

PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA PARA O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE

*Marcela Calixto dos Santos*¹

 <https://orcid.org/0009-0003-5592-9570>

Resumo: Neste artigo, como pedagoga e pesquisadora, faço um breve relato de minhas experiências, desde a graduação até o doutorado, e das principais contribuições teóricas aprendidas durante essa jornada de estudos complementada pela atuação na docência em escola de ensino fundamental. O objetivo desse relato de experiência foi destacar a influência da pesquisa em educação na formação de professores e estudantes de pedagogia e, conseqüentemente, ressaltar a relevância da interação entre teoria e prática. A partir de análises bibliográficas, a reflexão sobre a formação profissional e pessoal que permeia o texto está apoiada em contribuições teóricas de diversos autores, sendo as principais referências nessa jornada a filosofia pragmática de John Dewey, que foi a base principal, o pensamento filosófico de Paulo Freire e as elaborações de Donald Schön para a atuação reflexiva. Neste texto, destaco particularmente, como a imersão na filosofia de Dewey transformou minhas práticas pedagógicas, incentivando uma abordagem mais interativa, experiencial e estética em sala de aula. Defendo que a pesquisa filosófica em educação oferece ferramentas conceituais e simbólicas essenciais para entender, projetar e reconstruir ou recriar a realidade educacional, sublinhando a relevância da reflexão crítica e do desenvolvimento contínuo da identidade e autenticidade profissional do professor.

Palavras-chave: Pesquisa Filosófica; Pensamento Reflexivo; Filosofia da Educação; Teoria e Prática; Formação de Professores.



¹ Doutora em Educação (2021) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), Mestra em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada em Pedagogia (2011) pela mesma universidade (UEL). Atuou por 10 anos na rede municipal de educação da Prefeitura de Londrina (PR) como docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na pesquisa, tem-se dedicado à área da Filosofia da Educação com os seguintes temas: Educação; Experiência; Prática Docente; Pragmatismo e pensamento educacional de John Dewey. E-mail: mcs.ela@gmail.com

RESEARCH IN PHILOSOPHY OF EDUCATION AND ITS IMPACT ON TEACHER FORMATION: REFLECTIONS ON A RESEARCH EXPERIENCE FOR TEACHING PRACTICE

Abstract: In this article, as a pedagogue and researcher, I provide a brief account of my experiences from undergraduate to doctoral studies, and the main theoretical contributions learned during this educational journey complemented by my teaching practice in elementary school. The purpose of this experiential report was to highlight the influence of research in education on the training of teachers and pedagogy students and, consequently, to underline the importance of the interaction between theory and practice. Based on bibliographic analyses, the reflection on professional and personal formation that permeates the text is supported by theoretical contributions from various authors, with the primary references in this journey being John Dewey's pragmatic philosophy, which was the main foundation, Paulo Freire's philosophical thought, and Donald Schön's elaborations on reflective practice. In this text, I particularly emphasize how immersion in Dewey's philosophy transformed my pedagogical practices, encouraging a more interactive, experiential, and aesthetic approach in the classroom. I argue that philosophical research in education provides essential conceptual and symbolic tools for understanding, projecting, and reconstructing or recreating the educational reality, highlighting the significance of critical reflection and the continuous development of the teacher's professional identity and authenticity.

Keywords: Philosophical Research; Reflective Thinking; Philosophy of Education; Theory and Practice; Teacher Training.

INVESTIGACIÓN EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Resumen: En este artículo, como pedagoga e investigadora, hago un breve relato de mis experiencias, desde la graduación hasta el doctorado, y de las principales contribuciones teóricas aprendidas durante esta jornada de estudios complementada por mi actuación en la docencia en escuela primaria. El objetivo de este relato de experiencia fue destacar la influencia de la investigación en educación en la formación de profesores y estudiantes de pedagogía y, consecuentemente, resaltar la relevancia de la interacción entre teoría y práctica. A partir de análisis bibliográficos, la reflexión sobre la formación profesional y personal que permea el texto está apoyada en contribuciones teóricas de diversos autores, siendo las principales referencias en esta jornada la filosofía pragmática de John Dewey, que fue la base principal, el pensamiento filosófico de Paulo Freire y las elaboraciones de Donald Schön para la actuación reflexiva. En este texto, destaco, particularmente, cómo la inmersión en la filosofía de Dewey transformó mis prácticas pedagógicas, incentivando un enfoque más interactivo, experiencial y estético en el aula. Defiendo que la investigación filosófica en educación ofrece herramientas conceptuales y simbólicas esenciales para entender, proyectar y reconstruir o recrear la realidad educativa, subrayando la relevancia de la reflexión crítica y del desarrollo continuo de la identidad y autenticidad profesional del profesor.

Palabras clave: Investigación Filosófica; Pensamiento Reflexivo; Filosofía de la Educación; Teoría y Práctica; Formación de Profesores.

Introdução

Este texto se estrutura como um relato de experiência reflexivo, no qual destaco contribuições fundamentais da minha formação profissional e pessoal, como pedagoga e professora, advindas do envolvimento em grupos de pesquisa acadêmica. O principal objetivo desse relato é fomentar a reflexão sobre a importância da pesquisa em filosofia da educação na formação dos profissionais da área, especialmente de professores. Ao longo da minha jornada acadêmica, desde a graduação até a pós-graduação, minha perspectiva educacional foi fortemente influenciada pelo estudo da filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952) e pela abordagem analítica do pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Essas referências foram pilares essenciais da minha pesquisa de mestrado (Santos, 2014) e, posteriormente, do meu trabalho de doutorado (Santos, 2021), onde explorei o tema da flexibilidade na formação e atuação docente a partir de uma análise específica dentro da filosofia deweyana. Pretendo, portanto, apresentar alguns aprendizados que se destacaram no meu percurso de formação docente em meio a minha atuação como professora e pesquisadora.

