



## Memorial como narrativa de aprendizagens na formação docente em filosofia

*André Luis La Salvia\**

**Resumo:** Nesse texto apresentamos uma problematização sobre o uso de memoriais de aprendizagens como ferramenta de avaliação na disciplina de Práticas de Ensino de Filosofia. Como é disciplina direcionada à formação de professores, foi solicitado que recorressem às memórias dos cursos de filosofia que tiveram, tanto no ensino médio quanto na graduação, refletindo sobre o que é e para que serve tal disciplina a partir do que foi dito pelos professores lembrados, relacionando as suas respostas com a bibliografia sobre ensino de filosofia.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino de filosofia. Memorial de aprendizagem. Avaliação.

### Memorial as a narrative of learning in teacher education in philosophy

**Abstract:** In this paper we present a problematization about the use of learning memoriais as an evaluation tool in the discipline of Teaching of Philosophy. As it is a discipline directed to the formation of the students, it was requested that they return to the memories of the courses of philosophy that had, in the high school as in the graduation, reflecting on what is and for what serves such discipline from what was said by the remembered teachers, relating their answers to the bibliography of teaching of philosophy.

**Keywords:** Philosophy. Philosophy teaching. Learning memorial. Evaluation.

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Filosofia e de Prática de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: [la.salvia@ufabc.edu.br](mailto:la.salvia@ufabc.edu.br)

## **Mémorial comme narration d'apprentissage dans la formation des enseignants en philosophie**

**Résumé:** Dans ce texte, nous présentons un questionnement sur l'utilisation des mémoires de l'apprentissage comme un outil d'évaluation dans la discipline de Pratiques d'enseignement de Philosophie. Comment est la discipline dirigée vers la formation des enseignants, on nous a demandé de recourir à des souvenirs de cours de philosophie étions tous les deux à l'école secondaire de premier cycle, en réfléchissant sur ce qu'il est et ce qu'il est pour une telle discipline de ce qui a été dit par les enseignants rappelé en rapportant vos réponses avec la bibliographie d'enseignement de Philosophie.

**Mots-clés:** Philosophie. Enseignement de la philosophie. Mémoire d'apprentissage. L'évaluation.

### **Introdução**

Há uma intensa e variada produção de estudos em ensino de filosofia nos últimos anos, ajudando a criar um cenário no qual ele possa ser reconhecido como área de pesquisa filosófica. Artigos e livros vêm sendo produzidos com rigor conceitual e afastando a mera instrumentalização pedagógica. Dentro desse quadro, o que se pretende aqui é contribuir com a problematização do papel formativo que a avaliação pode desempenhar nas disciplinas de Práticas de Ensino em Filosofia.

Assim sendo, o presente artigo é fruto da teorização que acompanhou o uso do memorial como recuperação de experiências de aprendizagem as quais, relacionadas com a bibliografia da disciplina, pode contribuir no processo formativo dos licenciandos. Esta estratégia avaliativa foi empregada por dois anos letivos consecutivos na disciplina Práticas de Ensino de Filosofia I, na licenciatura em filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC).

A disciplina possuía, como ementa, a discussão a respeito das definições e justificativas para o ensino de filosofia, bem como o seu papel formativo no ensino médio. E foi dentro desse contexto que optamos por utilizar o memorial como estratégia avaliativa. Os alunos podiam rememorar professores que tiveram e refletir sobre suas definições e justificativas para a filosofia, como parte de um processo de formação de suas próprias convicções para o exercício da docência.

O objetivo do presente artigo é, portanto, compartilhar as preocupações em utilizar mecanismos de avaliação que não sejam ensaios teóricos sobre a bibliografia do curso. E igualmente compartilhar alguns resultados. O que verificamos é que na procura por problematizar as diferentes definições e justificativas para o ensino de filosofia, passamos também a discutir o papel do processo avaliativo. E, ao empregarmos um memorial, acabamos integrando a forma e o conteúdo da disciplina, promovendo novas maneiras de avaliar ao mesmo tempo estimulando os estudantes a pensarem outras formas de avaliação em suas futuras práticas docentes.

Isso posto, o percurso do artigo foi traçado para que, em um primeiro momento, possamos delimitar as preocupações iniciais ao expor o motivo de utilizar o memorial como expressão avaliativa. Em um segundo momento, pretendemos traçar alianças com algumas perspectivas acerca dos memoriais, já que estes são mais comuns em cursos de pedagogia e possuem uma bibliografia já consolidada sobre o assunto. Por fim, visamos apresentar e problematizar alguns resultados obtidos até aqui com referida prática.

