

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos

**GEOFILOSOFIA: A PRÁTICA CARTOGRÁFICA NA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Maceió – AL

2025

ANGELINA RENATA ANDRADE RIBEIRO DOS SANTOS

**GEOFILOSOFIA: A PRÁTICA CARTOGRÁFICA NA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Texto de Defesa de Tese apresentado à banca homologada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Currículos
Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Maceió – AL
2025

Catlogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237g

Santos, Angelina Renata Andrade Ribeiro dos.

Geofilosofia : a prática cartográfica na experiência de formação de professores / Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos. – 2025.
126 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió.

Bibliografia: f. 100-102.

Apêndices: f. 104-110.

Anexos: f. 112-126.

1. Cartografia filosófica. 2. Formação de professores. 3. Formação humana. 4. Filosofia da educação. 5. Geofilosofia I. Título.

CDU: 371.13



**Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**GEOFILOSOFIA: A PRÁTICA CARTOGRÁFICA NA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANGELINA RENATA ANDRADE RIBEIRO DOS SANTOS**

**Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 18 de julho de 2025.**

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **WALTER MATIAS LIMA**
Data: 27/04/2026 13:49:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas,
Orientador**

Documento assinado digitalmente
 **ANDERSON DE ALENCAR MENEZES**
Data: 06/09/2025 08:13:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, Universidade Federal de
Alagoas, Avaliador Interno**

Documento assinado digitalmente
 **JOSE VICENTE MEDEIROS DA SILVA**
Data: 16/09/2025 11:44:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva, Universidade Federal de
Alagoas, Avaliador Externo ao Programa**

Documento assinado digitalmente
 **JUNOT CORNELIO MATOS**
Data: 15/09/2025 19:49:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, Universidade Federal de
Pernambuco, Avaliador Externo à Instituição**

Documento assinado digitalmente
 **SERGIO RICARDO VIEIRA RAMOS**
Data: 10/09/2025 11:15:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos, Universidade Federal de
Pernambuco, Avaliador Externo à Instituição**

À minha filha, Mariah Andrade Coelho, que me ensina
todos os dias sobre formação humana.

“Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas bimestrais
Você vai ver
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel
Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo
Se você quiser
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer
Só peço a você um favor
Se puder
Não me esqueça num canto qualquer ...”

(O Caderno, Toquinho, 1985)

AGRADECIMENTOS

Pode parecer redundante dedicar e também agradecer à mesma pessoa uma tese de Doutorado. Porém, não posso deixar de agradecer à minha filha, Mariah Andrade Coelho, por tanto que me ensina diariamente sobre formação humana. Talvez mais do que ensinar, ela me faça refletir e transformar minha atuação profissional. Sou outra depois dela.

Preciso agradecer também à minha mãe que busca me compreender em minhas angústias e tenta sempre mostrar um caminho, uma solução. Embora, fazendo jus ao que ela mesma deixou de legado, por vezes não sigo e construo minha própria trajetória.

Ao Evandro, por ser meu companheiro de jornada, incluindo essa etapa da jornada acadêmica, que iniciamos juntos em meio a tudo que resolvemos iniciar juntos e dentro do mesmo lapso temporal. Acredito que estamos encerrando juntos esse processo. E, assim, abriremos espaços para outros dos nossos tantos sonhos.

Aos colegas de trabalho, em especial à equipe “Labaredas” - Ronaldo, Herik, Durvanize e Elisama - pelas risadas do dia a dia, pela partilha das responsabilidades, por tornar leve a rotina institucional diante do desafio que é trabalhar e fazer pesquisa.

Ao Prof. Dr. Walter Matias, pela sensibilidade em acolher meus caminhos de pesquisa em função das novidades e adversidades da vida pessoal.

Ao Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, por estar sempre presente em minha trajetória acadêmica.

Ao Prof. Dr. Junot Matos, que desde a seleção, como parte da banca examinadora, contribuiu com o caminho metodológico da pesquisa.

À Prof^a Dr^a Elisabeth Amorim pelas contribuições estruturais no momento da qualificação. Suas sugestões foram atendidas porque se mostraram fundamentais para o texto final.

