste banco de teses e dissertações, o resultado apresentado foi de 177.250 trabalhos, ficando em 3.199 após refinamento. Apresentamos a divisão deles nos últimos cinco anos (2015: 937; 2016: 888; 2017: 880; 2018: 304; 2019: 190). É perceptível a grande quantidade de títulos, o que demandou maior cuidado de apreciação aos trabalhos por esta plataforma. De maneira criteriosa, selecionamos alguns trabalhos que estão relacionados com a nossa pesquisa, conforme o Quadro 9 do Apêndice III (SILVA, 2021, VOLUME II, p.87).

Ao pesquisarmos a palavra-chave “Educação para o pensar”, o resultado apresentou 1.188.282 dissertações. O uso dos filtros colaborou de forma significativa, face ao expressivo número inicial, que caiu para 7.818 trabalhos. Dividimos o número de trabalhos de acordo com os cinco anos (2015: 1.640; 2016: 1.675; 2017: 1.713; 2018: 1.646; 2019: 1.144). Evidenciamos os trabalhos com relação ao pensador americano Matthew Lipman e a forma como as crianças concebem o método filosófico para a construção de conhecimento, com isso apresentamos alguns trabalhos no Quadro 10 do Apêndice III (SILVA, 2021, VOLUME II, p.94).

Ao pesquisar a palavra-chave “Comunidades de Aprendizagem”, mais uma vez o resultado foi significativo, chegando a 829.297 dissertações, número que passou para 7.883 após o uso dos filtros de pesquisa; separamos esses trabalhos de acordo com os últimos cinco anos (2015: 1.640; 2016: 1.675; 2017: 1.713; 2018: 1.659; 2019: 1.146). As pesquisas listadas referem-se ao campo educacional, muitas ainda trazem trabalhos com docentes, cultura escolar, modalidades de ensino, entre outros, todavia, selecionamos os trabalhos que tinham escola-comunidade como protagonistas do processo, com uma relevante contribuição para pensarmos nas relações de ensino-aprendizagem em nossas escolas, que nesta abordagem podem colaborar com os agentes da transformação educacional e social. Assim, podemos verificar alguns títulos no Quadro 11 do Apêndice III (SILVA, 2021, VOLUME II, p.103).

Quando pesquisamos o termo “Ensino de Filosofia para crianças”, o número de trabalhos listados chega a 1.068.388 dissertações, no entanto, com o auxílio dos filtros este número passa para 7.345 trabalhos. Seguindo a metodologia do processo, dividimos as produções dos últimos cinco anos (2015: 1.534; 2016: 1.590; 2017: 1.641; 2018: 1.517; 2019: 1.063). Os títulos foram organizados considerando-se a relevância do tema e proximidade com a pesquisa, conforme apresentado no Quadro 12 do Apêndice III (SILVA, 2021, VOLUME II, p.117).

Por fim, ao pesquisar a palavra-chave “Políticas Públicas Educacionais”, o número apresentado de trabalhos foi de 133.324. Com a utilização dos filtros, chegou-se ao volume de 2.922 dissertações. Como organização, dividimos os trabalhos dos últimos cinco anos (2015: 805; 2016: 826; 2017: 898; 2018: 219; 2019: 174). Esta temática apresenta muitos projetos destinados de forma específica a programas governamentais e legislações, não obstante, o enfoque que estamos dando é na compreensão dos contextos e influências nas quais elas são produzidas e se estas realmente chegam aos sujeitos de direito. Alguns títulos podem ser conferidos no Quadro 13 do Apêndice III (SILVA, 2021, VOLUME II, p.125).

A revisão bibliográfica nesta plataforma é mais desafiadora, pois são inúmeros os títulos importantes que exigem um trabalho minucioso. Dentre os trabalhos que nos chamaram atenção, está o de Glória Regina dos Santos, que vislumbra uma possibilidade do ensino de filosofia como uma política para as

infâncias. O debate conceitual perpassa o ensino de filosofia para crianças (a partir da Educação para o Pensar de Matthew Lipman), as PPE (com a contribuição de Stephen Ball) e com destaque à referência a Ana Maria Klein, que publicou um artigo fazendo uma discussão da escola frente às demandas sociais da sociedade e seus contributos para a formação de crianças e adolescentes. A relação comunidade-escola fez-se presente no trabalho de Wendell R. Sá, ao discorrer sobre a organização política dos moradores da Ilha de São Miguel – Santarém/PA e sua influência no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola da comunidade, fazendo assim o conceito de territorialidade emergir no processo educacional.

Foram muitos trabalhos que colaboraram para que pudéssemos ampliar o nosso olhar para assuntos e aproximações não antes pensadas. Acreditamos que esta plataforma também nos ajudou a compreender como os pesquisadores se apropriam das temáticas e as desenvolvem dentro de seus contextos. Possibilitou-nos perceber que os autores selecionados para a presente pesquisa versam sobre inúmeros trabalhos, não obstante, cada qual contribuindo de uma forma, assim procederemos na discussão teórica e metodológica.

#### **1.3.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

No processo de revisão bibliográfica, previamente se pode constatar um vasto número de trabalhos (artigos, dissertações e teses doutorais) que são importantes e que reforça a importância de se investir em educação, uma vez que muitos deles retornam suas devolutivas aos grupos, realidades e pessoas interessadas, transformando e oportunizando uma reflexão, neste sentido, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional.

Pensar em Filosofia num contexto tão complexo que o país atravessa é algo muito urgente, olhar a realidade de muitas crianças que vão às escolas e não encontram um sentido em estarem nos bancos escolares é triste, ainda mais quando as políticas que as cercam não as favorecem como pessoas de direitos.

A revisão bibliográfica colaborou para a permanência no propósito de compreender a realidade particular do município de Itupeva, sobre o processo de implementação de uma PPE no ensino de Filosofia para crianças dos AIEF. O município construiu essa política em meados de 2014, e desde então vem

desenvolvendo uma experiência diversificada na formação de crianças e adolescentes. Essa proposta apoia-se na concepção de Educação Integral e no ensino de Filosofia, nesse âmbito, colaborando para o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e emancipados.

A fundamentação teórica tem como base a experiência da Comunidade de Investigação, a qual pretendemos confrontar com as perspectivas da Comunidade de Aprendizagem. Nesta tensão, tentamos compreender em que medida as escolas de Itupeva conseguem efetivar o ensino-aprendizagem em direção a uma educação integral. Também buscamos fazer uma discussão teórica acerca do desenvolvimento das PPE no país, visitando teóricos que nos ajudam a construir uma linha de pensamento a partir dos contextos de influências, de produção de textos e das práticas destas políticas públicas.

A revisão bibliográfica foi de grande importância, uma vez que nos ajudou a compreender que não podemos falar sobre educação sem as políticas que a subjazem e mais, a possibilidade de reforçar os capítulos teóricos com autores já apresentados durante as disciplinas do programa, como as leituras complementares e pesquisas que fazemos, tal qual esta revisão bibliográfica. Pudemos verificar a adequação de conceito e autores, observar as possibilidades metodológicas criadas nos trabalhos bem como os autores correlacionados a cada palavra-chave, ajudando-nos a entender os autores primários e secundários.

Importante destacar que dentro deste processo de revisão bibliográfica, não evidenciamos nenhuma pesquisa sobre o ensino de Filosofia para crianças em Itupeva, posto isso, intencionamos ampliar a reflexão dos gestores, professores e do território que envolve o município e o campo de conhecimento de Filosofia para crianças sobre a relevância dessa área de conhecimento. Visamos compreender a potencialidade das perspectivas de Comunidade de Investigação e de Comunidade de Aprendizagem na realidade particular de Itupeva e, no entanto, consideramos que se faz necessário contextualizar, no caso brasileiro, como as PPE têm se consolidado e as lutas e conquistas nesse processo de reconhecimento e vivência do direito à Educação nessas Políticas.

## II. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca.”  
(Darcy Ribeiro - *apud* PACHECO, 2012, p. 26)

Iniciamos este capítulo antes das reflexões aqui abordadas, e essa caminhada, para tratar de assuntos tão importantes, pautando a própria experiência de vida e hoje consubstanciado no aprofundamento teórico que as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – sobretudo, os debates acerca das Políticas Públicas Educacionais – puderam contribuir ao nosso processo formativo e de ressignificação sobre as práticas do trabalho em escolas públicas. Conforme Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, neste sentido, não é possível, após esse processo de imersão, ficarmos conformados com o que está posto, sem que possamos fazer as pequenas revoluções na Educação, em vista de um objetivo maior.

A epígrafe acima faz alusão a uma exclamação do sociólogo e professor Darcy Ribeiro<sup>4</sup>, conhecido por seu ativismo junto aos povos originários, a sua colaboração na Fundação do Museu do Índio – FUNAI – e na criação do Parque Indígena do Xingu. Também obteve representatividade na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, por contribuir com estudos sobre os impactos da civilização nesses povos, todavia, destacamos o seu envolvimento nos debates sobre a importância das políticas para educação em nosso país, e que, como Anísio Teixeira, defendeu a escola pública na ocasião da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Nos anos de 1962 a 1963, foi Ministro da Educação, no governo do então presidente da república João Goulart, que foi destituído pelo Golpe Civil-Militar, no ano de 1964. Golpe este que forçou o sociólogo ao exílio, uma vez que corria risco permanecendo no país. No seu retorno, continuou as atividades políticas, primeiro como vice-governador no governo de Leonel Brizola (1983-1987), criando, planejando e dirigindo a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), projeto de destaque no Brasil, visando garantir assistência em

---

<sup>4</sup> Dados coletados no site da Fundação e Memorial Darcy Ribeiro, disponível em <https://www.fundar.org.br/> Acesso em 06 de maio de 2020.



tempo integral a crianças, com a realização de atividades recreativas e culturais para além do ensino formal, depois como senador da República, tendo protagonismo no processo de elaboração da LDB/EN – Lei Federal n. 9.394/1996. Sua atuação esteve pautada pela luta e garantia da vida, pois para ele não se resignar, significava não ficar calado diante dos constantes atentados sofridos em sua trajetória de anúncio e denúncia, em que pese sua atuação conciliatória e minimalista no processo que culminou com a referida LDB/EN, em contraposição ao resultado participativo de entidades do campo da educação que viam na nova LDB/EN um espaço privilegiado para haver mudanças estruturais na educação, o que infelizmente não ocorreu, mesmo considerando os avanços dessa lei.

Fazer o resgate de vida de personagens como este, nos impulsionam na compreensão sobre as PPE em nosso país, porém, antes de tratar das condições atuais, tentaremos fazer um resgate histórico da formação do país, para na sequência, ampliarmos as discussões no campo das políticas educacionais.

Nossa digressão se pautará a partir das formas de organização do Estado Brasileiro, para então compreendermos as imagens presentes na dinâmica do país. As PPE estão relacionadas – em certa medida – a uma herança colonial e conservadora, e neste mesmo sentido, a sociedade e o Estado são desenvolvidos.

O contexto social desempenhado pelos colonizadores tinha um modelo de economia centrado na agronomia, na exportação das riquezas e nos bens naturais a outros países (com supremacia a Portugal), no modelo escravagista como forma de trabalho e na conquista de territórios, antes povoados pelos povos originários, que também mais tarde, estes colonizadores os usaram como força de trabalho escravo, com fins econômicos.

Ao elencarem prioridades para o desenvolvimento do país, nota-se que a educação aparece num outro momento, conforme assevera Teixeira (1967, p.70), “sem querermos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, o país viveu um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero.” Importante destacar que este modelo educacional difundido em todo país não concebia que todos deveriam ter acesso

à educação, sendo que as raízes amargas das desigualdades já estavam presentes neste modelo educacional, uma vez que o direito à educação era restrito apenas para as famílias mais abastadas e aos interesses da Igreja, naquele momento representada pela Companhia de Jesus (os jesuítas).

No ano de 1822, com a Independência do Brasil, o cenário educacional permanece sem avanços e com a maior parte da população analfabeta, mesmo com as inúmeras lutas por acesso à escolaridade levadas por deputados escolhidos para o processo Constituinte. Isso, contudo, não surtiu efeito, e o país permaneceu sem a ampliação da oferta educacional. Somente no final do século XIX para início do século XX, preconizado pela Primeira República Brasileira (1889) – de modelo oligárquico, o país começa a se “modernizar”, assumindo uma postura mais liberal – sendo nesse período que os governos entendem que para haver desenvolvimento a educação seria necessária. Este período estendeu-se até à Revolução de 1930, conhecida também como um Golpe de Estado, no qual o presidenciável Júlio Prestes, do Partido Republicano Paulista, é acusado de fraude eleitoral e é sucedido por Getúlio Vargas – que pertenceu por um curto período ao Partido da Aliança Liberal, mas depois segue a carreira sem partido – governando o país por quinze anos (1930-1945). Destacamos que o país, durante o segundo período da República Velha (1889–1930), é administrado por oligarquias regionais, com uma predileção às elites de cada região, que em sua maioria eram formadas por pessoas do setor agrário, por assim dizer, fazendeiros e donos de terras. As oligarquias com maior força política republicana eram as de São Paulo e Minas Gerais, e tal expressão se realizava na figura representativa de seus governadores, desta relação de interesses políticos surgiu a denominada “Política Café com Leite”, nome alusivo à intensa produção de café em São Paulo e leite em Minas Gerais e, por extensão, àqueles que as dominavam. A relação entre essas oligarquias fez com que durante muitos anos o principal cargo do Poder Executivo fosse compartilhado entre esses estados, impedindo que outros tivessem sua representatividade. É evidente que essa relação tinha como “pano de fundo” profundos interesses econômicos e políticos, favorecendo a elite predominante da época.

Importa-nos compreender que as razões do Golpe de Estado têm origem em uma divergência de sucessão presidencial. Nas eleições presidenciais,

Washington Luís estava em fins de seu mandato, tendo, por tradição, de ser sucedido por um candidato do estado de Minas Gerais, não obstante, não obstante, o resultado das urnas eleitorais atribuiu a vitória ao então candidato Júlio Prestes. Essa ruptura na alternância do principal cargo do Executivo Federal motivou diversas contestações dos adversários, todavia, após fortes embates e duras críticas de fraude sobre o processo eleitoral, um movimento foi iniciado para depor o então presidente Washington Luís – movimento este que obteve êxito – impossibilitando-o de empossar Júlio Prestes como presidente. Em outubro de 1930, uma ‘revolução’ foi iniciada, tendo como principal líder político Getúlio Vargas, que obteve o apoio de militares e dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e da Paraíba.

O Brasil, a partir de 1930, inicia um grande processo de industrialização, no contexto do desenvolvimento capitalista, em que as premissas da livre iniciativa, da propriedade privada e da economia de mercado são amplamente difundidas e também, são criadas algumas práticas e políticas sociais voltadas à classe trabalhadora, contudo, tais políticas só alcançavam parte da classe trabalhadora – funcionários envolvidos em atividades da indústria e moradores na zona urbana, não incluindo os trabalhadores da zona rural. Somente no ano de 1943, com o aumento dos debates sobre as condições dos trabalhadores, é criada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – que perdurou até recentemente, quando o governo federal flexibilizou o cumprimento desses direitos. A CLT ampliou as possibilidades empregatícias e assegurou alguns direitos aos trabalhadores, dentre eles: direito a férias, carteira de trabalho, horas-extras e organização sindical. Essa conquista abriu caminho para que nos anos seguintes outras políticas pudessem ser agregadas, no sentido de haver certa garantia de direitos aos trabalhadores. Nessa perspectiva, Oliveira e Duarte afirmam que:

Somaram-se a essas políticas, na mesma direção da expansão de políticas sociais aos trabalhadores urbanos, a previdência social, por meio dos institutos de pensão, até a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), e a criação, posteriormente, do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e, com ele, a política de habitação, com a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) (OLIVEIRA; DUARTE. 2005 p. 284).

O Brasil, paralelamente aos acontecimentos políticos, também já trabalhava para colocar a educação em pauta, com muitos grupos e organizações se movimentando, quando no ano de 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, um documento redigido por uma “elite intelectual”, que tendo o entendimento da desorganização escolar instalada no país, via no manifesto uma propositura ao Estado para que pudesse organizar um plano de educação bem como, pudesse instaurar um modelo de escola que fosse laica, pública, obrigatória e gratuita, ou seja, uma escola que estivesse aberta a todos, sem discriminação de classe. Nos dizeres de Anísio Teixeira (1976, p. 26) “nos fins da década de 1920 e 1930, parecia que o país estava preparado para a reconstrução, com a reformulação das escolas e ampliação de direitos.” A consciência dos erros apresentava-se de maneira cada vez mais forte, e o ambiente político da época era propício a esse debate.

O sonho de Anísio Teixeira e outros educadores é interrompido devido à instalação do regime Civil-Militar, em 1964, sendo um período de forte repressão, de violação dos direitos humanos, perseguição aos opositores do sistema político, com perda de direitos políticos e civis. A educação, neste contexto autoritário e antidemocrático do período da ditadura civil-militar (1964-1985), não avançou, e com a crise política, social e econômica instalada, o acesso à escola continuou a privilegiar apenas a população com melhores condições financeiras, ficando a maioria da massa popular alijada do direito à Educação, minimizando as possibilidades da educação como direito público. Contudo, salienta-se, é também um período de reivindicações sociais, estando a Educação entre essas urgências. Nesse caminho, destacam Oliveira de Duarte (2005, p. 284):

O final dos anos de 1970 e o início dos de 1980 foram marcados pela luta em favor da democratização da educação, de ampla defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino e de defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola.

É importante enfatizar que durante o período da Ditadura Civil-Militar, houve significativas mudanças na política educacional do país, com destaque para: a diminuição de investimento por parte do governo Federal e dos Estados, o que acarretou em alterações na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB/EN) n. 4024/61, através da Lei Federal 5.692/71 – que ocasionou

maior abertura da iniciativa privada na educação pública e superior. Se por um lado isso resultou numa crescente oferta de ensino em todos os níveis de escolaridade, sobretudo no ensino superior, por outro causou, entre outros problemas, a falta de incentivo à formação dos professores. Mormente uma das mudanças mais significativas aconteceu na estrutura do primeiro grau (hoje ensino fundamental), tendo o ensino primário, antes com duração de quatro anos, sido ampliado para oito anos obrigatórios, por sua vez, o segundo grau (atual ensino médio) passou a ter um caráter de formação profissionalizante. Além disso, de maneira a atender aos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional nas escolas, entre os anos de 1968 a 1993. Foram criadas duas disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC), voltada aos alunos do 1º Grau e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), para os estudantes do 2º Grau. O intuito da disciplina de EMC era a ultra valorização ao nacionalismo patriótico, muito apreciado pelo Regime Civil-Militar da época. Os professores tinham que desenvolver atividades explicando os direitos e deveres de todo cidadão, a organização econômica e política do Estado Brasileiro, sendo enfatizado a importância dos valores morais, indispensável para vida social, já a disciplina de OSPB aprofundava os conteúdos aprendidos durante o 1º grau. O momento era de amplo cerceamento do pensamento de crianças e jovens, pois estas disciplinas não permitiam o livre pensar, o que ocasionou diversos cenários de extrema repressão em grande parte da juventude da época, também, houve censura de livros (para) didáticos, cerceamento cultural, de maneira plural e agremiações de estudantes, pois todos que fossem contra o sistema vigente, na ótica dos militares, seriam também contra o governo, sendo tratados como criminosos. Essa perseguição sistemática acarretou em diversas prisões e sessões demasiadas de tortura, com várias vidas sendo ceifadas e mais, pessoas desaparecidas até os dias de hoje. Muitas famílias, intelectuais e artistas da época foram obrigados pelo regime político então vigente a sair do país.

A mobilização de boa parte da população brasileira, tendo como momento emblemático as “Diretas Já”, impôs fim a este período triste e danoso à história do país, reclamando o direito a eleições para presidente da República (período chamado de redemocratização do país), sendo isso para muitos a oportunidade de um novo começo. No ano de 1985, com eleições gerais para a

presidência, é eleito Tancredo Neves por meio do voto indireto de um colégio eleitoral, no entanto, devido à enfermidade e falecimento, não assume o governo, fazendo com que o seu vice-presidente, José Sarney, assumisse o mandato. Na sequência, um processo Constituinte tem início para a elaboração de uma nova Carta Magna que desse conta das mudanças que o país estava passando (a Constituição Federal, promulgada em 03 de outubro de 1988 – CF/1988).

Neste breve histórico de desenvolvimento e organização do Estado Brasileiro, pudemos perceber as empreitadas que o país teve para que pudesse se desenvolver, porém, o cenário é repleto de contrariedades e marcado por diversas desigualdades. O campo da educação foi amplamente defendido e exigido como direito a de todo cidadão, no entanto, não foi possível a sua concretização, uma vez que esse projeto dependia – em grande medida – dos grupos governistas, e muitos, em nome do progresso, esqueceram de fortalecer a base para o desenvolvimento de toda a nação.

O próximo subitem tratará do processo de redemocratização (1988), fazendo os devidos apontamentos a partir das políticas públicas sociais, para assim, compreendermos o lugar do direito às políticas públicas educacionais em nosso país.

## **2.1. EDUCAÇÃO COMO DIREITO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Como já antecipado na abertura do capítulo, para compreendermos os direitos educacionais, se faz necessário uma digressão à história do país. Nosso intuito é tentar fazer contrapontos; enquanto o Brasil estava vivendo determinada situação, quais eram os debates na sociedade que ocorriam no campo educacional.

Após os amargos e infrutíferos anos da ditadura civil-militar, o país em 1988, aparentemente, renasceu. Por meio de uma Assembleia Nacional Constituinte, instalada no governo do então presidente José Sarney, é assim elaborada a sexta Constituição Federal do Brasil – conhecida também como “Constituição Cidadã” – que passaria a guiar um estado democrático de direito. Conforme Abbagnano (2012) “o uso do termo Democracia se deve a junção de duas palavras do grego (*demo* e *kratos* = poder do povo)”. Em Atenas, a democracia não era realmente vivida, uma vez que o poder de decisão nas

ágoras era exclusiva aos homens e moradores daquela cidade, sendo que, as mulheres e os estrangeiros eram excluídos deste sistema de decisão; na Europa do século XVII ao XIX o Parlamento tinha a importante missão de representar as pessoas, porém, só os homens abastados economicamente e de boas famílias tinham o poder de decisão, neste cenário, os pobres e as mulheres eram excluídos, vivendo no subjugo de outrem. No Brasil, a partir da CF/1988, a qualidade da democracia passou a ser avaliada pelo seu caráter plural, multipartidário, de garantia dos direitos e da necessidade de cidadãos ativos, conforme descrito em seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Um dos principais aspectos da CF/1988 – além das importantes contribuições sobre princípios fundamentais, bem como dos direitos e garantias de todo cidadão – está no sexto artigo, que dispõe sobre direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a proteção à maternidade e à infância, a segurança, a previdência social, dentre outros. Comparado a outros países, o Brasil apresentava uma dinâmica de disparidade, pois enquanto muitas nações estavam desmantelando o Estado de Bem-estar Social, reduzindo o poder do Estado e engendrando o ideal neoliberal, o Brasil se via na contramão, pois começava uma nova forma de governo e de construção de um Estado de Bem-Estar Social. Oliveira e Duarte (2005, p. 283), nesse sentido, afirmam que:

Somente na Constituição de 1988 é que se propõe a cobertura mais ampla, universal, para determinadas políticas sociais, o que representa um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente. Instituiu-se, em termos legais, a cidadania como direito universal em contraposição à cidadania regulada (SANTOS, 1979), presente na estruturação do modelo na década de 1930 e baseada no vínculo empregatício.

A ideia de Estado de Bem-estar surge no período do pós-guerra – 2ª Guerra Mundial – está relacionado com os processos de difusão da

industrialização da Europa para todo o mundo, bem como os seus desdobramentos sobre as novas formas de políticas econômicas e sociais. Num cenário de fome e doenças, com o avanço da violência e das desigualdades, os operários das fábricas e seus familiares viviam em condições de miserabilidade, trabalhando durante muitas horas sem regulamentação, não só os homens, mas as mulheres e crianças, os salários, muitas vezes, não condiziam com as horas ou atividades exercidas. Criar as condições para a existência de um Estado Provedor não foi algo fácil, pois exigiu muita luta de operários e de grupos sindicais que se fortaleceram nesse contexto industrial, passando a exigir os padrões mínimos para sua existência por meio do acesso à renda, seguridade social, saúde, habitação, alimentação, educação, entre outros.

O Estado teve como uma das principais características a intervenção na economia, de maneira a regulamentar as atividades de produção, e assim, gerar as riquezas materiais, mas também de diminuir as desigualdades sociais que já estavam presentes. Porém, em meados dos anos de 1960, os Estados Unidos e a Inglaterra começaram a vivenciar um colapso na economia, que se tornou grave com a grande crise do petróleo (1970), passando a adotar uma política econômica de agenda neoliberal, defendida por alguns teóricos da Escola Austríaca e de Chicago – com o esvaziamento de responsabilidades essenciais do Estado e forte incentivo a grupos da iniciativa privada na coisa pública. Assim, muitos países começaram a desmontar o Estado de Bem-Estar Social para o maior fortalecimento do capitalismo em seus países.

No Brasil, tendo como pressuposto a CF/1988 e as demandas de desenvolvimento urgentes do país, a década de 1990 será significativamente importante no campo das políticas sociais. Isso posto, destacamos as principais reivindicações da sociedade, que foram criadas por meio de amparo legal neste período<sup>5</sup>:

- Lei nº 8.069/ 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- Lei 8.080/1990 – Criação do Sistema Único de Saúde – SUS;
- Lei 8.742/1993 – Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS
- Lei 8.666/1993 – Lei de Licitações e Contratos da Adm. Pública;

---

<sup>5</sup> Dados coletados no Portal da Legislação – Planalto, disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> Acesso em 09 de maio de 2020.



- Plano Real: Medida Provisória nº 434; Lei 8.880/1994 e Lei 9.069/1995;
- Plano Diretor da Reforma do Estado – 1995;
- Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN;
- Lei 9.637/1998 – Organizações Sociais;
- Lei 9.790/1999 – OSCIPS;
- Lei Complementar 101/2000 – Responsabilidade Fiscal.

O país, no ano de 1990, após o período do Movimento das “Diretas Já”, era governado por Fernando Collor de Mello (PRN) – ressalta-se, eleito por voto direto, já que Tancredo Neves foi igualmente eleito, mas por um colégio eleitoral, assim o 1º presidente eleito pós-período da Ditadura Civil-Militar – que em seu mandato pratica a modernização da máquina pública, com a abertura da economia por meio de privatizações dos bens e serviços públicos, maior vínculo com o setor privado e favorecimento à redução do papel do Estado. Tal modelo econômico já estava presente em muitos países, porém a adoção desse sistema num país que se encontrava em desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social trouxe sérias consequências.

O modelo econômico da era Collor de Mello encontra respaldo nos preceitos do neoliberalismo, uma releitura do liberalismo que surge nos EUA e Inglaterra, de forma mais veemente a partir dos anos 1980, que ficou conhecido como Consenso de Washington, compromisso firmado entre a então primeira-ministra (mulher) do Reino Unido, Margareth Thatcher – que permaneceu no cargo entre os anos de 1979 a 1990 – à época presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan – que governou o país entre os anos de 1981 a 1989. O principal intuito desse encontro seria a propagação a outros países de que os investimentos em setores sociais deveriam ocorrer por meio das empresas do ramo privado, pois acreditava-se que esta seria a melhor forma de fortalecer a economia e assim, geraria empregos, e por consequência, melhores salários. Também, se dedicaram a efetuar recomendações aos países mais pobres – conhecidos como emergentes – dentre elas: a abertura da economia para importações, privatizações de estatais, liberação de crédito estrangeiro, entre outros. O Brasil, como muitos outros países emergentes, fizera adoção de políticas econômicas neoliberais, no entanto, o não cumprimento de alguns

acordos e o desequilíbrio econômico interno levou muitos desses países a efetuarem empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), o que favoreceu os países mais ricos e desenvolvidos a comprarem as estatais, investirem em mercados e no direcionamento na formulação de políticas econômicas aos países do bloco emergente. Conforme Dardot e Laval (2017, p. 08):

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Neste contexto, de mudanças e contrariedades na forma de se pensar na qualidade de vida social do país, a jovem democracia será testada a partir do impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, acusado por crimes de corrupção passiva, corrupção ativa, supressão de documentos e falsidade ideológica. Após este processo, o país passa a ser governado pelo então vice-presidente Itamar Franco (PRN e PMDB), de 1992 a 1995.

Simultaneamente a esse cenário, é importante destacar que as PPE participam de um jogo dialético, pois ao mesmo tempo em que se constata a importância de haver uma melhor condição social para as infâncias, sobretudo, por meio da expansão e da democratização do ensino, também presenciamos durante anos os descasos dos governos com esta matéria. No que se refere às infâncias, segundo Rizzini (2009), “estas foram historicamente tratadas de várias maneiras, funcionando numa espécie de “malha de interesses” que nem sempre estiveram evidentes”. Politicamente as infâncias órfãs e de famílias pobres foram invisíveis, não havendo uma ideia social de como trabalhar com elas, sendo entendidas de várias formas. Atualmente, o ECA – Lei Federal 8.069/1990 – cumpre uma função política e social muito importante, pois objetiva a proteção integral de crianças e adolescentes.

O modelo econômico difundido por meio do neoliberalismo no país fez com que estas políticas tidas como sociais se submetessem aos interesses econômicos, e, como efeito deste jogo, percebemos a eleição de prioridades e de interesses diversos.

As escolhas de um governo determinam a sua forma de pensar e gerir um país, estado ou município, porém, é necessário enfatizar que a existência de uma lei por si só não muda a realidade, todavia, ela pode colaborar para que a sociedade possa fazer valer os direitos nela constituídos. No rol dessas leis, instituídas na década de 1990, o ECA e a LDBEN estavam ancorados pela CF/1988 – sendo a primeiro, no artigo 227 e a segundo, no artigo 205<sup>6</sup> – também na forma de direitos sociais, e assim, abrem caminho para reforçar o desejo social de democratização, por meio de uma escola pública, de caráter universal. Destacamos que a primeira Constituição Federal de 1824, no artigo 179, já promulgava o ensino primário gratuito a todos cidadãos, a exemplo do que acontecia em todo mundo no final do século XIX e início do século XX, numa perspectiva de amplitude dos direitos civis, porém esta Constituição, não deixava claro como o Estado asseguraria esse direito aos cidadãos.

Conforme Saviani (2013, p. 748), “atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse suficientemente incrementada, numa linha tênue entre o direito à educação e sua efetivação”. Somente em 1934, com a Constituição Republicana, foi que se dedicou um capítulo para tratar sobre a educação, preconizando a universalização da educação, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, a liberdade de ensino, a remuneração e a estabilidade aos docentes, a vinculação orçamentária da União e Municípios, entre outras medidas, que proclamavam o sonhado direito à educação. De acordo com Marshall (1967, p. 73):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Está preconizada na CF/1988 que a educação esteja voltada para o desenvolvimento humano, ao preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Este reforço do trabalho é importante, mas pode apresentar uma

---

<sup>6</sup> Dados coletados no Portal da Legislação – Planalto, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 15 de agosto de 2020.

dualidade de concepções, pois no primeiro momento, necessitamos compreender o contexto brasileiro, de uma política neoliberal sendo amplamente esgarçada, pois, acredita-se que propiciando uma educação à população, ainda quando criança, em um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento intelectual. Em contraponto a esta ideia, Cury (2002, p. 254) afirma que “a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância.” Dois pensamentos opostos, como já enunciado, um voltado mais a essência do neoliberalismo, deste novo homem responsável de si, e o outro, focado numa visão humanista, em que para transformar a sociedade seria necessário que este homem fugisse da alienação, sendo a educação um caminho para a superação dessa condição, na esfera social.