## **Enunciando um problema**

Alejandro Cerletti, na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), convida os leitores a reverem suas definições de filosofia ao tomar o ensino da disciplina como objeto de pesquisa, evitando separar a pesquisa filosófica do seu ensino. Na obra encontramos um aspecto para

problematizar as disciplinas de práticas de ensino, servindo assim como um disparador da necessidade de repensar o processo avaliativo como mecanismo formativo da licenciatura.

Em determinado momento da citada obra, Cerletti demonstra estar interessado nas influências que professores desempenham sobre seus alunos. O autor afirma que:

Como gosta de dizer Jorge Larrosa, cada um dos nossos professores nos transmitiu sua biblioteca. Mas também nos transmitiu uma forma de ler seus livros e uma forma de fazer pública essa leitura e, portanto, essa interpelação. Isso é o que nos formou em grande medida como filósofos e filósofas e como professores e professoras. O que nos interessa marcar é que grande parte dessa aprendizagem que nos constitui como filósofos docentes nunca é tematizada, e suas influências, que são enormes, formam parte de uma espécie de naturalização de nosso passado acadêmico (CERLETTI2009, p. 59).

Durante a leitura dessa passagem, verificamos um desdobramento na influência que nossos professores tiveram em nossa formação. Cerletti diz que, além da bibliografia formal do conteúdo programático de um curso, um professor também transmite uma certa biblioteca, constituída esta por sua trajetória intelectual, nas mais variadas maneiras. Tal biblioteca também afeta os alunos e é fruto de uma formação intelectual que um professor reuniu, continua reunindo, e que é indissociável de sua figura. E todo esse complexo percurso intelectual acompanha um professor que irá abordar um conteúdo programático de um curso. Por isso, tal biblioteca (bem como seu modo de lê-la e de interpelá-la publicamente), influencia na formação dos seus alunos.

O que se destaca na afirmação é que tal biblioteca não é “tematizada”, apesar de exercer uma influência enorme. Desse modo, surge um questionamento que nos forçou a pensar o seguinte enunciado: “por que essas bibliotecas e suas influências, as quais um professor carrega consigo e transmite a seus alunos, são naturalizadas e pouco problematizadas?”

Se tomarmos como um dos pressupostos para o filosofar o não aceitar como naturais os acontecimentos, seria antifilosófico naturalizar tais influências. Por isso, Cerletti continua a pensar sobre essa formação paralela, que passará a designar como acriticamente didática:

quem chega aos cursos específicos de ensino ou didática da filosofia conta em seu repertório com certa bagagem filosófica e com outra, em geral, acriticamente didática. A constatação desse estado de coisas é talvez o ponto de partida que teria que ser assumido na formação de professores (CERLETTI, 2009, p. 61).

Quando os alunos chegam ao curso de ensino de filosofia, já passaram por diferentes disciplinas, como as temáticas sobre ética, estética, política, lógica, além das disciplinas históricas da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. Assim, é evidente que possuem uma formação curricular que esses cursos ofereceram, possuem uma “bagagem filosófica”. Mas, em tais disciplinas, também estabeleceram contato com os diferentes percursos intelectuais dos professores, com suas próprias bibliotecas e o modo de lê-las publicamente.

Tematizar essas bibliotecas, nas disciplinas de práticas de ensino, poderia constituir um campo de reflexão e pesquisa sobre este outro ensino para poder pesar suas influências na formação dos estudantes, futuros docentes. A constatação desse estado de coisas, como propõe Cerletti, deve ser o ponto de partida para se pensar a formação de professores de filosofia.

Diante da delimitação desse problema que nos força a pensar, deparamo-nos com um outro: como colocar efetivamente em prática uma proposta didática que leve a cabo tal tarefa?

A resposta poderia estar em um memorial, no qual os estudantes seriam convidados a estabelecer relações entre a formação programática e a paralela que tiveram (e continuam tendo) de seus professores.

Para realizar esta tarefa, é necessário refletir a respeito das formas como as bibliotecas dos professores se expressam nos seus procedimentos de aula e, assim, solicitar que os estudantes atentem para tais formas.

Durante a graduação, ou mesmo no ensino médio, os alunos têm uma formação curricular nas disciplinas de filosofia, composta pelos textos e seus comentadores, seja nas disciplinas temáticas ou nas de história da filosofia, como acontece na maioria dos cursos de graduação. Porém, a hipótese de Cerletti é de que também somos influenciados pelas leituras que nossos professores fizeram, as quais não se encontram no currículo, mas que podem estar nas definições próprias, nos exemplos, nas histórias, nas curiosidades, nas perspectivas, igualmente manifestadas nas aulas.