Além dessas bases teóricas, este relato se apoia em contribuições de outros autores e comentadores que estudam e problematizam questões que envolvem a temática da reflexão na formação e atuação docente, como exemplo Saviani (1986), Schön (2000), Moreira (2002), entre outros. Com base em uma metodologia de análise bibliográfica no campo da filosofia da educação, este artigo busca explorar algumas importantes contribuições teóricas que aprendi ao longo de minha trajetória de estudos. A questão central que orienta esta reflexão é: Como a pesquisa em filosofia da educação pode influenciar a formação e prática dos professores, promovendo uma reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática na educação?

Introdução da pesquisa acadêmica: uma jornada que se inicia com a filosofia da educação de John Dewey

Minha incursão na pesquisa acadêmica teve início durante a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2008, por meio de uma bolsa de Inclusão Social da Fundação Araucária. Esta oportunidade exigia a participação em um projeto de pesquisa na universidade e a elaboração de um subprojeto, no qual me dediquei por quase doze meses. A partir deste momento, comecei a direcionar minhas atividades na

universidade, traçando o rumo que iria seguir até a pós-graduação. Sob a orientação da professora Leoni Maria Padilha Henning, coordenadora do então projeto *Estudo do Contexto Filosófico Educacional Pragmatista e Positivista do Início Do Século XX nas Obras dos seus Principais Representantes Interrelações, Influências e Implicações no Pensamento Brasileiro*, iniciei minha jornada da pesquisa na filosofia da educação, ao explorar os conceitos de escola e educação nas visões positivista de Augusto Comte e pragmatista de Dewey.

Essa experiência despertou meu interesse pessoal pela filosofia educacional de John Dewey e percepções de lacunas na disseminação de suas ideias entre estudantes e professores. Decidi então explorar as críticas ao pensamento deweyano, centrando-me na análise das críticas de Dermeval Saviani na obra *Escola e Democracia*. Como resultado, este estudo destacou a importância de recorrer às fontes originais ao analisar críticas e comentários sobre teorias educacionais (Santos, 2011).

Resumidamente, nesta obra Saviani (1986) aborda a questão da marginalidade dividindo as teorias educacionais em dois grupos: as não-críticas, que veem a educação como meio de equalização social, e as críticas, que a enxergam como fator de discriminação e marginalização. Ele critica o primeiro grupo por não considerar as determinações sociais do fenômeno educativo e por conceber a sociedade como harmoniosa e integradora, enquanto salienta que as teorias críticas reconhecem a materialidade do problema como inerente à estrutura social. Entre as teorias não-críticas, contraposta, mas ao lado da educação tradicional, Saviani (1986) destaca a pedagogia da Escola Nova, a qual tem o pragmatismo deweyano como sua principal inspiração filosófica.

O autor pontua que uma das características principais do movimento escolanovista foi a crítica ao tradicionalismo e a defesa da adaptação dos indivíduos à sociedade diante de suas diferenças existenciais – daí o slogan “aprender a aprender”. Pontua que essa pedagogia se tornou dominante – iniciando-se com o Manifesto dos Pioneiros lançado em 1932 e atingindo seu auge por volta de 1960 - e senso comum no “[...] entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude” (Saviani, 1986, p. 15). Todavia, considerando que o tipo de escola defendido nessa perspectiva implicava em custos e investimentos elevados, o movimento ocasionou mais consequências negativas do que positivas, por aprimorar a qualidade do ensino destinado às elites e rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, mediante o afrouxamento da “disciplina” e

despreocupação com a transmissão de conhecimentos. De acordo com Saviani (1986, p. 67), “ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o Movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa”. Outro problema apontado pelo crítico foi a radicalização da preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, de modo a culminar-se enfaticamente na eficiência instrumental e conseqüentemente no desenvolvimento da pedagogia tecnicista. Essa última, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, partia do pressuposto da neutralidade científica e advogava a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional.

Sobre as teorias denominadas não-críticas, Saviani (1986, p. 34) declara:

Na verdade estas teorias não contém uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.

Percebe-se uma generalização simplória do movimento escolanovista, especialmente da filosofia deweyana que é tomada como uma base importante da Escola Nova, cujas ideias em sua riqueza, amplitude e complexidade são ignoradas. Barbosa (2002) comenta que, nas décadas de 1970 e 1980, John Dewey passou a ser considerado por um olhar pejorativo e banido dos estudos educacionais pelas Faculdades de Educação hegemônicas no Brasil, mediante uma política anti “escola nova”. Segundo Moreira (2002), os textos de Dewey deixaram de ser publicados após a morte de Teixeira, em 1971, e começaram a ser contestados juntamente com todo o legado do movimento escolanovista pelos vínculos ideológicos com o liberalismo. “Mais do que contestados, Dewey, o pragmatismo e o próprio Anísio Teixeira, foram esquecidos” (Moreira, 2002, p. 25). Esse esquecimento foi fruto de uma negligência que aconteceu também na Europa por parte das linhas hegemônicas de pensamento da filosofia e das ciências sociais que consideravam inaceitáveis os vínculos de Dewey com o liberalismo. “Leituras banalizantes do pragmatismo combinaram estigmatização política com desprezo epistemológico” (Moreira, 2002, p. 26). Dessa forma,

Dewey passou a ser visto como defensor de uma educação elitista por alguns grupos, enquanto por outros como um esquerdista americano. Além disso, Barbosa (2002, p. 15) comenta que existiam grupos de pessoas “[...] que se julgavam de esquerda e nacionalistas por recusarem qualquer influência americana e procuravam, para demonstrar seu esquerdismo, se associar ao pensamento e à pedagogia europeia, desprezando tudo o que vinha dos Estados Unidos”. Por conseguinte, surgiram algumas classificações reducionistas que se transformaram em jargões no meio acadêmico, com o propósito de relacionar e confundir o termo “pragmatismo com empirismo, realismo político, ética utilitária ou, simplesmente, com oportunismo: a ‘doença infantil do individualismo liberal predador’ (Soares *apud* Moreira, 2002, p. 26) — classificações que infelizmente ainda são reproduzidas na literatura pedagógica.