No processo de transição democrática, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre os anos de 1995 a 2003 – (dois mandatos) foi um dos mais significativos com relação às reformas estruturais promovidas pelo Estado, sob as influências e interferências de organismos internacionais com medidas prontas, sem o real conhecimento das condições brasileiras, o que ocasionou várias imposições na esfera social, exigindo uma nova forma de execução de políticas públicas à luz do neoliberalismo. Segundo Silva (2009, p. 219):

Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, objeto deste estudo, demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social.

A concepção das políticas neoliberais, no que se refere à qualidade, não é por acaso e encontrará terreno fértil nas legislações educacionais que se seguiram com os testes em larga escala como forma de medir a qualidade educacional – presente na Lei Federal 6.094/2007<sup>7</sup> – sendo o Instituto Nacional

---

<sup>7</sup> Lei Federal nº 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que disporá sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

de Estudos e Pesquisas – INEP, o órgão responsável pela divulgação dos dados constantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo como objetivo diagnosticar a educação básica no país. Os resultados dessas avaliações fornecem elementos que consideram o fluxo escolar, formando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – servindo como indicadores da qualidade do ensino oferecido em todo país.

O grande problema está na interpretação do Estado sobre esses resultados, e na influência que seus “parceiros” exercem no plano de ação para a resolução destes problemas. Segundo Stephen Ball (2013, p. 181) “o setor público geralmente é influenciado e transformado por esses novos atores políticos, de fora para dentro e de dentro para fora”. A cada vez que o sistema público estiver incorporado pelo sistema privado, as exigências por uma nova forma de desenvolvimento de atividades serão requeridas. Após a apresentação dos dados do Ideb, o governo, juntamente a grupos econômicos e organizações internacionais, tentam firmar parcerias e sugerir meios e formas de ação, incidindo em determinado problema e possibilitando uma possível superação. De acordo com Ball (2005, p. 543):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Importa-nos aqui compreender que durante a década de 1990, sobretudo, nas duas gestões do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o país vivenciou um período de modernizações na máquina pública, pois, ao mesmo tempo em que se cumpria as orientações de organismos internacionais a fim de impulsionar e reestruturar a política econômica, no campo educacional, despendeu-se energia tentando reparar as tensões e riscos sociais, por meio de um sistema que se valia da oferta de matrículas e expansão das escolas públicas, com o objetivo de prestação de serviços assistenciais por meio de programas de governo, por assim tentando-se aliviar a pobreza. Conforme assevera Algebaile (2009, p. 24) “as estranhas fusões entre os objetivos da

política social e as ações escolares possibilitam acompanhar a produção reiterada de uma escola pobre - material e pedagogicamente.”

Um debate constante nas PPE de nosso país é sobre a importância da cidadania, não apenas como pressuposto para o reconhecimento dos direitos civis, mas como condição para o desenvolvimento pessoal e intelectual, não obstante, muitas famílias – sobretudo as de baixa renda – sofrem com as desigualdades crescentes em nossa nação, seja pela falta de emprego, moradia, alimentação, acesso aos bens culturais, entre outras. No campo educacional, elas são reforçadas na falta de acesso escolar, nas altas taxas de analfabetismo, na falta de políticas que garantam a permanência destes estudantes na vida escolar, uma vez que quando esses sujeitos conseguem ingressar nas escolas, todavia, o sistema político e de avaliação, em muitos momentos, parecem ignorar e não dar importância a realidade de seus discentes.

A publicação dos resultados educacionais no Brasil não mostra apenas os dados quantitativos dessas avaliações de larga escala, mas conforme assevera Miguel Arroyo (2010, p. 1382) “expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul”. A influência dos meios de comunicação, ao escancarar estes dados, desvela as pessoas que estão à margem social, e ainda nos dizeres de Arroyo, formam os “*coletivos desiguais*”, pois são famílias assoladas pela miséria, pela assombração do desemprego, à mercê da violência, e desta forma, se encontram nos limites da vida, logo é impossível pensar em desempenho e rendimento educacional excluindo fatores sociais tão importantes. Muitos governos pensaram em formas de alívio da pobreza por meio de programas sociais, um meio de ajudar estas famílias a ascenderem socialmente, porém o descompasso do desenvolvimento econômico voraz não acompanhou o desenvolvimento social de grande parte da população brasileira, fazendo com que elas enfrentem ainda múltiplas dificuldades no campo escolar.

Durante os governos dos presidentes, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003 a 2016), do Partido dos Trabalhadores (PT) o país retoma o olhar para as demandas sociais, criando e ampliando projetos de alívio à pobreza. A Lei Federal nº 10.836/2004, sancionada no governo Lula, cria o Programa Bolsa Família, um subsídio que foi aprimorado do antigo Programa Bolsa-Escola (2001), criado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O

Bolsa Família tem como público-alvo as famílias de baixa renda, e com este auxílio a ideia seria permitir o acesso dessas famílias aos serviços essenciais como alimentação, saúde, educação, entre outros. O controle principal para a garantia desses benefícios dava-se por meio da certificação da frequência dos filhos em escolas públicas. Também, durante os anos desses governos (2003 de 2003 a 2016), outros programas sociais foram criados, permitindo que muitas pessoas pudessem obter ascensão social. Dentre os grandes feitos, uma marca histórica deste governo foi a retirada do Brasil do mapa mundial da fome.<sup>8</sup>

No campo educacional, vemos uma expansão na construção de escolas públicas e elaboração de políticas públicas para todos os segmentos, porém, esbarramos no princípio da falta de igualdade, condição necessária para o exercício da cidadania e do reconhecimento destes desiguais como sujeitos de direitos. O sonho da democratização do ensino público só será realizável quando pensarmos em um padrão de qualidade que permita uma estrutura social adequada à realidade da população no Brasil. O ideal para esta expansão educacional dar-se-ia pelo favorecimento e possibilidades desses “coletivos desiguais” ao acesso à escola, um fortalecimento de políticas sociais, a permanência desses estudantes, a gratuidade ao material escolar, uma alimentação que possa colaborar significativamente na nutrição dessas crianças e jovens e uma melhor condição salarial aos funcionários e professores dessas unidades escolares.

Durante o percurso no presente capítulo, nos pautamos em fazer uma apresentação sobre as condições de desenvolvimento da educação brasileira, fazendo aportes desde o período da colonização até a contemporaneidade. O que fica notório é a responsabilidade que as instituições públicas devem desempenhar para assegurar os direitos de todo cidadão. Todavia, este processo no país não seguiu um fluxo, sendo que as opções dos governos, com base em uma perspectiva de Estado, impactam diretamente na elaboração das políticas. Também, compreendemos que o país se desenvolveu de forma acelerada nas últimas décadas, no entanto sem conseguir olhar de forma detida as demandas sociais.

---

<sup>8</sup> Dados coletados no site oficial do Partido dos Trabalhadores – Disponível em: <https://pt.org.br/pt-tirou-o-pais-do-mapa-da-fome-e-garantiu-alimentacao-saudavel/> Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

As políticas sociais desvelam a realidade de uma grande parte da sociedade brasileira, vitimada pelas profundas desigualdades. Uma das formas de seu enfrentamento se expressa na educação, porém, a tarefa mais árdua deste país em ascensão será fazer com que cada pessoa se reconheça como sujeito de direito à educação, necessitando de todos os setores da sociedade um esforço para fazer valer tal direito. Acreditamos que já existem muitas ações, nesse sentido, porém somente a efetividade dessa garantia e direito à educação farão com que tais sujeitos alcancem um patamar mais significativo do seu exercício como cidadão.

Importa-nos compreender que o fator mais importante que impacta o avanço das PPE são as desigualdades em nossa frágil democracia. Conforme Avritzer (2018, p. 275) “os momentos regressivos em relação à democracia na história do Brasil foram diversos e nos permitem estabelecer um padrão analítico”. Em geral, esses momentos envolvem fortes divisões políticas, crise econômica e profundo desacordo em relação ao projeto de país, e sem um norteamento gerando um movimento pendular, que ora são de avanços, ora de completo retrocesso. Esta visão nos leva a compreender que por mais que a educação seja entendida como pilar para o desenvolvimento do país, nas últimas décadas – mesmo considerando os inúmeros avanços –, também presenciamos oscilações que nem sempre a elegeram como prioridade, desta maneira, não realizando o pleno direito à educação e ainda a compreendendo como alívio da pobreza.

Na sequência, apresentamos uma experiência de política pública educacional do município de Itupeva/SP, que desenvolve o ensino de Filosofia nos AIEF, considerado raridade no sistema público de ensino e de modo geral, presente no sistema privado e nas etapas subsequentes da escolarização (AFEF e EM). Almejamos compreender o histórico de constituição deste jovem município, as razões de criação desta política e o processo formativo dos professores de Filosofia, no contexto das escolas públicas municipais. Também faremos uma discussão desta implementação à luz do ciclo de políticas pensado por Stephen Ball, e por fim entender se há uma efetividade da Comunidade de Investigação (base do pensamento de M. Lipman no ensino de Filosofia) em relação ao conceito de Comunidades de Aprendizagem, que concebe a escola



no seu território de pertença e a conjugação de saberes (formais, informais e não formais).

## **2.2. O ENSINO DE FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITUPEVA/SP**

A partir deste ponto, nos deteremos a apresentar brevemente um histórico do município de Itupeva<sup>9</sup>, bem como suas principais características – por meio dos dados contidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) – para assim compreendermos o ambiente de ensino-aprendizagem das escolas municipais dos AIEF.

O município de Itupeva localiza-se no Estado de São Paulo, cujo nome etimologicamente significa “*cascata pequena*”, e até o ano de 1953 era um bairro do município de Jundiaí, porém, neste mesmo ano, sofreu uma alteração devido à proporção populacional e por diversas demandas: econômicas, sociais e culturais, sendo necessária a criação do Distrito de Paz do município de Jundiaí/SP. Dez anos após sua criação, algumas lideranças de Itupeva iniciaram um movimento popular para que fosse obtida a emancipação político-administrativa. Uma comissão foi instaurada com o intuito de elaborar um projeto a ser enviado e posteriormente, apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP).

No ano de 1963, Luiz Poli coordenou a realização de um plebiscito, com a ideia de consultar os cidadãos do Distrito de Itupeva sobre o seu desligamento do município de Jundiaí/SP e conseqüente emancipação. Como esperado, a população, massivamente, optou pela emancipação e independência do então distrito para se tornar um município. Sob a Lei Estadual 8.050/1963, Itupeva ganha a condição de se tornar um município, porém a sua instalação ocorreu apenas no ano de 1965. A Lei Estadual 8.094/1964 dispôs sobre as divisas entre municípios vizinhos de Itupeva/SP (Jundiaí, Cabreúva, Indaiatuba, Itu, Louveira, Vinhedo, entre outros). No ano de 1965, o município elege o primeiro prefeito municipal, Luiz Poli, o mesmo que iniciou o movimento emancipatório e que governou o município entre os anos de 1965 a 1968.

---

<sup>9</sup> Dados coletados no site da Prefeitura Municipal de Itupeva/SP, na aba Histórico, disponível em <https://itupeva.sp.gov.br/site/itupeva/historico> Acesso em 13 maio 2020.

A partir dos dados obtidos no IBGE<sup>10</sup>, podemos conferir que o município conta atualmente com aproximadamente 61.252 habitantes, tem como fator de economia os polos industriais, comercial e empresarial que propiciam oportunidades de emprego e renda. No ano de 2016, seu Produto Interno Bruto (PIB) foi estimado em 4.685.472,55 mil reais, enquanto o PIB *per capita* era de 107.387,50 reais, dados estes fornecidos pelo IBGE no ano de 2017. A cidade ainda conta com uma vida acadêmica fomentada por meio de instituições privadas, como a “UNICSUL” – Universidade Cruzeiro do Sul, “UNICID” – Universidade da Cidade de São Paulo e o Centro Universitário FSG; já no campo das instituições públicas, as mais próximas encontram-se no município de Jundiaí/SP, que faz limite territorial com Itupeva, são o Instituto Federal de Educação de São Paulo, “IFSP”, a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, “FATEC”, Centro Paula Sousa, “CPS” e a Faculdade de Medicina de Jundiaí, “FMJ”.

Ainda, segundo o referido Censo, com base no ano de 2018, o município contava com 8.538 matrículas no ensino fundamental e 2.151 no ensino médio. O IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 6,7 e 5,1 para os Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo dados do Censo com base no ano de 2017. De acordo com a SME, o município conta aproximadamente com 450 docentes no ensino fundamental (entre efetivos de cargo e contratados de forma temporária, via processo seletivo), que trabalham em 32 unidades escolares da rede municipal e 152 docentes no ensino médio, divididos em 09 unidades de ensino da rede estadual.

O ensino de Filosofia para os AIEF, na forma de disciplina, pertence ao currículo da rede municipal desde 2014 e o seu foco de atuação está voltado para as crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF, ou seja, do 1º ao 5º ano. Nas palavras da secretária de educação Idelma Bortolato Bocalon – que estava exercendo a função no ano de 2014 – ao Jornal

---

<sup>10</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui como o principal provedor de dados e informações do País, e que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

de Itupeva<sup>11</sup>, sobre as disciplinas inseridas no currículo escolar do município neste novo contexto: “*investimos em novas disciplinas para oferecer um ensino cada vez melhor para nossas crianças, pois acreditamos muito que investir em Educação é investir em um futuro melhor*”. A Filosofia oferece a oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, que permite ao estudante experimentar um pensar autônomo.

Neste mesmo ano, a prefeitura tornou público o edital de número 01/2014, que dispunha sobre o provimento efetivo de vagas para as funções públicas de professor de educação básica nas referidas especialidades anunciadas pela então Secretaria de Educação, porém a efetivação destes cargos ocorreu apenas no ano de 2015, estando legislado no plano de carreira, cargos e salários do magistério público municipal de Itupeva, sob a Lei Complementar 256/2011 e com revogação na Lei Municipal n. 389/2015.

Intencionamos fazer uma discussão mais detida sobre esta lei municipal no item 2.2.2., na intenção de problematizar a criação e o desenvolvimento desta política educacional, tendo como aporte teórico-metodológico, o ciclo de políticas pensado pelo professor e sociólogo inglês, Stephen J. Ball. A seguir, trataremos da formação em serviço dos professores de filosofia deste município.

### **2.2.1. OS LIMITES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

A formação de professores é um tema importante a ser debatido, assim, o art. 62 da LDBEN preconiza quais são as condições da formação inicial necessária, em nível superior, para a atuação docente na educação básica; para além do “teoricismo acadêmico”, entendemos como um conjunto em demasia de teorias que, por vezes, está desprendida e que não respeita a realidade dos futuros docentes, estudantes, seus familiares, das escolas e seus territórios –, necessitamos compreender as contribuições desta formação inicial. Nesse sentido, Pedroso *et al* afirmam que:

---

<sup>11</sup> Dados coletados no site do “Jornal de Itupeva”, Itupeva, 17 de fevereiro de 2014. Educação e Cultura. Disponível em <https://www.jornaldeitupeva.com.br/2014/02/17/prefeitura-investe-ainda-mais-na-educacao/> Acesso em 13 de maio de 2020.

Se faz importante que a formação inicial dos futuros professores contribua para “a construção permanente de seus saberes, suas práticas docentes e suas identidades” (Pimenta; Fusari, 2014, p.6), visto que a formação do professor não termina com a certificação legal para o exercício da profissão, mas tem prosseguimento nas diversas possibilidades de formação contínua ao longo de sua trajetória docente. (PEDROSO et al, 2019, p.63).

Posto isso, compreendemos que a formação inicial fornecerá elementos para a prática da reflexão intelectual a partir dos conhecimentos aprendidos, sendo o exercício docente um termômetro ideal de comparação entre os saberes aprendidos e sua importância na formação de crianças e jovens. Essa relação possibilita que o professor possa ressignificar os saberes e desvelar uma identidade que parte da sua história de vida, trajetória formativa, o contexto social de seu exercício docente e sua relação em aula com os estudantes.

Ademais, o município de Itupeva, por meio do seu Plano Municipal de Educação (PME) (Lei 2.034/2015) dispõe, por meio do seu anexo, sobretudo no item 3, as metas e estratégias para a valorização dos profissionais e o financiamento da educação municipal, sendo assim, a primeira meta visa a garantir a todos os profissionais da educação formação específica, inicial para o seu ingresso na carreira e continuada durante todo o decênio (2015-2025), possibilitando a cada profissional a oportunidade de participar, no mínimo, em um evento de formação ao ano. Ainda no plano, elegem como as principais estratégias<sup>12</sup> :

1. Manter projetos de formação continuada dos profissionais - cursos de capacitação e ou formação, também em horário de trabalho;
2. Dar continuidade e ampliar, gradativamente, os espaços e momentos de compartilhamento de estudos, reflexões, experiências e vivências, favorecendo a integração entre equipes e sensibilizando para a inovação e as mudanças educacionais no município;
3. Criar espaços que propiciem momentos de integração entre equipes da educação infantil (zero a cinco anos) e ensino fundamental e implantar o acompanhamento dos profissionais iniciantes por meio de uma equipe de

---

<sup>12</sup> Dados coletados no site da Prefeitura Municipal de Itupeva/SP, na aba Leis Municipais, disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-itupeva-sp> Acesso em 13 de maio de 2020.

profissionais capacitados da Secretaria Municipal da Educação, propiciando aprofundamento de estudos na área de atuação, com ênfase na didática e metodologia de ensino;

4. Manter equipe interdisciplinar de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico para apoio ao professor, resgate da identidade e do compromisso com a educação;

5. Celebrar convênios com as faculdades para a graduação e pós-graduação dos profissionais da educação, contemplando a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com apoio do município;

6. Garantir vagas nas escolas da rede para estágio dos estudantes de pedagogia e das diferentes licenciaturas, de acordo com o que é ofertado na rede municipal de ensino;

7. Proporcionar a participação ampla e efetiva dos docentes na construção do Plano de Carreira Profissional da Educação e no Estatuto do Magistério;

8. Manter e aperfeiçoar o portal da transparência e controle social da prefeitura para acompanhamento e fiscalização dos recursos da educação.

O PME fornece importantes elementos para que a rede de ensino possa se organizar e oportunizar ambientes de formação aos docentes, gestores e equipe pedagógica, seja em nível de Secretaria Municipal de Educação (SME), via Núcleo Pedagógico ou ainda em cada unidade escolar. Neste sentido, algo muito positivo é que o município adotou um formato de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) por disciplina, fazendo com que os pares possam efetivamente dialogar e compartilhar sobre a realidade de suas práticas e construir, por meio de suas experiências, um saber significativo para os professores e as crianças que participam das aulas de Filosofia.

É importante que cada professor neste processo formativo possa “[...] demonstrar abertura à aprendizagem e contribuir com a aprendizagem de outros professores como um hábito já arraigado ao cotidiano.” (HARGREAVES, 2000, p. 103). Acreditamos que o diálogo entre os pares contribua, de maneira mais

efetiva, para as aprendizagens (de todos) a serem desenvolvidas na escola, pois quando socializamos com os outros as nossas práticas, temos uma oportunidade de aprender e aprimorar o ser docente, tendo sempre o estudante como a centralidade do processo.

Um dos grandes contributos do modelo de HTPC foi a possibilidade dos professores de Filosofia construírem de forma democrática a proposta curricular do ensino dessa matéria para o município.

Essa proposta foi elaborada ao longo dos anos de 2015 a 2019. Nos dois primeiros anos, foi o período em que inicialmente puderam criar um quadro sinótico de habilidades do pensamento a serem desenvolvidas junto aos estudantes, sendo que a abordagem teórica se pautava na Educação para o Pensar de Matthew Lipman. As habilidades do pensamento eleitas para construção do plano foram: a investigação, o raciocínio, a formação de conceitos e o exercício da tradução.

Destacamos que a proposta inicialmente pensada por Lipman visava iniciar crianças e jovens no filosofar, buscando que pensassem de maneira reflexiva e criticamente sobre e a partir de questões que são colocadas para todos os seres humanos. Assim ele propunha o desenvolvimento das habilidades de pensamento como ferramentas (think skills) necessárias para filosofar, historicizar, geografar, cientificar, biologizar, matematizar, gramaticar, entre outras. A sua principal obra, “O Pensar na Educação”, nos ajuda a compreender os diversos meios para se desenvolver o “pensar bem” em todos os componentes curriculares da etapa escolar, mas sobretudo, que este pensar nos auxiliasse para as escolhas ao longo da vida. Pelas suas palavras:

A educação envolve mais que apenas o desenvolvimento de habilidades. Podemos adquirir uma habilidade, mas podemos emprega-la mal. [...] A lição é que as habilidades do pensamento devem também ser ensinadas em um contexto de uma disciplina humanística para evitar que sejam mal-empregadas. A disciplina mais adequada, neste caso, seria aquela comprometida com o fomento da investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos. Consequentemente, é a disciplina de humanidades da filosofia e não somente as habilidades de raciocínio que devem ser ensinadas como parte integral dos currículos da escola primária e secundária. A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e escrita. (LIPMAN, 1995, p. 51)

Além do quadro de habilidades do pensamento, os professores propuseram que fossem formadas unidades temáticas e os objetivos do conhecimento de acordo com cada ano do AIEF. Nos anos de 2018 e 2019, o grupo de professores propôs-se a estudar em suas HTPCs a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando estabelecer relações entre as habilidades propostas na BNCC e as habilidades do pensamento utilizadas no município, e assim, conseguiram ampliar o quadro sinótico da matriz curricular da disciplina de Filosofia, contemplando, de forma primária, as habilidades do pensamento e de forma secundária, as habilidades de caráter interdisciplinar, propostas na BNCC para cada ano dos AIEF.

Os termos ‘competências’ e ‘habilidades’ são recorrentes quando o assunto é a formação docente, contudo, necessitamos fazer um exercício para ampliarmos a discussão e compreender de que forma ela impacta na formação docente, em especial na formação de professores de filosofia. Como competências, compreendemos que seria a capacidade de alguém discorrer sobre um determinado conhecimento em profundidade, ou também, competência seria a nossa forma de operacionalizar a nossa inteligência com fins estabelecidos. Para Perrenoud (1999) a palavra “competências” está ligada a contextos culturais, profissionais e condições sociais, o que nos leva a pensar que no campo educacional este conceito faz total sentido se pensarmos que uma das premissas da escola é a formação integral dos estudantes. Ampliando este debate, Rios (2010), aproxima-nos de uma definição singular, fazendo-nos pensar sobre o termo ‘competência’ como um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”. A reflexão sobre sua visão está pautada na crença de que a competência deve ser construída historicamente pelo sujeito por meio de sua *práxis*, dando mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem e rejeitando uma possível “novidade”, que se realizaria à luz do saber técnico ou tecnicista, como reprodutor e não criador de novas possibilidades e conhecimentos.

Já a palavra habilidade, estaria atrelada a capacidade adquirida para se realizar algo. É complexo pensarmos de forma isolada nas duas palavras, porém, quando relacionamos com a educação, a distinção se torna importante para que possamos entender os seus sentidos no processo educacional do país. Ainda destacamos, de maneira exploratória, algumas reflexões/diálogos que o professor Marcos A. Lorieri teve com Lipman sobre esta temática, pois Lipman

entendia que habilidade é o mesmo que saber fazer bem algo, já a competência é saber articular bem determinadas habilidades com vistas a resolver uma situação problemática ou com vistas a alcançar um objetivo. Todavia, os documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil também apresentam uma definição sobre os termos:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL. 2000, p.5).

Dessa maneira, apresentada nos documentos citados, as instituições de ensino superior, nos cursos de graduação, dispõem tempo para que estas duas concepções (competências e habilidades) possam ser desenvolvidas pelos estudantes, a fim de que estes, nos contextos escolares, possam empreitar movimentos exigidos e necessários para o aprendizado pleno desde as crianças pequenas aos adultos.

Cada campo de conhecimento, dentro de sua esfera de formação, deverá desenvolver competências e habilidades, sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)<sup>13</sup> para os Cursos de Graduação em Filosofia estabelecem que seus estudantes sejam formados com as seguintes competências e habilidades:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

---

<sup>13</sup> Dados coletados no site do Portal do Ministério da Educação, na aba Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acesso em 15 de agosto de 2020.



- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira;
- Competência na utilização da informática.

Partindo das premissas das DCN's de cursos de Licenciatura em Filosofia, entendemos a complexidade na formação de formadores no compromisso em realmente construir um saber significativo. O grande nó conceitual da academia, em muitos momentos, parece-nos despender tempo e energia em uma formação docente tecnicista, como se o conjunto de saberes fosse suficiente para o campo das práticas, sem considerar o contexto social do território educacional, seguindo um reducionismo formativo e acrítico que tem profundas raízes na ótica neoliberal.

Acreditamos que para se formar um profissional da educação, seja necessário quebrar com os velhos paradigmas e construir uma relação que tenha como princípios a unidade teoria e prática, uma perspectiva que ganha respaldo teórico a partir do materialismo histórico dialético, no sentido de se efetivar o saber, o conhecimento por meio de uma práxis educativa que seja promotora da transformação social, fazendo com que o professor e estudante possam refletir de forma crítica ao mesmo tempo que ensinam. Conforme Gomes e Pimenta (2019, p. 72) “esta é a atitude (teoria e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade e como já afirmava Marx – não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente; é preciso transformá-lo.”

Em contatos exploratórios e informais com professores e membros da SME de Itupeva percebemos um grande esforço deste município ao estimular e fortalecer os ambientes de formação para professores, em que o poder do trabalho coletivo tem apresentado passos significativos, que reafirmam de maneira estruturada a importância desta disciplina para as crianças deste município, favorecendo os aspectos fundamentais para educação, como a autonomia e a emancipação.

É importante que se conheça o ciclo ou fluxo de uma política pública educacional, pois através dela é possível entender o processo de recriação na prática de uma Política Pública. É o que faremos a seguir, a partir da abordagem do fluxo de políticas de Stephen J. Ball e da realidade de Itupeva.

### **2.2.2. PROBLEMATIZANDO O CICLO DE POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM ITUPEVA/SP COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Durante as décadas de 1970 e 1980, o mundo iniciou um debate sobre os vários modelos e abordagens de formulação e análises de políticas, e de maneira geral, o modelo mais comum se pauta por etapas que se iniciavam na *formulação de uma agenda*; a *formulação de alternativas*, que se realizaria por meio do projeto; *tomada de decisão*, momento em que as instituições públicas, grupos da sociedade civil ou ONG's elegem decisões para o enfrentamento do problema; a *implementação* da política pública, que seria uma forma de concretizar as intenções em ações, assim, gerando um impacto para minimizar este problema; a *avaliação* desta política pública, para que se entenda se determinada política está sendo eficiente e eficaz e por fim, o *reajuste* ou *extinção* desta política pública. Segundo Secchi (2014), “a extinção de uma política pública poderá se dar a partir de alguns fatores, como: o fim do problema que deu vida a política; se os dispositivos legais pensados para a resolução forem ineficazes para o combate a este problema, e por fim, se problema perde sua importância, tanto para o grupo que fomentou o debate ou para o grupo político que estará gerindo esta demanda pública”.

A princípio parece-nos muito interessante esta abordagem, pois além de sistematizada, cria condições de inferência sobre determinada política, não obstante, em meados dos anos de 1980, houve, por parte de alguns autores, “críticas aos modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 153), compreendendo que as políticas públicas, quando formuladas desta maneira, desconsideram os sujeitos que estão imersos nos contextos, pois os técnicos e especialistas muitas vezes não estão na realidade e criam políticas segundo referenciais descontextualizados, fazendo com que muitas políticas não funcionem e sejam extintas.

Assim, como aporte teórico-metodológico para a compreensão desta política pública educacional no município de Itupeva – a dizer, o ensino de Filosofia para os estudantes dos AIEF –, valemo-nos da abordagem do ciclo de políticas pensado pelo professor e sociólogo inglês Stephen John Ball, que nas palavras de Mainardes:

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou de encenação (enactment). Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta (MAINARDES apud Ball, 2009, p. 305).

Importante destacar que certas Políticas Públicas são induzidas pelo governo federal e outras, adquirem caráter local, porém com o passar dos anos e as coalizões político-econômicas formadas, grupos de interesses e muitos movimentos participam da formulação das agendas, desvelando suas influências e direcionando as ações para um determinado fim. Conforme Souza (2006), “os efeitos da globalização têm conduzido os governos a uma redução significativa, nas etapas de formulação das políticas públicas, seguindo critérios de organismos e instituições internacionais”. Acredita-se que estas inferências ocorram de forma mais velada em países em desenvolvimento, como por exemplo no Brasil. No entanto, a proposta de Ball e colaboradores (Ball 2005; 2011; 2013; Mainardes 2006; Marcondes, 2009) baseiam-se em uma análise que compreende a formação do discurso e depois a interpretação desta política, em curso.

A importância e/ou novidade do ciclo pensado por Ball está na possibilidade de uma análise crítica sobre a trajetória de programas e PPE, desde a sua formulação até o campo das práticas.

Uma das ideias centrais de Ball e colaboradores está na fundamentação teórica dos criadores do ciclo, valendo-se de pensadores do pós-modernismo cujas ideias e narrativas sobre a verdade sofreram uma *epoché* (= suspensão de valores), por isso passam a valorizar as vozes dos atores imersos nos contextos para onde as políticas são produzidas. Acredita-se que atores não

podem ser os últimos, mas que necessitam ser ouvidos em todas as etapas deste fluxo/contexto de formulação das PPE.

No ano de 1992, Ball apresenta a obra *A reforma da Educação e a mudança da escola*, na qual descreve e refina os três primeiros contextos na análise de PPE:

1. Contexto de **Influências** – seria o momento em que as PP iniciam, onde os discursos políticos são formalizados e onde haverá uma luta de interesses entre governos, grupos e movimentos;
2. Contexto da **produção de texto** – conforme o nome apresentado na etapa, é o momento em que os textos (leis) são representados, porém a interpretação deles ocorrerá de acordo com o campo da prática;
3. Contexto da **prática** – é a arena onde a política é vivenciada (como exemplo temos os profissionais das escolas) e onde as leis produzidas são interpretadas.

Após dois anos da versão mais refinada do ciclo de políticas, Ball no ano de 1994 escreve *Reforma Educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural*, atribuindo outros dois contextos ao ciclo:

4. Contexto dos **resultados** – seria uma forma de compreender o impacto desta PPE e seu papel na redução das desigualdades sociais. Em tese, a ideia da política seria a promoção da igualdade e justiça social aos atores para os quais as políticas foram pensadas e interpretadas;
5. Contexto das **estratégias** – seria um momento de contestação das desigualdades e injustiças projetadas pelas políticas, se religando à dimensão social destas políticas sobre os atores dos contextos.

