


---

## Contribuições à didática dos fundamentos histórico-filosóficos na formação de professores

### Contributions to the didactics of historical- philosophical foundations in teacher training

### Aportes a la enseñanza de los fundamentos histórico-filosóficos en la formación docente

Alcivam, Paulo de Oliveira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5637-0890>

**Resumo:** O artigo problematiza a didática no ensino dos fundamentos histórico-filosóficos na formação de professores, tendo como ponto de partida os documentos oficiais, BNCC de 2015 e BNC de 2019. Seus objetivos são compreender: a relação entre esses fundamentos e práxis docente dos professores da educação básica; investigar sua necessidade e indicar sua pertinência para a efetivação da prática didática e da formação continuada desses professores, além de propor uma metodologia de trabalho didático. Em termos gnosiológicos, o trabalho fundamenta-se na relação dialética entre teoria e prática, na epistemologia da educação, materializada na disciplina de didática, tendo a revisão de literatura integrativa e a elaboração dos saberes experiências docentes como epistemologias. Conclui-se afirmando a necessidade dos fundamentos histórico-filosóficos como necessidade para a consciência didática e a elaboração dos saberes experiências do professor, indicando as metodologias ativas de aprendizagem como recursos pertinentes ao ensino dos fundamentos histórico-filosóficos da educação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Fundamentos da Educação. Didática. Metodologia de Aprendizagem. Educação Superior.

**Abstract:** This paper problematizes the didactics of historical-philosophical foundations in teacher training, taking official Brazilian documents, such as the BNCC 2015 and BNC 2019, as a starting point. The primary aim is to investigate the importance of historical-philosophical foundation content for the effectiveness of the didactic practice and the continued formation of these teachers, besides proposing a methodology of didactic work. In epistemological terms, the work is rooted in the dialectic relationship between theory and practice within the epistemology of education, materialized in the discipline of didactics, with an integrative literature review and the elaboration of teachers' experiential knowledge as epistemologies. The study concludes by affirming the need for historical-philosophical foundations in the establishment of didactic awareness and the elaboration of teachers' experiential knowledge. Furthermore, active learning methodologies are indicated as relevant resources for teaching the historical-philosophical foundations of education.

**Keywords:** Teacher training. Fundamentals of Education. Didactics. Learning Methodology. Higher Education

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Pesquisador ODEB-UFAL. E-mail: [alcivampaulodeoliveira@gmail.com](mailto:alcivampaulodeoliveira@gmail.com)

**Resumen:** El artículo problematiza la didáctica en la enseñanza de los fundamentos histórico-filosóficos en la formación docente, tomando como punto de partida los documentos oficiales, BNCC 2015 y BNC 2019; investigar su necesidad y señalar su pertinencia para la eficacia de la práctica didáctica y la formación continuada de estos docentes, además de proponer una metodología de trabajo didáctico. En términos gnosiológicos, el trabajo se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, en la epistemología de la educación, materializada en la disciplina de la didáctica, con una revisión integrativa de la literatura y la elaboración de saberes y experiencias docentes como epistemologías. Se concluye afirmando la necesidad de fundamentos histórico-filosóficos como necesidad de la conciencia didáctica y de la elaboración del saber experiencial del docente, indicando las metodologías activas de aprendizaje como recursos relevantes para la enseñanza de los fundamentos histórico-filosóficos de la educación.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Fundamentos de la Educación. Didáctica. Metodología del aprendizaje. Educación Universitaria

## **Introdução**

O ensino das disciplinas de Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação (doravante, apenas FHFES), nos cursos de formação de professores, apresenta um duplo desafio para seus docentes. Primeiro, ao tratarem de modelos teóricos em história e filosofia, eles necessitam dialogar com as expectativas dos estudantes no início do curso, sedentos de conteúdos práticos; segundo, precisam corresponder às expectativas regulatórias da política de formação de professores e dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Nesse contexto, revela-se uma relação linear entre teoria e prática, com a prática precedendo - lógica e axiologicamente - a teoria. Isso leva os estudantes a considerarem os FHFES como ensino de teorias, tratando de pessoas, fatos, conceitos e argumentos do passado, com pouca ou nenhuma serventia para o presente da formação, e menos ainda, para o futuro da prática docente. Natural, então, que se ouça dos educandos questionamentos sobre o porquê e para quê dessas teorias, havendo pouco engajamento nas disciplinas: estuda-se para se alcançar média mínima de aprovação, havendo raras adesões efetivas, motivadas por vocação pessoal às disciplinas.

Como motivar os alunos e levá-los a compreender a importância dessas disciplinas para sua prática pedagógica, necessárias e determinantes para as competências exigidas ao professor da educação básica? De que forma superar a falsa dicotomia entre teoria e prática? Estas questões constituem a problemática enfrentada neste artigo, ao modo de elaboração de saberes experiências docentes.

A problemática formulada impõe como objetivos compreender a relação entre teoria e prática na formação docente; tratar da necessidade dos FHFES na formação de professores; apontar conteúdos dessas disciplinas; e propor possibilidades didáticas para o ensino dos FHFES.

Esses objetivos nos levam a assumir a perspectiva gnosiológica da relação teoria e prática estabelecida pela lógica dialética (SAVIANI, 1983), sendo compreendida como movimento em espiral ascendente, movida pela contradição entre elas, que resultam em movimentos de contínuas críticas e sínteses (KONDER, 2008). Assumir essa perspectiva nos faz compreender a formação docente como dinâmica epistemológica, cujo eixo é a didática, em seu caráter de disciplina e práxis pedagógica (LIBÂNEO, 1990), sendo fonte de produção dos saberes docentes experienciais (TARDIF, 2014). Ambas as opções apontam a revisão de literatura integrativa (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014) - método que possibilita, simultaneamente, a apropriação da produção acadêmica sobre o tema e o diálogo com práxis docente do autor - e a análise de conteúdo como enfoques epistemológico, isto é, “o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa com base em determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico” (MAINARDES, 2018, p. 6).

O ponto de partida é a análise das disciplinas de FHFES nos documentos balizadores da formação docente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2015, e a Base Nacional Comum - Formação (BNC-Formação), de 2019. À luz dessa análise, na segunda parte, argumentamos sobre a necessidade daquelas disciplinas na formação de professores a partir da relação teoria e prática, em função da didática; na terceira parte, são abordados os conteúdos a serem tratados nessas disciplinas na perspectiva de processos e produtos; na quarta parte, por sua vez, são apresentadas possibilidades metodológicas para o ensino das disciplinas, enfatizando os métodos de aprendizagens ativas. Por fim, o artigo é concluído com considerações em torno dos resultados da proposta didática.

### **As disciplinas de FHFES nos documentos reguladores da formação docente**

A formação de professores é definida atualmente pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a BNC-Formação (BRASIL, 2020), substituta da Resolução CNE/CP n. 02/2015, instituinte das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Analisaremos as duas resoluções, pois, dada a proximidade temporal entre elas, há sobreposição de validade. Para efeito de análise, categorizamos as referências como *diretas* – faz menção explícita ao termo fundamentos; *indiretas* – referem-se ao tema sem explicitarem o termo; *pontuais* – indicando uma função de terminada; e *abrangentes* – referem-se à necessidade das disciplinas na formação global dos futuros professores.

O artigo 1º da Resolução 2/2015 define seu escopo

“[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.”