Educação como experiência e transformação social: a perspectiva de Dewey

Ao contrário das teorias não-críticas, como descritas por Saviani (1986), que aceitam a escola como uma entidade fixa e justificam sua existência com base em necessidades lógicas, sociais e históricas dentro de um sistema capitalista, Dewey (2011) destaca a importância de uma análise crítica, mediante o pensamento reflexivo, e a implementação de reformas estruturais na educação. Tais reformas, não somente dizem respeito ao próprio sistema social e econômico, mas partem sobretudo de uma reconstrução de conceitos e, conseqüentemente, de uma reconstrução da filosofia e da experiência humana na esfera da individualidade e da coletividade.

Na obra *Democracia e Educação*, Dewey (1979) explica que a educação não se resume à transmissão de conhecimentos sistematizados socialmente, mas que é a própria vida. Em sua crítica às condutas tradicionais de ensino, o autor argumenta que as práticas baseadas apenas em retenção de informações e memorização de conteúdos não significam aprendizagem efetiva, uma vez que essa depende de significados e sentido na vida do indivíduo. A educação se faz em um processo de experiências progressivamente contínuas, onde o indivíduo vive de modo ativo em meio a interações com as pessoas e o próprio ambiente de vivência. Nessa visão, a escola é uma instituição construída a fim de prover a manutenção da sociedade pela transmissão de conhecimentos referentes às aptidões e habilidades essenciais da vida, como as capacidades técnicas, artísticas, científicas e morais entre os seres humanos, que cada vez se tornam mais complexas e abrangentes. Para Dewey (1979), as escolas que não levam em conta as experiências prévias dos alunos não

proporcionam um ambiente propício para o aprendizado efetivo. Essas escolas tendem a enfatizar resultados externos em detrimento do desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e hábitos pessoais. Sendo assim, um dos maiores erros das práticas tradicionais de ensino é separar o conteúdo escolar das experiências que os estudantes vivenciam fora da escola.

A partir de uma visão de mundo naturalista e progressiva, Dewey (1979) vê a sociedade como dinâmica e educativa. Na vivência comunitária, as pessoas estão constantemente adquirindo e compartilhando experiências dos mais diferentes tipos e formas, as quais são necessárias para o enfrentamento das adversidades e a manutenção da vida. Assim, Dewey (1979) compreende que a educação desempenha um papel fundamental na organização e continuidade dos grupos sociais e, especialmente estratégico para a promoção e desenvolvimento de uma sociedade democrática. Por meio da educação é possível preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, mediante o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a participação e colaboração de todos no funcionamento e desenvolvimento da sociedade. A democracia não seria apenas um regime político, mas vista também como um estilo de vida a ser cultivado em todas as esferas de relacionamentos sociais, o que vai desde os governos políticos, até as escolas e famílias. Assim, Dewey (1979, p. 22) entende que “[...] compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo em que nasceu, entrando em contacto vital com um ambiente mais amplo”.

Apesar de parecer idealista, Dewey (1970) tinha uma visão crítica e consciente sobre os desafios que impõe sobre tais ideais frente às desigualdades sociais e econômicas, as quais podem ser verificadas, por exemplo, no livro *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. O autor entende que a divisão de classes, aos moldes do domínio econômico de determinados grupos sobre outros, é aristocrática. Nesse sentido, embora se posicione como um liberal, advoga a favor de reformas no liberalismo de sua época, para a construção de um estado de bem-estar social e estruturalmente democrático. Nesta obra, Dewey (1970) esboça também uma crítica à visão comunista, que enxerga como totalitário e não-científico. Como observam Souza e Martineli (2009, p. 165): “Dewey ficou desapontado com a experiência de comunismo da antiga União Soviética. Para ele, o comunismo tinha se transformado em um regime totalitário. A democracia seria a única forma política digna dos seres humanos.”

Entre suas críticas, Dewey (1970) relembra que as transformações revolucionárias da sociedade têm sido impulsionadas pelo método científico e o desenvolvimento da tecnologia. Contudo, as novas forças geradas a partir desse desenvolvimento se depararam com as instituições e os hábitos originários de uma era pré-científica e pré-tecnológica, tornando-se fonte de grandes conflitos, confusões e incertezas na sociedade. Então, para o autor, as mudanças radicais que precisariam ocorrer na estrutura social, não poderiam acontecer por meio de uma luta de classes, mas sim pela força ativa do método científico, em contraposição à força das velhas instituições e à dos hábitos em torno delas. Essas duas forças precisam ser discriminadas e analisadas diante das consequências que originam, e não misturadas, como resultante da classe capitalista ou burguesa, sobre a qual se imputa os importantes aspectos da sociedade industrial. Assim, em defesa do desenvolvimento da inteligência humana, o filósofo opõe-se ao uso de força e violência em prol do progresso social. “A crise do liberalismo liga-se a haver falhado em desenvolver e sustentar uma concepção adequada da inteligência, que a integrasse nos movimentos sociais e a fizesse um favor capaz de lhes dar direção” (Dewey, 1970, p. 51).

No livro *La educación de hoy*, cuja versão completa é a obra *Education today*, publicada originalmente em 1940, Dewey (1960) apresenta de modo sucinto sua visão a respeito dos condicionamentos históricos e sociais, especialmente ao que se refere as disputas e conflitos econômicos. O autor contrasta o antigo sistema educacional tradicional com uma abordagem progressiva mais ampla e favorável ao desenvolvimento de habilidades e compreensão. Ele reconhece que a educação progressiva enfrenta desafios devido à falta de compreensão das condições que regem a capacidade mental, mas enfatiza que a superação dessas falhas é possível através do trabalho cooperativo e do estudo das condições sociais. Dewey (1960) comenta que existe um problema de desequilíbrio na ênfase dada aos objetivos sociais e individuais na prática docente e no debate pedagógico. Nessas circunstâncias, “[...] a primeira coisa que se faz necessário é que a profissão docente, como corpo, considere a natureza das funções sociais da escola” (Dewey, 1960, p. 118). Essa é uma condição necessária para que professores e alunos sejam preparados para participarem ativa e responsabilmente de uma sociedade, visando seu constante desenvolvimento, bem como o enfrentamento das mudanças que serão acarretadas. Isso significa que, por meio da cooperação democrática, “[...] a profissão docente, como um corpo, deve chegar por meio de discussões a conclusões sobre a direção que deve assumir o trabalho da escola em relação às condições sociais” (Dewey, 1960, p. 119). E isso consiste em uma condição pela qual os

professores encontram viabilidades para exercerem a responsabilidade e a direção no planejamento de seu trabalho, condição essa contrária à obtenção de uma mera conformidade às condições presentes ou afrouxamento do trabalho pedagógico.