As contribuições do *policy cycle approach* – abordagem do ciclo de políticas – criado pelos professores Stephen J. Ball e Richard Bowe, nos revelam uma alternativa (mais real) para compreender a função social de determinada política, pois, ao mesmo tempo em que analisamos o seu desenvolvimento nos contextos de maneira orgânica, colabora para que percebamos se esta política tem ajudado a diminuir as desigualdades, que tem como finalidade a justiça social.

A respeito do ensino de Filosofia em Itupeva, o contexto de influência para criação desta política pública educacional se deu no ano de 2014, em que a Secretaria de Educação passava por diversas mudanças. O anúncio público trouxe muitas novidades ao jovem município, nos dizeres da secretária municipal

de educação na ocasião, Idelma Bortolato Bocalon: “A nova grade curricular aliada à implantação do novo sistema de ensino e a todas as melhorias que estamos promovendo na Educação, farão de Itupeva uma cidade referência em toda a região na área de Educação, estamos trabalhando muito e vamos continuar trabalhando cada vez mais para melhorar ainda mais o ensino e oferecer uma educação de qualidade para todas nossas crianças. Os passos para este objetivo estão sendo dados a cada dia e a cada ano uma nova conquista para a educação e para toda a cidade”.<sup>14</sup>

Percebemos que o contexto, à época, era de expansão e de maior aproveitamento dos recursos públicos investindo em educação, pelo oferecimento de uma merenda de melhor qualidade, na criação de escolas de tempo integral, na distribuição dos uniformes, na elaboração de uma nova matriz curricular ou na existência de concurso público para provimento de cargo de professores para lecionarem as disciplinas incorporadas nos AIEF (as novas disciplinas foram: Filosofia, Música, Inglês, Capoeira e Robótica). Um dos ideais desta gestão era que o novo modelo educacional ofertado pelo município de Itupeva fosse exemplo para a região e para o país.

No ano de 2014 foi que a Prefeitura Municipal de Itupeva se articulou para publicizar as novidades educacionais para o município, também foi o período de organização de concursos públicos para professores de diversas disciplinas, iniciando com o ensino de Filosofia para crianças matriculadas nos AIEF. Em 2015, o *contexto de produção do texto* deu-se via Lei Complementar 256/2011, revogada pela Lei Complementar 389/2015, ambas dispendo sobre os planos de carreiras, a criação, a transformação e a extinção de cargos e funções de servidores públicos vinculados ao regime jurídico estatutário, integrantes dos quadros de pessoal dos órgãos da administração direta e indireta do Poder Executivo do município, dando outras providências apenas mudando com a mudança de redação. Desta forma, o município incorpora, por meio de um instrumento legal, a disciplina de Filosofia em seu currículo e cria o cargo de professor de Filosofia, dando a possibilidade de empossar os candidatos que

---

<sup>14</sup> Dados coletados no site do “Jornal de Itupeva”, Itupeva, 17 de fevereiro de 2014. Educação e Cultura. Disponível em <https://www.jornaldeitupeva.com.br/2014/02/17/prefeitura-investe-ainda-mais-na-educacao/> Acesso em 13 de maio de 2020.

foram aprovados no concurso público do ano anterior. Destacamos que nesse mesmo ano, por meio do contrato de nº 0009/15, o município firmou uma parceria com o Instituto Paulo Freire<sup>15</sup> para que fosse prestado um serviço de assessoria especializada para contribuir com o Programa de Ações e Desenvolvimento de Itupeva (PADI), e assim, implantar a Escola Cidadã – idealizada por Paulo Freire, Moacir Gadotti e outros teóricos, como uma escola que se assume como centro de direitos e deveres para formar os estudantes e educadores para a prática do exercício da cidadania. Segundo Gadotti (2010, p. 69):

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

O *contexto da prática* está no exercício destes docentes no campo, e o que nos parece importante é o percurso percorrido para elaboração da proposta curricular do ensino de Filosofia em Itupeva – que teve a participação direta desses novos profissionais contratados –, o que exigiu durante as HTPCs muito empenho e dedicação dos professores e do Núcleo Pedagógico da SME, desde sua criação até os dias de hoje. É evidente que estes ambientes formativos serviam para análise de todo o caminho percorrido. Em contatos exploratórios que tivemos no município e com os profissionais de Educação, nota-se que os professores de Filosofia formam um grupo coeso, tentando, por meio de suas práticas, contribuir para o processo de reflexão, autonomia e emancipação das crianças que frequentam as escolas municipais daquela localidade.

---

<sup>15</sup> O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997) no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível”. Disponível em <https://www.paulofreire.org/> Acesso em 30 agosto 2020.

Na sequência, visamos compreender quais são os textos e contextos existentes para o fortalecimento do ensino de Filosofia em Itupeva e compreender as correlações entre os conceitos de Comunidade de Investigação e Comunidade de Aprendizagem.

### **2.3. COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: O ENSINO DE FILOSOFIA EM ITUPEVA/SP**

Pretendemos neste item compreender quais são os textos e as motivações que norteiam o ensino de Filosofia em Itupeva, para assim conseguirmos entender em que medida este modelo educacional estaria embasado, na experiência da Comunidade de Investigação e/ou na Comunidade de Aprendizagem. A respeito das definições de ambas as comunidades, já elucidamos tais conceitos no primeiro capítulo teórico e neste sentido, iremos adentrar a proposta curricular do Ensino de Filosofia deste município e compreender os seus objetivos e condições para efetivação do ensino, conforme Kohan (2000, p. 88):

Filosofar com crianças requer uma grande disposição em se rever constantemente a prática escolar cotidiana. Redimensionar o saber e o fazer docentes, investigar as relações que se configuram na rotina escolar, reorganizar as formas do trabalho pedagógico e investigar os pressupostos que subjazem aos conceitos estabelecidos de infância, filosofia, conhecimento e educação exigem daqueles envolvidos nesse percurso um esforço contínuo.

Acreditamos que a SME de Itupeva, ao pensar no ensino de Filosofia para crianças, parte de um pressuposto de que os professores não irão apenas filosofar, mas dentro de um projeto pedagógico, estes professores deverão compreender os aspectos necessários para o desenvolvimento de crianças e suas condições de aprender e se desenvolver criticamente.

A proposta curricular do ensino de Filosofia em Itupeva visa três objetivos inter-complementares: a iniciação filosófica, a educação para o pensamento multidimensional e uma educação voltada para uma cidadania responsável, assim as aulas de filosofia nos AIEF podem colaborar também para que as crianças (de 6 a 10 anos de idade) possam pensar sobre seus valores bem como sobre suas ações e consequências. O pensar está presente em diversas

situações da vida da criança, seja no ato de brincar, perpassando os processos de alfabetização e os aprendizados necessários durante os AIEF.

É necessário que pensemos em um novo paradigma educacional, que as crianças possam, dentro de uma sala de aula, construir conceitos e reflexões que poderão ser importantes na vida em comunidade, fazendo com que a sala de aula seja também uma comunidade na qual os sujeitos, num processo educativo, consigam crescer intelectualmente por meio do desenvolvimento das habilidades do pensamento propostas para cada ano. Na referida proposta curricular de filosofia para crianças, não há pretensão de contato direto com texto de filósofos, mas antes, despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes sobre temas da filosofia que tangenciam a vida humana.

A participação das crianças em uma Comunidade de Investigação exige um maior comprometimento, atitudes de cooperação, solidariedade, senso de justiça, de empatia, de tolerância, de cuidado de si e do próximo, de esperança nas capacidades humanas, objetivos comuns que são inerentes à prática da democracia e exercício contínuo do cidadão em sociedade. A abordagem ainda permite que os estudantes da comunidade compartilhem suas ideias, escutem uns aos outros, questionem o que está sendo aprendido, comparem os pontos de vista e assim possam complementar e/ou corrigir os companheiros desta comunidade.

Compreendemos que a proposta curricular de Itupeva pauta-se teórico-metodologicamente na proposta da Educação para o Pensar, havendo interlocuções com aspectos interdisciplinares, fundamentais para a vida humana. O município ainda não disponibiliza de um material único, sendo cada professor responsável pelo seu, a partir do quadro sinótico de habilidades e das “novelas filosóficas” (as novelas foram elaboradas por Lipman e outros com o intuito de desenvolver nas crianças a atitude investigativa, a capacidade de ordenar o raciocínio, na possibilidade de formulação de conceitos e na tradução simbólica a partir dos limites de cada criança) – a serem desenvolvidas em cada ano ou série. Nota-se que muitas dessas habilidades fazem relação direta com alguns conteúdos que os estudantes devem desenvolver ao longo daquele ano, o que fortalece o trabalho pedagógico, tanto do professor polivalente como do professor da área específica.



Em contatos exploratórios com a Equipe de Formação do Núcleo Pedagógico da SME, percebemos o entusiasmo sobre a referenciada proposta curricular de Filosofia, pois se nota o quão importante é este documento para o município, que amplia possibilidades e reafirma o direito a um aprendizado diferenciado – por se tratar de uma disciplina não convencional e obrigatória aos AIEF do sistema público de ensino – aos estudantes dos AIEF.

Entendemos que se possa ampliar esta proposta a partir de uma visão mais comunitária, isto é, de que a partir dos conteúdos desenvolvidos na Comunidade de Investigação, os estudantes podem desempenhar atitudes a fim de aperfeiçoar a sua visão de mundo e colaborar para transformações na comunidade educativa, em certa medida, uma educação que se proponha à transformação não só daquilo que se aprende e ensina, mas sobretudo, nos efeitos nas relações sociais. Esta proposta será realizável se todos os atores que compõem a escola estiverem abertos a mudanças, que necessitam acontecer não somente nas aulas de Filosofia, mas na concepção de um projeto que vise uma reorganização escolar e nas condições de aprender e ensinar – e nos perguntamos: reorganizar a concepção educacional em Itupeva é possível?

Não precisamos apenas ficar com o exemplo “além-mar”, da Escola da Ponte, pois há muitas escolas públicas no Estado de São Paulo que fazem a diferença a partir de uma concepção de formação integral, atuando não apenas nos conteúdos das disciplinas, mas apostando em uma proposta educacional que colabore na transformação do estudante, do sujeito e cidadão e que impactam o território a qual pertencem.

Este capítulo teve como principal tarefa partir de uma condicional ampla – as Políticas Públicas Educacionais – até chegarmos ao caso específico de Itupeva – como o ensino de Filosofia para crianças nos AIEF. Para isso, foi necessário revisitar a organização do Estado Brasileiro, e dentro desta história, acompanhar como a educação era entendida pelos diversos atores e os movimentos de progresso e retrocesso, e por este olhar detido na perspectiva histórica, compreender o momento atual. A história da educação pública em nosso país se fez na luta pela garantia de direitos fundamentais, pois o país cresceu em ritmo acelerado, porém a condição humana e social da maioria das pessoas não acompanhou esse ritmo, o que resultou em um processo de crescentes desigualdades.

A oportunidade de conhecer um município que oferta na forma de política pública uma disciplina diferenciada à estudantes dos AIEF, desperta-nos para outros questionamentos sobre as possibilidades de um ensino comprometido com a formação integral dos sujeitos, e o ensino de Filosofia pode contribuir de maneira significativa na vida destas crianças, compreendendo que esta política pública tem como abordagem teórico-metodológica o ciclo de políticas de Stephen Ball.

No próximo capítulo, apresentaremos os instrumentos metodológicos bem como os caminhos que percorremos para sustentar as afirmações que foram apresentadas até aqui. De antemão, informamos que alguns instrumentos tiveram que ser alterados devido ao cenário mundial imposto pelo Covid-19, e ainda é importante destacar que mesmo com a substituição dos instrumentos, intencionamos que a pesquisa não perca seu rigor e compromisso ético.

### III. METODOLOGIA

“A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”  
(SEVERINO, 2007, p.100)

Este capítulo dedicou-se a apresentar o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, desde a definição do tema/campo, o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a análise dos dados, o tratamento destes dados até explicitar os cuidados éticos para o aproveitamento das contribuições dos sujeitos neste processo. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 239):

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Intencionamos que as opções metodológicas utilizadas também gerem reflexões para os sujeitos da pesquisa e oportunizar ao campo científico, possibilidades de aprimoramento sobre a proposta pesquisada.

#### 3.1. O TIPO DE PESQUISA

Segundo André (2001, p. 51), o pesquisador no campo educacional, antes de tudo, necessita ter clareza das seguintes perguntas: “o que se considera uma boa pesquisa? Que critérios vêm sendo usados para pesquisa em educação? Em que medida certas pesquisas merecem ser financiadas e outras não?” Estas e outras questões podem nortear os pesquisadores sobre os limites e as possibilidades de seu processo de pesquisa, sobretudo, da pesquisa em educação.

Quando nos colocamos a caminho de uma pesquisa, é importante o fortalecimento teórico, para além das nossas leituras prévias, isso faz com que a nossa compreensão seja ampliada e ajuda-nos a estabelecer relações entre as leituras, autores, conceitos e campo de pesquisa. Assim, a metodologia deve ser vista como uma das fases mais importantes da pesquisa, pois ela terá um

papel significativo na seleção dos instrumentos, no tratamento, na análise e na divulgação desses dados.

Na presente pesquisa, de abordagem qualitativa, destacamos quatro pontos importantes: (a) o foco - de acordo com esta perspectiva, o foco deve estar atrelado a qualidade/validade encontrada na gênese da proposta a ser pesquisada; (b) as raízes – que se encontram no fenômeno social, evidenciado na colaboração dos atores envolvidos no processo educacional; (c) os conceitos – associado com os estudos e achados do trabalho em campo e (d) o objetivo – a compreensão e a identificação dos processos, políticas, teorias e práticas na vida dos sujeitos que vivenciam determinada proposta. Destacamos que a riqueza da abordagem qualitativa está em não padronizar ou quantificar os processos, mas dar sentido e vida àquilo que foi pesquisado, assim, uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (BAPTISTA, 1999, p. 35).

Um dos pontos centrais da abordagem qualitativa na pesquisa está na ênfase do estudo de caso, pois “se espera que abarque a complexidade de um caso em particular” (STAKE, 1999, p.11). No caso do ensino de Filosofia na rede municipal de Itupeva – se justifica pela especificidade da inclusão desde o ano de 2015 e a permanência no currículo dessa disciplina nos AIEF – visando compreender os desafios dessa Política Pública Educacional – na forma de estudo em profundidade.

Pelos desafios e importância da pesquisa, foi importante o contato com os setores públicos, estabelecimentos de ensino, equipe de gestão e professores, para assim termos uma compreensão sobre o processo de implementação do ensino de Filosofia nos AIEF na forma de uma Política Pública Educacional.

Acreditamos que a metodologia utilizada na pesquisa não é algo fixo, imutável, com prescrições e padrões determinados, os quais impossibilitariam a nossa capacidade de produção e inferência, mas antes, uma importante ferramenta teórica, que viabiliza as nossas atitudes como *ser-no-mundo*, um meio de colocar em prática as reflexões, que em grande medida, perpassam os nossos valores e crenças acerca das relações e experiências, seja em nível pessoal, profissional ou acadêmico. Segundo Ghedin e Franco (2008) a metodologia deve constantemente “proporcionar as bases científicas das

relações estabelecidas entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão surgindo do diálogo do pesquisador com o mundo”. Neste sentido, é necessário que o pesquisador possa desenvolver uma disposição reflexiva e crítica, capaz de fazer a leitura dos dados à luz dos contextos e do mundo que o circunda. É importante destacar que o incentivo a este processo reflexivo e crítico não foge ao rigor exigido na pesquisa acadêmica, pois a lógica e o embasamento teórico é que serão responsáveis por articular as intencionalidades, a descoberta epistemológica, o manuseio dos achados e as possíveis interpretações e direcionamentos do objeto pesquisado.

Adiante, apresentaremos os caminhos percorridos por esta pesquisa, da proposta inicial ao formato final. Uma trajetória que intitulamos de “*cavalo de pau*”, devido a uma manobra brusca e necessária, levando-nos de um ponto a outro.

### **3.2. OS PROCEDIMENTOS**

Conforme anunciamos anteriormente, a realização de um projeto de pesquisa se inicia muito antes da produção em si, pois envolve reflexões, problemas e sentimentos de nosso cotidiano, que nos impulsionam a pensar em como podemos melhorar determinada realidade, todavia, no campo acadêmico necessitamos fazer relações destas reflexões com a teoria, assim, esperamos suscitar um movimento dialético e dar um novo sentido à nossa *práxis*, contribuindo para a transformação e a reconfiguração das relações de saber.

Quando ingressei no processo seletivo, o projeto inicial estava delineado sobre uma proposta que tinha como fundamento teórico a Comunidade de Investigação de Matthew Lipman e o pragmatismo de John Dewey, e o pano de fundo desta proposta era o ensino de Filosofia para crianças, porém não estava tão objetiva. Após a aprovação no processo seletivo, uma docente escolheu meu projeto, convidou-me para que eu fizesse parte do grupo de pesquisa, intitulado como “Observatório de Políticas Públicas Educacionais: Pesquisa-formação, infâncias e educação integral (CNPq)” e demos início ao processo de orientações.

O grupo de pesquisa desenvolve um papel extremamente importante para a vida acadêmica, servindo como um espaço de ensino-aprendizagem, no qual

a partilha de vivências consubstanciadas numa abordagem teórico-metodológica, desempenham um papel significativo para todo estudante que pretende melhorar o desempenho, a compreensão intelectual e se formar como pesquisador. Dentro do cronograma de atividades, havia um momento para que eu pudesse explicar aos companheiros de grupo a minha proposta de trabalho e assim o fiz. Com certeza, foi algo muito impactante, pois muitas contribuições foram feitas para que eu pudesse repensar alguns pontos da pesquisa, posto que havia um misto de descontentamento da minha parte, mas também uma esperança.

Na primeira orientação, havia uma ansiedade, pois aconteceu horas depois da apresentação ao referido grupo. Após algumas horas de conversa sobre o projeto, comecei a dividir com a orientadora algumas experiências sobre a minha formação, relatando que no ano de 2015 havia feito uma especialização (*lato sensu*) em ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a sua importância para minha formação e os amigos professores que havia conhecido neste processo, e que alguns relatavam sobre a sua experiência com o ensino de Filosofia para estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) no município de Araraquara/SP. A partir deste dado, tudo mudou radicalmente, por isso, carinhosamente intitulamos de projeto “*cavalo de pau*”, pois repensei a proposta da pesquisa a partir de uma Política Pública Educacional vigente no Plano de Governo<sup>16</sup> do atual prefeito do referido município.

Ao iniciarmos os primeiros contatos (exploratórios) com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara/SP, as devolutivas sempre foram muito positivas, pois havia um funcionário muito proativo e interessado em nossa proposta de pesquisa e na ocasião, ele ainda delineou algumas escolas para que a nossa pesquisa pudesse ser desenvolvida. Em meados de julho de 2019, retomamos o contato para marcarmos uma possível reunião e a entrega da carta de apresentação, não obstante, descobrimos que o funcionário da SME, com o qual iniciamos as tratativas e estaria viabilizando as possibilidades do

---

<sup>16</sup> Plano de Governo: Araraquara 2017-2020 – “O melhor para Araraquara”, Edinho Silva – 2016, p. 68. Disponível em [https://issuu.com/edinhosilva13/docs/programa\\_de\\_governo\\_araraquara\\_2017](https://issuu.com/edinhosilva13/docs/programa_de_governo_araraquara_2017) Acesso em 08 de julho de 2020.

desenvolvimento na pesquisa, não pertencia mais ao quadro administrativo. Como consequência, houve uma negativa por parte da pessoa que na ocasião assumia o setor, afirmando que a pesquisa não seria possível e, que inclusive, não havia mais o ensino de Filosofia no município, porém, nos indicou o município de Matão/SP. Assim, iniciamos os primeiros contatos com este outro município por meio de ligação telefônica, em que o funcionário que nos atendeu afirmou que os estudantes dos AFEF tinham Filosofia em forma de disciplina, porém, solicitou que enviasse um resumo do projeto de pesquisa via e-mail a SME de Matão/SP. Fizemos o que nos foi solicitado, porém nunca nos responderam ou atenderam mais as nossas ligações telefônicas. O processo de definição do campo estava incerto, o que exigiu uma reorientação e uma reflexão de conjunto (estudante e orientador) acerca da pesquisa pela qual almejávamos. Segundo Bell (2008, p. 37):

A maioria de nós, na verdade, precisa de orientador em quem confiar, com quem possa compartilhar ideias, alguém disposto a aconselhar e a dar opinião sincera sobre nossos esboços, e cuja dedicação independe de estarmos trabalhando em um projeto de 100 horas, em um trabalho de graduação ou de pós-graduação.

A professora orientadora foi e tem sido uma grande parceira neste meu processo de desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, cumprindo o que frequentemente fala: “estou formando o pesquisador”, desta forma, sempre motivando-nos e apontando possibilidades neste percurso formativo, com critérios rigorosos e com possibilidades de reflexão. Percebendo algumas dificuldades, solicitou que fizéssemos a revisão bibliográfica, a fim de descobrirmos os trabalhos já desenvolvidos nesta temática, os autores referenciados nestes trabalhos e o possível diferencial em nossa pesquisa – conforme apresentamos no item 1.3.

A revisão bibliográfica foi um grande marco para pesquisa, pois possibilitou um alargamento de nosso olhar frente às muitas produções desenvolvidas e disponíveis em bancos de artigos, teses e dissertações. Foram estas pesquisas que nos ajudaram a chegar ao município de Itupeva. O nosso primeiro contato se deu por via telefônica, ocasião em que o Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da SME confirmou a existência, desde 2015, do ensino de Filosofia como disciplina – na forma de uma Política Pública

Educacional – só que diferentemente do que habitualmente conhecemos em algumas realidades, ela é ofertada às crianças matriculadas nos AIEF (do 1º ao 5º ano). Os responsáveis por este setor solicitaram que fosse enviado um e-mail com o resumo da proposta de pesquisa. Dias depois, recebemos uma devolutiva da SME marcando uma reunião, para que pudéssemos explicar melhor a proposta de pesquisa.

Na ocasião de nossa primeira visita, a reunião aconteceu no Núcleo Pedagógico, na presença do diretor e da coordenadora deste setor. Ao final da visita, protocolei na SME a carta de apresentação da referida pesquisa – procedimento burocrático e habitual para execução de pesquisas. Em novembro de 2019, fui convidado para apresentar o projeto de pesquisa durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos professores de Filosofia da rede municipal, ocasião em que fizeram alguns questionamentos sobre a proposta e afirmaram a disponibilidade de colaborar (de forma exploratória), com alguns dados sobre a prática desta disciplina em sala de aula. Ao término desta reunião, fui apresentado ao Secretário Municipal de Educação, que também tem como formação inicial a Filosofia. Destacamos que ele foi receptivo a nossa proposta de pesquisa, com a devolutiva e amplo consentimento para realização dela nas escolas do referido município. Um percurso longo, mas que fez total diferença para o nosso amadurecimento como pesquisador.

Após estabelecermos o campo de trabalho da pesquisa, apresentaremos no próximo item os instrumentos que foram utilizados, com ênfase no estudo de caso, neste caso, em particular, de uma Política Pública Educacional nos AIEF do município de Itupeva.

### **3.3. OS INSTRUMENTOS**

A definição dos instrumentos utilizados para esta pesquisa havia sido pensada desde quando delimitamos a temática para o primeiro campo (o município de Araraquara/SP), porém desde a primeira reunião com o Núcleo Pedagógico da SME de Itupeva, outros cenários e possibilidades puderam ser delineados e, durante uma sessão de orientação, definimos pelo melhor caminho. A princípio tínhamos pensado em entrevistas coletivas (grupo focal) e rodas de conversa com estudantes dos AIEF, não obstante, por conta do



isolamento social imposto pela Covid-19, optamos por não realizar as rodas de conversa com crianças e fizemos a análise documental.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, compreendemos que a análise documental se faz necessária em todo processo de pesquisa científica, ela buscou perfazer o histórico para a instituição do ensino de Filosofia na rede municipal de Itupeva, as suas mudanças e/ou rupturas – bem como criar um sentido de valor ao objeto que está sendo pesquisado/investigado, por meio das publicações oficiais em nível federal e do município de Itupeva para os AIEF. Para esta análise, selecionamos o edital de Concurso Público para a vaga de professor de Filosofia e a Proposta Curricular de Filosofia, como documentos do município e das escolas – foram duas escolas que participaram da pesquisa, sendo uma da zona rural e outra urbana – usamos o Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP)<sup>17</sup> e uma Situação de Aprendizagem elaborada pelos professores de Filosofia para crianças das escolas pesquisadas.

Também, fizemos entrevistas coletivas no formato de grupo focal, chamamos desta forma pois as pessoas que participaram deste processo de pesquisa foram convidadas a debater e comentar sobre o tema do ensino de Filosofia para crianças do AIEF, na forma de PPE – que é o objeto de nossa pesquisa – todavia, oportunizamos para que estas pudessem contribuir a partir de suas vivências no município de Itupeva. Conforme assevera Gatti (2005, p. 13):

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e falado. Ele se presta muito geração de teorizações exploratórias até mais do que a verificação ou teste de hipóteses prévias. Não que não possa ser usado para verificação. Porém a riqueza do que emerge “quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias

---

<sup>17</sup> A ideia de um Projeto Eco Político Pedagógico vem ao encontro do entendimento e respeito à realidade histórica de cada estudante e seus familiares, fazendo com que os conteúdos e projetos escolares possam dialogar com os equipamentos públicos e atores sociais presentes no território e no ambiente do entorno da escola, respeitados os valores ambientais. Também, por meio desta perspectiva, está prevista a construção de uma agenda comum de trabalho que viabilize o reconhecimento, planejamento e ações frente aos problemas que impossibilitam a própria escola de cumprir plenamente sua função educativa, e, sobretudo, social.

prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema.

Neste sentido, fizemos as entrevistas coletivas (Grupos Focais) – de forma virtual – com grupos separados, favorecendo a pluralidade das narrativas, bem como, compreendendo a riqueza de cada grupo. Assim, foram definidos os seguintes grupos:

- I) a Equipe de Formação do Núcleo Pedagógico da SME;
- II) os gestores (diretores de escola, equipe pedagógica e supervisão de ensino) das escolas pesquisadas;
- III) e os professores das Unidades Escolares que atuam no ensino de Filosofia para crianças nas escolas municipais;

Todo este processo contou com registros áudio visuais. O intuito era que os participantes dos grupos focais pudessem trazer em suas vozes o entendimento sobre o processo de implementação da Política Pública do ensino de Filosofia nos AIEF na rede municipal de Itupeva e os desafios presentes nesse contexto. Acreditamos que desta forma, seguimos um dos preceitos da Comunidade de Investigação e das Comunidades de Aprendizagem, que é a promoção da autonomia nos sujeitos, por conseguinte, explorando as ideias mediante os questionamentos, formando opiniões sobre determinada temática.

Por fim, destacamos que foram realizados pré-testes dos roteiros de análise documental e do grupo focal foi necessária (Apêndices IX ao XII) e – no caso dos Grupos Focais – foi feito com grupo similar aos grupos da pesquisa –, para que pudessemos compreender o campo com um material melhor delineado com os sujeitos e objetivos da pesquisa.

Após os pré-testes dos dois instrumentos, avaliamos que algumas perguntas que havíamos considerado importantes acabaram fluindo como respostas em meio a outros questionamentos, o que nos fez alterar os roteiros a fim de que pudessem, além de compor elementos importantes para nossa compreensão, também alcançar os efeitos desejados, e estar atrelados ao problema e objetivos da pesquisa. Afirmamos que os pré-testes se tornaram imprescindíveis no processo de pesquisa, aprimorando e evitando contratempos.

Realizamos os Grupos Focais – de forma virtual – na sequência do Exame de Qualificação, com a seguinte composição: 1º grupo formado por integrantes

da Equipe de Formação/Núcleo Pedagógico da SME de Itupeva, 2º grupo formado por gestores e equipe pedagógica das escolas participantes da pesquisa e o 3º grupo formado pelos professores de Filosofia do município, em especial os docentes das escolas participantes.

No próximo item, discorreremos sobre o tratamento dos dados e a sua importância para o processo de pesquisa.

### **3.4. OS SUJEITOS**

Os sujeitos participantes da pesquisa não terão suas identidades reveladas, garantindo-se o anonimato e a livre escolha pelo desejo ou não de participarem dela. A SME de Itupeva, bem como as escolas participantes, receberá uma Carta de Apresentação que explicita os objetivos da pesquisa e, na sequência, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresenta, de forma mais detalhada, as finalidades, o funcionamento da pesquisa e a forma de participação. Esse documento foi apresentado aos integrantes do Núcleo Pedagógico da SME, gestores e professores das escolas participantes conforme Apêndices: IV ao VII. Na sequência, apresentamos um quadro com algumas informações dos participantes da pesquisa, destacando que foram preservadas suas identidades, e as escolas participantes tiveram seus nomes alterados, cumprindo, assim, as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil).

Quadro 1 – Alguns dados dos participantes do Grupo Focal

GRUPOS FOCAIS	PSEUDÔNIMO E IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUPEVA
<p>Professores de Filosofia para crianças das escolas municipais de Itupeva</p> <p>Data da Entrevista: 09 de março de 2021</p>	<p>- Aristóteles, 38 anos;</p> <p>- Sócrates, 47 anos;</p> <p>- Platão, 40 anos;</p> <p>- Demócrito, 50 anos;</p>	<p>Graduado em Filosofia, possui mestrado e doutorado na mesma área. Atualmente cursa Pedagogia;</p> <p>Graduado em Teologia, Filosofia e Pedagogia;</p> <p>Graduado em Relações Internacionais e Filosofia;</p> <p>Graduado em Filosofia e Teologia;</p>	<p>Desde março de 2020, via processo seletivo;</p> <p>Desde 2015, via concurso público;</p> <p>Desde 2015, via concurso público;</p> <p>Desde 2015, via concurso público;</p>
<p>Gestores das Escolas Academia de Platão e Liceu de Aristóteles</p> <p>Data da Entrevista: 11 de março de 2021</p>	<p>- Elvira, 52 anos;</p> <p>- Bianca, 38 anos;</p> <p>- Hipátia de Alexandria, 78 anos;</p> <p>- Luna, 41 anos;</p> <p>- Julia, 39 anos;</p>	<p>Formada pelo Magistério, possui graduação em Pedagogia, pós-graduação (<i>lato-sensu</i>) em letramento e magistério;</p> <p>Formada pelo Magistério, possui graduação em Pedagogia;</p> <p>Formada pelo Magistério;</p> <p>Formada pelo Magistério, possui graduação em Pedagogia e Letras;</p> <p>Formada pelo Magistério, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação (<i>lato-sensu</i>) em inclusão;</p>	<p>Desde 2007, via concurso público. Foi designada em 2014 para compor a gestão;</p> <p>Desde 2007, via concurso público. Foi designada para compor a gestão em 2018;</p> <p>Desde 1997 tem sido designada para diversas funções de gestão na SME;</p> <p>Desde 2007, via concurso público. Foi designada para compor a gestão em 2020;</p> <p>Desde 2002, via concurso público. Foi designada para compor a gestão em 2017;</p>
<p>Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva</p> <p>Data da Entrevista: 12 de março de 2021</p>	<p>- Rui Barbosa, 46 anos;</p> <p>- Kimberly, 45 anos;</p>	<p>Graduado em Filosofia, Pedagogia;</p> <p>Formada pelo Magistério, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação (<i>lato-sensu</i>) em Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional;</p>	<p>Desde 2015, via concurso público. Foi designado em 2017 para ocupar funções na SME;</p> <p>Desde 1995, via concurso público. Sendo designada desde 2016 para ocupar funções em escolas e atualmente na SME;</p>

	<p>- Adriana, 50 anos;</p> <p>- Pitágoras, 55 anos</p>	<p>Formada pelo Magistério, possui graduação em Letras, Pedagogia e pós-graduação (<i>lato-sensu</i>) em Gestão Escolar;</p> <p>Graduado em Biologia, Matemática, possui pós-graduação (<i>lato-sensu</i>) em Meio Ambiente, Gestão Escolar, Docência no Ensino Superior e mestrado em Matemática;</p>	<p>Desde 2002, via concurso público. Sendo designada desde 2009 para ocupar funções em escolas e atualmente na SME;</p> <p>Desde 1980, via concurso público. Exonerou do cargo público em 1999. Retorna com uma designação em 2013, ocupando no ano de 2016 a função de secretário municipal de Educação. Em 2021, retoma a SME via designação;</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa.