Portanto, determina a sistematicidade global da formação docente, sendo equivalente ao escopo da resolução 02/2019 (BRASIL, 2020).

As DCNs de 2015 apresentam 36 passagens com referências aos FHFes, sendo nove da forma *indireta* e *abrangente*, dez de forma *indireta* e *pontual*, sete de forma *direta* e *abrangente* e dez de forma *direta* e *pontual*.

O § 1.º do Art. 2.º, no Capítulo “Disposições Gerais”, exemplifica uma referência *indireta* e *abrangente* ao definir que a docência envolve “[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos [...]”, referindo-se a conceitos, procedimentos e valores próprios das disciplinas dos FHFes. Já no Inciso VII do Art. 8.º - pertencente ao capítulo que trata do perfil do egresso -, a exigência é *pontual* e *indireta*, ao prescrever que o egresso deve ter a competência de “[...] identificar questões e problemas socioculturais e educacionais [...]”, procedimento que exige o domínio das leituras filosóficas e históricas da realidade. Ao tratar da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, no Capítulo II, o Art. 5.º, inciso V, o documento prescreve a necessidade de uma formação consonante “[...] com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento”. Nesse caso, percebe-se a exigência *direta* e *pontual* de formação relativa à história e à filosofia. Finalmente, na alínea “d)”, do art. 12, inciso II, ao se apresentar o “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos”, há uma referência *direta* e *abrangente* aos FHFes: “Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico [...]”. É importante notar que a prescrição se refere não a conhecer, mas a aplicar ao campo da educação os referidos conhecimentos, exigindo apropriação e instrumentalização dos conteúdos dos FHFes.

Na BCN-formação de 2019 (BRASIL, 2020), o panorama é diferente. Lembramos que o documento foi ampla e duramente criticado por entidades que, historicamente, são comprometidas com a formação de professores (ARAÚJO; SÁ; BRAZENSKI, 2020), seja pelo seu teor homogeneizador da formação, seja pelo desrespeito a autonomia universitária, ou ainda, por determinar, não a formação de educadores, mas, de técnicos executores da nova BNCC (BRASIL, 2017)<sup>2</sup>. Foram identificadas 43 referências, sem referência *direta* e *pontual* a qualquer das disciplinas dos FHFes.

---

<sup>2</sup> As fortes críticas de entidades como a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), referem-se

Foram encontradas 16 referências *indiretas* e *abrangentes* aos FHFES, a exemplo do inciso III, do § 3.º, Art. 4º, relativo ao objeto da Resolução, o qual define como competência específica do engajamento profissional, a participação no “[...] Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da construção de valores democráticos;”. Com efeito, a elaboração do PPP exige dos seus construtores o conhecimento da realidade local e a sua articulação com a realidade global, nas suas várias dimensões, assim como sua problematização, identificando as demandas a serem atendidas pela escola (VEIGA, 1998). Daí a necessidade de compreender as estruturas sociais, realizar recortes no patrimônio cultural, ao nível local e global, além de compreender os processos históricos que produziram o presente. Em todos esses casos, são necessários conhecimentos e habilidades vinculados às FHFES.

Identificamos 26 referências *indiretas* e *pontuais* no documento. No Capítulo II (tratando dos fundamentos e da política da formação docente); no Inciso II do art. 5º (“a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas”); no Inciso V do art. 6º (“articulação entre a teoria e a prática para a formação docente”), exige-se a competência da articulação entre teoria e prática, condicionada à compreensão dada pela gnosiologia e pela epistemologia.

Finalmente, em relação às referências *diretas* e *abrangentes*, há uma citação, no Capítulo IV, Art. 11, Inciso I, relativa à carga horária dos cursos, distribuindo-a em três grupos de disciplinas, sendo o Grupo I formado pelas disciplinas de uma base comum, “[...] que compreendem os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e as suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.” Já o § 1º do art. 12 determina que sejam tratadas diversas temáticas, dentre elas, segundo o Inciso IX, a “compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor”. Apesar do tom quase burocrático, a referência cita, direta e explicitamente, os Fundamentos.

Minimamente se pode inferir que as Resoluções reconhecem a necessidade dos Fundamentos na formação do professor, ainda que não as enfatize e, o mais grave, não trate sobre a relação entre a formação do educador e os FHFES.

Considerando o poder de regulação dessas resoluções e as disputas em cada curso no momento de estruturar seu projeto pedagógico, são perceptíveis as perdas em termos quantitativos (de horas e disciplinas) e qualitativos (lugar e modo de sua inserção) que elas impõem às FHFES. A

---

ao processo de elaboração do documento pelo CNE, que desconheceu às contribuições dadas ao documento, à sua forma final e à sua implementação, desrespeitando a autonomia universitária. A título de exemplo, há, no documento, uma ênfase na formação por competências (o termo aparece 51 vezes no documento, enquanto nas DCNs de 2015, aparece apenas uma vez), reduzindo a sua acepção à perspectiva de mercado, portanto ignorando outros sentidos dado ao termo (ZABALLA, 2010).

tendência é que elas sejam tratadas lógica e axiologicamente como adendos, saberes que todos notam a ausência na grade curricular, mas poucos aprofundam o sentido de sua presença.

### **A necessidade dos FHFes na formação dos professores**

Dada a situação dos FHFes nos documentos regulatórios, importa problematizar sua necessidade a partir da experiência docente e da literatura própria do campo. O ponto de partida é a reafirmação de que, sem os FHFes, a formação e a prática pedagógica serão incompletas, e sua inserção não pode ser feita com a relação teoria e prática ao modo do senso comum. Isso exige explicitarmos a educação escolar em seu caráter sistêmico, cujo eixo condutor é a didática (LIBÂNEO, 1990).

A sistematicidade é o atributo de algo que possui partes diversas, vinculadas por processos diversos, constituindo-se numa organicidade. “Um sistema ou ‘complexidade organizada’ (p. 57) pode ser definido pela existência de ‘fortes interações’ (RAPOPORT, 1966) ou de interações ‘não triviais’ (SIMON, 1965) [...]” (BERTALANFFY, 2010, p. 40). Os componentes de todo e qualquer sistema, não podem ser tratados isoladamente, pois as mútuas determinações fazem com que a interação entre seus constituintes o defina, na hierarquização e fins de seu funcionamento, de modo que o todo não é simplesmente a soma das partes. A educação escolar realiza-se exatamente pela interação entre seus componentes. Primeiro pela relação entre o educador e o educando, depois pelo conteúdo e pelo modo como essa relação acontece, orientada por um fim, materializando a sistematicidade na disciplina de didática. Ela tem

[...] como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura à mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e à atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina (LIBÂNEO, 2010, p. 144).

A didática deve responder sobre o porquê, para quem, por quem, o quê (conteúdo), para que e como ensinar, e ainda sobre como se verifica a efetividade da aprendizagem (avaliar). O porquê e o para quê apontam para a compreensão do sentido do sistema. O “para quem” e o “por quem” referem-se aos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo, o educador e o educando, reconhecidos não apenas como abstrações de seus papéis no processo, mas por suas condições existenciais objetivas: cultura, lugar social, desenvolvimento cognitivo, formação recebida etc. (LIBÂNEO, 1990) e estão articuladas com as definições anteriores.

Sobre o conteúdo, genericamente definido como o patrimônio cultural acumulado, exige um recorte sobre o que é mais importante, procedimento também articulado às definições anteriores, não devendo olvidar-se que as escolhas de determinados conteúdos equivalem às “des-escolhas” de outros.