Conquanto que as ideias de Dewey tenham impactado o campo da educação, trazendo implicações significativas até o presente momento, como bem lembra Trindade (2014, p. 82), “[...] não se deve confundir as apropriações que delas foram feitas — sejam teóricas ou práticas — com o pensamento de Dewey em si”. A forma como diversas escolas implementaram elementos das ideias pragmatistas esteve muitas vezes desconectada da filosofia, ao passo que as bases matriciais das concepções deweyanas ainda se encontram obscurecidas, diante dos sentidos e propósitos que fundamentam suas declarações e posicionamentos. Ozmon e Craver (2004), bem como Moreira (2002), comentam que até mesmo nos Estados Unidos a influência de Dewey nas escolas tem sido superestimada ou distorcida, pois as ideias e métodos pragmatistas vêm sendo mal-empregados e nem sempre identificados com suas bases teórico-filosóficas. “Reformas educacionais propostas por ele permaneceram em grande parte confinadas ao mundo das ideias, ao invés de aplicadas efetivamente” (Moreira, 2002, p. 183). Uma das possíveis razões está na existência de um descompasso que ocorre pela implementação de reformas curriculares e metodológicas sem uma adequada preparação do quadro docente (Ozmon; Craver, 2004).

A continuidade da pesquisa na pós-graduação e a reflexão na prática docente e as contribuições filosóficas de Paulo Freire

O início de minha trajetória acadêmica no Programa de Mestrado em Educação da UEL coincidiu com minha entrada no mundo profissional como docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa fase, percebi a importância das experiências práticas no desenvolvimento da competência profissional, conforme apontado por Tardif e Raymond (2000). De acordo com esses autores, há um entendimento compartilhado de que aprender a trabalhar envolve praticar o próprio trabalho. “Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando” (Tardif; Raymond, 2000, p. 238). Essa expressão “aprender a trabalhar trabalhando” nos remete às expressões “aprender fazendo” e “aprender a aprender”, geralmente relacionadas ao pensamento deweyano e escolanovista.

A participação em um grupo de pesquisa proporcionou um ambiente de apoio para minhas reflexões na prática docente, de modo que o meu interesse pela filosofia da educação

deweyana, que estava focado na compreensão das concepções de "experiência" e "educação" durante a graduação, foi ampliado a partir da minha "real experiência" como professora. Neste contexto, agora já cursando as disciplinas do mestrado, decidi explorar mais a fundo essa temática, realizando uma pesquisa sobre a relação entre experiência e educação na interação entre professor e aluno, com base nas contribuições de Dewey e Paulo Freire (Santos, 2014). A escolha de Dewey se deu pela amplitude e profundidade de seu pensamento pragmatista, especialmente no que se refere ao enfoque no tema da experiência, enquanto Freire foi selecionado pela relevância de suas ideias para o contexto educacional brasileiro.

O contato mais próximo com a obra freireana me trouxeram muitos aprendizados e impacto significativo em minha formação. Freire, assim como Dewey numa perspectiva cosmológica, tem uma visão de mundo em que as coisas, os fenômenos, os seres vivos se encontram todos inter-relacionados. Percebi que diferentemente de Dewey, que focaliza sua abordagem em uma perspectiva mais naturalista e social, em Freire o ponto de vista enfatizado é na estrutura sociocultural. Contudo, há forte tônica política nos dois autores, a despeito das diferenças entre os pontos de partida e os referenciais que utilizaram na reflexão sobre os problemas concretos da realidade que os circundam. Por exemplo, John Dewey nasceu em uma época em que os Estados Unidos ainda eram considerados uma nação agrária, na segunda metade do século XIX. Ele testemunhou o processo de industrialização da sociedade norte-americana e vivenciou os anseios dessa em meio às suas constantes mudanças durante a primeira metade do século XX. Dewey passou sua infância e juventude em Vermont, na região da Nova Inglaterra, um estado de caráter agrícola e rural. A sua composição social era bem equilibrada e homogênea, no sentido de não haver casos de extrema pobreza ou acúmulo de riqueza entre os seus habitantes (Moreira, 2002). O autor nasceu e se desenvolveu em uma comunidade congregacionista, onde passou por experiências autenticamente democráticas durante sua infância e juventude — experiências que marcaram não somente sua vida, mas todo o desenvolvimento do seu trabalho acadêmico e filosófico (Amaral, 1990). Nesse contexto, ao longo do desenvolvimento de suas ideias filosóficas seguindo a linha do pragmatismo clássico, suas preocupações na área da educação estavam voltadas para a defesa da democracia e da educação baseada na experiência para o desenvolvimento e engajamento ativo dos alunos na sociedade. Já Paulo Freire, vivenciou a realidade brasileira do século XX em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e políticas. Nasceu em Pernambuco e desde a juventude, no nordeste do

Brasil, enfrentou com sua família dificuldades financeiras e testemunhou a generalização da pobreza e de um sistema de opressão estruturado na sociedade – o que foi fundamental para que desenvolvesse sua “pedagogia do oprimido” e a amadurecesse ao longo dos anos, dentro de uma visão educacional humanista e esperançosamente libertária. Pode também presenciar fortes transformações políticas no país, o que incluiu a Ditadura Militar que o exilou do Brasil, assim como o desenvolvimento de movimentos sociais de resistência que apoiou na luta contra as desigualdades e na defesa de um estado de social-democracia (Santos, 2014). Sobre todo o seu trabalho, Gadotti (1991, p. 24, grifos do autor) comenta que “aprendendo na prática, que se tornou um educador. E foi praticando que ele aprendeu algo de que nunca mais se afastaria: **a pensar sempre na prática**”.