### 3.5. A ANÁLISE DOS DADOS

Com a análise de documentos e a transcrição das entrevistas coletivas (grupo focal), formamos o *corpus* da pesquisa para análise. Segundo Yin, “dados” podem ser compreendidos como “[...] elementos registrados que resultam de alguma experiência, observação, experimento, ou outra situação semelhante” (YIN, 2016, p. 116).

Muitos são os achados na etapa inicial (explanatória), porém, cuidando da clareza e rigor, buscamos refinar os dados. Cabe ressaltar que o referencial teórico exerce um importante papel neste processo, favorecendo a categorização e análise dos dados.

Na fase de análise documental, tomamos por base três situações: a primeira delas são documentos públicos de domínio público, destacando-se histórico do município, publicações oficiais sobre as PPE (em especial do ensino de Filosofia, que é objeto desta pesquisa); edital do concurso para o provimento de cargo de professor de Filosofia; atas de reuniões para implementação do ensino de Filosofia e a Proposta Curricular de Filosofia e o PEPP das escolas que participaram da pesquisa. Também utilizamos outros documentos públicos, entendidos como: jornais, revistas, periódicos via internet, diário oficial do município. E, por fim, documentos privados, como: situações de aprendizagem utilizadas em aula de professores de Filosofia para crianças, entre outros. Segundo Cellard: “Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas” (CELLARD, *apud* Tremblay, 2008, p. 295).

Concomitante ao processo de análise documental, realizamos entrevistas coletivas (grupos focais) com os técnicos da SME de Itupeva-SP, além de gestores e professores de Filosofia para crianças das escolas que aceitaram participar da pesquisa. Acreditamos que as entrevistas coletivas compõem um dos elementos essenciais para a pesquisa, partindo de uma estrutura de perguntas, com apoio audiovisual, para então garantirmos a fidedignidade à expressão de cada sujeito participante.

Destacamos que o processo de coleta dos dados é algo que vai do amplo ao específico e demanda tratamento atento na interpretação dos dados para que não se perca o objetivo da pesquisa. Conforme Gil (1999, p. 168):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Entendemos que a análise de dados na pesquisa colabora para que possamos compreender e nos aprofundar sobre as diferentes perspectivas e metodologias, assim, fazer emergir no trabalho os principais pontos que permitem realizar a discussão da análise de conteúdo. Conforme já mencionamos, nos valem dos referenciais teóricos de Bardin (2011) bem como da sua proposta de organização para se fazer as análises: a) Pré-análise; b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A **pré-análise** é uma das etapas que exigem um olhar muito cuidadoso, pois é o momento da seleção dos instrumentos que comporão o *corpus* da análise, conforme Bardin (2011, p. 96) “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No caso desta pesquisa, optamos pela análise documental e entrevistas coletivas (grupo focal).

A **exploração do material**, teve como um dos objetivos principais fazer emergir as unidades de registro, que puderam ser evidenciados a partir da “[...] menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). Nesta etapa, podemos considerar e correlacionar: temas, palavras, sujeitos e outros. Estes elementos nos permitiram construir as categorias, que seguidamente devem ser agrupadas/entrelaçadas com as unidades temáticas que surgiram da análise documental e dos grupos focais.

Com o **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, buscamos produzir os sentidos que dialogaram com nosso problema e objetivos da pesquisa. Esta etapa se dedicou ao exercício criterioso de interpretação dos dados, esperando que estes possam apontar possíveis reflexões sobre o objeto

estudado, favorecendo com uma análise epistemológica profunda para o campo de pesquisa em educação.

### 3.6. CUIDADOS ÉTICOS

A pesquisa tem caráter teórico-prático. Parte de uma revisão bibliográfica que teve como intenção estudar o que já foi produzido sobre o tema de investigação, para identificar o diferencial apresentado nesta pesquisa. O trabalho de campo possui o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva, e elegemos os sujeitos que participaram da pesquisa, tanto em nível da Secretaria Municipal de Educação (Equipe de Formação/Núcleo Pedagógico), como das escolas (gestores, coordenadores pedagógicos e professores de Filosofia para crianças). Contamos com a participação de duas escolas (uma na zona rural e outra urbana), a participação dos atores destas unidades escolares com realidades divergentes é que nos ajudaram a compreender de que maneira desenvolvem o ensino de Filosofia em seus contextos. A pesquisa contou com a participação de aproximadamente 15 sujeitos.

Os cuidados éticos seguiram as normas contidas na Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos<sup>18</sup>.

Submetemos o Projeto à Plataforma Brasil<sup>19</sup>, com as devidas autorizações, por meio dos TCLE. Após apreciação da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, foi aprovada, no mês de outubro de 2020, conforme o Apêndice VIII (SILVA, 2021, VOLUME II, p.145).

Destacamos que os cuidados éticos na pesquisa se fizeram presentes em todo processo, pois demandou uma relação de confiança e acordos firmados entre o pesquisador e os sujeitos que se dispuseram a participar de forma livre

---

<sup>18</sup> O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, aprovou as diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas que envolvem humanos. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html) Acesso em: 02 de abril de 2021;

<sup>19</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP.



e espontânea e representa o fruto destas relações. Intencionamos – ao final da pesquisa – apresentar os resultados para os sujeitos que participaram, de forma a dialogar com as diferentes perspectivas sobre o objeto investigado.

O próximo capítulo trata da análise dos dados coletados (documentos e grupos focais) – com um contexto histórico das escolas que participaram, a organização e a receptividade da proposta da pesquisa por parte dos sujeitos, lembrando que o problema de pesquisa, os objetivos, assim como os referenciais teórico-metodológicos guiaram a análise.

## IV - O ENSINO DE FILOSOFIA NOS AIEF NO MUNICÍPIO DE ITUPEVA: ENTRE O CONCEBIDO E O VIVIDO

“Entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra!” (PIZA, 2006)

Intenciona-se neste capítulo fazer a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa, tendo como base a Análise de Documentos (que serão cotejados, posteriormente, com as entrevistas coletivas (Grupos Focais).

Conforme anunciado no Capítulo III, optamos pela abordagem qualitativa, que segundo Bardin (2011) é validada, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável precisa, e não em inferências gerais. Neste contexto, a produção de sentido no corpo da pesquisa se efetiva não somente nos elementos factuais – como os documentos –, mas ganha expressão por meio da voz dos atores do referido campo de pesquisa. Também, acreditamos ser pertinente reforçar o aspecto acerca do Estudo de Caso, pois conforme o entendimento de Stake (2000), podemos compreender a complexidade e a finalidade de um caso a partir de três tipos: o intrínseco, instrumental e coletivo. Nesta pesquisa nos valeremos do tipo intrínseco e assim assevera o autor:

Aqui, o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que têm em comum, este caso é de interesse em si. O pesquisador, pelo menos temporariamente, subordina outras curiosidades para que as histórias dos que “vivem o caso” emergjam. (Stake, 2000, p.437, tradução livre).

Neste sentido, e de forma intrínseca, a pesquisa tem como caso específico o ensino de Filosofia para estudantes dos AIEF na forma de uma PPE do município de Itupeva – inicialmente, por meio de análise documental, seguido de entrevistas coletivas (Grupos Focais) e, posteriormente, a análise de conteúdo. A referida temática sempre esteve presente no campo acadêmico, porém, passa a ter maior atenção e destaque a partir dos anos de 1970 com as publicações da professora e psicóloga francesa Laurence Bardin. É importante destacar que no campo de análise de conteúdo muitos outros autores também ganham destaque, dos quais nos valem como referencial teórico.

A análise de conteúdo se apresenta como uma proposta de apreciação crítica em pesquisa qualitativa, podendo superar as incertezas do processo e assim, desvelar aquilo que se questiona. Em nossa pesquisa, ela contribuiu para a análise técnica aos grupos focais, para extrairmos o essencial das entrevistas por meio das perguntas/respostas, e também, na análise dos documentos escolhidos.

Como forma de compreensão e análise a esta Política Pública Educacional no município de Itupeva, utilizamos o Ciclo de Políticas idealizado por Stephen J. Ball, partindo de um caso específico, assim, analisar os seus contextos, como já apresentamos no Capítulo II deste relatório, e adensar teoricamente a partir do contexto de influências para o contexto da produção de texto, para então compreendermos o contexto das práticas.

Destarte, para esta análise, consideramos os documentos analisados e os grupos focais, categorizando-os por temáticas, para fazer emergir os elementos essenciais de cada um deles e compreendermos as aproximações com o problema e objetivos da pesquisa, tendo como suporte os referenciais teóricos que utilizamos ao longo deste relatório. Todavia, antes de chegarmos a análise dos documentos, apresentamos, na sequência, o contexto das unidades escolares que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

#### **4.1. O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

Destacamos que estas escolas – por meio dos professores de Filosofia para os AIEF, de maneira livre, se dispuseram a participar da pesquisa.

Nosso contato inicial, de maneira exploratória, viabilizou-se por meio da Equipe de Formação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva, em que, por meio de contato telefônico, confirmamos os dados essenciais da pesquisa – se o referido município realmente tinha a disciplina de Filosofia na forma de PPE –, confirmamos ainda, via e-mail, a nossa primeira visita ao município, que aconteceu no dia 23 de agosto de 2019, na própria SME.

Na ocasião, também protocolamos a Carta de Apresentação (Apêndice IV) e obtivemos a resposta do Secretário Municipal de Educação, o senhor Fábio José de Andrade, favorável à nossa intenção de pesquisa no dia 05 de outubro de 2019. Destacamos que neste interstício – entre o protocolo e o aceite –, os

funcionários do Núcleo Pedagógico ajudaram-nos com muitas informações sobre o município e a realidade das escolas – talvez, um importante registro a se considerar, seja a receptividade positiva de todos os sujeitos da pesquisa. No dia 18 de novembro de 2019, retornamos ao município, a pedido dos integrantes da equipe de formação, para que pudéssemos apresentar a proposta de pesquisa aos professores de Filosofia do município - vale ressaltar que Itupeva, além de prever uma reunião pedagógica coletiva entre os docentes em suas unidades escolares, também assegura um HTPC na SME aos professores das disciplinas específicas para partilha e aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos em suas escolas de atuação. Na referida visita, fomos recebidos pelo Secretário de Educação, que nos apresentou os setores da SME e informou ser também graduado em Filosofia e entender a importância da pesquisa para o município e a academia.

Por ocasião da primeira reunião com a equipe de formação, já havíamos previamente efetuado um estudo exploratório sobre o contexto educacional do município por meio do site oficial da Prefeitura Municipal<sup>20</sup>, assim, quando apresentamos a proposta da pesquisa, perguntamos se poderíamos realizá-la em dois contextos: o de uma escola situada na zona urbana e outra na zona rural. A proposta foi considerada por eles e, na reunião com os professores de Filosofia, foi divulgado o nome das unidades escolares que aceitaram participar da pesquisa, e para nossa surpresa, foi nos dois contextos solicitados.

Devido ao cenário de isolamento social em todo o mundo imposto pelo Covid-19, ainda não estivemos fisicamente nestas escolas, apenas fizemos uma reunião exploratória, de forma remota (por uma plataforma digital) com as diretoras, coordenadoras pedagógicas, supervisoras de ensino, professores de filosofia para crianças e membros do Núcleo Pedagógico. Após esta sondagem inicial, as escolas nos enviaram o Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP), documento oficial e norteador das escolas do município, previsto no Plano Municipal de Educação<sup>21</sup>, na sessão de Metas (Anexo I), em que dispõem sobre o funcionamento da Gestão Democrática. Em seu segundo parágrafo, o

---

<sup>20</sup> Site Oficial da Prefeitura Municipal de Itupeva/SP. Disponível em <https://itupeva.sp.gov.br/site/> Acesso em 20 de agosto de 2020.

<sup>21</sup> Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-itupeva-sp>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

documento afirma que se deve “elaborar e implementar, no prazo de até 4 (quatro) anos, após a aprovação deste Plano, o Projeto Eco Político Pedagógico da escola em todas as unidades educacionais da rede.” Assim, o PEPP direciona os caminhos a serem percorridos pelas escolas, tendo como pressuposto os aspectos físicos, ideológicos, anseios e realizações.

Seguindo as orientações sobre os Cuidados Éticos, os atores e unidades escolares não tiveram suas identidades reveladas, garantindo-se o anonimato e a livre escolha pelo desejo ou não de participar da pesquisa. Neste sentido, com o consentimento dos participantes, atribuímos às escolas participantes desta pesquisa dois nomes fictícios, que fazem menção aos pensadores da Grécia Antiga bem como ao local onde propagavam seus ensinamentos aos grupos seguidores.

#### **4.1.2. “ESCOLA ACADEMIA DE PLATÃO”**

Uma das escolas participantes da pesquisa, intitulada como “Academia de Platão”<sup>22</sup>, está situada em um bairro da zona rural, estando a cerca de 10km de distância do município de Itupeva. Destacamos que é uma escola pública, que inicialmente funcionou como agrupamento escolar de 1º grau desde o ano de 1983, sobre a responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo, e em 2007, sofre um processo de municipalização com alteração do nome e composição dos ciclos – anteriormente a escola tinha o nome de seu bairro.

A unidade escolar funciona das 07h às 17h15, e oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, divididos da seguinte maneira:

- Período Matutino, das 07h às 12h: Jardim II, 1º, 2º e 3º AIEF;
- Período Vespertino, das 12h15 às 17h15: Jardim I, 4º e 5º AIEF;

Os estudantes matriculados na escola são todos oriundos do bairro, pois a distância da zona urbana e a baixa oferta de transporte público dificulta os deslocamentos. Conforme nossa análise no PEPP, e de maneira exploratória com professores e gestores, percebemos que a população do entorno da escola tem um sentimento de pertença pela escola, o que colabora em muitas iniciativas

---

<sup>22</sup> Durante a discussão no grupo focal com professores e gestoras das escolas participantes, elegemos os nomes dos dois ambientes criados na Grécia Antiga para o debate e a construção do conhecimento. Estas duas escolas (“Academia de Platão” e “Liceu de Aristóteles”), trazem, por consequência, os nomes dos filósofos fundadores.

e projetos da unidade escolar com alguns equipamentos públicos, como o Posto de Saúde do referido bairro.

O PEPP da escola encontra-se em fase de homologação pela SME e Conselho Municipal de Educação, não obstante, o objetivo dos atores que participaram do processo de construção do PEPP foi retratar a realidade, os anseios e metas de toda unidade escolar – entendido como estudantes, professores, funcionários e familiares – tendo como princípio a gestão democrática e uma educação que colabore para a formação integral dos estudantes.

#### **4.1.3. “ESCOLA LICEU DE ARISTÓTELES”**

A outra unidade escolar que se dispôs a participar da pesquisa foi a escola “Liceu de Aristóteles”, situada no perímetro urbano, estando aproximadamente a 900 metros de distância do bairro central do município de Itupeva. Como parte de algumas escolas do município, a referida unidade foi criada pelo Governo do Estado de São Paulo no ano de 1992, porém no ano de 2001 ela passou pelo processo de municipalização, empreendido pelo governo federal, a partir de 1996, sofrendo uma alteração em seu nome, pois como muitas escolas do município ela mantinha o mesmo nome do bairro onde estava situada. No ano de 2012, com a construção de um novo edifício e a mudança de endereço – mas permanecendo no mesmo bairro – o município resolveu trocar o nome da escola, assim atribuindo uma homenagem a uma professora da rede, e desde então a escola leva o seu nome.

A escola funciona das 07h às 17h30 e oferta à população os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo eles divididos da seguinte maneira:

- Período Matutino, das 07h às 12h: 1º e 2º AIEF;
- Período Vespertino, das 12h30 às 17h30: 3º, 4º e 5º AIEF;

Os estudantes matriculados nesta escola são transitórios, pois segundo informações exploratórias, muitas famílias são oriundas das regiões Norte e Nordeste, tendo como princípio o trabalho, neste sentido, os estudantes são matriculados e muitos não concluem, pois retornam a sua terra natal, o que pode atrapalhar um efetivo processo de aprendizagem.

O PEPP também se encontra em fase de homologação pela SME e pelo Conselho Municipal de Educação, todavia, o objetivo principal foi em retratar a

realidade, a partir dos resultados das avaliações internas/externas e as estratégias que estão sendo construídas de maneira democrática por todos os atores da unidade escolar, visando um melhor desempenho dos estudantes matriculados. Também há um destaque sobre a importância da formação integral dos estudantes, e para que isso aconteça, conta com projetos elaborados pelos professores da unidade escolar e de parcerias com outros projetos de iniciativa pública ou privada, a exemplo do “Aprova Brasil” e “Trilhas Digital.”

#### 4.2. O CONTEXTO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Conforme anunciado previamente, a pesquisa parte de um problema específico, tendo alguns objetivos a serem alcançados, apoiando-se na teoria e análise da Política Pública Educacional pelo Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Anteriormente, apresentamos o primeiro momento, conhecido como contexto de influências, e a partir deste item, ampliamos o nosso olhar tendo como pressuposto o contexto da produção de texto. Conforme Mainardes (2006, p. 52):

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios.

Intencionamos, por meio da análise documental, compreender os caminhos do ensino de Filosofia para crianças na forma de Política Pública Educacional no município de Itupeva. Para tanto, elegemos alguns documentos que nos ajudaram a compreender o processo desde o seu edital para provimento de cargo na função pública até as perspectivas de aprendizagens que são desenvolvidas pelos docentes em aula. Abaixo listamos os documentos analisados:

Quadro 2 – Lista de documentos

Edital de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro de 2014	Concurso Público para provimento de diversas vagas na Função Pública, dentre elas a de Professor da Educação Básica II – Filosofia.
Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP – Lei nº 2034 de 19 de junho de 2015	Promulgação do Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP.

Currículo de Filosofia – 2019	Currículo de Filosofia para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Projeto Eco Político Pedagógico – PEPP 2019 (Escola “Academia de Platão”)	Documento construído coletivamente, tendo como princípio a Gestão Democrática. Sua finalidade é estabelecer as diretrizes, concepção escolar, metodologias e metas que a unidade escolar pretende alcançar ao longo do ano letivo.
Projeto Eco Político Pedagógico – PEPP 2019 (Escola “Liceu de Aristóteles”)	Documento construído coletivamente, tendo como princípio a Gestão Democrática. Sua finalidade é estabelecer as diretrizes, concepção escolar, metodologias e metas que a unidade escolar pretende alcançar ao longo do ano letivo.
Situação de Aprendizagem aos estudantes do 5º AIEF – Junho/2020 (Escola “Academia de Platão”)	Metodologia adotada pelos docentes da disciplina de Filosofia com a finalidade de propor atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes.
Situação de Aprendizagem aos estudantes do 1º AIEF – Junho/2020 (Escola “Liceu de Aristóteles”)	Metodologia adotada pelos docentes da disciplina de Filosofia com a finalidade de propor atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações contidas nos documentos

Após a seleção dos documentos listados, foi necessário a construção de um roteiro para a análise documental, com itens que dialogavam com os objetivos, o problema de pesquisa e os principais referenciais teóricos. O intuito desta análise foi coletar os dados que pudessem nos ajudar a construir uma reflexão e dimensão desta PPE no referido município. É sabido que o instrumento cumpre um papel importante na pesquisa, neste sentido, efetuamos um pré-teste deste roteiro, para que conseguíssemos identificar possíveis fragilidades, e assim, aprimorá-lo, validando-o na configuração que utilizamos para esta análise.

Destacamos que os documentos analisados foram construídos em períodos políticos diversos, sendo que no contexto municipal, observamos essa PPE ser gestada e nascer durante uma gestão de governo municipal (4 anos) e sua implementação ocorrer durante o mandato de um outro grupo político. No



governo estadual, durante o período eleitoral, a população teve grandes possibilidades de modificar o partido político que há anos está à frente do Estado mais rico da Federação, não obstante, se manteve o mesmo partido, com um discurso eleitoral atrelado ao do candidato à presidência da república. E em nível de governo federal, pudemos acompanhar o desmonte do país desde o processo de *impeachment* ('fraudulento') de uma presidenta eleita democraticamente até a atual chegada de um governo de extrema direita que na sua prática, continua perpetuando aquilo que tanto criticava durante o período eleitoral, a "velha politicagem". Ainda neste cenário federal, vimos os cortes deliberados de investimentos em Saúde, Educação e Ciência e Tecnologia – fundamentais para o desenvolvimento de qualquer país –, projetos de militarização de escolas públicas, o que impossibilita o direito de um processo educativo transformador e de pensamento plural. Ainda, apoiados por um discurso sem fundamentação científica e apoio técnico, presenciamos integrantes do governo favoráveis à diminuição de investimentos no campo das Ciências Humanas, com foco na Filosofia e Sociologia.

Atualmente, estamos atravessando uma das piores crises sanitárias dos últimos 100 anos: a Covid-19, doença com alto índice de transmissão e letalidade. O que necessitava de ações coordenadas entre governo federal, estados e municípios, as quais não ocorreram no país, pois o que presenciamos é o esforço de muitos governadores e prefeitos, não do governo federal, em elaborar políticas para que o isolamento social – defendido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – pudesse ser cumprido e assim desacelerar o índice de transmissão. Poderíamos nos questionar: qual a ligação desses eventos com a Educação?

Conforme apresentamos no Capítulo II, no percurso das Políticas Públicas Educacionais em nosso país, o direito pleno é proclamado em diversas leis, sendo a Carta Magna (Constituição Federal de 1988) a lei maior, porém, encontramos profundas dificuldades para sua realização. A pandemia mundial expôs de maneira cruel as desigualdades sociais, político-econômicas, educacionais do Brasil, e a indução ao ensino remoto é uma delas. Ressalta-se que ela acontece para uma minoria, advinda do sistema privado de ensino e alguns estados e municípios que têm se esforçado para garantir o ano letivo aos estudantes do sistema público. Segundo um estudo sobre conectividade em

escolas e acesso dos estudantes à internet, organizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – TIC Educação 2019<sup>23</sup> –, revelou-se que aproximadamente 40% dos estudantes das escolas públicas do país não possuem tablet nem computador em suas residências, desvelando assim, um profundo desafio para estes estudantes neste período de ensino remoto. Os jornais noticiam diariamente a incapacidade do Estado em assegurar a educação a todos, o que revela as condições de miséria e a ampliação das desigualdades sociais da maior parte das famílias brasileiras.

Em meio a tantos ocorridos e adversidades, demos um “salto” e vislumbramos uma possibilidade de melhoria da educação pública, por meio da aprovação permanente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), promovendo uma redistribuição aos estados e municípios dos recursos destinados à educação, sendo aumentada a participação de investimentos por parte da União. A aprovação, neste ano, da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 15/2015 – na Câmara dos Deputados Federais – tendo como relatora a deputada Profa. Dorinha Seabra Rezende, do Partido Democratas (DEM) – e no Senado Federal, com a PEC 26/2020 – tendo como relator o Senador Flávio Arns, do Partido Rede Sustentabilidade (Rede/PR) – trouxe à tona uma discussão que se arrastava por anos sobre o aprimoramento e permanência definitiva do Novo FUNDEB. Um dos principais objetivos do FUNDEB é a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Esta vitória, se deveu à mobilização dos educadores de todo país, fortalecida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>24</sup>, pois o texto constitucionalizado traz uma proposta de redistribuição a partir do Custo Aluno-Qualidade (CAQi) – indicador que demonstra o quanto se deve investir anualmente por estudante em cada nível ou modalidade da educação básica e também, engloba os custos para manutenção de creches, pré-escolas e escolas para que consigam manter um padrão mínimo de qualidade, o que é previsto na CF 1988, LDBEN 9.394/1996 e no PNE

---

<sup>23</sup> CETIC: “Escolas estão mais presentes nas redes sociais, mas plataformas de aprendizagem a distância são pouco adotadas.” Disponível em <https://cetic.br/pt/noticia/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-de-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/> Acesso em 17 de setembro de 2020.

<sup>24</sup> Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em <https://campanha.org.br/> Acesso em 17 de setembro de 2020.

13.005/2014. A aprovação garante também, uma maior participação da União a Estados e Municípios.

O jovem município de Itupeva, a partir da implantação do ensino de Filosofia na forma de PPE aos estudantes do AIEF, se mostra como um diferencial, quando comparado ao que temos afirmado até o momento sobre os destinos da educação no país, todavia, importa-nos perfazer os caminhos desta PPE do município e identificar os limites e possibilidades desta implementação.

Neste sentido, apresentamos o roteiro elaborado para o primeiro instrumento da pesquisa, a análise documental (Apêndice IX), e abaixo, os pontos da análise que nos levaram aos achados de cada documento:

Quadro 3 – Análise dos documentos

Pontos de análise	<b>Edital de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro de 2014</b>	<b>Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP Lei nº 2034 de 19 de junho de 2015</b>	<b>Currículo de Filosofia – 2019</b>	<b>Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Academia de Platão”)</b>	<b>Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Liceu de Aristóteles”)</b>	<b>Situação de Aprendizagem aos estudantes do 5º AIEF – Junho/2020 (Escola “Academia de Platão”)</b>	<b>Situação de Aprendizagem aos estudantes do 1º AIEF – Junho/2020 (Escola “Liceu de Aristóteles”)</b>
Autor(es) Contexto Autenticidade do texto	O autor principal deste edital é o prefeito de Itupeva/SP, Ricardo Bocalon, que no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pela então legislação vigente, e ainda, respaldado na Constituição Federal de 1988, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na Lei Orgânica Municipal, sob a autorização a partir do processo nº 11.410-7/2014, tornou público o referido concurso para o provimento	Os autores deste documento são: o prefeito de Itupeva/SP, Ricardo Bocalon, os vereadores e população que participou ativamente dos conselhos e debates para que este plano se tornasse lei. O prefeito, de acordo com a Câmara Municipal, promulga a presente lei para o decênio	Este documento tem como autores, o prefeito de Itupeva/SP, Marco Antônio Marchi, o seu vice-prefeito, Alexandre Ribeiro Mustafa e o secretário municipal de Educação, Fábio José de Andrade. Integrantes do Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da SME e o Professor Mediador dos Discentes de Filosofia.	Os autores deste documento são: o secretário municipal de Educação de Itupeva/SP, Fábio José de Andrade, gestão escolar e pedagógica, estudantes, professores, representantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e a equipe operacional.	O documento destaca a partir dos aspectos legais que legitimam o Projeto Eco Político Pedagógico, que haverá um esforço da comunidade escolar (professores, gestores, funcionários, estudantes e seus familiares) para construção deste PEPP e que estarão pautados na perspectiva da	O referido documento foi produzido pelo professor de Filosofia da unidade escolar, tendo como objetivo colaborar na formação dos estudantes do 5º AIEF.	O documento foi produzido pelo professor de Filosofia da unidade escolar, tendo como objetivo colaborar na formação dos estudantes do 1º AIEF.

	de 68 vagas de funções públicas entre Professor de Educação Básica I (PEB I) – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e Professor de Educação Básica II (PEB II) – Educação Física, Filosofia, Língua Inglesa, Música.	de 2015-2025 (10 anos).			gestão democrática.		
Contexto político e social de produção do documento	O município de Itupeva/SP estava sob o governo do então prefeito Ricardo Alexandre de Almeida Bocalon, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como vice-prefeito, Osmar Tozi, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). O mandato da coligação “Itupeva Merece Mais” ocorreu durante os anos de 2012 a 2016.	O município de Itupeva/SP estava sob o governo do então prefeito Ricardo Alexandre de Almeida Bocalon, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como vice-prefeito, Osmar Tozi, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). O mandato da	O atual prefeito do município de Itupeva, Marco Antônio Marchi, é filiado ao Partido Social Democrático (PSD) e tem como seu vice-prefeito, Alexandre Ribeiro Mustafa, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O documento foi produzido em dois momentos, sendo nos anos de 2015 e 2016, legitimado o quadro sinótico de Filosofia e um	O atual prefeito do município de Itupeva, Marco Antônio Marchi, é filiado ao Partido Social Democrático (PSD), e tem como seu vice-prefeito, Alexandre Ribeiro Mustafa, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O referido documento está em fase de	O atual prefeito do município de Itupeva Marco Antônio Marchi é filiado ao Partido Social Democrático (PSD), e tem como seu vice-prefeito, Alexandre Ribeiro Mustafa, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O referido documento está em fase de	A partir da Proposta Curricular de Filosofia, os docentes elaboram suas situações de aprendizagem para um determinado período, levando sempre em consideração as peculiaridades dos estudantes de cada escola. Neste sentido, a atividade proposta tem como cenário o	A partir da Proposta Curricular de Filosofia, os docentes elaboram suas situações de aprendizagem para um determinado período e levando sempre em consideração as peculiaridades dos estudantes de cada escola. Neste sentido, a atividade proposta tem como cenário o

		<p>coligação “Itupeva Merece Mais” ocorreu durante os anos de 2012 a 2016. O documento, produzido coletivamente, tem vistas ao cumprimento do disposto no Art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE.</p>	<p>agrupamento de habilidades a partir da proposta de ensino de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. O segundo momento ocorreu nos anos de 2018 e 2019, quando os professores, durante as reuniões de HTPC – Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico –, estudaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ampliaram o quadro sinótico da matriz curricular da disciplina de Filosofia, com isso aumentaram as habilidades desse componente e criaram um quadro de habilidades secundárias de caráter interdisciplinar.</p>	<p>construção, pois além de previsto no Plano Municipal de Educação, o Projeto Eco Político Pedagógico é um instrumento norteador de toda vida pedagógica da unidade escolar no decorrer do ano letivo. Destacamos ainda que a referida escola está localizada na Zona Rural de Itupeva/SP, contemplando assim, um dos anseios desta pesquisa, que seria compreender o ensino de Filosofia em duas escolas com realidades distintas.</p>	<p>construção, pois além de previsto no Plano Municipal de Educação, o Projeto Eco Político Pedagógico é um instrumento norteador de toda vida pedagógica da unidade escolar no decorrer do ano letivo. Destacamos ainda que a referida escola está localizada na Zona Urbana de Itupeva/SP, contemplando assim, um dos anseios desta pesquisa que seria compreender o ensino de Filosofia em duas escolas com realidades distintas.</p>	<p>isolamento social imposto pelo Covid-19.</p>	<p>isolamento social imposto pelo Covid-19.</p>
--	--	---	---	--	--	---	---