Interpretamos as bibliotecas dos professores como traçados de territórios onde anunciam amizades com determinados filósofos e rejeição a outros, o que acaba influenciando suas escolhas e percursos de pesquisa. Nesses territórios também se inclui o modo como se relacionam com os textos, com as fontes filosóficas, por exemplo, qual tradução preferem, se leem no original, se confrontam o original com as traduções disponíveis, como leem certo autor, se utilizam algum método (hermenêutica, estruturalismo, desconstrutivismo, marxista, etc.).

E, por fim, ainda há o modo como fazem a leitura pública de seus autores. As formas de falar, os sotaques, as maneiras como lidam com os textos e livros, se os rabiscam ou são cuidadosos. Se contam piadas, se são mal-humorados, se aceitam intervenções, se leem um texto preparado ou dão aula de memória, se são teatrais e gesticulam, improvisam, ou são contidos e parados, o jeito de tossir, de se impor, de dar broncas.

Esses três aspectos, em maior ou menor grau, fazem parte do modo como um professor apresenta a filosofia ou determinada obra de um filósofo, e que não constam no conteúdo programático do curso,

mas estão presentes em suas aulas, compõem o seu estilo. O desafio a que nos propomos é levar em conta tais aspectos para pensar uma formação de professores: refletir sobre o que vai além do conteúdo programático de um curso e que pode ser trazido à tona através de um memorial no qual os alunos vão reconstruindo sua trajetória acadêmica e ponderando essas características em seus professores.

É neste contexto que se pensa um memorial como instrumento de avaliação de uma disciplina cuja ementa é a discussão de diferentes concepções do ensino de filosofia. Os licenciandos, além de trabalharem com textos sobre essa temática<sup>1</sup>, lembram e problematizam as concepções de filosofia e os modos de ensiná-la pelos quais passaram, o que contribuiu para seu processo de formação.

A motivação desta pesquisa era fugir dos instrumentos de avaliação tradicionais como as resenhas ou ensaios acerca dos autores presentes no curso. Buscou-se experimentar uma avaliação que desdobrasse criticamente tais autores através da recordação de práticas dos professores que se teve.

No primeiro momento, procuramos apresentar uma problematização filosófica para justificar a escolha do memorial como instrumento de avaliação. Uma vez pensada a avaliação dessa forma, seria necessário, então analisar as condições e características de um memorial para que ele tivesse um papel de pesquisa sobre o ensino de filosofia.

### **Um “memorial autobiográfico”**

Se o objetivo é tematizar uma outra formação, que geralmente ocorre acriticamente e naturalizada, através de um memorial, é necessário entrar em contato com uma produção bibliográfica que

---

<sup>1</sup> A ementa do curso possui os textos Arantes (1995), Cerletti (2009), Favaretto (1995), Gallo (2006), Leopoldo Silva (1995), Lebrun (1976), Margutti (2014), Rodrigo (2004), Rodrigues (2012).

caracterize as implicações pedagógicas de se adotar esse tipo de produção.

A pesquisadora Maria da Cunha Passeggi usa a expressão “memorial autobiográfico” como tema de seus estudos. Para ela, um memorial serve para analisar de modo crítico e reflexivo a trajetória intelectual e profissional caracterizando momentos que influenciam a atuação docente. A autora divide os memoriais em: acadêmicos e de formação. Os primeiros são instrumentos de avaliação bastante comuns para ingresso na carreira docente no magistério superior, ou até mesmo em programas de mestrado e doutorado. Já o segundo é utilizado como resultado de processos de aprendizagem na formação inicial, ou contínua, de professores.

Em ambos os casos, o que caracteriza um memorial autobiográfico é a retomada da própria trajetória de aprendizagem, para considerar suas influências e desdobramentos. A autora ensina que, ao revisitar o passado, é possível refletir a respeito dos acontecimentos e tomar consciência de suas consequências, desenvolvendo uma aprendizagem biográfica que possibilita uma reinvenção de si. Afirma Passeggi que, “se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação” (PASSEGGI, 2010). No caso do memorial de formação, as mudanças interpretativas se dão a partir da influência teórica que as disciplinas da licenciatura exercem. Revisita-se o passado para nele instalar relações com bibliografias estudadas e, assim, traçar novas implicações para aquilo que se viveu.

Nesse sentido, também vão os ensinamentos de Lidia Rodrigo que destaca as condições de interpelação de nossa formação no memorial:

Para além da reprodução passiva e espontânea de vivências e realizações, deve-se esperar de um memorial uma interpretação do passado na qual a atividade de seleção da inteligência, permeada por seus interesses e objetivos, não cessa de estar ativa (RODRIGO, 2009, p. 168).