Na obra *Extensão ou Comunicação?* encontramos uma concepção antropológica importante para a compreensão do seu pensamento. De acordo com Freire (2011), a presença e as atividades dos seres humanos é que permitem moldar a realidade da maneira pela qual ela se faz contemporaneamente e, sobretudo, pela maneira como é percebida. O ser humano, segundo o educador: “Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar” (Freire, 2011, p. 31). O ser humano é dotado da capacidade de agir, pensar, refletir, modificar seus atos e o próprio mundo no qual vive, condição que o faz como um ser da *práxis*, que é sua exclusiva maneira de existir. Todavia, a ação e reflexão, ou seja, a *práxis*, estão condicionadas pela realidade em que o sujeito vive e, dependendo dela, esta realidade consiste na sua relação com o mundo. Considerando então que a realidade é uma criação humana, ela pode se fazer de maneira estimulante, livre ou também restritiva e proibitiva para a *práxis*, o pensar e o atuar autênticos.

As relações da pessoa com o mundo se fazem de uma maneira “dialética”, considerando que: “Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se” (Freire, 2011, p. 103). Nesse sentido, o mundo, em sua dimensão histórico-cultural, faz parte de um processo de transformação que é inconcluso, inacabado. Freire (1983, p. 45) explica: “Efetivamente, a mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático, constituem a estrutura social”. O aspecto da estabilidade nos permite conhecê-la, assim como também, o aspecto da mutabilidade possibilita o movimento da história por intermédio da ação humana. Assim, há um jogo dialético entre mudança e estabilidade que se expressa na forma de ser da estrutura social.

As relações humanas se condicionam nesse movimento dialético e se manifestam concreta e ideologicamente na sociedade. A manifestação dialética de contradições implica conflitos entre os grupos sociais, de modo que neles definem-se os grupos que lutam pela mudança e os que lutam pela manutenção do *status quo* da realidade. Na perspectiva freireana, os que defendem o *status quo* da sociedade, considerando sua estrutura opressora, possuem uma perspectiva de mundo reacionária e conseqüentemente não-crítica, pois não estão dispostos a transformarem a realidade e contribuir com a humanização das pessoas - apenas querem permanecer no estado de conforto em que já se encontram. Contudo, se a transformação social acontecer de forma mecânica – sem que os integrantes da sociedade entendam os motivos e reflitam as mudanças de maneira crítica – não haverá desenvolvimento social e humano.

Portanto, a democracia é o único tipo de regime que pode possibilitar condições de vida digna para todas as pessoas. As experiências democráticas, que são potenciais nesse regime, proporcionariam as possibilidades e oportunidades para todos aprenderem a ser com liberdade, mas com respeito também aos direitos das outras pessoas de serem da mesma forma, colaborando para com o “ser mais” de todos. O regime democrático então é a forma de ser da sociedade mais humana e ética, pois os problemas comuns, que devem ser dialogados e discutidos, implicam em posicionamentos críticos perante a necessidade de escolher o que é melhor para a coletividade. Nesse sentido, em consonância com o pensamento deweyano, Freire (2003) entende que a democracia verdadeira se fundamenta nos interesses em comum entre os membros sociais e deve ser também um modo de vida a ser ensinado e praticado nas escolas.

No regime democrático, todos são dotados e reconhecidos pela responsabilidade que compete a cada um respectivamente pela potencialidade de contribuições ao desenvolvimento social, considerando que: “Não há democracia sem povo participante” (Freire, 2003, p. 29). Nesse sentido, a democracia pressupõe um movimento, que na dialeticidade da realidade social, busca uma harmonia entre os sujeitos mediante comunicação de experiências e ideias, reflexões e escolhas, engajamento ativo e aprendizados – o que é imprescindível para o desenvolvimento dos indivíduos, como sujeitos de suas próprias vidas, e da coletividade social. Sabendo-se que a realidade da estrutura social é mutável e conseqüentemente depende das atividades humanas em si: “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante – a mudança” (Freire, 2003, p. 38). Assim, como sujeitos históricos e transformadores da realidade, as

peças devem cultivar uma mentalidade aberta a fim de dialogarem na *práxis* as novas e diversas opiniões, perspectivas de mundo e maneiras de agir e proceder. O homem não deve ter uma mentalidade rígida e inflexível, mas sim, assumir uma postura conscientemente crítica diante de todos os aspectos de sua vida. Isso só será possível quando o homem tiver “[...] a convicção de que participa das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia” (Freire, 2003, p. 39).

Temos então estabelecida uma base para a defesa do diálogo, como postura ética e hábito de vida, assim como uma base da educação na relação entre professores e alunos nas práticas pedagógicas. Em uma sociedade democrática, os professores precisam aprender a serem dialógicos para ouvirem e permitirem o exercício de voz e expressão dos alunos, a fim de que consigam trabalhar e ampliar as experiências de vida deles. Esta é uma condição fundamental para que a reflexão crítica, a conscientização e a ação transformadora sejam desenvolvidas pelos estudantes junto às práticas pedagógicas com os conteúdos curriculares. Veio daí a compreensão da alfabetização como prática libertadora e ação política.

O amadurecer da docência na pós-graduação pelo aprender a ser “reflexivo”

Ao concluir meu mestrado, entendi que a docência eficaz exige reflexão profunda, logo: como professores, para fazermos um trabalho pedagógico significativo, precisamos ser profissionais reflexivos. Até então, ainda não conhecia Donald Schön (1930-1997), filósofo que introduziu a expressão “profissional reflexivo” nos debates acadêmicos. Mas, considerando a relevância do conceito de “pensamento reflexivo” na teoria deweyana e nas experiências que permeiam a atuação pedagógica do professor, senti a necessidade de continuar os estudos no doutorado, que iniciei na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Sob a orientação da professora Carlota Boto, me conduzi na investigação do conceito de professor como um “profissional reflexivo” nas obras de John Dewey (Santos, 2021), tendo como base de análise a teoria de Donald Schön.