As respostas sobre o método estão vinculadas às respostas anteriores, destacando-se três aspectos: o como em função do para quê; o como em função de quem; e o como em função do conteúdo. O primeiro aspecto aponta escolhas distintas em função da finalidade da educação. O segundo, considera tanto o estágio de desenvolvimento biológico do educando, quanto seu contexto existencial. O terceiro aspecto diz respeito ao “saber escolar”, compreendido como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que assumem

[...] traços morfológicos e estilísticos característicos dos saberes escolares, por exemplo, a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos [...] (FORQUIN, 1992, p. 34).

Por fim, é preciso saber como avaliar a efetividade da aprendizagem sendo, por correspondência, a avaliação também do professor, da escola, e da própria rede de ensino (FREITAS, 2009). Suas finalidades e métodos estão igualmente vinculados a outras respostas: as razões, a finalidade, os sujeitos, os conteúdos e os métodos, articulam a avaliação.

É verdade que essas perguntas já estão respondidas pelos documentos que regulam a educação escolar por meio da prescrição (BNCC, DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de avaliações (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)), tendo no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) seu ápice. Isso, todavia, não subtrai, mas amplia a necessidade de cada educador também respondê-las. Primeiro, porque as políticas educacionais se materializam na escola e na sala de aula, independente da força do Estado em efetivá-la (AZEVEDO, 2004), exigindo participação ativa dos educadores. Não raro, a regulação ditada pelo Estado pode ter o efeito inverso daquilo a que se propõe (RAVITCH, 2011). Segundo, porque essas políticas, pelo menos na materialidade textual, apresentam-se como parte das respostas, implicando a ação da escola e do educador como necessária complementação (BRASIL, 2019), exigindo ação autônoma da rede (políticas regionais e locais), da escola (Projeto Político Pedagógico) e do educador (plano de curso de sua disciplina) complementando, em cada nível de execução, as políticas educacionais. Cada sujeito nesse sistema tem sua cota de participação e a necessidade de responder conscientemente àquelas perguntas.

Além das exigências impostas pela sistematicidade da educação escolar, há, também, a dinâmica da formação continuada. Essa dinâmica é imanente à profissão docente, em função de sua

temporalidade e pragmaticidade (TARDIF, 2014). Talvez seja a única profissão na qual o futuro profissional, como educando, é exposto à sua prática até que se profissionalize. Em sua trajetória escolar ele é objeto e observador da prática docente e com ela vai aprendendo. Não raro, é justamente nessa posição que ele se deixa seduzir pela profissão e é dela que tira subsídios para enfrentar o cotidiano da sala de aula, ao se profissionalizar (TARDIF, 2014). Como educador, o cotidiano da profissão continua a ensinar-lhe, apresentando-lhe problemas a serem enfrentados, motivadores da reflexão e da ação, resultando no que Tardif chama de *saberes docentes experienciais*. É a relação teoria e prática como modo de realização existencial da sistematicidade e da profissão docente. Emerge daí, a importância dos FHFES, pois, a produção dos saberes experienciais são a ressignificação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, na formação continuada sistemática e na formação experiencial ao longo de sua experiência.

Sem os FHFES, corre-se o risco da execução mecânica das políticas, a construção deficitária de planos e da reflexão sobre a prática, causando replicações acríticas de prescrições externas e, na elaboração dos *saberes experienciais*, se fazer da experiência empírica o ponto de partida e de chegada. Seja em seu caráter de processo, seja de produto, os Fundamentos possibilitam a emergência da consciência sobre as razões e finalidade da educação escolar; sobre a identidade de seus sujeitos; sobre a escolha de seus conteúdos e métodos; e sobre a avaliação de sua eficácia, eficiência e efetividade.

### **Os conteúdos dos FHFES, a sistematicidade da educação e a produção dos saberes experienciais**

Começamos pelo significado do termo *Fundamentos*. Em um contexto de crise do iluminismo, falar em fundamentos de algo é sempre arriscado, visto que o tema é objeto de discussão na filosofia por Leibniz, Wolff e Kant, como nos lembra Abbagnano (2007), sendo quase impossível, hodiernamente, afirmar a existência de fundamentos do conhecimento sem apelar para a metafísica. Se considerarmos que o conceito, ou seja, a representação da realidade pela teoria é, em última instância, o fundamento de todo conhecimento, vamos encontrar na dialética negativa de Adorno, razões para encará-lo como totalitarismo, imposto como vontade da cultura hegemônica (FIDELIS, 2021). O conhecimento, todavia, não é possível sem eles, de modo que a alternativa é o posicionamento crítico diante do que se coloca como *Fundamentos*, regatando o seu produto (conceitos) e o processo pelo qual foi formulado, procurando a “[...] determinação legítima dos princípios, clara definição dos conceitos, pelo rigor exigido nas demonstrações e a prevenção de saltos temerários no estabelecimento das consequências [...]” (KANT, 2001, p. B XXXVII).



No caso da educação, seus FHFes compreendem aquilo que historicamente se determina como sendo seu sentido ulterior: a compreensão do que é o homem (o humano) e a sociedade, implicando conteúdos, processos e modelos educacionais históricos. Nessa perspectiva, os FHFes podem ser definidos como os estudos de cunho teórico que procuram não apenas descrever, classificar e ordenar o fato educativo como fenômeno social e histórico, mas também analisar suas relações com outros fenômenos que agem na determinação e nas finalidades do fenômeno educativo (LARROYO, 1982), por meio da articulação com a base material e cultural da sociedade que a implementa (SANFELICE, 2017).

Ancorado na didática, sua função não é formar o filósofo ou historiador da educação, mas o educador para a educação escolar, propiciando o aprendizado que será instrumento na sua prática pedagógica. É importante lembrar que a escola, como lugar de aprendizado pela simulação da realidade (COOL, 1996), não exige filósofos nem historiadores, mas, professores dessas disciplinas. Essa finalidade condiciona os métodos e os conteúdos das FHFes, porque delimita as razões e os sujeitos envolvidos, assim como os parâmetros e métodos da avaliação de sua aprendizagem.

Essa constatação é explicitada nas diretrizes de conteúdo e métodos da educação básica, apresentadas pela BNCC, DCNs e PCNs. Elas procuram fugir da disciplinaridade científica na organização dos conteúdos, apresentando-os como *unidades temáticas* e *objetos de conhecimento*, cuja finalidade é desenvolvimento de *habilidades* e *competências* (BNCC, 2017). O objetivo é que os educandos se apropriem de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos para compreenderem e praticarem, proativamente, da vida social.

Esse processo de apropriação faz com que FHFes tratem a filosofia e a história não apenas na sua forma de produto - conceito, procedimento ou atitude - acabado, mas, sobretudo, como processo – o encadeamento na elaboração dos produtos. Com efeito, os conhecimentos científico e filosófico são resultantes de um encadeamento de ações de pesquisas e reflexões, epistemologicamente arquitetadas, gerando conceitos, axiomas e paradigmas. Um processo constituído por variáveis abrangentes e complexas nas ciências, como destacam Kuhn (2013) e Bourdieu (1983), e ainda mais na filosofia, na qual cada pensador e sistema possuem peculiaridades, a ponto de se identificar o rigor, a sistematicidade, a crítica e a abrangência, como as regularidades possíveis entre eles (SAVIANI, 1983).