Ao longo do tempo, podem-se adquirir novas maneiras de interpretar a formação, ou mesmo refletir sobre os fatos passados, a partir de novas leituras e perspectivas. Assim, um aluno que começa a conceber sua futura prática de ensino pode reinvestir em sua memória e pensar de forma diferente, sob outra perspectiva e com a ajuda de uma bibliografia, os momentos vivenciados em sala de aula. A escrita de si por meio da reconstrução memorialística, possibilita uma volta e ressignificação de experiências vividas que podem ganhar outros contornos e deixar de serem meros encadeamentos de fatos cronologicamente lineares. Esse processo pode levar o aluno a compreender sua prática influenciado por este ou aquele estilo, ou até mesmo, compor uma colcha de retalhos com estilos variados, reunidos apenas porque fazem sentido para a prática docente que se está construindo, uma vez que permitem coexistir uma multiplicidade de modos de ser professor.

Quanto ao formato do memorial, por ser uma prática comum, há autores que explicam como pode ser a estrutura, Severino é um deles e propõe:

uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. O autor deve fazer um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira só em função da sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis. A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado,

os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor (SEVERINO, 2002, p. 175-176).

Na perspectiva de Severino, o memorial deve escolher vivências marcantes da trajetória acadêmica, usar a primeira pessoa do singular e apresentar as experiências por ordem cronológica e instituição de ensino. Consideremos formal esse tipo de memorial, talvez mais adequado para concursos de carreira docente do magistério superior. Como instrumento de avaliação de disciplinas de prática de ensino da graduação, poderiam ser adotados modelos mais flexíveis.

Metodologicamente, a opção por um memorial, principalmente o de formação, respondeu a demandas apontadas pelo professor proponente, não havendo um modelo fixo a ser seguido. Porém ele deveria levar em conta duas condições.

A primeira é o estabelecimento de relações entre o desenvolvimento pessoal e o contexto de ensino. Essa construção tem por objetivo destacar que as memórias, apesar de singulares, fazem parte de um contexto coletivo de um dado momento. As aulas a que assistimos no ensino médio e na graduação não eram particulares, foram divididas com outros alunos, além do fato de que ocorreram em um determinado contexto histórico, social e político e que pode, ou não, ter marcado nossa percepção sobre elas e, conseqüentemente, a nossa formação.

Nessa perspectiva, foi solicitado aos alunos que considerassem os diferentes contextos nos quais estavam inseridos para não se colocarem como sujeitos presos as suas experiências individuais, mas como singularidades inseridas em contextos coletivos. Como afirma a pesquisadora Inês Ferreira de Souza Bragança (2002, p. 70), “desta forma a crônica não retrata uma história individual, mas sim a intensidade de uma memória individual e coletiva”. Há diferenças de contexto entre o ensino público e particular, noturno e diurno, técnico, supletivo, no interior, na periferia, na área rural, entre outros contextos.

Uma segunda condição importante é traçar relações com uma bibliografia que se vai acumulando durante o curso e que permite refletir mais profundamente sobre os contextos vividos. Ao se revisitar determinado momento da trajetória acadêmica, pode-se reinterpretá-lo a partir de uma nova leitura. Nesse sentido, destaca-se a inserção da apropriação da bibliografia do curso na reflexão crítica das memórias. Não se espera que um memorial seja apenas descritivo de características marcantes, positivas ou negativas, de determinados professores. Mas que sejam estabelecidas relações entre a bibliografia do curso e as características levantadas nas memórias.

Por isso, o trabalho de escrita de um memorial autobiográfico envolve o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, analisar as memórias de práticas de ensino dos professores de filosofia, além de interpretar e relacionar com a bibliografia da disciplina. Desse modo, para que o referido trabalho tenha impacto significativo, é necessário relacionar as memórias com os contextos sociais e históricos nos quais estavam inseridas e seus desdobramentos, e ainda articular com referenciais bibliográficos que permitam dar uma dimensão mais teórica e aprofundada sobre os acontecimentos biográficos marcantes.

### **Uma experiência em construção**

A proposta de usar o memorial como avaliação foi experimentada na disciplina de Práticas de Ensino de Filosofia I por dois anos letivos consecutivos (2015 e 2016). A ideia inicial era criar um instrumento de avaliação diferenciado para uma disciplina cujo objetivo era problematizar as definições e justificativas do ensino de filosofia para o nível médio. Foi sugerido que os alunos fizessem um memorial, ao mesmo tempo bibliográfico e biográfico: bibliográfico, porque deveria reunir referências aos autores do ensino de filosofia presentes na bibliografia do curso e apresentar uma tomada de partido referente a uma definição do que é filosofia; e biográfico, porque deveria ser feito

relacionando com as memórias de seus professores, com suas bibliotecas e as formas de lê-las publicamente.