Surpreendentemente, descobri que Schön foi um filósofo inspirado por ideias deweyanas, especialmente no que se refere ao conceito de “reflexão” e atuação reflexiva. Segundo Alarcão (1996, p. 13), Schön teve uma “[...] formação filosófica de base e foi influenciado por John Dewey, sobre cuja obra se debruçou quando do seu trabalho de doutoramento”. Na década de 1970, “[...] foi convidado a colaborar num estudo sobre a

formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT²”, cuja “[...] tarefa aliciou-o para o estudo da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação” (Alarcão, 1996, p. 13-14). Em contraposição ao racionalismo técnico dominante em meio à formação universitária e à atuação dos profissionais, Schön (2000) propõe uma epistemologia da prática, defendendo a construção de conhecimentos mediante o desenvolvimento da reflexão na própria ação.

Segundo Schön (2000), os problemas da realidade prática se apresentam aos profissionais na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, diferindo-se daqueles que são apresentados pelas teorias em estruturas bem delineadas. Assim, pontua que o enfrentamento de tal situação requer uma boa formulação do problema, o que implica sua reconstrução a partir dos materiais de uma situação controversa. Contudo, as formas pelas quais cada um abordará as situações problemáticas dependem de inúmeros fatores ligados à história de desenvolvimento do indivíduo, como sua formação e antecedentes disciplinares, seus papéis organizacionais e familiaridades, os interesses e perspectivas econômicas, políticas e culturais.

Os profissionais, nas situações que lhes são familiares, conseguem resolver os problemas pela aplicação de prescrições e lógicas derivadas de sua bagagem de conhecimento. Contudo, há situações incomuns em que os problemas não estão inicialmente claros e, portanto, as equivalências entre as características da situação e o conjunto de técnicas e teorias ainda estão ocultas ou inexistentes. Assim, o autor explica que, situações complicadas e controversas podem se apresentar como casos únicos também, com o propósito a transcender as categorias existentes da teoria e da técnica. Essas áreas indeterminadas da prática não são encontrados entre os modelos e exemplos teóricos da racionalidade técnica. Tais circunstâncias requerem do profissional certo tipo de competência para que inventem, improvisem e/ou testem suas próprias estratégias situacionais. Um problema maior, contudo, está num conflito ocasionado pela incapacidade de lidar com os desafios da prática e a necessidade de corresponder às expectativas sociais. Esse fato tem ocasionado uma crise de confiança no conhecimento e na educação profissional, a qual está enraizada na epistemologia da prática dominante, segundo o autor. Um dos motivos é a distância existente entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas faculdades e instituições de formação e as competências requeridas pela

² *Massachusetts Institute of Technology.*

realidade do campo de trabalho prático. Todavia, curiosamente o autor observa que o talento artístico é uma competência diferencial para o profissional na sociedade, a qual o capacita a dar conta das zonas indeterminadas da prática. “Não se diz que profissionais bastante destacados têm mais conhecimento profissional do que outros, mas mais ‘perspicácia’, ‘talento’, ‘intuição’ ou ‘talento artístico’” (Schön, 2000, p. 22).

Diante dessas considerações, o autor menciona que, além de investigar as manifestações de talento artístico profissional, é necessário analisar as várias maneiras pelas quais as pessoas o adquirem. Na área de educação para as artes, é observável que as pessoas aprendem o design, a performance e a produção através de um engajamento prático, enquanto o conhecimento teórico ocupa um lugar marginal nos limites do currículo. O autor também destaca a teoria deweyana que reconhece que o curso natural do desenvolvimento sempre envolverá situações em que o indivíduo aprende fazendo e que, no currículo, as artes e as ocupações formam o estágio inicial. Assim, Schön (2000) pontua a necessidade de estudar a experiência do aprender por meio do fazer e o talento artístico da boa instrução, considerando que os dois processos são inteligentes e inteligíveis.

De uma forma geral, o autor entende que os projetos de educação profissional precisam ser reformulados para que o ensino da ciência aplicada seja combinado com a instrução e o desenvolvimento do talento artístico da “reflexão-na-ação”. Embora Donald Schön não tenha focado sua teoria especificamente na pedagogia, suas ideias influenciaram discussões educacionais, sendo adotadas por autores que exploraram a temática em pesquisas e trabalhos acadêmicos. Neste contexto, o termo “reflexão” se difunde amplamente na literatura pedagógica e inclusive passa a se fazer presente em documentos de políticas governamentais. No entanto, Contreras (2002) explica que essa difusão não foi acompanhada por uma concepção concreta e significativa sobre o conceito de “reflexão”, uma vez que esse foi utilizado por concepções teóricas que, nas relações de umas com as outras, expressam divergências ideológicas de propostas e enfoques restritos ao termo.

Inevitavelmente, Schön é criticado pelas limitações e falta de especificidade de sua teoria, a qual concentra o foco analítico apenas no contexto imediato e interno dos problemas que os profissionais reflexivos enfrentam, no caso os professores, sem ampliar a reflexão para a análise dos pressupostos valorativos e ideológicos em meio ao contexto histórico e social que fundamentam e interferem de maneira determinante na própria reflexão e conseqüentemente na atuação pedagógica (Contreras, 2002; Pimenta; Ghedin, 2012).

Sabendo-se da influência deweyana no pensamento de Schön, observei que essas considerações críticas merecem investigações mais profundas e a elas busquei me dedicar na pesquisa do doutorado. Ampliando a discussão, para além da discussão sobre “pensamento reflexivo” na educação, descobri que Dewey (2010) também fala de arte e estética, apresentando contribuições importantes para a área da educação e, especificamente para a área da formação de professores. Por exemplo, para Dewey (1979), uma visão mais ampla de sociedade é, sobretudo, resultado do emprego da imaginação.

É a imaginação que possibilitará ao indivíduo uma visualização da realidade para além do que lhe é sensível e palpável no momento, de modo que esse possa construir hipóteses para serem testadas e, assim, encontrar alternativas para solucionar seus problemas. Além disso, o autor comenta que a participação efetiva da imaginação no trabalho intelectual é a única maneira possível de fazer com que uma atividade deixe de ser mecânica, pois ela conduzirá a atividade concreta para o conhecimento representativo, trazendo símbolos para a significação imediata e integrada. Segundo ele, o conhecimento imaginativo nada tem a ver com o imaginário fantasioso e irreal, mas sim com a intermediação entre as coisas que estão fora do campo de reação física direta no momento. A imaginação pode ampliar e enriquecer a compreensão das coisas e, ao propiciar o exercício da criatividade, possibilitar um trabalho criador – esse que se manifestará também como uma arte.