Interesses pessoais, cosmovisões, contextos, oportunidades, interesses coletivos, disputas políticas, credos religiosos, interesses econômicos etc. se impõem como variáveis nos procedimentos cujo encadeamento resulta no conhecimento científico e filosófico. Não é coincidência, por exemplo, que, apesar das bases da epistemologia científica serem propostas por Descartes e Bacon, no século XVI, só no século XIX o disciplinamento científico se efetiva, e não por acaso, financiado pelo capitalismo emergente (ROSA, 2012).

É importante considerar que, apesar de tratarmos como um conjunto, em função do diálogo entre filosofia e história, precisamos distinguir fundamentos filosóficos e fundamentos históricos. Por um lado, o diálogo entre os dois fundamentos é possível e necessário porque a compreensão da filosofia exige o estudo da história da filosofia, enquanto a definição da historicidade e da historiografia exige a reflexão epistemológica, além de ambos focarem o mesmo fenômeno educativo. Daí que possamos tratar de fundamentos históricos filosóficos. Mas, eles se diferenciam em função de objeto, métodos e critérios de verdade, distinção que ocorre no nível da ordem dos conhecimentos (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019).

A história é uma disciplina científica (sendo a história da educação, uma subdisciplina ou uma ciência aplicada), seu objeto é o real possível de apreensão empírica, enquanto seu método analisa e interpreta dados para produzir conceitos, representações teóricas da realidade, consideradas verdadeiros na medida em que possam ser testadas em replicações do procedimento. É o conhecimento produzido por indução. Todas as disciplinas científicas, de um modo ou de outro, apresentam essa trajetória na produção do conhecimento, fundamentados no empirismo lógico (CABANAS, s.d.).

No caso da filosofia, o objeto não tem restrição, é toda a realidade perceptível, possível de ser problematizada (SAVIANI, 1983), incluindo todo fenômeno humano ou a ele relacionado, inclusive o pensamento. Como a ciência, a filosofia possui disciplinas distintas, sendo a filosofia da educação uma filosofia aplicada (CABANAS, s.d.). Em termos de método, os filósofos e as diversas disciplinas filosóficas têm em comum a exigência que sejam uma reflexão sistemática - com um encadeamento logicamente rigoroso entre análises, argumentos e conclusões; crítica – problematizando, por meio de questionamentos e análises, a realidade; abrangente - considerando a totalidade do real; e profunda - radicalizando as análises. A diversidade de métodos impossibilita que os critérios de verdade sejam unívocos, a ponto de que se pode ter um sistema filosófico que se contraponha a outro e não seja, necessariamente, a sua negação. Assim, pode-se falar em coerência interna do método, mas não em veracidade.

## **Os Fundamentos Filosóficos**

Como produto, a filosofia da educação é apresentada ao modo de história da filosofia da educação, o conjunto de concepções “[...] razoavelmente articulada à luz da qual se interpreta e/ou se busca imprimir determinado rumo ao processo educativo” (SAVIANI, 1980, p. 16). O ponto de partida é a emergência da filosofia na época clássica. Dada as peculiaridades da evolução do conhecimento, nem sempre é fácil classificar e ordenar pensadores e sistemas. Seguindo uma lógica histórica,

identificamos a filosofia da educação em cada época, como os historiadores da educação o fazem, (Cambi (1999), por exemplo), de forma que temos os pensadores da época antiga, da idade média, moderna e contemporânea. Todavia, se pensarmos que há mudanças significativas nos enfoques dados à educação, a exemplo das mudanças ocorridas a partir do século XIX, com a emergência das ciências da educação, faz-se necessário considerar criticamente o que é efetivamente uma filosofia, ou psicologia, ou ainda, sociologia da educação (SAVIANI, 1990).

É certo, contudo, que o pensamento sobre a educação tende a ser componente de uma compreensão mais ampla dos pensadores, ao tratarem sobre a realidade humana. É assim que a *paideia* grega é resultante das concepções sobre a totalidade da pólis; a educação escolástica é a proposição para a salvação cristã; a educação humanística é própria do renascimento; é assim que, a partir da modernidade e de eventos como a reforma protestante e a emergência da ciência moderna, mudam as concepções de educação, enquanto o contexto contemporâneo provocará transformações não apenas no sentido da educação, mas na ordem dos conhecimentos que a constituirão.

Essa constatação implica a necessidade de apresentar a filosofia da educação como produto e processo. Pensemos, por exemplo, na compreensão antropológica de Platão como causa dos conteúdos e do método dialético (dialógico) que ele propõe para a educação com *anamnese*; pensemos na compreensão religiosa de Comenius como causa de sua didática magna; na certeza de Hume sobre empirismo, como causa de suas proposições educativas; nas relações de produção material identificadas por Marx e na sua leitura sobre a impossibilidade de uma educação que não seja classista; pensemos, enfim, na compreensão do significado da democracia que irá influenciar o escolanovismo de Dewey. Isso possibilita a apresentação da filosofia da educação como produto, mas não como algo do passado, porque estas relações entre contexto e proposição continuam presentes, tornando atuais o esquema dualista de Platão, a educação classista de Marx ou a educação para o presente, defendida por Dewey.

Em seu caráter de processo, a filosofia contribui com a educação pela exigência de sistematicidade, trazendo consigo a necessária consciência do ato de sua realização por meio do método filosófico. Ele se torna o objeto do ensino da filosofia da educação, ao propor o enfrentamento dos problemas educacionais (as perguntas feitas pela didática) a partir da reflexão rigorosa, crítica, abrangente e radical. Agir de modo sistematizado, segundo Saviani (1983), significa: tomar consciência da situação; captar os seus problemas; refletir sobre eles; formulá-los em termos de objetivos realizáveis; organizar meios para atingir os objetivos propostos; intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; e, manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação.

Essas razões para que o ensino dos Fundamentos Filosóficos apresente, além das definições sobre os sentidos da educação, os processos epistemológicos que produzem esses sentidos, incluindo

os parâmetros que as definem como tal; apresente não apenas as possibilidades da lógica formal e da lógica dialética como condutoras do ato de conhecer, mas também dos processos que produzem a própria lógica. Enfim, a filosofia como processo tem o potencial de instrumentar o educador para que a relação entre teoria e prática supere a concepção do senso comum, possibilitando o avanço da produção dos *saberes experienciais*, estabelecendo uma relação direta entre esses fundamentos e a profissão docente.

## Os Fundamentos Históricos

Quando nos referimos à história, é importante superar uma ambiguidade inicial. Esse termo “[...] significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (*historia rerum gestarum*) e, por outro, os próprios fatos ou um conjunto ou a totalidade deles (*resgestaé*)” (ABBAGNANO, 2007, p. 502).

Há ampla oferta de manuais com sistematizações diversas de cada época e nelas mostrando as razões, as finalidades, os sujeitos envolvidos, os conteúdos, os métodos, da educação, a exemplo de Cambi (1999) e Larroyo (1982), ao nível global, Romanelli (1978) e Lopes & Galvão (2001), ao nível nacional.

Sejam em manuais, sejam em artigos e livros, as pesquisas se diferenciam pelo recorte (teorias educacionais, políticas da educação, instituições escolares, história social), pelas fontes (documentos tradicionais, fragmentos ou restos; escritos, orais, icônicos), pelo enfoque epistemológico (positivista, marxista, nova história), pela compreensão das temporalidades ou pela compreensão da historicidade.