Pontos de análise	Edital de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro de 2014	Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP Lei nº 2034 de 19 de junho de 2015	Currículo de Filosofia – 2019	Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Academia de Platão”)	Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Liceu de Aristóteles”)	Situação de Aprendizagem aos estudantes do 5º AIEF – Junho/2020 (Escola “Academia de Platão”)	Situação de Aprendizagem aos estudantes do 1º AIEF – Junho/2020 (Escola “Liceu de Aristóteles”)
Como o documento está estruturado (partes)?	O documento está estruturado em treze partes, mais os anexos.	O documento está organizado sob 10 artigos e seu anexo, que é composto com as Metas e Estratégias para a implementação no Plano Municipal de Educação – PME.	O documento está organizado em seis partes, sendo a introdução, metodologia, o uso das habilidades do pensamento na Educação para o Pensar, o histórico da Proposta para o Currículo de Filosofia, a divisão por tabelas das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas a cada fase dos Anos Iniciais do	O documento é composto por uma introdução, contextualização geográfica, caracterização da Unidade Escolar a partir do seu histórico, caracterização e perfil dos estudantes, os critérios de agrupamento dos estudantes, descrição do prédio e suas instalações, dos recursos pedagógicos e de apoio à aprendizagem, atendimento médico odontológico, assistência	O documento está organizado por uma apresentação sobre o Projeto Eco Político Pedagógico, uma introdução à luz da fundamentação legal e pedagógica, objetivos gerais, concepção de educação e práticas escolares, proposta curricular da unidade escolar, diagnóstico da situação atual, uma proposta de trabalho na unidade escolar com base no	O documento está estruturado em 14 partes, sendo elas: escola, segmento/ano, docente, estratégia de situação de aprendizagem, (inter) disciplina (s), início/término, contextualização da situação de aprendizagem, fundamentos, habilidades/competências, conteúdos, recursos didáticos, ambientes pedagógicos, proposição de critérios de avaliação, instrumentos e as técnicas de avaliação a serem	O documento está estruturado em 14 partes, sendo elas: escola, segmento/ano, docente, estratégia de situação de aprendizagem, (inter) disciplina (s), início/término, contextualização da situação de aprendizagem, fundamentos, habilidades/competências, conteúdos, recursos didáticos, ambientes pedagógicos, proposição de critérios de avaliação, instrumentos e as técnicas de avaliação a serem

			Ensino Fundamental (AIEF) e a bibliografia utilizada como fundamentação desta proposta.	escolar, regimento escolar (com ênfase nas atribuições do professor de Filosofia) e apêndices.	diagnóstico, proposta de trabalho com pais, comunidade e outras de um mesmo setor, formas de avaliação do PEPP e referências.	utilizadas, por fim as referências.	utilizadas, por fim as referências.
O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?	Por se tratar de um edital, o documento contempla tanto a prescrição das etapas do concurso bem como as devidas orientações sobre o cargo de PEB II de Filosofia.	Na parte dos artigos, o documento tem caráter prescritivo, cabendo ao anexo algumas ações contextualizadas para realização do PME no decênio.	A proposta promove tanto orientações como ações a serem desenvolvidas pelos discentes.	O documento contempla as duas situações, prescreve e orienta ações contextualizadas a cada realidade.	O documento contempla as duas situações, prescreve e orienta ações contextualizadas a cada realidade.	Ele é prescritivo, porém o recurso didático que foi fornecido aos estudantes já assume um papel para que possam contextualizar, o que colabora para o desenvolvimento das atividades.	Ele é prescritivo, porém o material didático que foi fornecido aos estudantes já assume um papel contextualizado, o que colabora para o desenvolvimento das atividades.
O documento propõe ações colaborativas interna à escola e entre a escola e comunidade/ território? De que forma?	No Anexo I, encontraremos diversos desmembramentos do edital, de forma clara e objetiva, porém, destacamos aqui o item que descreve as	Sim, o documento em seu anexo disporá das metas e estratégias para execução do PME, desta forma, encontraremos	Um dos tripés da proposta da filosofia é pensar em uma educação para a cidadania, sendo a democracia um exemplo a ser vivenciado por	A escola conta com atendimento médico odontológico em frente a ela, feito por meio de uma Unidade Básica de Saúde,	O PEPP, ao ser apresentado, destaca a importância de parcerias com a comunidade para se chegar ao êxito educacional, e terá como meio	A situação de aprendizagem analisada tem como finalidade ser desenvolvida em domicílio, prevendo a colaboração dos responsáveis no processo, assim, não abarca a	A situação de aprendizagem analisada tem como finalidade ser desenvolvida em domicílio, prevendo a colaboração dos responsáveis no processo, assim, não abarca a



	<p>atividades e orientações do PEB II de Filosofia. No item 04 da descrição detalhada, ele fomenta a participação efetiva do professor na elaboração do projeto político pedagógico e no item 09, um expressivo direcionamento para a interação com a família e a comunidade, esperando que o professor possa desenvolver um espírito comunitário, ambiente propício a uma ação educativa mais completa.</p>	<p>nas estratégias para Educação Infantil e Ensino Fundamental a valorização da relação da escola e comunidade, que se dariam por meio de parcerias, ampliando os espaços educativos. No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Direitos Humanos, existem três tópicos possibilitando o diálogo com entidades da sociedade civil, profissionais de saúde entre outros, a fim de construir mecanismos de conscientização, superação da intolerância, tipos de preconceito,</p>	<p>todos os sujeitos. Acredita-se que o condicionamento da sala de aula deva ser o microcosmo do mundo em que queremos viver, assim, as habilidades desenvolvidas com os estudantes fomentam os valores e disposições que necessitamos para criar novos conhecimentos, emitir juízos e práticas de como sermos pessoas melhores em nosso convívio social.</p>	<p>desenvolvendo não apenas tratamento odontológico e projetos de saúde bucal, como também, as campanhas de vacinação para os estudantes e seus familiares.</p>	<p>desta relação projetos educacionais, mas não informa se já há um projeto sendo desenvolvido com o território.</p>	<p>comunidade/território</p>	<p>comunidade/território</p>
--	--	--	---	---	--	------------------------------	------------------------------

		entre outros. Desta forma, estaremos estimulando o convívio harmonioso e o respeito às diferenças da sociedade, eixos importantes para o fortalecimento dos direitos humanos na vida dos sujeitos participantes deste PME.					
O documento indica possibilidades de adequação às realidades escolares? Como?	O momento de construção coletiva para o PPP permite à comunidade elaborar, discutir, fixar metas, definir objetivos e cronogramas a serem desenvolvidos de acordo com a realidade de cada unidade escolar.	Sim, no parágrafo terceiro do Art. 3º, ele destaca que para execução do PME é necessário considerar os territórios étnico-educacionais, bem como a preservação das identidades e especificidades socioculturais e	O referido Currículo de Filosofia para crianças foi construído por “muitas mãos”, isto é, um trabalho coletivo dos professores do município aconteceu para que cada um, dentro de sua realidade, pudesse colaborar para a construção	O documento está sendo construído de forma coletiva pelos membros da unidade escolar, respeitando todas as características e história da comunidade na qual está inserida.	A partir dos dados das avaliações externas, a unidade se compromete a elaborar um plano de ação adequado a sua realidade, assim impactando de forma significativa no aprendizado de seus estudantes.	Sim, não obstante, a atual situação de aprendizagem poderia ser aplicada em outros contextos, tendo em vista o convite a reflexão do momento presente.	Sim, não obstante, a atual situação de aprendizagem poderia ser aplicada em outros contextos, tendo em vista o convite a reflexão sobre os espaços do brincar.

		<p>linguísticas de cada comunidade envolvida. Também, as estratégias para execução do PME destacam a importância de se criar canais de escuta e conhecer a realidade de cada unidade escolar, em nosso caso particular, trabalhamos com a realidade de duas escolas, uma da zona urbana e outra da zona rural.</p>	<p>desse documento. Além do quadro sinótico com as habilidades do pensamento, de maneira secundária, existem as relações com a BNCC dos AIEF. Por não ter um material único e apostilado, o documento oportuniza que cada professor construa seu plano/material de aula de acordo com a realidade que vivencia.</p>				
<b>Pontos de análise</b>	<b>Editais de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro de 2014</b>	<b>Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP Lei nº 2034 de 19 de junho de 2015</b>	<b>Currículo de Filosofia – 2019</b>	<b>Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Academia de Platão”)</b>	<b>Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Liceu de Aristóteles”)</b>	<b>Situação de Aprendizagem aos estudantes do 5º AIEF – Junho/2020 (Escola “Academia de Platão”)</b>	<b>Situação de Aprendizagem aos estudantes do 1º AIEF – Junho/2020 (Escola “Liceu de Aristóteles”)</b>

<p>Quais as concepções de educação, escola, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?</p>	<p><b>Educação</b> Compreender os Fundamentos Legais – CF/1988 dos art. 204 a 215, LDB/1996, ECA/1990 dos art; 53 a 73 e 129 a 144.</p> <p><b>Escola</b> Didática na formação do Educador, Educação inclusiva, fracasso escolar, tendências pedagógicas, planejamento de ensino e projeto pedagógico da escola, avaliação escolar.</p> <p><b>Sujeitos</b></p>	<p><b>Educação</b> Financiamento da Educação; Universalização da Ed. Infantil e dos AIEF.</p> <p><b>Escola</b> Gestão Democrática;</p> <p><b>Sujeitos</b> Envolvimento de todos os seguimentos – da Educação Infantil ao EJA,</p>	<p><b>Educação</b> Filosofia para Crianças Educação Integral.</p> <p><b>Escola</b> Cotidiano escolar; Comunidade de Investigação;</p> <p><b>Sujeitos</b> Crianças no centro da aprendizagem reflexiva.</p>	<p><b>Educação</b> Educação Integral.</p> <p><b>Escola</b> Gestão Democrática; Direitos e Deveres; Projetos Interdisciplinares e com setores da comunidade.</p> <p><b>Sujeitos</b> Estudantes, familiares, professores, equipe operacional e de gestão e</p>	<p><b>Educação</b> Educação Integral.</p> <p><b>Escola</b> Gestão Democrática; Projetos Interdisciplinares.</p> <p><b>Sujeitos</b> Estudantes, familiares, professores, equipe operacional e de</p>	<p><b>Educação</b> Habilidades do Pensamento.</p> <p><b>Escola</b> Atividades domiciliares</p> <p><b>Sujeitos</b> Estudantes e seus familiares.</p>	<p><b>Educação</b> Habilidades do Pensamento;</p> <p><b>Escola</b> Atividades domiciliares</p> <p><b>Sujeitos</b> Estudantes e seus familiares.</p>
--	---	---	--	--	---	---	---

		estabelecendo metas e estratégias; Valorização dos profissionais.		comunidade do entorno.	gestão e comunidade do entorno.		
	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b> No campo filosófico, conhecimento do mito à razão, metodologia do ensino de Filosofia, proposta curricular de Filosofia, o ensino de Filosofia para formação humana, noções de Lógica: distinção entre premissas e conclusão, discussões sobre epistemologia: racionalismo, empirismo e ceticismo, Estética: a distinção grega entre filosofia e arte (dialética e</p>	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b></p>	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b> Iniciação Filosófica; Habilidades do Pensamento;</p>	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b> BNCC; Construção de valores; Respeito à peculiaridade de cada segmento;</p>	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b> BNCC; Construção de valores; Respeito à peculiaridade de cada segmento.</p>	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b> Iniciação Filosófica; Reflexão a partir do momento atual.</p>	<p><b><u>Ensino Aprendizagem</u></b> Iniciação Filosófica; Brincar como princípio educativo;</p>

	retórica), Ética e moral, entre outros.						
Como o documento prevê e organiza as ações das atividades desenvolvidas nas aulas? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre os conteúdos compartilhados?	Conforme a descrição detalhada das atribuições do PEB II em Filosofia, o docente deve preparar e ministrar aulas, transmitindo, através da adaptação de métodos regulares de ensino, conhecimentos filosóficos.	O documento, por meio do seu anexo, dispõe de metas e estratégias para execução do PME.	As etapas da Comunidade de Investigação foram apresentadas no item 2.4, não obstante, conforme contatos exploratórios com os professores da rede municipal, descobrimos que as situações de aprendizagens podem ser adaptadas para cada realidade escolar, cabendo ao professor o seu desenvolvimento. O principal é ter presente as unidades temáticas do pensar a serem desenvolvidas em consonância com os objetos	O documento não só apresenta as atribuições comuns a serem desenvolvidas pelos docentes do Ensino Fundamental de maneira normativa, como também, oportuniza situações de reflexão e problematização dos conteúdos necessários a serem desenvolvidos.	O documento não só apresenta as atribuições comuns a serem desenvolvidas pelas áreas do conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de maneira normativa, como também, oportuniza situações de reflexão e problematização dos conteúdos necessários a serem desenvolvidos.	A situação de aprendizagem convida os estudantes a refletirem sobre o atual momento do isolamento social e os possíveis sentimentos que eles podem ocasionar, assim busca-se que estes estudantes possam distinguir o estar sozinho do estar desacompanhado.	A situação de aprendizagem convida os estudantes a refletirem sobre o atual momento do isolamento social e os possíveis sentimentos que eles podem ocasionar, assim busca-se que estes estudantes e seus familiares possam, por meio do ato de brincar, pensar sobre a importância do dividir ou não dividir, necessário para melhorar a convivência familiar, escolar e social desta criança.

			<p>de conhecimento e habilidade de cada ano. O propósito é de sempre conduzir o estudante a um processo de reflexão autônomo, tendo como premissas algumas temáticas que tangenciam a sua realidade. A compreensão sobre estas temáticas oportuniza aos estudantes construir novas formas de saber, sendo o diálogo em comunidade o princípio para este processo de ensino.</p>				
	<p>O documento apenas destaca a importância do candidato ter o conhecimento prévio da proposta</p>	<p>Não está expresso no PME.</p>	<p>A concepção adotada pela rede municipal de Itupeva/SP expressa-se na proposta da Educação para</p>	<p>Apesar das atribuições específicas ao professor de Filosofia, não há clareza sobre a concepção de</p>	<p>Não se aplica ao documento.</p>	<p>As habilidades do pensamento propostas para o desenvolvimento da atividade dialogam diretamente com a Filosofia para</p>	<p>As habilidades do pensamento propostas para o desenvolvimento da atividade dialogam diretamente com a Filosofia para</p>

Qual a concepção de Filosofia para crianças expressa no documento?	curricular de Filosofia do município, mas em nenhum momento destaca para quem este docente irá lecionar e nem a metodologia utilizada.		o Pensar, idealizada pelo filósofo americano Matthew Lipman e seus colaboradores.	Filosofia para crianças no documento.		crianças, fazendo que elas reflitam e estabeleçam ideias, juízos de valor, de identidade pessoal e assim possam dar significados sobre a existência pessoal, social e política.	crianças, fazendo que possam explicar as vontades e brincadeiras deste período, por meio da pintura de desenhos.
Aproximações do documento com a Comunidade de Investigação e a Comunidade de Aprendizagem: Aspectos e descrição.	Referente à Comunidade de Investigação, não consegui presenciar, pois os conhecimentos solicitados no edital para efetuar a prova devem ser antecipadamente e construídos durante a graduação em Filosofia, não obstante, com a Comunidade de Aprendizagem, podemos notar os vários momentos propostos para a construção coletiva do PPP	Acreditamos que a Comunidade de Investigação não tenha ganhado destaque neste PME, porém, a comunidade de aprendizagem está presente em muitas estratégias do PME.	O documento se apresenta em uma proposta amplamente referente à Comunidade de Investigação, porém, uma das suas bases, a Educação para uma Cidadania Responsável, destaca que a vivência dos valores comunitários pode alimentar a continuidade desta experiência de sala de aula nos relacionamentos em uma sociedade	Não se aplica a este documento	Não se aplica a este documento	Os referenciais utilizados partem da perspectiva de Lipman, neste sentido, o desenvolvimento das atividades deve ter aproximações com a comunidade de investigação, todavia, devido ao isolamento social, a discussão em comunidade não está sendo viável.	Os referenciais utilizados partem da perspectiva de Lipman, neste sentido, o desenvolvimento das atividades deve ter aproximações com a comunidade de investigação, todavia, devido ao isolamento social, a discussão em comunidade não está sendo viável, fazendo que estes estudantes discutam as ideias com os seus responsáveis.



	e a interação com os familiares e comunidade do entorno escolar.		marcada pela diversidade.				
Em que medida o ensino de Filosofia para crianças impacta o trabalho das demais disciplinas do currículo e o próprio currículo da escola e do município?	Neste documento, fica evidente apenas o incentivo ao trabalho transversal dos componentes de ensino por meio de projetos.	Não se aplica a este documento.	O ensino de Filosofia é uma disciplina com notoriedade legal, tendo uma proposta curricular a partir das habilidades para o pensar, mas versando as competências e habilidades da BNCC para os AIEF. Um quadro de habilidades secundárias foi elaborado para melhorar o trabalho interdisciplinar.	O PEPP, enfatiza a importância de uma escola democrática, podendo os professores em comum acordo construir projetos interdisciplinares a fim de colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.	Não se aplica a este documento.	A situação de aprendizagem exerce um papel importante, não apenas para a Filosofia, mas convida os estudantes ao exercício da leitura e interpretação de textos, o que é fundamental em muitos outros componentes do currículo, além de despertar a percepção para a importância do convívio social, o que remete não apenas a vida escolar, mas sendo algo necessário para o desenvolvimento do Eu com o Outro.	A situação de aprendizagem exerce um papel importante, não apenas para a Filosofia, mas convida os estudantes e seus responsáveis ao exercício do brincar e se expressarem criativamente por meio de desenhos, o que é fundamental em muitos outros componentes do currículo, além de despertar a percepção para a importância do convívio familiar e social.
	De maneira exploratória, alguns atores desta pesquisa	Segundo pesquisas exploratórias e comentários	O documento foi homologado recentemente (2020-2021)	O PEPP está em fase de construção, não tendo sido	O referido documento possui diversas lacunas. Uma		

<p>Considerações sobre o documento</p>	<p>declararam que no contexto, havia um profundo anseio da então secretária municipal de Educação, a professora e primeira-dama do município, Idelma Bocalon, de que com a construção de escolas de período integral, se pensasse também na Educação Integral dos estudantes, e que as novas disciplinas colaborariam para a formação integral dos sujeitos. Para o fortalecimento desta proposta, o município contou com a assessoria do Instituto Paulo Freire; Documento de caráter mais</p>	<p>feitos por alguns atores desta pesquisa, descobrimos que o Instituto Paulo Freire prestou serviços de assessoria especializada para contribuir com o Programa de Ações e Desenvolvimento de Itupeva (PADI) com implantação da Escola Cidadã, conforme o contrato nº 009/15.</p>	<p>com algumas lacunas quanto às concepções de educação, infância, formação de professores, relação teoria e prática, escola-comunidade.</p>	<p>homologado pela SME.</p>	<p>vez que não está finalizado, muitos assuntos não estão claros no PEPP, necessitando uma revisão conceitual e melhor definição dos objetivos e instrumentalização deste documento.</p>		
--	---	--	--	-----------------------------	--	--	--

	amplo, não enfatizando – de forma efusiva – o campo filosófico e a relação das crianças com este componente curricular.						
--	---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos documentos (ANEXO I ao VII).

Partindo da análise efetuada em cada documento, elencamos os temas que emergiram, destacando que estes achados também aparecem em outros documentos, todavia, também encontramos documentos que além de similaridades com outros, trazem contribuições e propósitos específicos.

Quadro 4 – Temas gerais verificados nos documentos

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>TEMAS</b>
Edital de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Políticas Públicas Educacionais;</li> <li>● Gestão Democrática;</li> <li>● Educação Integral;</li> <li>● Ensino de Filosofia;</li> <li>● Fundamentos da Educação;</li> <li>● Formação de Professores;</li> </ul>
Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP Lei nº 2034 de 19 de junho de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Políticas Públicas Educacionais;</li> <li>● Gestão Democrática;</li> <li>● Educação Integral;</li> <li>● Educação Infantil e Ensino Fundamental;</li> <li>● Relação entre Comunidade e Escola;</li> <li>● Valorização dos Profissionais e Financiamento da Educação;</li> <li>● Projeto Eco Político Pedagógico;</li> <li>● Formação de Professores;</li> </ul>
Currículo de Filosofia 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Iniciação Filosófica;</li> <li>● Educação para o Pensamento;</li> <li>● Educação para uma Cidadania Responsável;</li> <li>● Comunidade de Investigação;</li> <li>● Habilidades do Pensamento;</li> <li>● BNCC;</li> <li>● Interdisciplinar;</li> </ul>
Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Academia de Platão”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Políticas Públicas Educacionais;</li> <li>● Educação Integral;</li> <li>● Projeto Eco Político Pedagógico;</li> <li>● BNCC;</li> <li>● Interdisciplinar;</li> <li>● Formação de Professores;</li> <li>● Intersetorialidade;</li> </ul>
Projeto Eco Político Pedagógico PEPP 2019 (Escola “Liceu de Aristóteles”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Políticas Públicas Educacionais;</li> <li>● Educação Integral;</li> <li>● Projeto Eco Político Pedagógico;</li> <li>● BNCC;</li> <li>● Interdisciplinar;</li> <li>● Formação de Professores;</li> <li>● Projetos Educacionais;</li> </ul>
Situação de Aprendizagem aos estudantes do 5º AIEF Junho/2020 (Escola “Academia de Platão”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Iniciação Filosófica;</li> <li>● Habilidades do Pensamento;</li> <li>● Distinção de sentimentos (Raiva e Solidão);</li> <li>● Atividades domiciliares;</li> </ul>

Situação de Aprendizagem aos estudantes do 1º AIEF Junho/2020 (Escola “Liceu de Aristóteles”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Iniciação Filosófica;</li> <li>● Habilidades do Pensamento;</li> <li>● Infâncias;</li> <li>● Brincar;</li> <li>● Atividades domiciliares;</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos documentos.

Após a análise documental, elencamos vinte e três temáticas que poderiam ser discutidas ao longo do texto, porém, buscamos fazer um debate a partir dos pressupostos estabelecidos por esta pesquisa. Neste sentido, os temas que se apresentam de forma mais efusiva e que versam com o problema e os objetivos da investigação é que serão evidenciados, para na sequência, ampliá-los com os temas correlacionados.

O tema **“Políticas Públicas Educacionais”** é abordado em todos os documentos – sendo a “espinha dorsal” da pesquisa – e cumpre um papel fundamental na análise, importando-nos compreender que todo movimento é político e intencional, e no contexto educacional os documentos listados acompanham os elementos dos direitos, desde a esfera federal até a realidade escolar. Ainda, estes documentos apontam que o município tem feito grandes esforços no sentido de democratizar o acesso e garantir a permanência dos estudantes ao ensino, uma realidade complexa quando pensamos em nosso país, em que a conquista ao pleno direito à Educação encontra grandes dificuldades para sua realização, mesmo sendo expresso em lei.

O referido município ainda vive o decênio do seu Plano Municipal de Educação (2015-2025) – uma outra dimensão da PPE – prevendo princípios, direitos/deveres, metas e estratégias que ele busca concretizar para que alcance a qualidade educacional. Acreditamos que a gestão do então prefeito Ricardo Bocalon (2012-2016), juntamente com vereadores, funcionários da educação, professores e comunidade civil, empreenderam movimentos importantes quando se pensa na educação de crianças e jovens, propiciando no rigor da lei um instrumento norteador para que as ações almejadas alcançassem os objetivos propostos. O destaque deste plano está na latente reflexão sobre a importância de se promover o exercício da cidadania tendo como premissa a gestão democrática, aberta ao diálogo e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e responsável.

O ano de 2014, se tornava um ano muito especial ao município, pois o Edital de Concurso Público nº 01/2014, de 18 de novembro, oportunizou o provimento de vagas na função pública de Professor da Educação Básica II para diversas disciplinas, como: Filosofia, Educação Física, Música e Língua Inglesa, e a atribuição desses professores seria lecionar aos estudantes dos AIEF do município, porém, detectamos que o referido edital, em seu anexo III, que dispõe sobre os conteúdos programáticos das provas objetivas, não trazia nenhuma informação sobre concepção de infância – público alvo dos AIEF – a não ser o conhecimento prévio sobre o ECA, o que nos remeteu a pensar que muitas vezes, durante o período de formação, esta temática não ganha o destaque devido, o que implica em diversas dificuldades no cotidiano escolar.

Compreendemos ainda que estas novas disciplinas partem de um compromisso que o município identificou como importante para a formação de crianças e adolescentes, pois não se tratava em pensar em uma escola e suas disciplinas, mas antes, em um componente curricular que fosse capaz de contemplar o estudante em todos os aspectos – físicos, biológicos, psíquico e social na forma de educação integral. Mas de que integralidade estamos falando?

Acreditamos que a sociedade passa pelo advento de grandes transformações, e a educação também faz parte desse processo, assim, a concepção da Educação Integral, propõem-nos uma nova forma de compreender as relações de ensino e aprendizagem, colaborando no aprimoramento da educação pública. Segundo Moll (2008, p. 13):

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo.

Sobre isso, identificamos que alguns documentos intensificam o debate acerca da educação integral, não obstante, observamos que algumas pessoas encontram dificuldade em se apropriarem do conceito, talvez por pensarem em uma dimensão reducionista – com a ideia fixa de escola de período integral, o que diverge da a referida proposta.

É importante destacar que as escolas participantes da pesquisa já empreendem movimentos muito significativos para a **“Relação entre Comunidade-Escola”**, o que dialoga com a ideia de educação integral e colabora para que olhemos a escola pública sobre uma nova ótica, assim dizer, uma escola aberta ao diálogo com a sociedade e o território e que vislumbra outras formas de conceber a relação de ensino-aprendizagem.

Acerca desta temática, o ensino de Filosofia tem um contributo muito interessante, pois sua proposta curricular traz como um dos objetivos centrais a educação para cidadania, construída numa dimensão a partir da reconfiguração da sala de aula, mas que a ideia possa se expandir para outros ambientes escolares. Em nossa análise, notamos que uma das escolas valoriza a interação com projetos, o que colabora para a participação de muitos estudantes – pois, às vezes, se sentem desestimulados com o modelo escolar tradicional – sendo desafiados a alcançar o conhecimento por meio de outras formas e procedimentos educacionais. Ainda, notamos, em outra unidade de identidade rural, a ampliação da relação escolar a partir dos projetos desenvolvidos com outras instituições públicas do território da escola, neste caso, a Unidade Básica de Saúde, que é utilizada por todas as pessoas daquele bairro. A relação da escola com esse equipamento público, se fortalecida, poderia iniciar um movimento de intersetorialidade, o que suscitaria em manutenção ou criação de novas políticas públicas para melhoria da vida dos estudantes, seus familiares, professores e funcionários da escola, mas também, por assegurar os direitos elementares aos sujeitos que ali residem.

Uma temática presente na maioria dos documentos analisados é a **“Formação de Professores”**, que cumpre um papel importante para o desenvolvimento educacional, sendo um dos eixos de construção do futuro docente. Elencamos esta proposta por compreender que a ausência de profissionais capacitados para se licenciar na função poderia trazer danos ao processo de implementação da política pública educacional. Muitas vezes, a formação de professores é vista por uma vertente mais tecnicista e fragmentada, como se houvesse uma fórmula específica para ensinar e outra para aprender. Muitos cursos de licenciatura intensificam em seus currículos temáticas próprias de seus campos de conhecimento e esquecem que o processo educacional também se faz a partir do saber pedagógico – entendido como fundamental para

o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, seria importante que as instituições de ensino superior pudessem não somente rever suas políticas de currículo nos cursos de Licenciaturas, mas que pudessem também refletir sobre os formatos de estágio exigidos aos estes estudantes, pensando, sempre, na melhor formação deste futuro profissional. Destacamos que a técnica é importante e necessária, mas tão somente ela não transforma o saber e as práticas docentes, entendemos ainda que o incentivo a reflexão da prática seja vital no campo educativo, para então ampliarmos o exercício profissional e qualificarmos o processo de ensino-aprendizagem.

O município de Itupeva, por meio da inserção do ensino de Filosofia para crianças, vivencia um novo processo educativo, tendo como premissa que as demais disciplinas do currículo desenvolvidas aos estudantes dos AIEF, sempre tiveram destaque, sendo defendidas por muitos como elementares ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma maneira de se pensar de acordo com o modelo escolar tradicional. A partir do momento que o referido município se dispõe a um movimento no sentido de reorganizar os componentes curriculares e pleiteia, dentre as novas disciplinas, a Filosofia, acreditamos que essa disciplina tenha um papel e desafio importante neste processo de implementação, inicialmente quebrando os 'preconceitos' sobre ela – muitos acreditam que por não ter uma 'finalidade' prática, a Filosofia não é importante/interessante ser estudada – até perceberem que ela pode colaborar para o desenvolvimento intelectual e atitudinal dos estudantes, uma dimensão que não é unicamente da criança que participa das aulas de Filosofia, mas por seu alcance, um compromisso de todas as disciplinas, professores, funcionários, familiares e comunidade do entorno que trabalham para o desenvolvimento humano.

Notamos que após o ingresso como servidores públicos do município, além das horas/aula, estes docentes passam a participar de maneira obrigatória de ambientes de formação entre os pares de sua unidade escolar e outros com o docente de área de conhecimento, o que acreditamos ser muito positivo, sobretudo aos docentes de Filosofia que estão no processo de implementação. Como já mencionado no Capítulo II, estes processos formativos renderam frutos, como o Currículo de Filosofia, que conforme analisamos, foi construído ao longo dos anos, desde sua instituição no município até os dias atuais, também, o



estudo intensivo da BNCC, e assim estruturando as habilidades (primárias) do pensamento – versando com a abordagem da Comunidade de Investigação – e as habilidades relacionadas a BNCC, podendo dialogar de maneira interdisciplinar com os demais componentes. O investimento e valorização dos professores devem estar para além do Plano Municipal de Educação, alcançando a esfera da prática, pois quanto melhor qualificados, melhor estes profissionais poderão contribuir para a educação das crianças. Conforme assevera Moreira (2007, p. 18):

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (...).

Um dos grandes debates no campo educacional dos últimos anos, é sobre o processo de elaboração e aprovação da BNCC, que segundo Cury; Reis e Zanardi (2018, p.15) “não se esgotou, como também não resolveu os problemas e lacunas observados durante sua elaboração”. O documento até sua forma final passou por diversos encontros, votações e discussões, não obstante, os desgastes, disparidades e conflitos que emergiram ao logo deste processo. O que se evidenciou, foi um documento desarticulado com a realidade social, que não soube ouvir as demandas dos professores que lidam diretamente com os estudantes da educação básica, que favorece a prática de grupos com interesses econômicos privatizantes, fortalece a ideia do tecnicismo educacional, entre outros aspectos. Acreditamos que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular seja interessante, porém necessitaria olhar estas demandas que foram destacadas. Ainda cabe ressaltar que o ensino de Filosofia desde os AIEF colabora para a ideia que todos os atores (estudantes e professores) possam desenvolver na prática uma formação reflexiva e autônoma, o que reforça a independência e o diferencial de uma proposta que se preocupa com a educação integral dos sujeitos participantes deste processo.