À Prof^a Dr^a Dolores Fortes pela leitura atenta do manuscrito da qualificação, com contribuições importantes em relação à obras e autores.

Ao Prof. Dr. Sérgio Ramos, por perceber, ainda que a distância, o quanto Deleuze se fez presente no projeto desta pesquisa e, através de seus apontamentos, me ajudar a não me perder dele.

Ao Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva, por participar da banca de defesa, com olhar sensível e amigo, sugerindo desdobramentos para um futuro próximo em formato de artigos.

Por fim, a todos e todas que de algum modo estiveram presentes em minha trajetória formativa.

RESUMO

A presente pesquisa investigou a temática referente à Geofilosofia como caminho epistemológico para a formação de professores. Neste trabalho, a Geofilosofia é compreendida como cartografia filosófica e, portanto, como categoria epistemológica de pesquisa. Tal concepção é baseada nos autores Deleuze e Guattari (2010). Assim como uma cartografia do pensamento filosófico, a pesquisa aqui apresentada tem em seu escopo procedimento bibliográfico, com análise qualitativa e hermenêutica do material coletado, de modo que perpassa pelos seguintes platôs: breve discussão acerca da formação humana ao longo da história da filosofia; revisão teórica sobre a problemática do pensamento e da filosofia em Deleuze a partir das obras *Diferença e Repetição* (2018) e *O que é a filosofia?* (2010), sendo esta última escrita em parceria com Guattari; desenvolvimento de conexões entre a geofilosofia e a pedagogia do conceito; compreensão das atuais condições da formação de professores no Brasil; Geofilosofia na formação do educador a partir de narrativas autobiográficas, relatos autobiográficos e memoriais acadêmicos feitos em momentos distintos, no formato metodológico de uma pesquisa-formação. No decorrer desta pesquisa-formação, identificamos que os relatos autobiográficos podem ser utilizados como ferramentas para pesquisas e práticas baseadas na geofilosofia.

Palavras-chave: Cartografia Filosófica; Formação de professores; Formação humana; Filosofia da Educação; Geofilosofia

ABSTRACT

This research investigated the theme related to Geophilosophy as an epistemological path for teacher training. In this work, Geophilosophy is understood as philosophical cartography and, therefore, as an epistemological category of research. This conception is based on the authors Deleuze and Guattari (2010). Just like a cartography of philosophical thought, the research presented here has in its scope a bibliographic procedure, with qualitative and hermeneutic analysis of the collected material, so that it passes through the following plateaus: brief discussion about human formation throughout the history of philosophy; theoretical review on the problematic of thought and philosophy in Deleuze based on the works *Difference and Repetition* (2018) and *What is Philosophy?* (2010), the latter being written in partnership with Guattari; development of connections between geophilosophy and the pedagogy of the concept; understanding the current conditions of teacher training in Brazil; Geophilosophy in the training of educators based on autobiographical narratives, autobiographical reports and academic memorials made at different times, in the methodological format of a research-training. During this research-training, we identified that autobiographical reports can be used as tools for research and practices based on geophilosophy.

Keywords: Philosophical Cartography; Teacher Training; Human Formation; Philosophy of Education; Geophilosophy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	19
2.1 A educação como investimento formativo no humano: contribuições da Filosofia	20
2.2 Formação humana e educação escolar na contemporaneidade	26
2.3 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil	31
2.4 A filosofia da educação e a formação do educador	36
2.5 Formação e qualificação profissional: questões urgentes	41
3. GEOFILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DO CONCEITO	47
3.1 O conceito de Geofilosofia em Deleuze e Guattari	48
3.2 Geofilosofia e pedagogia do conceito	50
3.3 Pesquisa, Formação e Prática docente: encontros entre Filosofia da Educação e Pedagogia Filosófica	53
3.4 Geofilosofia na formação do educador <i>ou</i> O professor rizoma	56
4. TERRITORIALIZANDO E DESTERRITORIALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI	62
4.1 Cartografia Filosófica e Narrativas Autobiográficas: caminhos de uma pesquisa	64
4.1.1 Cartografando experiências: histórias de vida e narrativas autobiográficas na formação de professores.....	69
4.1.2 Memoriais acadêmicos com alunos em formação inicial	73
4.1.3 Narrativas de experiência em oficina de formação continuada	80
4.1.4 Autobiografia na prática: travessias de uma professora viajante	83
4.2 A dialética do ensinar e aprender ou aprender na experiência formadora	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIA	95
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B	101
ANEXOS	104