Apropriar-se desses produtos é fundamental para responder aos problemas didáticos, mas será de pouca serventia se não houver a apropriação dos processos da pesquisa histórica. Nesse sentido, duas categorias ganham destaque: historicidade e historiografia.

Segundo Bauer (2012, p. 85), “a historicidade é uma dimensão inerente à condição humana (portanto, do homem) [...]” que a imprime no mundo, ou, torna o mundo o que ele é pela dinâmica histórica de sua presença. Cada geração recebe um mundo de herança e constrói, a partir dele, seu próprio mundo, por meio de construções que “[...] são atualizadas nas práticas e nas interações da vida cotidiana dos atores (as formas sociais passadas são apropriadas, reproduzidas e transformadas enquanto outras são inventadas)” (ALVES, 2010, p. 26). Tais atualizações, por sua vez, são deixadas como heranças para as gerações seguintes, abrindo perspectivas para o futuro. Dessa forma, o tempo deixa de ser uma realidade dada (positiva), que não se separa estaticamente em passado, presente e futuro. Ele ganha dinamicidade, o presente é consequência do passado e causa do futuro; passado e

presente coexistem, aquele como permanência, este como novidades; presente e futuro coexistem, aquele como certeza, este como projeção e vivência antecipada.

Aliás, a temporalidade na história é esfinge a nos desafiar cotidianamente. Sabemos que ela já não pode ser considerada como recortes temporais estritamente demarcados por datas. Citando Braudel e Cambi (1999, p. 27) fala de três tipos de tempo da história:

[...] o *dos acontecimentos* (ou eventos), próximo do vivido e do cronológico; [...] o *da curta duração* [...] das permanências relativas, ligado a estruturas políticas, sociais ou culturais [...]; o *da longa (ou longuíssima) duração*, geográfico, económico e antropológico [...]" (Grifos no original).

de modo que a definição do tempo está em função do que se observa e de quem observa quando se olha para o passado.

O mesmo acontece com o olhar para futuro. Com efeito, olhar o futuro como lugar de decadência, ao modo da cultura grega (WHITRONG, 1993), é bem distinto do olhar que ver salvação, como para os cristãos, lugar de progresso e domínio da razão, como para Comte e os positivistas, ou do reino da liberdade como Marx e os marxistas. Esses olhares imprimem a busca pela melhoria no que se faz, tendo a esperança como movente da história, ao passo que influencia no que se enxerga do passado, como necessário e importante para explicar (e até justificar) o presente (ABBAGNANO, 2007).

Para o futuro profissional da educação, apropriar-se do conceito historicidade, contribui nas suas respostas às questões referentes à datação da educação escolar, pondo-a em correspondência direta com seu contexto epocal, contexto este, sempre vinculado ao passado e futuro. Consideremos, a título de exemplo, as leis atuais das cotas étnico-raciais no ensino superior. Seu objetivo é enfrentar a escravidão do povo africano que, oficialmente, perdurou até o final do século XIX. Seus resultados, contudo, a exemplo do racismo estrutural, continuam existindo. A educação escolar atual se faz vetor de correção de desigualdades sociais, econômicas e culturais oriundas do passado, enquanto o atendimento privilegiado aos afrodescendentes, emerge como ação atual para corrigir o futuro. A historicidade torna-se, pois, a chave de leitura para se compreender as políticas de cotas como concepção de educação escolar, própria da sociedade atual.

Para a elaboração dos saberes experiências, por sua vez, a historicidade, como categoria do humano e de cada pessoa, possibilita a emergência da consciência da própria história do educador, indicando seu potencial de evolução no exercício da docência. Ela é apropriada não apenas pelo entendimento (saber o que é) do termo, mas pela sua compreensão (agir com ele), tornando-se instrumento de práxis do educador.

A apropriação da historicidade exige a apropriação dos “produtos” da ciência histórica, como condição para realizar-se. Essa necessidade de apropriação do produto nos leva à segunda categoria referida como processo: historiografia. Trata-se do *como* a história, em seu caráter de conhecimento científico, é elaborada. Como em qualquer ciência, não há uma forma neutra, livre da interferência de interesses pessoais ou grupos, na sua produção (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004). Esses interesses se materializam nos enfoques gnosiológicos, epistemológicos e metodológicos.

O que é possível conhecer e que tipo de relação se estabelece entre o sujeito cognitivo e o objeto cognoscente? O pesquisador da história se pergunta e oferece sua resposta, em função das opções que toma. Acontece o mesmo com o enfoque epistemológico: opta por acreditar, segundo o positivismo, que a história se oferece como fatos diretamente ao pesquisador, cabendo a este *descobri-los*, ou, ao modo dos materialistas-dialéticos, opta por interpretar estes fatos à luz da dinâmica contraditória e inexorável das relações de produção material?

Essas escolhas irão determinar o que deve ser considerada como fonte, o que foi intencionalmente produzido (fontes tradicionais), ou o que ficou como resto dos acontecimentos. Feita essa escolha, definirá a natureza dos documentos-fontes: escritos, icônicos, orais etc. Optará por fontes primárias, vinculados diretamente aos fatos, ou secundárias, com informações prestadas de maneira indireta (MELO, 2010). Seleccionadas as fontes, é preciso interpretá-las. “Por isso, em seu ofício investigativo, em alguns momentos, o pesquisador deve ‘deixar os fatos falar, em outros, deve fazê-los falar, ou seja, deve desvendar a mensagem e o sentido subjacente que neles se encontra [...]’ (PINSKY, 2006, p.7)” (MELO, 2010, p. 17). Após essa trajetória, ele construirá sínteses, com o objetivo de classificar e ordenar a história, ou para explicar um encadeamento de processos e seus resultados (BAUER, 2012).

Apropriar-se desse processo implica na ampliação do potencial crítico do educador na hora de construir as respostas aos problemas didáticos. Por exemplo, pode se ter a literatura como referência para se identificar os processos históricos? Sim,

[...] ela pode oferecer uma chave instigante, levantar algum dado desprezado pela historiografia corrente que se vale apenas de documentos oficiais escritos como fonte. Mas, se a literatura for usada como única fonte, ou como fonte única, pode provocar alguns equívocos. [...] se a literatura for usada como única fonte, ou como fonte única, pode provocar alguns equívocos. Assim, o trabalho de produção de fontes, de sua articulação, tematização, rearticulação deve ser exaustivamente praticado; [...]” (LOPES, 2011, p. 165).

Como interpretar o sentido dado à educação no Brasil no contexto das diversas reformas que ocorreram no século XX? Porque a construção de um sistema de educação de massa em nosso país, só foi possível no final do século XX? Dentre tantas alternativas metodológicas na didática, qual

escolher, considerando as opções em termos de sentido da educação? Como fazer para incluir no processo educativo escolar a dimensão local da sociedade? As respostas exigem um conhecimento histórico que, por sua vez, deve ser buscado de forma consciente em relação à historiografia dos autores, apresentada, de maneira explícita ou não, nos seus produtos (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004).