Assim, o ensino de Filosofia para crianças cumpre um papel importante para educação em Itupeva, porém, identificamos que esta temática esteve ausente do edital de concurso bem como do Plano Municipal de Educação – no entanto acreditamos que por ser o primeiro Plano, as ideias apresentadas

partiram de um ideal maior, abarcando em certa medida, todas as esferas da educação municipal. Sobre não ser priorizado no edital, achamos temeroso, pois num primeiro momento a impressão é que não se tinha clareza daquilo que se buscava para a disciplina, todavia, o fruto das contínuas reuniões de formação de professores apresenta uma proposta que se pauta na Educação para o Pensar, uma abordagem idealizada por Matthew Lipman, que propunha uma reconfiguração da sala de aula a partir da ideia de “**Comunidade de Investigação**”.

O referido Currículo de Filosofia, ao nosso ver, apresenta uma estrutura curricular objetiva, fazendo-nos compreender os objetivos e estratégias da Comunidade de Investigação para o aprendizado dos estudantes do AIEF, não obstante, nota-se que a citação sobre o “ser criança” não vem acompanhada da definição do que é a criança, para depois se organizar os dispositivos que irão auxiliar no processo educacional. Destacamos como importante os eixos selecionados pelas habilidades do pensamento – explicitados no Capítulo II –, pois colaboram significativamente para o desenvolvimento intelectual e reflexivo dos estudantes, que não é só uma exigência da Filosofia, mas de todas as outras disciplinas do referido currículo e da própria vida em sociedade.

A prática da Comunidade de Investigação no município é algo que já existe (segundo informações exploratórias) e observamos interfaces com a Comunidade de Aprendizagem – uma abordagem que sugere a (re)organização e (re)significação dos ambientes escolares – porém, segundo a análise dos documentos, um dos desafios está em se assegurar a efetivação/homologação destes textos – PEPP das escolas e o Currículo de Filosofia, articulando com o PME – uma lacuna que poderia ser priorizada tanto pelas escolas quanto pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir da análise documental, pudemos ter uma dimensão dos desafios do município frente ao campo educacional, bem como ao espaço de conflitos do ensino de Filosofia neste processo de implementação.

#### **4.3. AS ENTREVISTAS COLETIVAS (GRUPOS FOCAIS)**

Neste item, cumprimos aquilo que havia sido anteriormente anunciado no capítulo 3. Nele descrevemos todo o processo metodológico que utilizamos

neste processo de pesquisa, desta forma, após o exame de qualificação, nos propusemos em aplicar e alcançar o segundo instrumento metodológico, que são as entrevistas coletivas no formato de grupo focal.

A partir das considerações de Gaskell (2002, p. 79) “podemos compreender que os grupos focais propiciam um debate aberto e inteligível em torno de um determinado tema de interesse comum aos sujeitos que participam da pesquisa”. Assim, compreendemos que além do tema de interesse dos sujeitos, estamos chamando também de focal por estar dialogando com o problema, objetivo geral e específicos que elencamos para esta pesquisa. Com relação aos sujeitos, foram convidados professores, gestores e membros da SME de Itupeva. Após este aceite exploratório, na sequência, obtivemos o deferimento favorável às entrevistas coletivas pelo do Comitê de Ética em Pesquisa e autorização dos participantes mediante o TCLE, assim, formamos os seguintes grupos e apresentamos algumas peculiaridades:

- **Professores de Filosofia para crianças das escolas municipais de Itupeva** (data da entrevista: 09 de março de 2021, via Plataforma Digital<sup>25</sup>): a nossa intenção inicial era reunir uma grande parte dos professores da rede municipal, em especial, os professores das escolas participantes, não obstante, compreendemos que aqueles que se prontificaram em contribuir com este processo, realmente queriam nos ajudar e contribuíram de maneira pontual, colaborando com a sua reflexão e construindo nosso processo de pesquisa. Destacamos que os professores de Filosofia para crianças da rede municipal são todos do sexo masculino;
- **Gestores das escolas “Academia de Platão e Liceu de Aristóteles”** (data da entrevista: 11 de março de 2021): o grupo foi formado a partir de uma solicitação nossa à SME, obtivemos o aceite de duas gestoras, uma de uma escola de realidade rural e outra urbana. A princípio, havíamos pensado apenas na entrevista com as diretoras dessas escolas e suas professoras coordenadoras pedagógicas, porém, elas ampliaram as possibilidades, convidando as supervisoras de ensino de cada unidade

---

<sup>25</sup> Para as entrevistas, utilizamos o aplicativo Google Meet, que é um serviço de comunicação por voz/vídeo desenvolvido e oferecido pela Google Corp (2017)

escolar e uma professora da SME que colabora com os processos formativos. Cada uma, a sua forma, nos ajudou no processo de compreensão. Importante destacar que este grupo é formado apenas por mulheres, por isso, colocamos todas as funções no feminino;

- **Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva** (data da entrevista: 12 de março de 2021): nosso contato inicial, e boa parte das tratativas, deu-se com os funcionários desse setor. Todos são professores – encontramos sujeitos de ambos os sexos – e trabalham intensamente para manter as formações com gestores e professores da rede. Os sujeitos possuem diversos tipos de graduação, dentre eles, encontramos até o ex-secretário de Educação do município que faz parte deste grupo. Um aspecto a ser destacado é o espírito de disponibilidade que estes professores tiveram durante todo o período da pesquisa, sempre nos ajudando a compreender algumas questões e nos ajudando em cada processo.

Na sequência, apresentamos o quadro com as análises de cada um dos grupos, com o intuito de perceber os sentidos e significados deste processo de implementação do ensino de Filosofia na rede municipal como PPE.

Quadro 5 – Análise das Entrevistas (Grupos Focais)

Professores de Filosofia para crianças das escolas municipais de Itupeva - Data da Entrevista: 09 de março de 2021				
Pontos de análise	Fale-me sobre a formação de vocês (Graduação – curso/IES/duração)? O que mais marcou a trajetória de formação básica e no ensino superior? Positiva e/ou negativamente	Há quanto tempo trabalham na rede municipal e quais as razões que os/as levaram a desempenhar a função/cargo de professor nesta unidade escolar?		
<b>FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DO GESTOR (A) DA ESCOLA</b>	Percebemos que para os docentes participantes a Filosofia não foi o começo, mas esteve entre o meio e o fim. Encontramos as mais diversas formações, Teologia, Pedagogia e Relações Internacionais. Entre as falas, a que mais chama atenção foi de um	A média de vínculo dos docentes de Filosofia com o município dialoga com o tempo de existência da disciplina. Neste grupo, encontramos docentes efetivos e outros em regime de contratação temporária.		

	professor que necessitou de uma mudança de Estado, e com esta novidade, conseguiu rever seus métodos de ensino-aprendizagem, a relação afetiva que possuía com os estudantes e as concepções/filiações da Filosofia						
<b>Pontos de análise</b>	<b>A escola oportuniza ambientes de construção coletiva do PPP? Em que períodos e como acontecem? Para vocês, qual a importância do PPP na escola?</b>	<b>A escola dispõe de órgãos colegiados: Conselho de Escola, Conselho de Classe, APM e Grêmios Estudantil – ou outros? Como ocorre esse processo de participação e qual a importância destes colegiados para</b>	<b>Na Unidade Escolar existem outros ambientes de reunião/reflexão coletivas? Caso sim, qual é a estrutura/temas que predominam nas reuniões?</b>	<b>As famílias dos estudantes e os sujeitos do entorno/território participam da vida da escola? Há relações intersetoriais? De que forma? Qual o impacto dessa participação na vida da escola e do território?</b>	<b>Quais as concepções de educação, escola, criança (dos AIEF), infâncias e de ensino-aprendizagem que a escola trabalha?</b>	<b>Se vocês têm conhecimento - falem sobre o contexto e as influências da criação do ensino de Filosofia para crianças no município e sobre as alterações que passou ao longo da sua existência na escola e no município,</b>	<b>Quais as bases teóricas do ensino de Filosofia para crianças na escola e no município?</b>

		<b>a escola? Vocês participam?</b>				<b>desde sua implantação.</b>	
	Existem vários pontos de vista, destacamos alguns relatos: - Não houve uma construção coletiva e democrática, o que houve foi uma fragmentação e PPP construído para fins de se resolver a situações em período de pandemia. Mas no relato de uma professora de um outro município, ela nunca ouviu falar sobre o PPP, então ele estaria sendo beneficiado em participar do processo; - Houve uma fragmentação de tarefas, onde cada um precisou fazer uma parte, e	Há um desconhecimento sobre as funções dos colegiados, mas nas realidades em que estão inseridos, sabem que possui APM e Conselho de Escola. Também não sabem em que momento estas reuniões acontecem e não participam por estar em mais de uma escola, às vezes.	As escolas possuem o HE (Hora de Estudo) individual e o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), onde reúnem os especialistas (docentes de Filosofia, Ed. Física, Música e Inglês) e os professores alfabetizadores. A pauta dessas reuniões geralmente está ligada à aprendizagem na escola, neste momento, a ênfase sobre as atividades domiciliares, o acolhimento para o professor para ele se sentir valorizado, alguns “textos” que ampliam o conhecimento e fortalece o	Sim, as famílias dos estudantes e a comunidade do entorno é convidada para participar da vida da escola, mas notam que nem sempre há um número esperado. Também, há um relato sobre a necessidade de trazer as famílias para participarem, mas com propósito e finalidade e não apenas chamar quando se há um problema com o estudante ou ainda para se manter a cultura do “assistencialismo”. As famílias precisam se apropriar dos aparelhos públicos para então se	No relato dos professores existem vários universos dentro das questões propostas, tais como o entendimento da educação, que muitas vezes, perpassa pelos temas transversais, que na concepção de alguns professores, seria uma forma de dialogar com a BNCC, e uma necessidade dos professores especialistas fazerem com que suas disciplinas dialoguem com a interdisciplinaridade. Para os docentes toda Pedagogia da Educação, tem como aporte	Os docentes que ali estavam não sabem bem ao certo pois são de um momento anterior ao surgimento, não obstante, sabem que foi elaborada uma matriz curricular entre o grupo que havia ingressado e uma professora pedagoga que trabalhava na SME. Juntos, deram vida a primeira matriz curricular de filosofia para crianças do município. As reuniões de HTPCs tinham como autor principal Matthew Lipman, assim,	O Currículo de Filosofia dialoga com a abordagem teórico-metodológica de Lipman e outros autores. O que se pede é que a Comunidade de Investigação aconteça, porém, os professores possuem autonomia de construir as comunidades à luz da realidade das escolas que atuam.

	<p>depois, apresentar o que cada um pensou/elaborou;</p> <p>- O PPP, relativamente chegou pré-formatado da SME, as escolas dividiram as tarefas e elaboraram o documento;</p> <p>- Numa outra escola, houve uma participação sim, com reuniões formativas e discussões para elaboração. Há uma queixa, pois não foi solicitado que se escrevesse sobre o componente de Filosofia, mas sim sobre a filosofia escolar, que na visão do docente, são coisas</p>		<p>conhecimento que o professor já tem. Um ponto alvo destas reuniões, são as trocas que estes docentes podem fazer acerca de suas práticas.</p>	<p>transformar a realidade.</p>	<p>epistemológico a Filosofia. Uma proposta que surgiu é que os tempos de preparação sejam maiores que os tempos de professor em sala, desta maneira, as aprendizagens poderiam ser mais efetivas, a exemplo da Escola da Ponte. Ainda houve uma citação a LDB, sobre o conceito de Educação, dizendo que a educação deve estar viva nas práticas e na experiência com as crianças, e não como algumas professoras alfabetizadoras que usam de forma legal para atrelar a responsabilidade</p>	<p>trabalhavam com as Habilidade de Investigação e tentavam fazer interfaces com a BNCC.</p> <p>Com o passar dos anos esta proposta criou vida e muitas coisas foram diversificadas e melhoradas.</p>	
--	--	--	--	---------------------------------	--	---	--



	totalmente distintas. O que é unânime é o sentimento que é melhor ter um documento iniciado, a não ter nada;				e da família à escola.		
<b>Pontos de análise</b>	<b>Os professores são ouvidos no processo de construção do currículo do município e em especial sobre o ensino de Filosofia para crianças? De que forma?</b>	<b>Das práticas como docentes – na opinião e vocês – o ensino de Filosofia para crianças em Itupeva se aproxima mais de uma perspectiva de reprodução ou de reflexão de conhecimentos?</b>	<b>Você observa se o ensino de Filosofia para crianças colabora para o desenvolvimento de atitudes diferenciadas e/ou têm consequências na vida das crianças e na escola? Se sim, quais seriam? Se possível – dê exemplos.</b>	<b>Qual a importância do ensino de Filosofia para as crianças no currículo da escola e como uma Política Pública Educacional na educação básica no âmbito municipal? Por quê?</b>	<b>Quais os principais desafios do ensino de Filosofia para crianças em Itupeva?</b>	<b>Outras informações sobre o item IV que desejem acrescentar.</b>	
	Os professores, juntamente com o mediador da disciplina de Filosofia construíram toda proposta existente, logo eles possuem sim autonomia	Segundo o relato dos docentes, a teoria conduz a prática para que estas aulas sejam reflexivas, fazendo que estudantes, por meio das problemáticas	A ideia é que as crianças possam se apropriar da dinâmica das aulas e conseguirem compreender que são sujeitos e que possuem um local de fala, nas	Os professores defendem sua permanência por perceberem que ela colabora em vários aspectos da vida escolar e na construção da cidadania da	Retomando a ideia de mais tempo e diálogo entre os docentes, para que as aulas possam ser excelência. Também, um espaço para	Não há.	

<b>O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, O CURRÍCULO E A ESCOLA</b>	sobre este processo.	encontradas nas atividades, tenham autonomia de construir a sua forma de pensar e no conjunto, cheguem a um propósito/conceito .	turmas em que estudam, na escola. O importante é que a Filosofia os ajude neste processo de entendimento do conviver/ser em sociedade.	criança. Estar como Política Pública é importante pois conseguem notar uma seriedade do município com o referido componente curricular, e percebem isso diariamente, sempre incentivando e dando espaço para o trabalho seja executado.	que os seguimentos da escola compreendam a importância da referida disciplina.		
Gestoras das Escolas Academia de Platão e Liceu de Aristóteles – Data da Entrevista: 11 de março de 2021							
Pontos de análise	<b>Fale-me sobre a formação de vocês (Graduação – curso/IES/duração)? O que mais marcou a trajetória de formação básica e no ensino superior? Positiva e/ou negativamente</b>	<b>Há quanto tempo trabalham na rede municipal e quais as razões que os/as levaram a desempenhar a função/cargo de gestor nesta unidade escolar? Vocês são professores da rede municipal (de qual área) e/ou comissionados?</b>					

<p><b>FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DO GESTOR (A) DA ESCOLA</b></p>	<p>Um grupo formado apenas por mulheres, sendo duas coordenadoras pedagógicas, duas diretoras de escola e duas supervisoras. Destaco a presença de uma funcionária do Núcleo pedagógico da SME. Todas são formadas inicialmente no magistério, enfatizando que houve uma base sólida e riqueza formativa. Após ingressarem na rede municipal fizeram Pedagogia. Há um relato que a faculdade ofereceu muitos conceitos, mas sem a prática. Também há uma fala sobre a jornada exaustiva da formação em</p>	<p>O referido grupo possui diversos momentos de ingresso na rede, mas todas já estão em média 14 anos. Todas ingressaram como docentes e ao longo da jornada, foram assumindo outras responsabilidades. Descobrimos que as funções de diretora escolar e supervisão, são “cargos de confiança.”</p>		

	Pedagogia e a necessidade de trabalhar como docente.						
<b>Pontos de análise</b>	<b>A escola oportuniza ambientes de construção coletiva do PPP? Em que períodos e como acontecem? Para vocês, qual a importância do PPP na escola?</b>	<b>A escola dispõe de órgãos colegiados: Conselho de Escola, Conselho de Classe, APM e Grêmios Estudantil – ou outros? Como ocorre esse processo de participação e qual a importância destes colegiados para a escola? Vocês participam?</b>	<b>Na Unidade Escolar existem outros ambientes de reunião/reflexão coletivas? Caso sim, qual é a estrutura/temas que predominam nas reuniões?</b>	<b>As famílias dos estudantes e os sujeitos do entorno/território participam da vida da escola? Há relações intersetoriais? De que forma? Qual o impacto dessa participação na vida da escola e do território?</b>	<b>Quais as concepções de educação, escola, criança (dos AIEF), infâncias e de ensino-aprendizagem que a escola trabalha?</b>		
<b>A ESCOLA, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b>	A princípio, houve uma formação com a Equipe de Formação da SME com os gestores de todas as unidades da rede sobre a importância, construção e utilidade do PPP para a vida das escolas. Sempre se destacou durante estas reuniões na SME que as escolas deveriam ser autônomas neste	As escolas da rede possuem APM e Conselho de Classe e Série. Ainda não existem os Grêmios Estudantis. Em ambas as escolas, os dois colegiados existentes possuem uma participação mesclada de professores, funcionários e de	As escolas possuem o HE (Hora de Estudo) individual e o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), onde reúnem os especialistas (docentes de Filosofia, Ed. Física, Música e Inglês) e os	As famílias participam sempre que são convidadas, normalmente para as reuniões de bimestre. Para outras participações, a situação já é mais precária, nos dizeres de uma participante: “precisa ser no laço”. Na	A referida pergunta foi entendida de muitas formas, mas elas enfatizam que é necessário perceber como a educação foi entendida, ora como tradicional, ora bancária, mas que o importante é humanizar o processo. A		

<p><b>(PPP) E OS DISPOSITIVOS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA INTERNA E EXTERNA</b></p>	<p>processo, construindo um documento que tivesse realmente os “anseios” daquilo que a escola gostaria de trabalhar. Tanto na Academia de Platão como no Liceu de Aristóteles o relato das coordenadoras é extremamente detalhado, mostrando que os HTPCs eram os momentos ideais para que os professores pudessem construir. Com o isolamento imposto pela Covid 19, as escolas fizeram uma reorganização, dividindo por partes, na sequência, juntavam as partes e tentavam esclarecer os pontos, sempre alterando aquilo que não ficava bom. Na escola Academia de Platão, houve participação dos responsáveis dos alunos, já no Liceu de Aristóteles, além</p>	<p>responsáveis de estudantes. Porém, uma queixa feita pelas participantes, é a baixa participação da família na vida escolar, sobretudo nestes colegiados. Ainda, segundo uma participante, ela via com perigo a inserção de famílias nas escolas, com o risco de “colocarem o dedo na cara do diretor”, não obstante, um funcionário da SME disse ser necessário, e pensar diferente disso seria não ser democrático, o que divergia da ideia de Escola Pública. Elas julgam importante, mas precisam mudar a forma de como as coisas são conduzidas. Também, há um entendimento que a APM sirva</p>	<p>professores alfabetizadores. A pauta destas reuniões geralmente está ligada à aprendizagem na escola, neste momento, a ênfase sobre as atividades domiciliares, o acolhimento para o professor para ele se sentir valorizado, alguns “textos” que ampliam o conhecimento e fortalece o conhecimento que o professor já tem. Um ponto alvo destas reuniões, são as trocas que estes docentes podem fazer acerca de suas práticas.</p>	<p>Academia de Platão, a dificuldade fica maior, pois o bairro passa por uma reurbanização, mas a cultura ainda é rural. Os estudantes participam sempre, mas com o apoio familiar acreditam que as escolas poderiam caminhar melhor, e assim, alcançar um aprendizado mais efetivo. Apenas uma das escolas já promove um diálogo com aparelho público, porém, ambas reconhecem que seria interessante pensar na possibilidade de mais pessoas ajudarem na vida da escola, bem como de estudantes e seus familiares.</p>	<p>criança é o foco do processo, sendo um ser individual, devendo a escola desenvolvê-lo em sua integralidade. Além das matérias disponíveis para construir o conhecimento do estudante, a escola faz um resgate do seu contexto, para que o aprendizado seja melhor efetivado a partir das suas condições. A escola precisa atualizada para as infâncias deste novo século.</p>		
--	--	--	---	--	--	--	--

	<p>de alguns familiares, também houve reuniões com os funcionários das unidades. Nos dizeres de uma das participantes: “Ele é muito importante sim, assim como a Luna disse, é o registro e a vida da escola, é a cara da escola né. É a carinha da escola, é o que difere uma escola da outra, com suas particularidades.”</p> <p>Após a construção das escolas estes documentos foram enviados a SME e depois encaminhados ao Conselho Municipal de Educação que após análise, validou a publicação, tornando assim, um documento oficial.</p> <p>Segundo as gestoras, ele (o PPP) é um “documento vivo”, que pode ser revisto e melhorado.</p>	<p>apenas para o recebimento de verbas.</p>					

Pontos de análise	Se vocês têm conhecimento - falem sobre o contexto e as influências da criação do ensino de Filosofia para crianças no município e sobre as alterações que passou ao longo da sua existência na escola e no município, desde sua implantação	Quais as bases teóricas do ensino de Filosofia para crianças na escola e no município?	Há formação específica para os gestores escolares sobre o ensino de Filosofia para crianças nas escolas em Itupeva? Se sim, qual seria a periodicidade e o formato destas reuniões?	Do que vocês conhecem das aulas de Filosofia para crianças na escola – elas se aproximam mais de uma perspectiva de reprodução ou de reflexão de conhecimentos?	Você observa se o ensino de Filosofia para crianças colabora para o desenvolvimento de atitudes diferenciadas e/ou têm consequências na vida das crianças e na escola? Se sim, quais seriam? Se possível – dê exemplos.	Qual a função e/ou o papel do ensino de Filosofia para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica – em especial para crianças dos AIEF? (buscar relações com a educação integral)	<b>Você considera importante a permanência do ensino de Filosofia para crianças no currículo municipal de Itupeva/SP? Por quê? Acredita que esse Programa necessita de algum ajuste? Se sim, qual seria a sugestão?</b>
	O grupo não possui uma lembrança única sobre o contexto de influência, mas recordam que em 2015, na gestão do então prefeito, Ricardo Bocalon, havia a necessidade de uma adaptação a lei do 1/3, e a partir daí surgiu a ideia de inclusão de novas disciplinas.	Na fala das participantes, a princípio, os temas partiam dos professores, porém, em reuniões com uma funcionária da SME, os professores estruturaram a primeira matriz da disciplina de Filosofia, que se pautava em Matthew Lipman, com algumas	Não há uma formação específica para gestores sobre esta disciplina, apenas os professores possuem semanalmente um momento de reunião entre eles e o mediador de Filosofia na SME e nas escolas com os demais docentes	Há um consenso em que o ensino de Filosofia para crianças é cunho reflexivo, e que a postura dos docentes no ambiente escolar colabora para este espírito.	Uma das participantes, diz que a Filosofia, unida aos temas transversais colabora muito para que as atitudes possam estar visíveis nos estudantes. Destacou até um trabalho sobre solidariedade e convívio com os companheiros de sala.	Elas acreditam que os conteúdos aprendidos e compartilhados durante as aulas de Filosofia, ajudam com que as crianças tenham autonomia no seu pensar e comecem a desenvolver um pensamento e atitudes diferenciadas, o	Há um pensamento único sobre a importância e defesa da permanência da Filosofia como disciplina nas escolas da rede. Nos dizeres de uma participante: “Não que a filosofia seja a salvadora do mundo, não.

		<p>mudanças, elas afirmam que a base do ensino ainda se pauta no mesmo autor.</p>	<p>regentes de classe em HTPC e no HE. Destacamos que sobre o EMAI e o Ler e Escrever, houve uma reunião específica aos gestores. Além de pauta única, os docentes podem na troca dizer como andam as aulas e como tem sentido o retorno dos estudantes, sobretudo, neste período de pandemia.</p>		<p>Uma outra participante citou que trabalhar temas como ética, cidadania e ajudam para quem os estudantes repliquem as atitudes não apenas na escola, mas também no convívio com os amigos e em seus lares.</p>	<p>que colabora na sua vida escolar e em sociedade.</p>	<p>Mas ela é um mediador, ajuda para que possa evoluir.” Referente ao ajuste, uma participante acredita que todos no ambiente escolar precisam melhorar a sua prática, mas referente a prática do professor de filosofia ela ressalta: “[...] necessita um pouco de didática, a parte do olhar como a criança, falar como a criança, mostrar o pensar pra uma criança, porque assim, uma coisa é eu ter o conhecimento e outra coisa é eu ter a prática.”</p>
--	--	---	--	--	--	---	---



							<p>Acredita-se ainda, que o professor que já possui uma paternidade, poderia chegar a trabalhar melhor com esta criança as questões inerentes a Filosofia, mas com uma fala personalizada a faixa etária. Notou-se que as escolas e as disciplinas em geral necessitam ter um olhar diferenciado às pessoas com deficiência e aos processos de inclusão.</p>
	<p><b>Peço que falem sobre Comunidade de Investigação e sobre Comunidade de Aprendizagem? O trabalho de Filosofia para</b></p>	<p><b>Quais os principais desafios do ensino de Filosofia para</b></p>					

Pontos de análise	crianças na escola se aproxima mais de qual abordagem? (aqui contextualizar a proposta curricular de 2019)	crianças em Itupeva?	Outras informações que desejem acrescentar.				
<b>O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, O CURRÍCULO E A ESCOLA</b>	<p>Em 2015 acreditou-se que se aproximava da Comunidade de Investigação, porém, com o passar dos anos, notam que se tornou uma Comunidade de Aprendizagem, sendo os projetos interdisciplinares um dos pilares para esta mudança.</p>	<p>Os participantes elencaram alguns tópicos: que a interdisciplinaridade possa ser melhor entendida e assim colocada em praticada; que nas reuniões de pais, haja uma conscientização e importância dos especialistas e não apenas do regente; uma atribuição de nota ao aluno ajudaria a chamar atenção ao trabalho destes docentes e o trabalho com um currículo mais diversificado.</p>	<p>A supervisora informou que a intersetorialidade já ocorre nas unidades que funcionam como creche. O trabalho já é desenvolvido com as primeiras infâncias e é algo que dá certo, para além do esperado, o que poderia, mais adiante é pensar implantar nas unidades com AIEF, uma vez, que muitos destes estudantes permanecem na rede e já possuem um diálogo com os aparelhos públicos.</p>				

Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva – Data da Entrevista: 12 de março de 2021				
Pontos de análise	Fale-me sobre a formação de vocês (Graduação – curso/IES/duração)? O que mais marcou a trajetória de formação básica e no ensino superior? Positiva e/ou negativamente	Há quanto tempo trabalham na rede municipal e quais as razões que os/as levaram a desempenhar a função/cargo na SME de Itupeva? Vocês são professores da rede municipal (de qual área) e/ou comissionados?		
<b>FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DO GESTOR (A) DA ESCOLA</b>	O referido grupo de funcionários da SME possui as mais diversificadas formações, sendo predominante a Pedagogia e o Magistério, não obstante, encontramos também, Matemática, Filosofia e Letras.	Como o grupo é diversificado, os tempos também variam de 06 anos à 26 anos atuando na rede municipal. Também, algo que é unânime na fala dos participantes é que todos se sentem professores, tendo ao longo destes anos desempenhado		

	Sobre a trajetória formativa, duas falas nos chamaram atenção, a primeira: “o envolvimento com o professor pedagogo”, o tornou uma pessoa melhor e “a consciência sobre a sua própria singularidade e história.”	diversas funções, tais como: professor coordenador pedagógico, diretor de escola, funções na SME e até como secretário municipal de educação do município.					
<b>Pontos de análise</b>	<b>Como ocorrem os processos de planejamento/replanejamento para elaboração das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Pedagógico? Se sim, quais os períodos que acontecem e quem participa?</b>	<b>A SME oportuniza ambientes de construção coletiva do currículo municipal e dos PPP das escolas? Se sim, em que períodos e como acontecem? Para vocês, qual a importância do PPP na escola?</b>	<b>Como se estrutura o processo de formação de professores e gestores do município e de professores de Filosofia para crianças?</b>	<b>As escolas do município dispõem de órgãos colegiados: Conselho de Escola, Conselho de Classe, APM e Grêmios Estudantil – ou outros? Como ocorre esse processo de participação e qual a importância destes</b>	<b>Gestores e professores têm seus espaços de fala respeitados quanto à sugestão às atividades desenvolvidas nas unidades escolares? Como?</b>	<b>As famílias dos estudantes e os sujeitos do entorno/território participam das escolas municipais? Há relações intersetoriais? De que forma? Qual o impacto dessa participação na vida das escolas e dos territórios?</b>	<b>Quais as concepções de educação, escola, criança (dos AIEF), infâncias e de ensino-aprendizagem que as escolas do município trabalham?</b>

				<b>colegiados para a escola? Vocês participam?</b>			
<b>NÚCLEO PEDAGÓGICO / EQUIPE DE FORMAÇÃO DA SME E RELAÇÃO COM AS ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	<p>Nota-se que as respostas dos participantes são mais completas. Em muitos momentos, com uma pergunta, eles acabaram respondendo à outras que havíamos elencado. Com relação a formação, ela acontece por semestre, acontecendo na SME, nas unidades escolares, por grupos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores). Neste processo formativo, a Equipe de</p>	<p>Sim! Segundo os participantes, a construção do PEPP, se deu, por nunca as escolas terem construído o referido documento, mas pela ciência de sua importância para a vida de todos os atores escolares. O pilar deste processo foi a democracia em todos os espaços de discussão para a construção dele. Ainda, pela memória dos gestores da SME, as primeiras formações sobre a importância e construção dos PPP iniciou em meados de maio de 2018. O que</p>	<p>A SEM trabalha com um cronograma formativo, sendo este processo iniciado pela SME, com toda sua rotina e prioridades, até a formulação da “pauta mínima”, e assim, sendo replicada ao Trio Gestor: professor coordenador, diretores de escola e supervisores de ensino. A partir daquilo que se elencou prioritário, é que as formações de professores alfabetizadores e especialista são construídas. A ideia é que este processo seja vivido de maneira horizontal e que</p>	<p>De maneira mais burocrática, a escolas possuem APM, atrelado ao recebimento das verbas Federal, Estadual e Municipal. Não há uma vivência efetiva deste órgão. Também, existe uma crença, que a construção democrática demanda tempo, mas que é algo necessário para a sociedade atual.</p>	<p>Segundo os participantes, todos durante o processo de escuta, tem o seu espaço de fala respeitado. Para que se chegue a um consenso, nem sempre é possível, mas em sua maioria, o intuito é que se possa efetivar o pensamento do grupo.</p>	<p>As famílias participam da vivência dos espaços escolares sempre que são convidadas, acredita-se a SME. Com relação às ações, elas acontecem, porém, com fim específico, como as campanhas de vacinação, dengue, conscientização sobre o trânsito seguro, entre outros. Há um reconhecimento que na primeira infância, o processo de participação e intersetorialidad</p>	<p>Como já mencionado, a centralidade do trabalho está na criança, neste sentido os processos de ensino e aprendizagem focam no seu desenvolvimento e assim, desenvolver sua integralidade durante os estágios formativos. A concepção de educação, também se pauta a parti do processo histórico e humanizador, sendo inviável, se pensar diferente. Algo interessante é reconhecer o elo entre a psicologia do desenvolvimento e as comunidades de investigação. Sendo a primeira, trabalhada de maneira mais exclusiva na primeira infância, dando continuidade nos AIEF, com as comunidades de investigação, visando a formação da cidadania e pensamento crítico destes estudantes. Valores estes, considerados pelos</p>