Com relação aos resultados dessa proposta, cabe destacar determinados pontos gerais, para depois salientar certos pontos singulares de alguns alunos e alunas.

Cada estudante criou o seu memorial, o que foi interessante, pois não se partiu de um modelo pronto (como o apontado por Severino logo acima), nem se chegou a um resultado homogêneo. Cada um resolveu do seu jeito a proposta lançada. Desse modo, houve textos com seções as quais podiam ser as etapas do ensino (como médio e superior), por professor (professor 1, professor 2, professor 3 e assim por diante) ou ainda por características (didática, bibliografia, modo de tratar os alunos, sistema avaliativo). Outros textos vieram no formato próximo a um ensaio. Alguns falaram de si mesmos em terceira pessoa. Houve, portanto, uma heterogeneidade nos formatos escolhidos pelos alunos.

Independente do formato utilizado, foi importante a escolha temática de dar um enfoque maior ao ensino médio ou ao superior, com o objetivo de analisar as diferenças entre dos dois níveis de ensino e suas influências.

O ensino médio era o alvo principal do memorial, pois a licenciatura se destina a formar professores para esta etapa de ensino. Notamos que os relatos de vivências oscilaram muito: de alunos com péssimas experiências, como ensino a distância de filosofia, até alunos com experiências em grêmios, associando a filosofia ao discurso político. Há registros de professores de filosofia inspiradores, como no caso do aluno que decidiu fazer filosofia devido ao contato com a disciplina, assim como de professores que se utilizavam de vídeos com conteúdos da vida cotidiana para discutir questões éticas.

Nesse sentido, ao entrar em contato com as narrativas dos estudantes, percebemos que há uma heterogeneidade de experiências com professores no ensino médio e que, disciplina formativa de prática

de ensino, é necessário que nós as compartilhemos para nos darmos conta da complexidade que é o ensino de filosofia.

A troca de experiências passadas acarreta pensar acerca de como vão atuar nestas circunstâncias: repetir inspirado em professores que lhe trouxeram experiências agradáveis ou criar estratégias que empreguem em diferentes ambientes, já que as condições em que se deu o ensino médio podem não ocorrer quando se tornarem professores. Nessa perspectiva, era imprescindível que o memorial problematizasse (e não apenas descrevesse) tais posturas a partir da leitura crítica da bibliografia do curso.

O ensino superior foi tematizado de duas formas: crítica ao tipo de ensino que estavam recebendo e influências que a biblioteca e o modo de as ler em público poderiam promover em sua formação.

Uma preocupação, predominante, foi a crítica e a decepção com alguns modelos de aula da graduação. Tal crítica se dava em dois sentidos: pouco interesse pela tarefa de pensar como criar situações de aprendizagem no nível médio com os conteúdos que os marcaram no ensino superior – por exemplo, como apresentar tal leitura antropológica, ou uma influência feminista, ou o papel da estética na nossa sensibilidade para uma experiência significativa no ensino médio. Nesta perspectiva, era essencial refletir com os alunos destacando que as disciplinas de práticas de ensino são aquelas que ajudam nesse processo de mediação entre o conteúdo especializado do curso de graduação em filosofia e as demandas do ensino introdutório no nível médio. E mais, nessa disciplina inicial estávamos refletindo sobre como fazer essa mediação com relação ao tema da definição do que é filosofia. No caso, escolhemos quatro percursos que são lugares comuns nas estratégias didáticas: a questão da origem grega da filosofia; a concepção de que a filosofia tem sua origem na dúvida e no espanto; a discussão sobre o ensino de filosofia ou o ensino do filosofar; e, por fim, a filosofia como complexificação crítica do senso comum.

A outra preocupação dizia respeito a própria didática dos professores da graduação. Existiu entre os alunos da UFABC certa insistência em um discurso que se posiciona contrário a cursos de história da filosofia que analisam um problema de determinado filósofo pelo viés do método estruturalista de interpretação exegética. De alguma maneira, é uma crítica sobre a predominância desse método nas aulas da graduação. Como o foco do memorial não era a reflexão sobre a própria graduação, optamos por trazer essa discussão para o ensino médio, no sentido de discutir a necessidade de usar, ou não, textos de filósofos nessa etapa de ensino. E, se optarmos por utilizar, qual seria o trecho? Ou optaríamos por escolher obras mais curtas que possibilitam a leitura dentro do ano letivo, como a *Carta da Felicidade*, de Epicuro, ou *O príncipe*, de Maquiavel?