Na obra *Arte como experiência*, Dewey (2010, p. 59) explica que “[...] a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência”. As obras de arte são formas refinadas e intensificadas de experiência. Logo, os trabalhos e produções que se relacionam ao drama, à música, à pintura e à arquitetura não nasceram inicialmente em teatros, galerias ou museus, mas sim com finalidades específicas e significativas para a vida comunitária e a serviço das instituições, ritos e organizações sociais. Assim, as belas artes estão estreitamente ligadas à vida cotidiana. Nas palavras de Dewey (2010, p. 92): “A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver. O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique”. A execução orgânica das coisas na interação de energias naturais é a base sobre a qual o homem alicerça suas intenções e sua conduta com a arte. Todavia, o autor explica que atualmente existe um abismo entre a experiência comum e a experiência estética, em decorrência de uma “espiritualização” da arte que a separou da experiência concreta. A alternativa necessária para a solução do problema consiste, então, em se trabalhar com uma “[...] concepção que

revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum” (Dewey, 2010, p. 71-72).

Dewey (2010) enfatiza que a experiência estética é uma forma de significação da vida e que a intervenção humana no mundo é uma expressão da consciência estética. Ele acredita que uma educação centrada nesta concepção de experiência e de arte pode levar a uma vida mais plena e significativa. Neste contexto, a função do professor é criar um ambiente que estimule a investigação e o pensamento reflexivo, protegendo os alunos de sensacionalismos e dogmatismos, assim como também evitando uma abordagem puramente lógica e sistemática da matéria, para permitir que os alunos desenvolvam seu próprio raciocínio. A prática reflexiva do professor implica enfrentar problemas criativamente e transformá-los em oportunidades de desenvolvimento. Portanto, compreendi que a arte, de acordo com a filosofia deweyana, é capaz de proporcionar experiências prazerosas e singulares, em meio aos desafios à medida que o indivíduo – neste caso, professores e estudantes – conseguem projetar, construir e transformar experiências e realidades. O professor, seguindo os passos de trabalho de um artista, precisa organizar o ambiente pedagógico para criar um espaço propício ao aprendizado.

Um artista enfrenta dificuldades e desafios cotidianamente e, conseqüentemente, exercita o pensamento enquanto trabalha. Em relação ao trabalho intelectual e reflexivo, Dewey (2010) comenta que o indivíduo, em seus momentos de reflexão, vivencia uma experiência estética quando consegue transformar suas ideias em significados coletivos dos objetos. O artista, neste caso, tem o pensamento incorporado de maneira mais imediata ao objeto. Mas é o interesse, o cuidado e a afeição ao trabalho que proporcionam alegria e prazer, mesmo em face de situações adversas. “O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado” (Dewey, 2010, p. 62-63). Ou seja, podemos compreender que o engajamento artístico é resultado de uma satisfação e genuína afeição que se manifestam com o exercício da inteligência no ambiente de atuação do ofício. É resultado do esforço de significação e continuidade da vida.

A íntima conexão existente entre a experiência, os sentidos e o intelecto humano pode ser integrada como um todo estético. “O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama

colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação. Ele não se mantém como um espectador frio” (Dewey, 2010, p. 62). Uma autêntica experiência, que se constitui uma realização do indivíduo em meio a lutas e conquistas perante as coisas, na visão deweyana, é arte em um estado germinal.

Reflexões e aprendizagens

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência* (Nóvoa, 1992, p. 25).

Como comentado na citação acima, a formação de um bom professor não depende apenas de sua formação acadêmica e de suas titulações, embora esses elementos sejam também essenciais para a fundamentação da sua formação profissional. O aprimoramento de suas habilidades profissionais depende essencialmente de uma contínua reconstrução de conhecimentos, conceitos, paradigmas e práticas em meio à sua atuação – o que, de certa forma, na definição técnica do termo “educação”, Dewey (1979, p. 83) chama de “*reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*”. Daí a relevância da reflexão sobre a prática, ou da *práxis*, nos termos de Freire (1983); capacidade que se desenvolve em meio às autênticas e rigorosas reflexões críticas sobre as experiências no exercício da docência. O que faz o ser humano um ser da *práxis* é a sua “capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir” (Freire, 1983, p. 17). Em outras palavras, para que o professor aprenda a dar aula, além de se preparar intelectualmente pelo conhecimento de teorias pedagógicas, precisa também vivenciar experiências na docência, aprendendo a pensar e avaliar sua conduta e suas práticas, seus problemas e seus desafios, tendo em vista uma atuação inteligente, operante e transformadora.

Mesmo sabendo que estamos em um processo contínuo de desenvolvimento humano durante todo o percurso da vida, nos períodos em que estive envolvida com meus estudos acadêmicos e minha atuação profissional pude perceber que, obviamente, a reflexão sobre minhas próprias práticas, fundamentada nas contribuições teóricas de outros autores, foi muito relevante para me possibilitar determinado amadurecimento intelectual e profissional.

Como dito, a prática elucidou muitos conceitos teóricos que antes me haviam escapado e a possibilidade de optar somente pela formação acadêmica isolada, indubitavelmente, implicaria em compreensão e encaminhamentos diferenciados nos meus estudos e na construção da minha identidade profissional. Como Nóvoa (1992, p. 26) comenta: “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a ‘sua’* vida, o que no caso dos professores é também *produzir a ‘sua’* profissão”. Nesse sentido, esse autor aponta a necessidade de reorganização, conduzindo até mesmo a reformulações nos programas de formação de professores em prol de um trabalho centrado nas experiências destes indivíduos. Nas palavras do autor:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole; Walker, 1989 *apud* Nóvoa, 1992, p. 26).