<p><b>NÚCLEO PEDAGÓGICO / EQUIPE DE FORMAÇÃO DA SME E RELAÇÃO COM AS ESCOLAS MUNICIPAIS</b></p>	<p>Formação da SME reconhece o pouco efetivo de pessoal e para suprir esta defasagem, designam outros professores para que sejam mediadores de área e ajudem a completar os processos formativos. Duas prioridades da chamada “pauta mínima”, e assim entendida como prioritária, é a formação com o Currículo Paulista, fazendo interfaces com a BNCC; e a observação à “literatura vigente e reconhecida.” Acredita-se que a uniam destas pautas colaborem a</p>	<p>demandou uma força tarefa da Equipe de Formação da SME para que todos os atores escolares tomassem ciência do seu papel neste processo. No ano de 2019, as escolas enviaram seus PEPPs a SME, para que agora passe por um procedimento, chamado de “protocolo de elaboração, avaliação e revisão”. Após este processo, o mesmo será enviado ao Conselho Municipal de Educação, para que seja revisado/ ou não e publicado. Os momentos de discussão, são diários, tendo sido intensificado nos anos de 2018 e</p>	<p>possa ser sempre revisto a cada instância para que se possa melhorar.</p>			<p>e ocorra com mais facilidade.</p>	<p>participantes, imprescindíveis para a vida.</p>
---	--	--	--	--	--	--------------------------------------	--

<p><b>NÚCLEO PEDAGÓGICO / EQUIPE DE FORMAÇÃO DA SME E RELAÇÃO COM AS ESCOLAS MUNICIPAIS</b></p>	<p>unidade teoria e prática, e por sua vez, ajude a balizar as práticas escolares.</p>	<p>2019. No ano de 2020, alguns envolvidos continuaram a discussão em seus colegiados, não obstante, com a o avanço da pandemia de Covid 19 e o isolamento, alguns processos necessitaram ser revisados. Uma das principais orientações era que este PEPP fosse construído junto com a comunidade do entorno, uma situação que é complexa, porém necessária.</p> <p>Notou-se que mudar a cultura vigente, ou seja, a baixa participação de familiares e outro setor, leva tempo, mas que os frutos deste esforço podem ser brilhantes. A novidade é que a Proposta</p>					
---	--	--	--	--	--	--	--

		Curricular ganhou notoriedade legal, isto é, agora é um documento. Também se pontuou que desde sua elaboração nada tem sido dispensado, pois daquilo que se foi pensado em 2015, com os anos, e mudança de gestão só foi aprimorando os aspectos prioritários desta disciplina. Há uma emoção dos participantes ao lembrarem todo o processo.					
<b>Pontos de análise</b>	<b>Se vocês têm conhecimento - falem sobre o contexto e as influências da criação do ensino de Filosofia para crianças no município e sobre as alterações que</b>	<b>Quais as bases teóricas do ensino de Filosofia para crianças na escola e no município?</b>	<b>Há formação específica para os gestores escolares sobre o ensino de Filosofia para crianças nas escolas em Itupeva? Se sim, qual seria a periodicidade e</b>	<b>Do que vocês conhecem das aulas de Filosofia para crianças na escola – elas se aproximam mais de uma perspectiva de reprodução ou de reflexão de</b>	<b>Você observa se o ensino de Filosofia para crianças colabora para o desenvolvimento de atitudes diferenciadas e/ou têm consequências na vida das</b>	<b>Você considera importante a permanência do ensino de Filosofia para crianças no currículo municipal de Itupeva/SP? Por quê? Acredita que esse Programa</b>	<b>Peço que falem sobre Comunidade de Investigação e sobre Comunidade de Aprendizagem? O trabalho de Filosofia para crianças na escola se aproxima mais de qual abordagem? (aqui contextualizar a proposta curricular de 2019)</b>



	<b>passou ao longo da sua existência na escola e no município, desde sua implantação.</b>		<b>o formato destas reuniões?</b>	<b>conhecimentos ?</b>	<b>crianças e na escola? Se sim, quais seriam? Se possível – dê exemplos.</b>	<b>necessita de algum ajuste? Se sim, qual seria a sugestão?</b>	
<b>O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, O CURRÍCULO, AS ESCOLAS MUNICIPAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b>	Segundo os participantes, o ensino de filosofia para crianças no município nasceu dentro de um contexto que visava a importância de uma educação mais crítica e valorizando um tempo para pedagogos poderem estudar e uma grade pudesse possibilitar ao aluno, além de toda a parte de alfabetização, toda a parte curricular, uma amplitude maior do pensamento humano, do conhecimento humano, da	A base epistemológica é em Lipman, ou seja, a Comunidade de Investigação, porém, há interfaces, com os outros componentes, bem como, com aquilo que se é proposto na BNCC para a formação dos estudantes dos AIEF.	Não há formação específica de ensino de Filosofia para os gestores	Segundo uma das participantes, as aulas de Filosofia para crianças são de cunho reflexivo, ela diz isso após ter vivenciado o processo enquanto gestora em uma escola. Também algo positivo é autonomia dos professores em criar os seus materiais e não ficarem presos a Lipman. Ainda no dizer de um participante: “E eu acho que os professores, que adentraram no município em 2015, tiveram a oportunidade de transformar	Um dos participantes destacou que se fizessem uma leitura cuidadosa das 10 competências da BNCC notaríamos a essência da Filosofia em todo o processo, e fica feliz pelo município já vivenciar isso. Também, uma outra fala, que o ensino de Filosofia tornou as crianças mais independentes no pensar, e assim críticas. Lembrou de um episódio, durante sua passagem na	É unânime o sentimento de permanência da disciplina no município, não apenas por sua história, mas por tudo que ela pode contribuir para a vida dos estudantes. Também reconhecem que existem forças contrárias, pessoas que gostariam de ver o fim, mas no geral, as pessoas apostam na proposta. Segundo um participante, não devemos apenas apostar na filosofia, “mas em	Segundo os participantes é uma mescla das duas comunidades. Foi pontuado que os docentes ao participarem do processo seletivo, ou mesmo do concurso, necessitam ter clareza do trabalho a ser desenvolvido a partir da comunidade de investigação, não obstante, todos podem adaptar o conteúdo e suas práticas a realidade em que estão inseridos, valorizando aquilo que o ambiente escolar propicia aos atores escolares.

	<p>crítica, uma escola repleta de diálogo e criticidade. O que houve, nos dizeres de um participante não foi algo novo, mas uma vontade em revitalizar aquilo que o município vinha construindo ao longo da gestão anterior.</p> <p>Para que o ensino fosse entendido na rede, durante as HTPCs, uma funcionária da SME da antiga gestão, juntamente com os especialistas produziram a primeira matriz curricular.</p> <p>Destacamos que esta funcionária da SME tinha como formação à Pedagogia. Após este</p>			<p>essa filosofia num laboratório, ou seja, trazer a filosofia, todos eles têm a filosofia com clareza, nos contextos em que eles estavam inseridos.”</p> <p>Consideramos que o referido município tem dado efetivos passos neste processo de implementação da disciplina.</p>	<p>gestão, que uma criança queria falar com a diretora e pontuar algumas coisas que ela via na escola. Este processo de emancipação e cidadania também é dever da filosofia desenvolver nos estudantes.</p>	<p>Filosofias...” O conceito de pluridiversidade é algo que precisa ser encarado com este novo mundo.</p>	
--	---	--	--	--	---	---	--

	primeiro registro, o Currículo de Filosofia do município só passou por melhorias.						
<b>Pontos de análise</b>	<b>Quais os principais desafios do ensino de Filosofia para crianças em Itupeva?</b>	<b>Outras informações que desejem acrescentar.</b>					
<b>O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, O CURRÍCULO, AS ESCOLAS MUNICIPAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b>	“Os desafios da filosofia não são entendidos como desafios de amanhã, mas de hoje.” Tal afirmação foi proferida fazendo uma análise com a polarização política que vivenciamos na						

	<p>atualidade e sobre os aspectos socioculturais. Fortalecer as formações e capacitações de todos pode ser um caminho, não apenas para dar mais visibilidade, mas para sensibilizar as pessoas sobre a importância da disciplina para a formação humana e para a sociedade que queremos no município, e quiçá, no país.</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas (grupos focais) (APÊNDICE XX ao XXII).

Tendo sido efetuada a análise das entrevistas, identificamos alguns achados que emergiram a partir destes grupos focais. Salientamos que em muitos momentos, as temáticas se cruzam entre os grupos, todavia, em outros, possuem percepções específicas de cada um dos sujeitos/grupos.

Quadro 6 – Temas gerais verificados nos Grupos Focais

<b>GRUPOS FOCALIS</b>	<b>TEMAS</b>
<p>Professores de Filosofia para crianças das escolas municipais de Itupeva</p> <p>Data da Entrevista: 09 de março de 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apropriar para transformar;</li> <li>● BNCC;</li> <li>● Comunidade de Investigação</li> <li>● Concepções de Filosofia(s);</li> <li>● Construção do PPP;</li> <li>● Criança como centro do processo;</li> <li>● Educação em tempo de pandemia;</li> <li>● Educação Reflexiva;</li> <li>● Ensino-Aprendizagem;</li> <li>● Filosofia como entendimento para se conviver e ser em sociedade;</li> <li>● Filosofia escolar;</li> <li>● Formação em Pedagogia;</li> <li>● Interdisciplinaridade;</li> <li>● Propósito formativo;</li> <li>● Reconfiguração das práticas;</li> <li>● Relação entre Comunidade e Escola;</li> <li>● Relação Professor-estudante;</li> <li>● Temas Transversais;</li> <li>● Teoria e Prática;</li> </ul>
<p>Gestores das Escolas Academia de Platão e Liceu de Aristóteles</p> <p>Data da Entrevista: 11 de março de 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atitudes diferenciadas;</li> <li>● Autonomia no pensar;</li> <li>● BNCC;</li> <li>● Comunidade de Aprendizagem e Comunidade de Investigação;</li> <li>● Construção do PPP;</li> <li>● Criança como centro do processo;</li> <li>● Educação em tempo de pandemia;</li> <li>● Educação Reflexiva;</li> <li>● Falta de participação familiar na escolar;</li> <li>● Formação Continuada;</li> <li>● Formação de Professores;</li> <li>● Gestão Democrática;</li> <li>● Infâncias do século XXI;</li> <li>● Intersetorialidade;</li> <li>● Participação dos atores escolares;</li> <li>● Pauta Formativa;</li> <li>● Primeira Infância;</li> <li>● Projetos Interdisciplinares;</li> <li>● Relação entre Comunidade e Escola;</li> <li>● Temas Transversais;</li> <li>● Teoria e Prática;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● BNCC;</li> </ul>

<p>Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva</p> <p>Data da Entrevista: 12 de março de 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunidade de Investigação;</li> <li>● Consciência de seu papel;</li> <li>● Construção do PEPP;</li> <li>● Criança como centro do processo;</li> <li>● Educação Crítica;</li> <li>● Educação em tempo de pandemia;</li> <li>● Educação para uma Cidadania Responsável;</li> <li>● Educação reflexiva;</li> <li>● Formação Continuada;</li> <li>● Formação de Professores;</li> <li>● Formação em Pedagogia;</li> <li>● Formação Humana;</li> <li>● Gestão Democrática;</li> <li>● Iniciação Filosófica;</li> <li>● Interdisciplinaridade;</li> <li>● Matthew Lipman;</li> <li>● Pauta Formativa/Prioritária;</li> <li>● Pluridiversidade;</li> <li>● Polarização Política;</li> <li>● Publicização documentos;</li> <li>● Relação entre Comunidade e Escola;</li> <li>● Temas Transversais;</li> <li>● Teoria e Prática;</li> <li>● Trio Gestor;</li> <li>● Valorização profissional;</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos grupos focais.

Posteriormente à análise das entrevistas, identificamos quarenta temas gerais que seriam passíveis de discussão, todavia, estamos propondo apenas um debate conceitual com os temas que emergiram de maneira mais enfática e que dialogam com o problema e os objetivos de nossa investigação. Após, ampliaremos com as temáticas que estão correlacionadas.

O primeiro tema que ficou evidente na entrevista com os professores, mas que também percorre as demais entrevistas, foi o “**currículo e a área da Filosofia**”. Discorrer sobre esta temática demandou compreender anteriormente os aspectos legais e normativos que subjazem a referida disciplina.

O município oportuniza aos estudantes dos AIEF o ensino de Filosofia em sua matriz curricular, e como já mencionamos, não é algo tão comum ao ensino público a oferta desta disciplina às crianças desta etapa escolar, a não ser da rede privada de ensino. O que ficou evidente no processo de entrevista é que o município no início não tinha premissas claras – no sentido do que ser ensinado para cada ano – quanto a disciplina, porém, oportunizou que os docentes que haviam ingressado no concurso público no ano de 2014 e tomado

posse/exercício em 2015, pudessem coletivamente construir o currículo de Filosofia para a rede municipal. Conforme Veiga (2002, 07):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Para esta construção do currículo, compreendemos, a partir da fala dos sujeitos, que houve dois desafios: o primeiro foi se pautar sobre uma proposta que estivesse relacionada com a Filosofia para crianças tão logo se fez a lembrança da abordagem de Matthew Lipman; mas também, se percebeu ao longo de sua implementação a necessidade de uma relação com a BNCC, que estava sendo construída em todo país. Ambos os processos deveriam caminhar juntos, tendo a presente certeza de que todo o currículo deveria centrar o processo de ensino-aprendizagem nas crianças. Ainda, cabe ressaltar que “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 1994, p 29).

Ao longo do processo de implementação da disciplina de Filosofia para crianças, entenderam que trabalhar a interdisciplinaridade e temas transversais nas escolas da rede seria de suma importância, pois enquanto a primeira se ocupa da abordagem epistemológica, isto é, do objeto de conhecimento, a segunda se preocuparia com as questões presentes na vida cotidiana destes estudantes. O ensino pensado dessa maneira colabora para que os professores, em seu processo didático, possam despertar nos estudantes o exercício da unidade teoria-prática, indispensável em todos os processos educativos/formativos. Segundo Freire (1996, p.25) “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, ao nosso entender, o ato de ensinar descontextualizado da realidade e da práxis não transforma, desta forma, concordamos quando afirma: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Neste sentido, entendemos que a disciplina de Filosofia de maneira isolada não poderá transformar a realidade escolar, porém, realizando

interfaces com outros componentes curriculares, ela pode fazer que os estudantes despertem para a sua importância, e de maneira autônoma, passem a se perceber/conviver melhor, se possível, reconfigurando ambientes e transformando a realidade.

Durante as entrevistas, as perguntas efetuadas aos sujeitos dos três grupos eram semelhantes, não obstante, a dinâmica ocorreu de maneira diferente, dando-nos a ocasião de perceber o sentido e comprometimento de cada um deles perante a estrutura hierárquica na rede. Assim, durante a entrevista com as gestoras das escolas “Academia de Platão e Liceu de Aristóteles”, pudemos compreender de que maneira estas escolas desenvolvem suas **“práticas pedagógicas e práticas coletivas nas escolas”**.

Chegamos a esta temática a partir das falas sobre o processo de construção do PPP das unidades escolares, que respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), preconiza em seu artigo 12º que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E na sequência, em seu artigo 13º, inciso primeiro, prevê que “os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Para as gestoras entrevistadas, o PPP é um documento vivo e que oportunizou aos atores escolares participarem da sua construção, nos dizeres de uma das participantes: *“possui a identidade da escola”*.

Notamos que esse momento se fez necessário, não apenas por um cumprimento legal, mas para que se percebessem no processo educacional. Porém, em nossa pesquisa, gostaríamos de compreender como a disciplina de Filosofia também se fez identidade desde a sua implementação no município e como os atores escolares a compreendem. A esse respeito, notamos que nem todas as gestoras possuem clareza das premissas do ensino de Filosofia para crianças, mas que durante as aulas ministradas pelos docentes elas conseguem perceber o quanto se modificou desde a sua criação até o momento atual; este modificar, diz respeito às adequações nas abordagens de ensino-aprendizagem e a percepção e atitudes dos estudantes quanto à referida disciplina.

As participantes compreendem que a Comunidade de Investigação é a abordagem adotada pelos professores com os estudantes, todavia, percebem



nas atitudes diferenciadas dos estudantes o sentido, reformulando o saber em sala de aula para uma prática em uma Comunidade de Aprendizagem. Muitas vezes as mudanças de atitudes são pequenas, porém, contribuem com significativas transformações nas formas em que os estudantes passam a se relacionar com os estudantes de turma e com os demais atores escolares. Acreditamos que a aprendizagem dialogal das Comunidades de Investigação impacta diretamente para as experiências das Comunidades de Aprendizagem e vice-versa.

Uma dificuldade constatada pelas gestoras ao longo dos anos é a diminuição da participação das famílias na vida escolar de seus filhos. Talvez um dos apontamentos possíveis se dê pelo ritmo de vida atual, onde a necessidade de se trabalhar e colocar o sustento na mesa de casa seja mais importante que o projeto de futuro das crianças que estão sendo gestadas intelectualmente nas escolas. Para que esta relação familiar com a escola seja possível, acreditamos que “[...] a escola deverá fomentar e organizar sua tarefa de forma que pais e professores se envolvam em um objetivo comum: colaborar de forma ativa e responsável na educação das crianças” (ARRIBAS, 2004, p. 393).

Esta nova organização poderia fazer com que essas famílias pudessem repensar a sua relação e comprometimento com as escolas, uma possibilidade seria retomar a intersetorialidade com os equipamentos de uso público. Para que a formação integral dos estudantes seja possível, não podemos pensar a escola como uma pequena ilha, responsável por todo processo educativo, é necessário que esta instituição estreite suas relações com outros órgãos que também se relacionem com a vida destas crianças, assim, acreditamos que seus responsáveis possam manifestar interesse de participação no projeto educacional de seus filhos. Se a intersetorialidade é uma realidade na primeira infância, por meio das creches da rede municipal, porque não ampliamos esta rede para as escolas dos AIEF; não estamos falando/tratando, na maioria das vezes, da mesma criança? Lembrando que uma educação integral pressupõe apresentar possibilidades de participação ativa entre família-escola e escola-território.

O terceiro grupo desempenha um papel muito importante para a vida escolar, pois para que todos os processos formativos ocorram, o núcleo

pedagógico/equipe de formação da SME, não poderia estar melhor representado, se não fosse pela temática **“formação de professores”**.

Na fala dos sujeitos, o processo de formação dos profissionais de educação pela SME é algo constante e gratificante. Antes de tudo, é importante que cada um dos sujeitos, dentro de suas atividades, tenha a real consciência de seu papel no processo educacional, sem essa constatação, fica difícil pensar num processo educativo que seja transformador a todos os atores escolares e da sociedade. Uma possibilidade é desenvolver nos processos formativos uma educação que seja pautada por uma crítica-reflexiva. Para que a crítica-reflexiva seja possível, é necessário que os atores educativos tenham clareza das práticas que desenvolvem nas unidades escolares, para isso, a reflexão deve ser entendida como uma retomada mental daquilo que tem sido praticado, e nesta análise franca, perceber se estão no caminho correto ou se necessitam buscar uma possibilidade de melhoria. Conforme Contreras (2002, p. 163):

Reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica.

Esta percepção crítica dialoga com um dos princípios da Comunidade de Investigação, que é a promoção da educação para cidadania responsável, colaborando não apenas para formação do estudante, por julgar importante, mas também atuando na dimensão sócio-humana de todos os atores escolares. Dentre as demandas do Núcleo Pedagógico, encontramos também a elaboração de uma pauta formativa a ser desenvolvida pelas equipes escolares. Durante as entrevistas, fica visível em todos os grupos que ela é prioritária, de forma a colaborar na formação continuada dos professores nas unidades escolares. Sobre a formação contínua, cabe ressaltar, no entendimento de Libâneo (1998), estes ambientes oportunizam que além do cumprimento da pauta, os professores, em seus horários formativos, possam promover uma ação reflexiva, e assim, repensar sobre as suas práticas pedagógicas e reconfigurar as formas de relação com o saber.

Uma percepção que nos chamou atenção nos grupos entrevistados é que em sua maioria, encontramos professores que também ampliaram seu campo formativo tendo a segunda graduação em Pedagogia, assim será muito positivo que os profissionais consigam rever sua identidade docente e incorporar a nova realidade a partir dos processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem ou participam.

A partir das análises das entrevistas (grupos focais), pudemos compreender mais as percepções, o trabalho desenvolvido e os desafios do processo de implementação do ensino de Filosofia para crianças no município de Itupeva.

A seguir, apresentamos um quadro com a organização das categorias de análise dos dados, ele preconiza o advento da triangulação dos instrumentos metodológicos (análise de documentos e grupos focais), considerando o problema, os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos.

Quadro 7 – Organização das categorias de análise

<b>Ensino de Filosofia para estudantes dos AIEF na forma de Política Pública Educacional</b>	Concepção de ensino-aprendizagem diversificado como possibilidade de melhoria na qualidade da educação
	Aprendizagem autônoma, crítica, reflexiva e emancipatória
<b>Comunidade de Investigação e Comunidades de Aprendizagem</b>	“Educação para o pensar” para crianças, tendo como princípios a investigação filosófica, educação para o pensamento multidimensional e a educação para cidadania responsável
	Reconfiguração dos ambientes e práticas escolares com foco na formação integral dos estudantes
	Participação e colaboração dos estudantes, suas famílias e sociedade na construção de uma Educação para o Pensar
<b>Os limites e possibilidades do processo de implantação do ensino de Filosofia como Política Pública Educacional</b>	Formação de professores de Filosofia e as crianças estudantes dos AIEF
	Articulação e efetivação documental
	Relação dos sujeitos (professores de filosofia para crianças, gestores e equipe pedagógica da SME de

	Itupeva) e a construção dos documentos (PEPP e Plano Curricular de Filosofia para crianças)
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos temas emergentes nos documentos, dos grupos focais e nos referenciais teóricos.

A primeira categoria identificada é o **“ensino de Filosofia para estudantes dos AIEF na forma de Política Pública Educacional”**. Elaboramos-la com a intencionalidade de compreender e perfazer o caminho desde a gênese dessa PPE até as situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos docentes aos estudantes do município de Itupeva.

A partir desta consideração parcial, objetivamos compreender de que maneira a “concepção de ensino-aprendizagem diversificada como possibilidade de melhoria na qualidade da educação” efetiva-se nesse município e como a prática do ensino de Filosofia poderia colaborar nesse processo, pois como já mencionado, a oferta desse ensino na forma de Política Pública Educacional dava-se por uma nova concepção do município sobre os processos de ensino-aprendizagem, também pretendia que esse componente curricular pudesse ser realizado por meio de **“apontamentos de aprendizagem autônoma, crítica, reflexiva e emancipatória”**. Ora, será que o exercício dessa disciplina nas escolas realmente forma estudantes para atitudes tão necessárias e urgentes à vida escolar e social? Objetivamos compreender em que medida os atores envolvidos se encontram comprometidos com o objetivo inicial desta PPE e se ela sofreu alguma alteração em seu percurso.

Apresentamos, também, uma segunda categoria que emergiu a partir da nossa análise e que cumpre um papel fundamental na pesquisa: o debate entre a **“Comunidade de Investigação e as Comunidades de Aprendizagens”**. Intencionamos compreender em que medida estas situações se realizam nas escolas participantes da pesquisa, sobretudo, na vida dos estudantes.

Conforme o Currículo de Filosofia, o município desenvolve o ensino de Filosofia a partir da **“Abordagem da ‘Educação para o pensar’ para crianças, tendo como princípios a investigação filosófica, educação para o pensamento multidimensional e a educação para cidadania responsável”**. Intencionamos identificar como os professores desenvolvem essas temáticas juntamente aos estudantes. Entendemos que a pergunta (curiosidade epistemológica) é que move este processo dialogal, e nesse processo as

crianças desenvolvem as habilidades de investigação. Conforme Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 13), *apud* Lorieri (1996, p.17):

Participar de um diálogo, é explorar as variadas possibilidades, descobrir as alternativas, reconhecer outras perspectivas e estabelecer uma comunidade de investigação. À medida em que os membros desta comunidade refletem sobre ideias e a lógica da sua emergência, cada um deles replica a conversação original, mas com uma nova ênfase, posto que o ângulo de cada um dos indivíduos é diferente.

O diálogo tem um papel fundamental na filosofia para crianças, desencadeando o aprendizado e atitudes por meio do seu valor comunitário e colaborativo. Destacamos também, as experiências com o ensino de Filosofia para crianças nas escolas públicas dos municípios de Várzea Paulista e Embu das Artes – ambos do Estado de São Paulo. O que evidenciamos, a partir de informações exploratórias, é que a disciplina está consolidada nestes municípios também como PPE. No caso de Embu das Artes/SP, há livro didático elaborado para esse fim, o que pode favorecer a sistematização da organização dos professores concursados desta disciplina (ou não...).

Compreendendo na forma de direito aos estudantes das escolas públicas a uma disciplina que é ofertada nos AIEF de escolas privadas, conseguimos perceber a dimensão e cuidado dos gestores públicos em proporcionar um ensino diversificado aos seus estudantes e munícipes. Uma outra possibilidade de debate sobre as comunidades de Investigação e Aprendizagem, e que apareceu nos documentos, é a **“Reconfiguração dos ambientes e práticas escolares com foco na formação integral dos estudantes”**. Pretendemos identificar em que medida o ensino de Filosofia – de forma isolada ou interdisciplinar – tem conseguido ampliar a ideia de reconfiguração, iniciando pelo formato da comunidade de investigação (em sala de aula), para um sentido que supera os limites da aula no sentido da educação integral. Um exemplo de reorganização escolar é o da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima<sup>26</sup>, situada na Vila São Gomes, Zona Oeste do município de São Paulo/SP, que notando o alto índice de evasão dos estudantes e a falta de pertencimento destes e seus familiares pela escola, resolveu mudar a forma de conceber a escola, tendo como modelo a Escola da Ponte –

---

<sup>26</sup> EMEF Desembargador Amorim Lima. Disponível em <https://amorimlima.org.br/> Acesso em 01 de setembro de 2020.

apresentada no primeiro capítulo – e assim, decidem “derrubar as grades e paredes da escola”, e se voltarem para uma reconstrução de valores a partir de uma relação de proximidade com a comunidade do seu entorno.

Essa relação Comunidade-Escola ressignificou as formas de ser/pensar escola nos dias atuais, notando-se um sentido de pertença por partes dos estudantes e seus familiares, tendo as salas de aula numa configuração de salões, nada de enfileiramento, e a aprendizagem acontecendo por meio de roteiros elaborados pelos professores – tendo por base as aprendizagens exigidas para cada ano/série. No caso da EMEF Desembargador Amorim Lima, o ensino de Filosofia é oferecido como um componente curricular aos estudantes do 8º ano, por meio de uma parceria com o “Projeto Minimus Interdisciplinar”<sup>27</sup>, que dispõem de aulas de Grego e Latim, Filosofia, História e Arqueologia da Antiguidade. Estas disciplinas são ministradas por estudantes dos cursos de graduação e/ou pós-graduação do Departamento de Filosofia e do Museu de Arqueologia e Etnografia da Universidade de São Paulo. Ao trazer estas experiências, pretendemos evidenciar aquelas que nos chamaram mais a atenção, todavia, o que nos importa reforçar é que em todos os casos mencionados, reconfigurar o modelo de escola pública é possível.

O que acreditamos como necessário é uma maior **“participação e colaboração dos estudantes, suas famílias e sociedade na construção de uma Educação para o Pensar”**, em que os atores escolares e do território possam se apropriar das práticas educativas e extravasar o espaço da sala de aula, abrindo caminhos para se repensar o ambiente escolar e o território local. As atitudes diferenciadas dos estudantes podem desvelar se o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido dialoga com uma melhor oferta educacional, espelhando aquilo que os munícipes de Itupeva almejam/merecem.

Se falamos sobre em integralidade e atitudes diferenciadas nas relações entre ensinar e aprender, não seria importante fazer pontes com os equipamentos sociais do entorno e as demais pessoas do bairro onde as escolas estão situadas? – o que supõe reorganizar a concepção/visão de escola, de

---

<sup>27</sup> Projeto Minimus Interdisciplinar. Disponível em <https://www.prg.usp.br/projeto-minimus-interdisciplinar-grego-e-latim-filosofia-historia-e-arqueologia-da-antiguidade/> Acesso em 18 de setembro de 2020.

estudantes, de famílias, de ensinar e de aprender, como reflexões caras, mas que convidamos a serem feitas por todos.

Por fim, compreender **“Os limites e possibilidades do processo de implantação do ensino de Filosofia como Política Pública Educacional”** apresenta-se como a terceira categoria que estamos elencando para análise – na intenção de explorar o contexto de influências desta PPE para o município e compreender os avanços e possíveis retrocessos por parte de todos os atores.

Entendemos que a **“Formação de professores de Filosofia e as crianças estudantes dos AIEF”** cumpre um papel de extrema importância na PPE de Itupeva. Como já mencionado no capítulo II, houve um cuidado para com as crianças do município, mas também com os profissionais deste campo de conhecimento quando se intencionou incluir a disciplina de Filosofia, e no incentivo para a construção do seu currículo.

Todavia, de acordo com as DCN's do curso de Filosofia, notamos que estes estudantes – e futuros professores – passam por uma formação fragmentada, com valorização de algumas temáticas e não de outras. Percebemos que os documentos analisados não trabalham, de forma explícita, as infâncias, e estas cumprem um papel fundamental para esta PPE. Acreditamos que um dos problemas que se possa enfrentar neste processo é a não objetividade sobre as relações do ensinar e aprender e para tal, destacamos a importância de que no processo formativo dos professores e nos documentos norteadores se possa destacar esta urgência de se entender os estudantes dos AIEF como reais sujeitos de direito.

Outro ponto que identificamos na análise é a **“Articulação e efetivação documental”**. Com a análise documental, identificamos algumas lacunas neste processo de articulação entre os documentos. Por vezes, cada documental legal tinha uma autonomia (relativa) e ponto de vista, quando por vezes, tratavam de um mesmo ideal. Acreditamos que seria pertinente, durante este contexto de produção de texto, um diálogo em nível legal, além de se mostrar um rigor lógico, com explicitação das premissas, assim como se enfatizar aos gestores a importância das etapas de construção até a homologação destes documentos, como ponto importante a ser alcançado, que simbolizaria o empenho de todos os atores nessa construção.