O mesmo deve ser considerado no processo de elaboração dos saberes experienciais. Nesse caso, será muito importante considerar uma epistemologia histórica que possibilite a vinculação entre história global e história pessoal, pois, a história de cada educador, sua trajetória pessoal, precisa ser refletida no imbricamento entre a dimensão pessoal e a dimensão global. Imbricamento difícil de ser feito, quando o objeto da história da educação refere-se às políticas educacionais ou às instituições escolares. Mais fácil será, quando esse objeto for a história dos costumes ou do cotidiano escolar, foco da *nova história* (FERREIRA, 2022), para quem os costumes e as mentalidades são fontes necessárias para a história da educação.

Finalmente, o ensino dos Fundamentos Históricos não pode perder de vista a necessária articulação entre a história da educação, como processo e como produto, com a pesquisa histórica global, articulando-se com outros campos históricos (BARROS, 2004). Essa articulação garante o caráter de práxis social da educação, resultante, a cada época, dos interesses e conflitos imanentes à sociedade (LIBÂNEO, 2010).

### **Possibilidades metodológicas para a didática dos FHFes**

Posto o sentido do ensino das FHFes na formação de docente, resta-nos tratar do como fazê-lo. Poderia ser o caso de tomarmos como ponto de partida a questão da didática do ensino superior em seu conjunto, objeto de análise de autores como Severino (2013) e Gil (2015). O espaço deste artigo, todavia, não nos permite adentrar nesta seara com o necessário aprofundamento e respeito ao que se tem produzido. Nossa opção é apresentar uma experiência no ensino das FHFes, descrita e refletida, ao modo de sistematização de *saber experiencial*.

A experiência foi realizada considerando, *a priori*, as respostas relativas às questões didáticas do ensino das FHFes, já apresentadas, sob a direção de princípios aos quais o ensino (como componente da instrução, e esta, como componente da educação (LIBÂNEO, 1990)) é submetido.

O primeiro princípio considera que a aprendizagem resulta da interação com o meio (ambiente e pessoas), mediado pelo educador, em processos sobre os quais agem fatores internos (PIAGET, 1983), de forma que se trata de apropriação ativa e de significação do conhecimento. Um processo caracterizado pelo

[...] facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa de aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias), de forma não arbitrária e não literal, e que o produto desta interacção activa e integradora é o surgimento de um novo significado, que reflecte a natureza substantiva e denotativa deste produto interactivo (AUSUBEL, 2003, p. 71).

O segundo é que, para o aprendizado ser ativo, a motivação do estudante é fundamental. As funções cognitivas e executivas do educando se relacionam com as funções afetivas ou conativas. Segundo Fonseca (2014),

*A conação diz respeito, em síntese, à motivação, ao temperamento e à personalidade, subentendendo o controle e a regulação tônico-energética e afetiva das condutas, ou da realização e conclusão de tarefas de aprendizagem, reforçando, assim, a inseparabilidade e irredutibilidade das funções cognitivas, conativas e executivas. (FONSECA, 2014, p. 243, grifo no original).*

Ao propor uma atividade de aprendizagem, o educador deve considerar que o educando tenha como reação, mesmo que de modo não todo consciente, questões referentes ao seu valor (por que devo fazer essa atividade?), à expectativa diante do proposto (o que se espera que eu faça nessa atividade?) e à afetiva (vou me sentir bem fazendo essa atividade?). Levado pela noção do dever, talvez o aluno faça a atividade independente de suas respostas a essas questões. Sabemos, porém, que o resultado é diferente se a razão é o dever ou o prazer. E não se trata de um simples gostar ou não gostar, mas a um conjunto de aspectos que subjaz à vontade ou outra idiosincrasia do educando.

O terceiro princípio é que a motivação exige do conteúdo uma vinculação direta e explícita com a realidade do contexto do educando e, sendo um ensino instrumental, do contexto de sua futura prática profissional. Em relação ao contexto dos educandos, pode-se destacar, de forma geral, duas características: i) trazem uma larga experiência da educação básica, apropriando-se, principalmente, de problemas existentes; ii) possuem baixo capital econômico, segundo informam Locatelli e Diniz-Pereira (2019)<sup>3</sup>. Sabemos que baixa renda, implica em baixo acesso a bens culturais, reduzindo o capital cultural, tanto o incorporado, quanto o objetivado (BOURDIEU, 2007).

Por sua vez, o contexto profissional que esperam esses alunos é amplamente conhecido, haja vista a realidade salarial e de condições de trabalho, em contraposição à cobrança cada vez maior dos professores, como o fazem as avaliações externas, focadas nos resultados de aprendizagem em língua

---

<sup>3</sup> Segundo os autores, dentre os estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em história, matemática, educação física e biologia que fizeram o ENADE entre 2014 e 2017, 60% ou mais dos alunos tinham renda familiar igual ou inferior a 3 salários-mínimos, enquanto menos de 15% tinha renda familiar igual ou superior a 5,5 salários-mínimos



portuguesa e matemática. Em síntese: espera-se uma profissão marcada pelo pragmatismo educacional e pela precarização profissional.

O quarto princípio é: a instrumentação dos educandos deve estimular o desenvolvimento de competências. Sem esquecer que a proposta de formação por competências não é tema consensual, inclusive por ser vinculada às propostas de educação centradas na lógica de mercado (RAMOS, 2003), a formação dos futuros profissionais precisa ter foco nos problemas que eles irão enfrentar, exigindo mais que fundamentação ou instrumentações genéricas. Como construir um planejamento; como fundamentar esse planejamento em dados, mas também em princípios e diretrizes; como problematizar a realidade, são competências que precisam ser desenvolvidas no processo de formação.

Finalmente, o quinto princípio determina que no ensino deve ser aplicado métodos dialogais, como condição de efetivação dos princípios anteriores: o diálogo entre educador e educando (FREIRE, 2014) é a mediação para a postura ativa na aprendizagem por parte do educando, a contextualização do ensino por parte do educador e a motivação de ambos para efetivar relações de aprendizagem, nas quais o educador seja mediador qualificado entre o conteúdo e o educando (ZABALA; ARNAU, 2014).

### A atividade proposta

Apresentamos uma proposta de atividade para os fundamentos filosóficos. Sugere-se que a atividade seja organizada aproximando-se da *Sequência Didática Interativa* (DE OLIVEIRA, 2013), com o plano da disciplina estruturada em duas unidades e respectivas subunidades. O Quadro 01 apresenta essa estrutura.

**Quadro 01:** Estrutura da Disciplina

OBJETIVO	Analisar problemas da educação escolar, à luz de tendências filosóficas da educação, identificando possibilidades e limites no seu enfrentamento	
UNIDADE	TEMA	ATIVIDADE
1	Introdução à disciplina	Apresentação do plano da disciplina
		Acordo didático
	Introdução ao conteúdo da disciplina	Conceito de Educação Escolar
		Os procedimentos para a problematização da realidade
	Definição dos problemas a serem analisados	Formação das equipes
		Definição do problema
		Apresentação do barema para avaliação dos seminários
Tendências da Filosofia da Educação	Estudo sobre as principais tendências da filosofia da educação	
Acompanhamento do trabalho das equipes	Reunião com as equipes e com cada equipe	
Avaliação	Avaliação com os conteúdos apresentados na Unidade I	
2	Acompanhamento do trabalho das Equipes	Reunião com as equipes e com cada equipe

	Apresentação dos Seminários (avaliação da Unidade 2)	Apresentação dos seminários pelas equipes
--	--	---

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2019.