Nota-se que os inúmeros e distintos problemas, em meio à cotidianidade da vida profissional, potencialmente demandam a contínua refacção da própria identidade docente – fenômeno que pude perceber em mim mesma. Isso porque, no contexto pedagógico de exercício profissional, que se faz em meio a inúmeros conflitos sociais, o professor encontra necessariamente duas possibilidades de caminhos para suas reações: ou se acomoda em meio a seus condicionamentos, ou se inquieta na mobilização por entendimento e transformações de sua realidade e, sobretudo, de transformação de si mesmo.

Assim como já apontado por Schön (2000) e Dewey (1979), Nóvoa (1992) também elucida que são as situações singularmente problemáticas e incertas, em meio à complexidade dos conflitos, que impelem o profissional a tomar decisões. São principalmente estas situações que carecem de um trabalho reflexivo. Como o autor comenta:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*,

exigindo, portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992, p. 27).

Todavia, em meio às constantes mudanças e incertezas na dinamicidade da vida humana, compreendemos que a vida é marcada por inúmeras experiências que demandam escolhas e envolvem riscos. É mister que nós professores tenhamos a consciência de que a liberdade e a autonomia para testar e vivenciar novas experiências com o exercício da reflexão não necessariamente nos darão garantias de sucesso e acertos, pois essas circunstâncias também envolvem possibilidades de cometer erros e equívocos. Nunca nos livraremos totalmente das tentativas e erros (Dewey, 1979). Contudo, mesmo que cometamos muitos equívocos e tenhamos que lidar com as reais consequências de nossas falhas, podemos extrair aprendizados significativos e qualificativos em meio às frustrações. A prática reflexiva, que implica em pesquisa e trabalho colaborativo, é fundamental para que qualquer docente alcance resultados mais qualitativos e vitalmente satisfatórios em seu trabalho. Isso porque, como aprendemos com Dewey (1979), o estado de incerteza e vivência de conflitos e desafios mobilizam o movimento e a criatividade na busca por respostas e soluções para os problemas e, conseqüentemente, possibilitam o contínuo desenvolvimento humano. O conflito, nessas condições, adquire seu valor, uma vez que ao provocar um desequilíbrio nas bases do pensamento e daquilo que é tido como certeza, é potencialmente capaz de promover questionamentos e reflexões que implicarão em desenvolvimento de novos conhecimentos e, conseqüentemente, transformações na realidade. Daí a importância de o professor se envolver em cursos e grupos de formação continuada, marcando presença especial em grupos de pesquisa e extensão, se possível. Esses espaços possibilitam o contato e o diálogo desses profissionais com estudantes e pesquisadores diversos na troca de experiências e conhecimentos acerca do fenômeno estudado.

Considerações Finais

Neste artigo, a partir de um relato de experiência na minha jornada acadêmica, busquei destacar uma significativa contribuição da pesquisa na filosofia da educação para a formação e a prática docente. Ficou clara a indispensabilidade de uma reflexão analítica e crítica que interconecta teoria e prática no exercício da educação. Através da análise das ideias de teóricos como John Dewey, Paulo Freire e Donald Schön, este artigo responde à sua questão central de como a pesquisa em filosofia da educação pode influenciar a formação docente. Podemos dizer que não apenas influenciar, mas também enriquecer a formação

docente, pelas possibilidades e ferramentas que oferece no contato com intelectuais que já pensaram e/ou continuam a problematizar a realidade prática da vida. A filosofia é capaz de promover uma disposição para a abordagem pedagógica crítica, reflexivamente fundamentada e transformadora. Ao mesmo tempo que oferece instrumentos conceituais e simbólicos que permitem a compreensão, projeção e recriação da realidade em novas possibilidades. Como diz Nóvoa (1992), a participação de um professor em um grupo de pesquisa o possibilita não apenas receber a ciência, mas também fazê-la em suas próprias experiências (Nóvoa, 1992).

Não somos professores perfeitos e muitas vezes cometemos falhas. Contudo, com a ajuda dos filósofos e estudiosos do campo educacional, podemos repensar nossas atitudes e conceitos, pois estamos inseridos em um constante processo de aprendizagem. Conforme visto na teoria deweyana, ao extrairmos lições específicas de sua filosofia para a generalidade da vida, é perceptível que a filosofia da educação, no exercício da pesquisa e do próprio pensar, não se resume a um simples exercício acadêmico ou erudito distante da realidade da sala de aula. Pelo contrário, a filosofia pode se tornar um elemento essencial aos professores para o aprimoramento de uma prática educativa que seja conscientemente embasada, criticamente envolvida e aberta, assim como constantemente reconstruída. A pesquisa é uma maneira de enriquecer as bases teóricas na formação acadêmica de graduandos e graduados, sendo extremamente significativa e diferencial em sua formação profissional, uma vez que o amadurecimento da prática depende do desenvolvimento e ampliação das bases teóricas assim como das práticas. Mediante um exercício de diálogo avaliativo contínuo entre teoria e prática, a pesquisa na filosofia da educação é capaz desafiar os educadores a repensarem seus hábitos e abordagens pedagógicas, promovendo uma educação que seja verdadeiramente reflexiva e atenta às necessidades de um mundo que está passando por constantes e contínuas mudanças (Dewey, 1979, 2011).

Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Debates, v. 229).
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *La educación de hoy*. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. Tradução Marsely de Marco Martins Dantas. São Paulo: Ícone, 2011. (Coleção Fundamentos da Filosofia).
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, v. 1).
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991.
- MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6. ed. Tradução Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Marcela Calixto dos. *O professor como profissional reflexivo em John Dewey*. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>. Acesso em: 25 out. 2023.

SANTOS, Marcela Calixto. *A concepção de experiência e educação em John Dewey*. 2011. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/>. Acesso em: 25 out. 2023.

SANTOS, Marcela Calixto. *A experiência na relação professor-aluno: uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire*. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/>. Acesso em: 25 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações Históricas sobre a Influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 13 set. 2017.

TRINDADE, Christiane Coutheux. *Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática*. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Recebido em: 09 de novembro de 2024

Aceite em: 20 de fevereiro de 2024