A “**relação dos sujeitos (professores de filosofia para crianças, gestores e equipe pedagógica da SME de Itupeva) e a construção dos documentos (PEPP e Plano Curricular de Filosofia para crianças)**” já é uma realidade na rede municipal conforme a fala dos sujeitos, porém, reforçamos a ideia de uma gestão democrática, na qual os sujeitos participam, suas vozes são consideradas, e que esta construção fosse coletiva. Nesse aspecto, lembramos a importância de ações colegiadas, para que interferências ou ausências de informações neste processo não ocorram, ou que sejam culpabilizados por encaminhar um documento, apenas pela urgência e necessidade legal. Endossamos que os diferentes sujeitos da escola se sintam convidados a escreverem a história e implementar as PPE das quais fizeram parte.

Ao longo deste capítulo, apresentamos o contexto das escolas pesquisadas bem como a utilização dos dois instrumentos metodológicos, a dizer a análise documental e a análise das entrevistas, no formato de grupos focais. Os documentos selecionados para análise e os grupos elaborados para as entrevistas colaboraram para a compreensão, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, sobretudo, os contextos de influências, de produção destes documentos e o contexto das práticas desenvolvidas na rede municipal.

A seguir, apresentaremos a triangulação dos dados e, na sequência, convidamos o leitor a refletir conosco, algo que no processo de pesquisa chama-se de Considerações Finais.

#### **4.4 O CONCEBIDO E O VIVIDO**

Se buscarmos a etimologia das palavras deste subitem, descobriremos que desvelam mais coisas dentre as quais pensávamos inicialmente e nos ajudam a compreender processos, circunstâncias, ocorridos, porém, em nosso estudo de caso, nos ajuda a compreender o processo de implementação de uma PPE no município de Itupeva.

Na pesquisa, chamamos de **concebido** aquilo que os documentos analisados descrevem sobre o percurso desta PPE, mas que ganha expressão naquilo que está sendo **vivido**, a partir das análises dos grupos focais. Estes dois instrumentos metodológicos permitiram que percebêssemos os desafios e possibilidades presentes no ensino de Filosofia para crianças da rede municipal de Itupeva.



O processo de triangulação dos dados se faz importante em pesquisas qualitativas, não apenas para o julgamento de valor de determinado fenômeno<sup>28</sup>, mas pela ocasião de olharmos as múltiplas perspectivas deste fenômeno, e colaborando com a nossa capacidade de compreensão sobre determinada circunstância, assim, levando-nos a construir novos saberes e impressões sobre o objeto analisado.

Conforme anunciado anteriormente, a análise tem como aporte no referencial teórico a abordagem do Ciclo de Políticas, pensado pelo professor britânico Stephen Ball e pelas contribuições de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (Ball 2005; 2011; 2013; Mainardes 2006; Marcondes, 2009). No Capítulo 2, entendemos que se fazia necessário compreender os percursos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, mas de maneira mais detida, nos pautamos em apresentar a abordagem do ciclo fazendo as devidas relações com a proposta de nossa pesquisa. Neste momento, o intuito é apresentar e discutir os dados a partir dos três primeiros contextos: de influências, de produção de textos e das práticas, bem como apresentar os desafios e possibilidades da Educação para o Pensar no município de Itupeva.

Chegar a este momento de analisar os dados, nos remete a todas as etapas que a pesquisa necessitou passar para que pudéssemos chegar aqui e confirmar, complementar, refutar, ou mesmo propor novos elementos.

Desde a constatação sobre as ações do ensino de Filosofia para crianças não intencionalizadas na maior parte das escolas públicas do país e sempre privilegiando e perpetuando as formas tradicionais de reprodução, memorização e conteudistas, notamos que muitos desses estudantes que se encontram nos bancos escolares são desestimulados e não desafiados, o que pode se tornar um grande passo para a evasão escolar. O que defendemos ao longo deste trabalho é a oferta na matriz processual de uma disciplina que colabore para o pensar bem destas crianças e que também ajude no seu desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo.

Após uma intensa revisão bibliográfica, e algumas etapas, que no percurso compreendemos que foram importantes para a pesquisa, chegamos ao

---

<sup>28</sup> Se nos apropriarmos da etimologia filosófica da palavra “fenômeno”, Nicola Abbagnano (2012) descreveria como a coisa que se mostra, se revela, se manifesta ao ser humano. Dimensão esta do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938).

município de Itupeva, que iniciou a implementação no ano de 2015 do ensino de Filosofia para crianças dos AIEF no contexto de uma PPE.

Encontramos de maneira exploratória e também após a análise dos grupos focais a confirmação de que o contexto de influência para implementação desta disciplina partia de uma vontade do então prefeito Ricardo Bocalon (2012-2016), mas também havia a necessidade de se cumprir aos professores polivalentes a lei do 1/3, situação que já explanamos anteriormente, não obstante, constatamos por meio das análises que a referida PPE tem sido implementada ao longo dos anos com o mesmo intuito que foi pensada, isto é, construir juntamente com os gestores, professores de filosofia e os estudantes um processo de ensino-aprendizagem diversificado, apostando assim, na melhoria e qualidade do ensino aos estudantes. Também, destacamos o cuidado que essa gestão teve na construção dessa PPE como política de Estado. Fazendo contraponto em Cunha (1991) um dos desafios que visualizamos ao longo do processo de implementação de uma PPE seria a descontinuidade, fenômeno este que não é algo novo, pois tem se intensificado de acordo com os interesses de grupos políticos. O referido autor conceitua como políticas de efeito “*zigue-zague*”.

Os dados apontam que a rede municipal de Itupeva tem empreendido significativos avanços entre os conceitos de Comunidade de Investigação e as Comunidades de Aprendizagem, uma vez que tem se oportunizado aos estudantes apresenta-se como uma aprendizagem autônoma, crítica, reflexiva e emancipatória, despertando neles a possibilidade de atitudes diferenciadas, o que corrobora com os princípios das Comunidades de Aprendizagem. Segundo Dewey:

Vida é desenvolvimento e o desenvolver-se, o crescer, é vida.” Duas implicações decorrem para a educação: “1) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo; e que 2) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (DEWEY, 1979, p. 53).

A partir daquilo que se apresenta nos textos e daquilo que ganha vida na prática dos atores escolares, o ensino de Filosofia pode, não de maneira isolada, contribuir para a reconfiguração dos ambientes escolares, oportunizando uma educação integral aos estudantes. Os dados revelam que a colaboração das

famílias é essencial para a construção de um projeto formativo diversificado, porém, notamos que muitas vezes, as escolas têm encontrado dificuldade para a participação das famílias na vida escolar de seus filhos, conforme afirma Reis (2007, p. 06):

Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é a garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

Entendemos como importante a tomada de consciência nos processos de aprendizagens nessas escolas, se a relação Escola-Família estiver o quanto possível estabelecida. Cabe ressaltar que de acordo com Freire (1996), necessitamos lutar contra o ideal da educação bancária, que faz dos estudantes sujeitos passivos diante dos conteúdos que lhe são depositados, sendo necessário transformar a realidade por meio de novas práticas de ser/fazer escola.

Dentre os limites e possibilidades do processo de implantação do ensino de Filosofia para crianças, na forma de PPE no município estudado, identificamos como imprescindível, nos processos formativos que ocorrem pela SME ou nas unidades escolares com gestores e os professores de filosofia para crianças, pensar sobre as novas reconfigurações de organização da escola e das práticas dos professores – desenvolvendo nestes profissionais a reflexão sobre a suas ações, isto é, propiciar um ambiente formativo em que os docentes reflitam sobre suas práticas – sendo capazes de projetar novas práticas. Acreditamos que não seja apenas possível pensar em situações de aprendizagem que estejam descoladas das realidades escolares, uma teoria frívola, porém salienta Pimenta (2005, p. 92) “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”, por isso, a teoria não pode ser descolada da prática, é necessário o exercício desse professor-reflexivo para que sua atividade no ambiente escolar seja passível de colaborar para a transformação da realidade escolar e social.

Os dados ainda apontam para algumas dissonâncias: a primeira está relacionada às formas de ensinar-aprender que parte dos professores de filosofia utiliza com os estudantes dos AIEF, por isso destacamos que os processos formativos desenvolvidos possam colaborar para que estes profissionais estejam com o discurso atrelado às demandas dos estudantes, colaborando com os propósitos da iniciação filosófica, uma vez que já identificamos que possivelmente esta lacuna na formação de professores sobre o ensinar-aprender com crianças esteja presente na formação dos cursos de Filosofia, por acreditarem que este campo não seja passível de compreensão por crianças pequenas; o segundo desafio aponta para uma melhoria na comunicação entre SME, gestores e professores de filosofia, de modo a se articular e efetivar o registro dos documentos produzidos.

Por ocasião do Exame de Qualificação, sugerimos, a partir dos dados das análises documentais, que seria importante que os documentos quando fossem construídos dialogassem uns com os outros, e que na sequência fossem homologados institucionalmente. Para a nossa surpresa, durante os grupos focais, descobrimos que a antes proposta oficializou-se como currículo de Filosofia para crianças no município e que os PEPPs das escolas já se encontram em fase de revisão pela SME, para que sejam homologados pelo Conselho Municipal de Educação, porém, observamos alguns desencontros na construção do documento, pois devido à pandemia da COVID-19 e o isolamento social, a elaboração parece ter ficado fragmentada, com os docentes colaborando com partes isoladas do documento. Ainda segundo sugestão dos sujeitos entrevistados - seria importante ter uma primeira versão, algo que poderá futuramente ser revisto.

Neste Capítulo, colocamos em diálogo os instrumentos metodológicos anunciados no Capítulo III e as análises - documental e dos grupos focais – que constituíram a base para as categorias de análise. A pesquisa qualitativa busca compreender os dados em profundidade e perceber se as fontes conversam entre si. Enquanto que em alguns casos observou-se a convergência de documentos e falas dos sujeitos, em outros percebe-se contrapontos, o que nos ajudou a pensar nos desafios do processo de implementação do ensino de Filosofia para crianças, na forma de PPE de Itupeva, mas também a corroborar, a partir das análises, com o que está presente nos processos de implementação

de uma determinada Política Pública - que no caso da Filosofia para crianças – no dizer de Lipman (1990, p. 216) “necessitaria desenvolver filosofias da infância, assegurando a promessa de implicações significativas para a filosofia social, metafísica, filosofia do direito, ética, filosofia da educação e outras áreas filosóficas - o que implica em se considerar as diferentes áreas do conhecimento”. Fica a questão: a SME de Itupeva estaria comprometida com esta forma de pensar a Educação?

## **ALGUMAS REFLEXÕES... (FINAIS)?**

No processo da pesquisa buscamos compreender e identificar os desafios presentes no processo de implementação da educação para o pensar – no ensino de Filosofia como Política Pública Educacional – em duas escolas de Educação Básica (AIEF) no município de Itupeva, considerando os gestores dessa Política Pública. Intencionamos, também, compreender de que maneira a oferta desta disciplina consubstanciada na organização curricular das escolas públicas do município pode colaborar para uma formação integral de crianças e adolescentes.

Se o espanto move a Filosofia, em nossa pesquisa, a curiosidade epistemológica, segundo Freire (1996), cumpre um papel fundamental, pois problematizamos tal PPE a partir da compreensão da Comunidade de Investigação – uma abordagem que tem como público-alvo as crianças e adolescentes – e nesta pesquisa, os estudantes dos AIEF. A partir dos referenciais teóricos de Lipman (1990, 1995), Loriger (1996), Kohan (1998, 2000, 2019), entre outros, pudemos compreender algumas premissas dessa referida comunidade, que parte da reconfiguração do formato da sala de aula e desafia os estudantes a desenvolver o uso das habilidades do raciocínio por meio de situações de aprendizagem diversas, podendo ser na forma de um texto provocativo, uma brincadeira, uma música, entre outros. O fruto desta abordagem reflexiva pode ser compartilhado com os estudantes da turma, que são o centro do processo educativo. Estas novas formas de construção do saber para si, para o grupo de sala, para os estudantes de outras turmas da escola, possibilitam ampliar este saber vivencial da escola para o território da escola e para a vida em sociedade.

A fim de ampliarmos o debate, ousamos fazer uma relação dessa abordagem de ensino com as experiências das Comunidades de Aprendizagem – que partem de experiências e vivências em escolas públicas inconformadas com os moldes educacionais tradicionais, da baixa participação de estudantes, familiares e do território do entorno, podendo culminar com altos índices de evasão escolar, falta de interesse nos estudos e de pertencimento escolar, decidem assim, quebrar com este paradigma ao experimentarem uma reorganização escolar, a partir da constatação de que todos os agentes daquele

território estão envolvidos no processo educacional, e neste sentido, constroem conjuntamente propostas pedagógicas de uma escola “além dos muros”. Este despertar para uma nova realidade da escola colabora para que estudantes, seus familiares, professores, funcionários, gestores educacionais e os sujeitos do bairro onde a escola está situada possam transformar a realidade não apenas escolar, mas local-social, com novos tempos/espços de ensino-aprendizagem - essenciais para a vida. Para esta constatação, valemo-nos dos referenciais teóricos de Hargreaves (2004), Pacheco (2008, 2014, 2018), Singer (2015), Moll (2008), entre outros autores.

Após definir alguns conceitos, ampliamos o debate para a compreensão sobre as Políticas Públicas no país desde o Período Colonial até a contemporaneidade. Nessa trajetória, tentamos fazer alguns aportes para compreender de que maneira os governantes entendiam a Educação e sua importância para o desenvolvimento do país. Identificamos que a Educação faz parte de uma malha de interesses que nem sempre estiveram objetivados. Adensamos a discussão das PPE no Brasil, após o período de redemocratização a partir da “Carta Cidadã”, no ano de 1988. O jovem país parecia iniciar um movimento na construção do Estado de Bem-Estar Social, não obstante, a adoção de um sistema político-econômico à luz do neoliberalismo, que colocou em risco a vida de grande parte da população brasileira, e neste complexo contexto, o país viu o aumento das pobreza e da desigualdade social e, frustrantemente, não conseguimos o acesso ao pleno direito à Educação, sagrado na Constituição Federal de 1988 e ampliado pela LDB/EN n. 9.394/96. Alguns governos, do período pós Ditadura Civil Militar, tentaram melhorar a vida da população, porém, o que evidenciamos é o entendimento errôneo da educação como alívio da pobreza e não políticas de caráter universal. Alguns dos referenciais que nos valem para compreender este movimento histórico e conceitual das PPE e das políticas neoliberais foram: Algebaile (2009), Arroyo (2010), Avritzer (2018), Cury (2002), Dardot e Laval (2017), Oliveira e Duarte (2005), Saviani (2013), entre outros. Acreditamos que o caminho mais sensato a ser percorrido antes de adentrarmos o campo de pesquisa seria este, de compreensão dos principais conceitos teóricos.

Como forma de análise ao estudo deste caso, a saber, o ensino de Filosofia aos estudantes dos AIEF do município de Itupeva, na forma de PPE,

buscamos as contribuições do Ciclo de Política de Stephen J. Ball e colaboradores (Ball 2005; 2011; 2013; Mainardes 2006; Marcondes 2009), para analisar os três primeiros contextos: Influências – quem são os atores políticos a encenarem estas políticas; a Produção de Texto – quais as condições e o que se tem produzido de documentos para o município; e das Práticas – de que forma o ensino de Filosofia realmente acontece nas escolas que tomamos para estudo – como possibilidade de referência sobre as contribuições do ensino de Filosofia nos AIEF.

A partir do primeiro instrumento metodológico – a análise documental – pudemos compreender os desafios bem como os limites e possibilidades que esta PPE vem enfrentando ao longo do seu processo de implementação. Esta análise evidenciou alguns temas que discutimos, como a importância e reconhecimento das PPE nesse processo educativo, as relações entre Comunidade-Escola, as relações de tempos/espacos escolares, também as concepções de ensino-aprendizagem, tendo em vista uma educação efetivamente integral. Ainda sobre a formação de professores, que esta seja capaz não apenas de aprofundar temas do campo de conhecimento específico, mas que possa ser ampliada a partir da socialização entre os pares de suas práticas pedagógicas e assim colaborar para que estudantes e professores consigam transformar as relações de ensinar e aprender.

Pudemos constatar – pelo menos no que se refere aos documentos analisados – que os professores do referido município desenvolvem a educação para o pensar, reconfigurando a sala de aula no formato de uma Comunidade de Investigação, uma abordagem que favorece o exercício da autonomia responsável e do livre pensar. Compreendemos que este processo educativo se respalda sobre uma das premissas do direito à educação, pois como observado por Cury (2002, p. 260):

É uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si, e assim, podendo alcançar a qualidade educacional, que é um direito garantido a estes estudantes de escolas públicas.

Acreditamos que o município de Itupeva, ao oferecer a disciplina de Filosofia aos estudantes dos AIEF na forma de política pública, demonstra uma



grande seriedade na formação dos estudantes e revela o tipo de cidadãos que deseja para a sociedade.

Como parte complementar aos instrumentos anunciados nesta pesquisa, trouxemos as entrevistas coletivas no formato de grupos focais. Separamos os sujeitos em três grupos, a saber: os professores de Filosofia para crianças nas escolas, os gestores de duas escolas e os funcionários do Núcleo Pedagógico/Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Itupeva. A intencionalidade de dividir em grupos se deu para que cada um dos sujeitos, em sua dinâmica, dentro deste processo de implementação da PPE, pudesse colaborar para que conseguíssemos captar a produção de sentido naquilo que o município vem desenvolvendo de 2014 até o presente momento. A análise dos grupos focais indicou a importância de se pensar o currículo e o campo do ensino de Filosofia para o município, as práticas pedagógicas e as práticas coletivas que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas do município e, mais uma vez, o aspecto da formação dos professores, a partir do referencial teórico de Bardin (2011 Efetuamos a categorização da análise) e, em diálogo com o problema, objetivos da pesquisa e a discussão dos dados produzidos, ao mesmo tempo que no Capítulo IV, tensionamos entre o concebido (que consta nos documentos) e o vivido (o que de fato acontece - pelas vozes dos servidores municipais que atuam na área) no município de Itupeva.

A triangulação dos dados trouxe à tona os desafios e possibilidades de efetivação da Educação para o pensar no município de Itupeva.

Intencionamos pesquisar neste recorte de tempo (2014-2021) como tem sido implementado o ensino de Filosofia para crianças no município, na forma de uma PPE. Segundo Ball e colaboradores (Ball 2005; 2011; 2013; Mainardes 2006; Marcondes 2009) as Políticas Educacionais são recriadas nas escolas, os dados apresentam significativos incentivos a esta implementação (que é recente e está em ação), não obstante, consideramos importante observar os processos para a construção coletiva dos documentos orientadores (especialmente o PEPP e a Proposta Curricular de Filosofia), pois acreditamos que, em se tratando da gestão democrática, os sujeitos envolvidos pudessem ser amplamente ouvidos para que pudessem colaborar a partir de suas realidades, e que os diferentes documentos orientadores pudessem dialogar entre si.

Sobre as práticas dos professores – infelizmente não tivemos acesso direto (devido ao isolamento imposto pela Covid19) e restringimo-nos às contribuições dos sujeitos entrevistados nos grupos focais. Nesse aspecto, a reconfiguração das práticas escolares, a partir de uma determinada concepção de educação e de ensino-aprendizagem, significa desenvolver com os professores um espírito permanentemente aberto a mudanças, fazendo com que as expressões construídas em sala de aula (por estudantes e professores) possam extrapolar e colaborar para uma reconfiguração destes ambientes - aliado ao diálogo com o território de pertença da escola, a caminho da construção de uma educação integral.

Ampliar a participação da sociedade na escola é uma urgência, por meio de diálogos e parcerias intersetoriais, para avançar num projeto de escola “além dos muros”, em que a sociedade, de forma organizada, possa se comprometer com a educação das crianças, colaborando na educação de cidadãos emancipados e conscientes de seu papel para as transformações sociais. E nisso, o ensino de filosofia para crianças (articulado às outras áreas do currículo das escolas dos AIEF) mostra-se imprescindível.

Cabe ressaltar que a Escola Pública no Brasil vem sofrendo nos últimos anos diversos ataques, seja de grupos com interesses econômicos ou por alguns integrantes do legislativo e executivo. Dentre os desmontes educacionais anunciados no capítulo II, há um que ficou fora da discussão: o Projeto das Escolas Cívico Militares. Segundo o Governo Federal vigente, a intenção, a intenção é de que até o ano de 2023, o país tenha o total de 216 escolas militarizadas.

O que presenciamos em Itupeva é uma proposta que vem ao encontro das premissas da Constituição Federal/1988 e da LDB/EN 9.394/1996, pois ao implantarem no currículo escolar dos AIEF a disciplina de Filosofia, compreendem que se faz necessário o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade para formar um cidadão, então, este sujeito emancipado possa atuar e transformar a sua realidade bem como a do seu território. Acreditamos que a censura em ambientes em que o pensamento crítico possa ocorrer, contribuem para que professores e estudantes não consigam desenvolver um real projeto de educação integral. Ademais, é questionável se este modelo militarizado serve/respeita as condições existenciais dos sujeitos

que vivem naquele território ou se é uma prioridade para o país. Neste sentido, presenciamos que Itupeva está comprometida com a criança, jovem-cidadão de 'hoje', focando em qualidade educacional, para o cidadão que se deseja entregar para sociedade 'amanhã'.

O ensino de Filosofia para crianças, tendo como princípio as Comunidades de Investigação, colabora para que os sujeitos deste processo possam, durante o seu percurso formativo se tornar protagonistas de suas aprendizagens, e por meio do pensamento crítico e do diálogo reflexivo construir seus conceitos e percepções sobre as temáticas desenvolvidas nas aulas. Segundo Kohan (2000, p. 50), “trabalhamos para uma autonomia levada a sério, o que significa que há espaço inalienável da pessoa na determinação do tipo de mundo no qual cada um queira viver.” Assim, compreendemos que a iniciação filosófica, pensada por Lipman e seus colaboradores, colabora para uma formação diferenciada desses sujeitos, que de acordo com o pensamento freiriano ajude professores, funcionários, estudantes e seus familiares a transformarem a realidade.

Ora, se a Educação para o Pensar pode fornecer elementos para se pensar bem, e ainda para transformação dos espaços de ensinar e aprender, se pautando por um modelo comunitário, acreditamos que seu exemplo possa ser inspirador aos sujeitos das escolas da rede municipal de Itupeva, colaborando para que a disciplina de Filosofia – de maneira isolada ou trabalhada interdisciplinarmente – inicie um movimento de reflexão e reconfiguração das práticas escolares, construindo um movimento em direção às Comunidades de Aprendizagens, a exemplo da proposta pensada por José Pacheco, com a Escola da Ponte. Como já sabemos, existem escolas públicas em nosso país que já repensaram na pedagogia, assim, acreditamos que possa haver vicissitudes no processo de ensino-aprendizagem de Itupeva, fazendo que a experiência pensada “além-mar”, possa dar um novo sentido aos sujeitos das escolas municipais, bem como, de uma efetiva participação das comunidades destes territórios. Conforme Hargreaves (2000, p. 57), “[...] à necessidade de “derrubarmos as paredes do individualismo” em nossas escolas, caso queiramos a ocorrência de mudanças duradouras e bem-sucedidas.” Estes individualismos, podemos ler a partir das experiências que por vezes perpetuamos e que aos estudantes de hoje em dia pouco se fazem efetivas. O autor considera a

complexidade do exercício colaborativo entre professores em ambientes públicos, citando escolas em que, não obstante a existência de alta motivação dos professores para essa finalidade, também há percalços.

Acreditamos que a relação entre a Comunidade de Investigação com as Comunidades de Aprendizagens colabore para uma escola não “além-mar”, mas sim, além dos muros, o que acreditamos colaborar para o significado real da educação integral das crianças e jovens de Itupeva.

A partir das constatações acima, acreditamos que tais relações bem construídas nos ajudam a alcançar o ponto alto da finalidade de uma PPE que segundo Ball (2011) é a promoção da justiça social. Entendemos que o ensino de Filosofia em Itupeva, concebido na forma de uma PPE, tem colaborado para que os sujeitos que participam deste processo de implementação possam suscitar possibilidades educacionais e colaborativas em seus contextos, e assim, fazendo com que estes atores políticos não sejam apenas receptores de políticas mas que os tornem protagonistas, em suas unidades escolares ou no território do entorno destas escolas, reforçando o seu comprometimento pessoal em prol de uma política social, princípio pelo qual a Escola Pública serve à sociedade.

Participar deste processo de pesquisa foi algo gratificante, pois era algo que almejava para a minha vida e qualificação profissional, não obstante, não imaginava o quão desafiador seria. O projeto inicial exigia um contato maior com os sujeitos do campo de pesquisa, porém, o isolamento social imposto pela pandemia mundial de Covid-19, nos fez reelaborar algumas premissas do projeto original, sobretudo, os instrumentos metodológicos. Dentro da nova dinâmica delineada, conseguimos preservar o problema, objetivo geral, objetivos específicos e o rigor acadêmico que toda pesquisa necessita obter. Cabe ressaltar, que a pesquisa colabora para registrarmos historicamente uma PPE no município de Itupeva, mas que também, abarca toda a complexidade do momento que vivenciamos na história do Brasil e do mundo.

Desejamos que o fruto desta pesquisa possa colaborar de forma significativa com os rumos do ensino de Filosofia para crianças no município de Itupeva, não apenas como um aporte, mas que os sujeitos que fazem a Educação Municipal possam se apropriar dos frutos do trabalho coletivo ali empreendido, aqui sistematizado como um olhar possível, e repensar os processo de implementação dessa iniciativa de governos e avançar, superando

os desafios. O ponto central deste estudo, mas sobretudo, da PPE do ensino de Filosofia em Itupeva é a aposta na melhoria da qualidade educacional de crianças e adolescentes matriculados nos AIEF, considerando as diferentes percepções dos atores envolvidos sobre a referida política construída. Esperamos que o ensino de Filosofia para crianças em Itupeva se torne inspiração para outros municípios do país, contribuindo para a qualificação da educação brasileira, tendo como princípio aquilo que nos é tão rico: o pensar autônomo, crítico reflexivo e criativo, a partilha e o exercício da democracia nos diferentes ambientes de construção de saberes, valorizando e amplificando as infâncias e os modos das crianças verem e interpretarem o mundo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de Filosofia** / Nicola Abbagnano; tradução da 1. Edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. – 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina e EDUFRJ, 2009.

ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 51-64, 2001. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003> Acesso em 08 de junho de 2020.

ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, nº 113, 2010, p. 1381-1416. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17> Acesso em 11 de maio de 2020.

AVRITZER, Leonardo. O Pêndulo da Democracia. Novos Estudos: **CEBRAP**, São Paulo, v.37, nº 2, ago. 2018, p. 273-289. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-273.pdf> Acesso em 11 de agosto de 2020.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.), **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564. ISSN 0100-1574. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em 11 de maio de 2020.

BAPTISTA, Dulce Maria T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lucia (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. 4ª edição. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 06/05/2020 Acesso em 25 de maio de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 26 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) Acesso em 30 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em 26 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.836**, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm) Acesso em 26 de maio de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 492/2001**, de 09 de julho de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Filosofia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 18 de agosto de 2020.

BRASIL. **Documento Básico ENEM 2000**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota\\_consed\\_novoenem.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf)> Acesso em 13 de agosto de 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUI, Marilena. **Filosofia**. Série Novo Ensino Médio, Volume Único, São Paulo, Editora Ática, 2004.



CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Editora Ática. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FLACSO do Brasil, 1991.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010) Acesso em 09 de maio de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo. Boitempo Editorial. 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FLICK, U. Análise de dados qualitativos. In FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre, ArtMed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITUPEVA. **Lei Municipal nº 2.034**, de 19 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Itupeva/SP. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-itupeva-sp> Acesso em 02 de agosto de 2020.

ITUPEVA. **Lei Complementar nº 389**, de 11 de novembro de 2015. Dispõe sobre os planos de carreiras, a criação, transformação e a extinção de cargos e funções dos servidores públicos vinculados ao regime jurídico estatutário, entre outros. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/i/itupeva/lei-complementar/2015/38/389/lei-complementar-n-389-2015-dispoe-sobre-os-planos-de-carreiras-a-criacao-transformacao-e-a-extincao-de-cargos-e-funcoes-dos-servidores-publicos-vinculados-ao-regime-juridico-estatutario-integrantes-dos-quadros-de-pessoal-dos-orgaos-da-administracao-direta-e-indireta-do-poder-executivo-do-municipio-de-itupeva-e-da-outras-providencias>  
Acesso em 02 de agosto de 2020.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1965.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas-SP, p.9 - 43, nº1 jan./jun. 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica** / Walter Kohan. 1ª ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar & RIBEIRO, Alvaro. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar & WUENSCH. Ana Míriam. **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1995.

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

LORIERI, Marcos Antônio. A educação para o pensar e a Comunidade de Investigação. In: **Reflexões sobre uma Educação para o Pensar**. Petrópolis: Coleção Pensar, 1996, vol. 3, p. 15-19.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. J. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, no.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 13 de maio de 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 18 de agosto de 2020.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 9, n.3, p. 239-262, 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> Acesso em 07 de maio de 2020.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: SALTO PARA O FUTURO. **Educação Integral**. Ano XVIII, boletim 13, p. 11-16, ago. 2008. Disponível em [http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf) Acesso em 20 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. Política Educacional como Política Social: uma nova regulação da pobreza. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755/8987> Acesso em 05 de maio de 2020.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação / José Pacheco. São Paulo: Cortez, 2018.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014. Disponível em [http://www.smbrazil.com.br/catolicas/assets/af\\_aprender-em-comunidade\\_miolo2.pdf](http://www.smbrazil.com.br/catolicas/assets/af_aprender-em-comunidade_miolo2.pdf) Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Formação e transformação da educação / José Pacheco. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. DOMINGUES, Isaneide. FUSARI, José Cerchi. GOMES, Marineide de Oliveira. PIMENTA, Selma Garrido. PINTO, Umberto de Andrade. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. (Orgs). Apresentação In: **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**; [Organização: Carlos Felipe Moisés]. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIZA, Carmelina de Toledo. **Entrou por uma porta, saiu por outra, quem quiser que conte outra**. 4ª edição. Americana/SP: Adonis, 2006.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: Filosofia pagã antiga**, v. 1 | Giovanni Reale. Dario Antiseri; [tradução Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus. 2003.

REIS, Risolene Pereira. **Relação família e escola: uma parceria que dá certo**. *Mundo Jovem: um jornal de idéias*. p. 06. Ano XLV –nº 373 - Fevereiro de 2007.

RIOS. Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: **Revista GEOgraphia**. Niterói: programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7 a 13, 1999.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Coletânea – Volume 1. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem Histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP: vol. 34, n. 124, jul-set. 2013, p. 743-760. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf> Acesso em 11 de maio de 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª. ed. São Paulo: [Cengage do Brasil](#), 2014.

SINGER, Helena. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. Helena Singer (org.). vol. 1. São Paulo: Moderna, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez, 2006, p. 20-45. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em 15 de agosto de 2020.

STAKE, Robert.E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

STAKE, Robert. E. **Investigación com estudios de caso**. 2ª ed. Madrid: Morata, 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

VEIGA NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças. Campinas: n° 79, 2002.

YIN, Rober K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



## **ANEXOS E APÊNDICES**

**Material disponível em:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1f\\_B7EwuhP-t2kaeFKDnQlxyBuiNMkCI?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1f_B7EwuhP-t2kaeFKDnQlxyBuiNMkCI?usp=sharing)