Como primeiro passo da disciplina, é muito importante que o acordo didático seja realizado com clareza, para que os estudantes saibam exatamente o que lhes aguarda, evitando-se problemas como a participação desigual dos educandos no trabalho das equipes. É nesse momento que se apresenta o objetivo ulterior do trabalho da disciplina. As duas primeiras atividades da introdução à disciplina são inputs essenciais. Na primeira, consensualiza-se o conceito sistemático de educação escolar, articulando experiência e teoria, sendo também um momento de avaliação diagnóstica, pois revela o nível de apropriação teórica sobre a educação escolar dos educandos. Na segunda, busca-se superar a compreensão do senso comum sobre problematização da realidade, por meio da construção da reflexão filosófica.

A definição dos problemas a serem analisados delimita o objeto de análise de cada equipe, enquanto é apresentado o barema, isto é, os aspectos que serão avaliados quando da apresentação de suas pesquisas. Qualquer ruído na comunicação ou falta de clareza dessa proposta poderá comprometer o resultado do trabalho. O Quadro 02 apresenta a proposta de barema.

**Quadro 02:** Ficha de Avaliação do Seminário

	EQUIPE:	OBSERVAÇÕES
	TEMA:	
	DATA:	
P A R Â M E T R O S D A A V A L I A Ç Ã O	Dinâmica apresentação	
	Roteiro (incluindo o impresso)	Se traz os elementos solicitados e se possui uma estrutura lógica de apresentação
	Participação	Equidade de participação e domínio do trabalho pelos integrantes da equipe
	Relação tempo / conteúdo	Se o tempo é simetricamente distribuído em relação aos conteúdos propostos (tamanho e importância)
	Estrutura lógica da abordagem	Se há introdução, desenvolvimento e conclusões
	Recursos	Técnicos e didáticos
	Interação com a turma	Estratégias de diálogo com a turma
	Conteúdo	
	Delimitação do problema	Se atende aos requisitos que caracterizam um problema de pesquisa
	Clareza dos objetivos	Se estão vinculados, como respostas ao problema
	Metodologia do trabalho realizado	Se houve participação dos membros da equipe da pesquisa e de modo sistemático; Se há clareza sobre as fontes consultadas
	Dados	Se apresenta dados empíricos, inclusive quantitativos
	Teorias articuladas	Se há articulação com as teorias trabalhadas

Outros conteúdos	Se acrescenta outras teorias que se articulam com o problema abordado
Criticidade	Se apresentam discernimentos próprios
Referências teóricas	Se apresentam referências para as afirmações que não são próprias
Juízo geral	Uma avaliação geral do trabalho apresentado

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2019.

O terceiro e o quarto temas da Unidade I acontecem simultaneamente, haja visto que a construção do problema (legitimação subjetiva e objetiva de sua pertinência) ocorre independente da apropriação que eles farão sobre as tendências da filosofia da educação. Importa, nesse momento, orientar a pesquisa sobre a construção do problema, indicando fontes potenciais de dados e análises. O recorte das tendências apresentadas, dentro do escopo do tema, é feito previamente pelo professor, mas, pode sofrer alterações, em função dos problemas definidos pelas e com as equipes.

Na Unidade 2, os dois temas também são simultâneos, considerando que as equipes continuam trabalhando enquanto não chega sua vez de apresentação. Finalmente, começam as apresentações dos resultados das pesquisas na forma de seminários que, será, também, o processo de avaliação da Unidade 2.

A execução da proposta realiza o diálogo entre princípios e procedimentos, considerando que:

- a) O resultado da disciplina, isto é, a elaboração que articula teoria e prática em torno de problemas da educação, é resultante da interação entre as experiências saberes dos estudantes e as teorias da educação, mas também da interação entre eles, tornando-os sujeitos (individuais e coletivos) na construção do conhecimento;
- b) A motivação está presente na contextualização – o ponto de partida para a problematização é a realidade dos estudantes e na proatividade deles construir possibilidades de enfrentamento do problema, articulando teoria e prática, de modo a superar um estudo puramente teórico da filosofia. Eles sabem por que devem fazer essa atividade, a expectativa que se tem dos resultados e podem avaliar como se sentirão ao fazê-la;
- c) Os objetos de estudo são contextualizados, seja na atividade de apresentação das tendências da filosofia da educação, sejam, ainda mais, nos problemas a serem analisados. Lembrando que os critérios de avaliação, devem considerar as possibilidades do estágio de aprendizagem dos alunos, sendo resultado sempre em referência ao ponto de partida e não a um parâmetro determinado a priori. Por sua vez, o contexto profissional revelado (e apropriado) pelo resultado da pesquisa possibilita a delimitação das circunstâncias da profissão docente na educação escolar: que problemas irão enfrentar;

- d) A metodologia possibilita o desenvolvimento de competências necessárias na práxis docente. A primeira delas, já referida, é a problematização da realidade. Identificar os processos, assim como os vetores, sujeitos e recursos que agem sobre eles, articulando causas e consequências. Isso exige a mobilização de conceitos, habilidades e atitudes de forma articulada, materializando competências referentes às questões didáticas e à produção dos *saberes experiências*. É justamente este o exercício feito ao longo do curso. A identificação de determinado problema é o primeiro e fundamental passo para saber como resolvê-lo, projetando ações e recursos que possam superá-lo, de maneira que o exercício é a possibilidade de desenvolvimento das competências necessárias para o enfrentamento do problema analisado;
- e) Finalmente, a trajetória didática tem como marca o diálogo entre educador e educandos. Desde o acordo didático, passando pelo acompanhamento das equipes e chegando na apresentação dos seminários, educador e educando estão em diálogo, trocando conteúdos, dúvidas e aprendizados. Por exemplo, é certo que da pesquisa dos educandos emergirão compreensões, procedimentos e atitudes que, sendo próprio de suas experiências, possibilitarão aprendizado ao educador. Por sua vez, o fato de as estratégias de diálogo com a turma ser um parâmetro de avaliação, estimula o diálogo global.

### **Conclusão: acertos e desafios**

As experiências realizadas indicam que a proposta didática produz resultados positivos, negativos e desafios, como ocorre com todas as ações em um sistema.

O primeiro resultado em potencial é a prática pedagógica por meio de *metodologias ativas de aprendizagem*, que quebram a tradição do ensino reduzido a aulas expositivas, ainda que ela seja necessária em algum momento (LIBÂNEO, 1990) e, especificamente no caso do estudo da filosofia, por meio da exegese de textos em sala de aula (ainda que seja necessária em algum momento). Em nosso caso, o trabalho aproxima-se da Pedagogia de Projetos (ARAUJO, 2014; MENEZES; CANDITO; RODRIGUES, 2021) e da Aprendizagem Baseada em Problemas, sendo esta última bastante explorada em diversas áreas de conhecimento e níveis educacionais (LOPES; SILVA FILHO; ALVES, 2019; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014). Em ambos os casos, destacam-se procedimentos que procuram articular conhecimentos disciplinares e saberes experiências, realizando o ensino de forma integradora dos conceitos, procedimentos e valores (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). Ademais, a Pedagogia de Projetos, em particular, possibilita aos educandos uma experiência de produção, de ter

um resultado palpável, para além de uma nota de avaliação. O trabalho apresentado, dentro de seus limites, materializa num projeto de pesquisa.