Dois aspectos foram bastante positivos. A maioria dos memoriais desenvolveu, facilmente, as características dos professores que tiveram, sabendo diferenciar os que contribuíram para a formação e criticar as influências negativas. Também conseguiu delimitar, provisoriamente, as próprias definições para o que é e para que serve a filosofia, bem como seu papel formativo no ensino médio.

Porém, um ponto era nevrálgico para tal experiência: as tentativas de traçar relações entre as memórias e as referências bibliográficas da ementa do curso. A proposta era que, após descrever as características dos professores, os alunos relacionassem algumas delas com a bibliografia. Entretanto, não foram todos os alunos que desenvolveram este propósito, alguns o fizeram superficialmente – inclusive foi considerado um dos critérios para avaliar o memorial: aferindo uma nota maior para aqueles que desenvolveram leituras críticas de suas memórias a partir de temas e considerações dos autores pertencentes a ementa do curso.

Nesse sentido, pensamos em alguns exemplos desse tipo de análise para transcrevê-los aqui, para posteriormente traçar algumas considerações sobre o processo de apropriação crítica da bibliografia do curso.

## Exemplos

### Depoimento 1

“Principalmente no ensino médio, o aprendizado se dá quando há identificação do aluno com o conteúdo e tal identificação não pode ocorrer se se perpetua a imagem da filosofia enquanto impenetrável. É necessário, assim como recomenda Favaretto (1993), reduzir os interesses dos alunos que são perceptíveis pelos relatos de suas experiências às questões filosóficas nelas imbricadas”

### Depoimento 2

“Com relação ao método para o Ensino Médio, pode-se dizer que a tal ‘linguagem de segurança’ nunca era construída, porque em alguns momentos falávamos sobre aquilo de que nada entendíamos e que cabia ao professor explicar e em outros debatíamos sem modificar concepções anteriores, articular melhor os argumentos, ouvir uns aos outros.”

### Depoimento 3

“Entretanto isso aumenta ainda mais o desafio. Realmente gosto da percepção que Deleuze tem sobre esse assunto. Seria presunção de nossa parte achar que os alunos irão absorver todo o conteúdo; na realidade absorverão o que é de fato passível de ser absorvido, mesmo que sem querer. Então, se com minhas aulas eu puder fazer a diferença em um simples momento da vida deles, então eu encaro que minha tarefa será bem-sucedida.

Em minha ordem religiosa, tenho mestres, como em quase todas as formações místicas, o aprendizado é mestre e discípulo, um para um, porém, como vimos em nessa disciplina com o texto de Lídia Rodrigo, a tarefa é justamente o contrário. Ainda assim creio que uma abordagem mais próxima seja necessária. Em minhas leituras sobre os sutras budistas, vi que buda (todas as vezes que me referir a buda, estarei me referindo a Sidarta Gautama) como mestre falava para muitos, mas aqueles que o procuravam além de seus discursos ganhavam uma atenção mais particular, e penso que isso dentro do âmbito acadêmico seja de grande serventia, assim como sempre tem alguns alunos que ficam próximos aos professores após a aula”.

### Depoimento 4

“O grande ponto que me coloco ainda é de como tornar uma aula de Filosofia atrativa para aqueles que ainda não adquiriram o topoi filosófico. As primeiras aulas de Filosofia são muito intimidadoras.

Termos proferidos pelo professor e pelos colegas, textos aparentemente indecifráveis, etc. Acredito que seja importante se articular de alguma maneira para minimizar tal situação. Mostrar que a Filosofia não é apenas para alguns, mas para todos; não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior.

#### Depoimento 5

“Todas as minhas aulas de filosofia no ensino médio foram com um professor cuja linha de pensamento não foi explicitamente apresentada, portanto, o lugar da fala dele para mim é desconhecido do ponto de vista da filosofia. No entanto, por se tratar de um período introdutório, ele sentiu a necessidade de dar justificativas da escolha e dos propósitos da filosofia, algo que eu não vi muito no ensino superior. A justificativa dele é inteiramente pessoal, por isso não há necessidade de repeti-la aqui, mas o propósito dado, que se tornou um pretexto para a explicação do que é filosofia, consiste no questionamento. Posso dizer que a maneira como foi posta a definição – não formal – da filosofia relembra muito o mote filosófico de Descartes na construção de seu método, embora não tenha sido usado o seu exemplo e sim o da vida pessoal do próprio professor. De maneira um pouco mais elaborada na época, ficou entendido que a filosofia seria uma série de questionamentos gerada pelo incômodo de não saber a verdade, no caso do professor, sobre a verdade relacionada à morte.

Utilizando o caso de Descartes para exemplificar, consigo perceber que esse incômodo, ao qual me referi, é nada menos que uma derivação da noção de problema proposta, por Dermeval Saviani, no texto ‘Educação: do senso comum à consciência filosófica’, cuja noção de problema é identificada como aquilo que não se conhece, mas tem-se a necessidade de conhecer.”