O segundo resultado potencial é a contextualização como mediação entre a teoria e a prática. O trabalho das equipes tende a mostrar a identificação de seus membros com problemas vinculados às suas vivências pessoais na educação básica que agora são analisados à luz de teorias da educação. Não raro, observa-se certa surpresa dos educandos ao constatarem que os problemas que eles vivenciaram na educação básica é preocupação de teóricos e já possuem propostas de soluções. Isso contribui, por um lado, desconstruindo a ideia de que a teoria nasce sempre desvinculada da prática, por outro, de que problemas da prática se resolve apenas pela própria prática.

Com o exercício da elaboração de um projeto de pesquisa, vem o terceiro resultado. Ele possibilita a superação da primazia do objetivo, em detrimento do problema. Os educandos podem perceber o problema como o ponto originante da pesquisa e determinante de seus objetivos. Com efeito, há um erro sistemático na construção de pesquisas, quando o pesquisador começa pelo tema e não pelo problema, definindo os objetivos antes mesmo de definir a questão que busca responder (OLIVEIRA; FERREIRA, 2021). Ressaltamos, todavia, que esse erro aparece menos, justamente pelo método adotado, mas não deixa de existir, demandando ajustes no trabalho da equipe.

Houve, também, a compreensão que as disciplinas são instrumentação para a ação pedagógica, demonstrando como as respostas às questões propostas pela didática – no caso, a partir da identificação de problemas – exige a conjunção de diferentes disciplinas das ciências e da filosofia. Isso nos deu a possibilidade de explorar com os estudantes a noção de sistema como mediação do estudo e intervenção na realidade, no caso, a realidade educacional.

Foi observado ainda a possibilidade de o educando ir além do proposto inicialmente pelo educador, principalmente em relação às teorias com as quais se articula o problema. Um resultado do tipo: “nenhuma das teorias possibilita a articulação com o problema”, é bastante significativo, desde, claro, que seja devidamente argumentado. Ela aponta a necessidade de se ampliar o estudo das teorias ou de realizar o exercício de dúvidas sobre ela, em busca de teorias práticas, isto é, que tenham efetividade na mediação analítica da realidade.

Finalmente, os resultados indicam desafios e perspectivas que se abrem com a metodologia. Consideramos que o melhor resultado seria a abertura dos educandos e do docente para novas experiências de aprendizagem (DEWEY, 1979). Ainda que com reclamações, em geral, os educandos avaliaram como positiva a experiência e sugeriram sua continuidade, motivando também o educador a tentarem outras práticas equivalentes ao que foi realizado.

Dentre os desafios enfrentados, destacamos a dificuldade de se construir um plano de ação. Ao contrário do que se possa presumir, as competências referentes ao planejamento não são de

domínio fácil para os educandos, mesmo para os que estão mais adiantados no curso. Isso foi explicitado, por exemplo, na adequação entre ações e recursos (incluindo tempo) necessários para realizá-las, na divisão de tarefas e na integração dos trabalhos individuais.

A construção do problema de pesquisa parece ser, contudo, o maior desafio. Considere-se que esse procedimento exige a mobilização de conhecimentos, de capacidade analítica e crítica e de valores que façam a regência das escolhas, para que, partindo-se de uma intuição, se chegue à formulação de um problema subjetiva e objetivamente legitimado.

Ao final da experiência, essa legitimação produziu, principalmente, a certeza de que a articulação entre as disciplinas de Fundamentos e a formação do futuro docente tem na didática dos FHFES, o potencial de aprimorar a construção da práxis pedagógica.

## **Referências**

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, P. C. A teoria sociológica contemporânea. Da superdeterminação pela teoria à historicidade. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5510>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; DE SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acessado em 13 jun. 2020.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo, SP: Summus, 2014. 120p.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plantano Edições técnicas. 2003

AZEVEDO, J. M. L.. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.

BARROS, J. D.. Os Campos da História: uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP: n. 16, p. 17 – 35. 2004.

BAUER, C. Apontamentos sobre a produção do conhecimento científico e a construção do conceito de historicidade. **História & Ensino**, Londrina, PR: v. 18, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2012.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

BOROCHOVICIUS, E. & TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, RJ: v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?lang=pt>. Acessado em 16 de Jul de 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 334/2019**. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49

CABANAS, J. M. Q. **La filosofía de la educación como “crítica de la razón pedagógica” y como una “filosofía aplicada”**. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6199.pdf>. Acessado em 14 jun. 2023.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.

COOL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos do mesmo, nem o fazemos sempre da mesma perspectiva epistemológica. In: **Anuário de Psicologia**. n. 153-178, Barcelona: Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona, 1996.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3ª Edição. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1979.

FERREIRA, E. S. La Nouvelle Histoire e o ressurgimento da História Local: contribuições para a pesquisa em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. e126, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-126. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66387>. Acesso em: 17 maio. 2023.

FERREIRA, R. A.; OLIVEIRA, A. P. A pesquisa em política educacional: contribuições para superar os déficits epistemológicos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 46-68, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6750/47966320>. Acessado em 13 nov. 2023.

FIDELIS, M. **Entre epistemologia e política: utopia e crítica da identidade na Dialética Negativa de Theodor Adorno.** Orientador: Repa, Luiz Sergio. 194p. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Ano de obtenção: 2021.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 13 nov. 2023.

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS: n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** 1. ed. - 9. reimpr. - São Paulo, SP: Atlas, 2015.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KONDER, L. **O que é dialética / Leandro Konder.** — São Paulo, SP: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23).

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 12. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013. (Debates; 115)

LARROYO, F. **História geral da pedagogia.** São Paulo, SP: Mestre Jou, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 12. ed, - São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, SP: Cortez, 1990.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA: v. 26, n. 3, p. 225–243, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>. Acessado em 16 de Jul de 2023.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, E. M. S. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

LOPES, E. M. T. História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 157–176, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3744>. Acesso em: 18 maio. 2023

LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. (orgs). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores.** Rio de Janeiro: Publíki, 2019.



MAINARDES, J. (2018). A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, 23, e230034, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

MELO, J. J. P. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Org.) **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. 350p. 13-34.

MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; RODRIGUES, C. B. C. Aprendizagem baseada em projetos: possibilidades para a educação em saúde no contexto escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp2, p. 453–464, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11356>. Acesso em: 21 ma. de 2023.

OLIVEIRA, A. P. de; FERREIRA, R. A. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 243 - 265, jan./abr. 2021. DOI 10.21573/vol37n12021.104644

DE OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2013.

PIAGET, Jean. **Piaget**. Trad. Nathanael C. Caxeiro, Zilda Abujarama Daeir, Celia E. A. Di Piero. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, PR: v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em: 16 jul. 2023.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>. Acesso em: 16 Jul. 2023.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto: 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSA, C. A. de P. **História da ciência**: o pensamento científico e a ciência no século XIX — 2. ed. — Brasília, DF: FUNAG, 2012.

SANFELICE, J. L. Prefácio. In: SIUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (Org.) **Fundamentos da Educação compreensões e contribuições**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 1-6.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i45.%25p> .

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 5. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1983.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Org.) **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1980.

SEVERINO, A. J. (2013). **Comunicações**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 43-52, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1593>. Acesso em: 13 nov. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. de A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In VEIGA, I. P. de A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35

WHITROW, G. J. **O Tempo na História**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1993.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

Recebido: 14/06/2023  
Aceito: 07/09/2023

Received: 06/14/2023  
Accepted: 09/07/2023

Recibido: 14/06/2023  
Aceptado: 07/09/2023