#### Depoimento 6

“O estudo dos filósofos nos cursos se encerra no conhecimento deles e praticamente não há nenhuma aquisição ética ou política destes conteúdos trabalhados intencionalmente pelo professor. Mais ou menos no sentido que Boavida aponta, são cursos que trazem conteúdos filosoficamente desvitalizados, que já perderam seu caráter filosófico. Acredito que os apontamentos dele em direção a uma didática específica, em seus termos, que traria uma certa convergência a uma postura filosófica de fato, esteve faltando muito. No ensino médio, talvez a experiência seja mais fácil por não entrar nos esquemas universitários de determinados autores e temas com intuítos curriculares, digamos. Pela necessidade para a formação e conhecer os



pensamentos situados na história da filosofia. Mas considero que em ambos os espaços precisa-se de uma filosofia de peso ético e que transforme as condutas de uma maneira positiva, desconstruindo preconceitos e construindo cidadania.

#### Depoimento 7

“Em minhas vivências de sala de aula enquanto aluna, não me recordo de ter vivido essa abordagem de introdução à filosofia. Meu ensino médio foi majoritariamente voltado a abordagens temáticas, e a filosofia grega foi tratada dentro de temas como 'Pré-Socráticos', 'caverna de Platão' e afins. Apesar de considerar útil a articulação de uma linha do tempo da história da filosofia para facilitar a contextualização histórica e conseqüentemente uma melhor apropriação das temáticas relacionadas à história da filosofia pelos alunos, não considero vantajoso inserir a noção de origem grega ou berço grego para a filosofia – isso porque tendo a concordar com Renato Nogueira acerca da impossibilidade e ausência de necessidade em atribuir uma origem à filosofia – processo que não ocorre em outros tipos de produções humanas como arquitetura e religião.”

Os depoimentos expostos acima demonstram a relação entre as memórias, a bibliografia do curso e o processo formativo de cada aluno. Ficam evidentes as particularidades de cada trajetória no contato com a filosofia, bem como os diferentes estilos dos professores.

Um conceito, ou uma interpretação de um processo, é relacionado com a memória ativada, assim sendo vemos autores aparecerem para explicar uma situação vivida. É o que verificamos no depoimento 1 que se apresenta como uma discussão metodológica acerca da necessidade de mediar as inquietações dos alunos do ensino médio com as questões assinaladas pela história da filosofia usando o texto *Notas sobre o ensino de filosofia*, de Celso Favaretto.

Outros depoimentos escolhidos são aqueles que se apropriam do texto *Por que filósofo?*, de Gerard Lebrun, utilizado para dois tipos de críticas diferentes. No depoimento 2, ele busca denunciar a concepção de aula de filosofia em que se debatem temas de interesse dos alunos e não se estabelece uma problematização filosófica. Não saindo do nível da

opinião, este tipo de aula não atinge a linguagem de *topoi* específica da filosofia. Esse depoimento é uma crítica aqueles que acreditam que as aulas de filosofia no ensino médio servem para discutir um pouco. No depoimento 4, o referido texto aponta a necessidade de pesquisar quais os textos a serem estudados e como podemos articulá-los para, de fato, apresentar uma linguagem de *topoi* ao aluno do ensino médio.

O depoimento 3 evidencia uma dupla apropriação, tanto de elementos da disciplina, como a ideia de Gilles Deleuze na entrevista *Abecedário*, quanto da trajetória própria do aluno com a filosofia oriental. Ambas são articuladas para pensar o seu papel como professor/mestre. Assim como o depoimento 6, que também usa uma bibliografia constitutiva da trajetória pessoal do aluno (Boavida) para denunciar um determinado procedimento lembrado. No caso, uma certa crítica a uma suposta leitura exegética estéril que deixa de se apropriar ética e politicamente dos textos lidos nas disciplinas de graduação. O aluno aponta a ausência dessa apropriação tendo em vista que concorda com a ideia de que a filosofia no ensino médio tem um papel na construção da cidadania e que por isso quer desenvolver esse tipo de leitura.

Já os depoimentos 5 e 7 foram trazidos aqui pois vinculam os temas trabalhados na disciplina com as experiências vividas no ensino médio. Na disciplina de práticas, discutimos algumas formas comuns de se apresentar a filosofia como tendo sua origem na dúvida/questionamento e localizada na Grécia antiga. No depoimento 5, a aluna tratou da questão da dúvida como a origem do filosofar e delimitou diferentes maneiras de construir a ideia de que a filosofia está associada ao questionamento. Ela expõe três situações: a definição de Descartes, a noção de problema em Saviani e a inquietação de seu professor com os mistérios da morte. E no depoimento 7 há uma apropriação do texto *O tabu da filosofia* de Renato Nogueira que questiona a noção de que a filosofia é originalmente grega e a consequente apresentação dessa disciplina no nível médio associada à superação dos mitos e ao surgimento da *pólis*.

## Conclusão

Problematizar a avaliação nas disciplinas de Práticas de Ensino de Filosofia possui dois sentidos formativos para esta pesquisa: como conteúdo, contribui para pensar o papel e as estratégias avaliativas no ensino de filosofia, ao mesmo tempo, como método, desafia os alunos a vivenciarem outros modos de avaliação. Ao adotarmos essa prática, também esperamos exemplificar a proposta de que é necessário criar diferentes técnicas de avaliação, valendo-se como um convite para que assim o façam quando se tornarem professores.

Nesse sentido, ao se valorizar a própria trajetória formativa não se está apenas consolidando os dados coletados. O memorial é um processo ativo de criação de significados, por ser uma memória reconstitutiva e seletiva. No ensino de filosofia, procurou-se ressaltar a importância de se refletir sobre as bibliotecas que nossos professores nos transmitiram e as definições e justificativas para o ensino da disciplina nelas presentes. Além dos livros propriamente ditos, há de se pensar nas filiações e rejeições e na forma de fazer publicamente as leituras, o que certamente varia muito conforme o estilo de cada um. Ao revisitar os estilos, os alunos das práticas de ensino podem refletir acerca das definições e justificativas que seus professores davam para o ensino de filosofia e, assim, contribuir para a autoformação de seu próprio estilo.

Há de se destacar que a inserção crítica e problematizadora dos referenciais teóricos na escrita do memorial precisa ser destacada para que não fiquemos na mera descrição de características e estereótipos, o que acarreta na perda da capacidade de desnaturalizar essa aprendizagem paralela.

Por fim, não mantivemos durante o curso uma postura de fechar questões ou definições. Ao contrário, procuramos manter uma perspectiva de mapeamento das possíveis definições e justificativas

para o ensino de filosofia. Pois levamos em consideração o fato de que esta era uma disciplina inicial do processo formativo dos alunos.

## Referências

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. [online]. 2014, v. 95, n. 239, p.73-86. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100005>

AMORIM, Ivonete Barreto de; SANTOS, Geisa Arlete do Carmo; VIRGÍLIO, Janete Maciel. *O memorial na formação do pedagogo: narrativas de um processo dialógico*. Disponível em: [http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012\\_2/8\\_MEMORIAL\\_FORMACAO\\_PEDAGOGO\\_Geisa\\_105\\_118.pdf](http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8_MEMORIAL_FORMACAO_PEDAGOGO_Geisa_105_118.pdf). Acesso em: 7 fev. 2017.

ARANTES, Paulo Eduardo. Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o problema da filosofia no Brasil – uma digressão. In: ARANTES, Paulo et al. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

BOAVIDA, João. Por uma didáctica para a filosofia. *Revista de Filosofia*, Coimbra, n. 5, v. 9, p. 91-110. 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória e prática docente. Relatando caminhos da construção identitária Contexto e Educação, ano 17, n. 68, out./dez., p. 67-80. 2002.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAVARETTO, Celso. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo et al. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. (Série Eventos). PMCID:PMC41254

GALLO, Silvio. *Filosofia e seu ensino, conceito e transversalidade*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A Função Social do Filósofo. In: ARANTES, Paulo et al. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

LEBRUN, Gérard. Por que filósofo? In: *Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 15, 1976, p.148-153.

LEBRUN, Gérard; CACCIOLA, Maria Lucia M. O.; MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de; KAWANO, Marta (Org.). *A filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. *Kriterion* [online]. 2014, v. 55, n. 129, p.397-410. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100024>

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; BORTOLOTTI, Nelita. *Orientações para elaboração de memorial descritivo de prática docente*. Departamento de Metodologia de Ensino/UFSC.

NOGUERA, Renato. O tabu da filosofia. *Filosofia*, São Paulo, v. 1, p. 45, 2014.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injeção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 2008a. p. 103-132.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho*,

*profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRON PMid:21117655

RODRIGO, Lídia. O Memorial acadêmico: uma reconstrução póstuma do passado. Filosofia e Educação (Online), *Revista Digital do Paideia*, v. 1, Número Especial, out. 2009.

RODRIGO, Lídia. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese Kantiana. In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabrielle. (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004. p. 91-99.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino de filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

Data de registro: 09/02/2017

Data de aceite: 17/05/2017