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre formação de professores é falar da minha vida. É falar da minha mãe como minha primeira professora, dos meus cadernos vermelhos encapados com papel contato, guardados de lembrança da vida escolar. É falar de formação humana, das inúmeras vidas que tive, das escolhas que fiz, das inúmeras vidas que poderia ter. É falar que acredito na educação e que escolho por ela todos os dias da minha vida.

Por isso, estruturar a proposta de trabalho desta tese perpassa por reviver um pouco da minha história de vida, acadêmica e profissional, e identificar junto ao embasamento teórico etapas importantes da minha formação enquanto professora e pesquisadora. De modo bem espontâneo, faço desta introdução e das seções que serão apresentadas a seguir um mapa baseado nos percursos pelos quais andei e estudei até chegar aqui. Assim, a presença da Geofilosofia - uma cartografia filosófica - na formação de professores (neste caso, na minha formação) já mostra seus indícios.

A escrita como um mapa, resulta da minha resistência em estruturar um trabalho baseado em normas técnicas que possam retirar dele sua potência. Como organizar a escrita de uma temática que propõe-se fugir dos parâmetros de pesquisa científica moderna, onde há uma sequência ordenada de etapas? Seria esta organização a submissão do pensamento em linhas de fuga ao pensamento representacional?

Paralelamente a esses aspectos e inquietações de ordem pessoal, desenvolver algumas linhas acerca da pesquisa em Filosofia da Educação para além de necessária em uma tese que tem em seu bojo o diálogo entre educação e filosofia, é uma proposta desafiadora. Afinal, o objetivo não é citar os campos temáticos da Filosofia da Educação ao longo da sua história, mas discutir, ainda que brevemente, as características da pesquisa filosófico-educacional, enfatizando o processo de busca por categorias em pesquisas como a nossa: qualitativas e de cunho bibliográfico.

Inicialmente indicamos que entendemos a filosofia da educação, sob as perspectivas de Deleuze e Guattari (2020), propõe uma abordagem inovadora e disruptiva em relação aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Esses filósofos rejeitam visões hierárquicas e lineares do conhecimento, defendendo, em vez disso, a ideia de uma educação rizomática, onde o aprendizado ocorre de maneira não linear, múltipla e interconectada. Para eles, a educação não deve ser um processo de mera transmissão de conteúdos predefinidos, mas um espaço de criação,

experimentação e produção de novos saberes. Inspirados por conceitos como "devir" e "desejo", Deleuze e Guattari enfatizam que o aprendizado é um processo contínuo de transformação, no qual os sujeitos são agentes ativos, capazes de construir suas próprias trajetórias de conhecimento. Além disso, criticam as estruturas tradicionais que limitam a criatividade e o potencial dos aprendizes, propondo práticas pedagógicas que valorizem a singularidade e o pensamento crítico. Assim, a filosofia da educação, sob essa ótica, convida educadores e estudantes a romperem com paradigmas fixos e explorarem novas possibilidades para a formação humana.

De igual relevância, pretendemos demonstrar as articulações temáticas junto aos paradigmas da pesquisa na construção de sentidos acerca dos fenômenos tomados como objeto de estudo. Paradigmas são um conjunto de conceitos que tanto podem ser elaborados, mediante categorias específicas, pelo próprio pesquisador, como tomados de empréstimo por ele, de outros pesquisadores ou de escolas teóricas. (Severino, 2017)

Portanto, na pesquisa em Filosofia da Educação, é importante que o pesquisador sinalize os paradigmas filosóficos de base, ou seja, caracterize a malha de conceitos utilizados para investigar os fenômenos que são objeto de estudo. Cabe ainda ao pesquisador encontrar um núcleo hermenêutico e desenvolvê-lo, através da articulação de discussões temáticas e paradigmas epistemológicos. Trata-se, portanto, da configuração explicativa, da construção do sentido dos fenômenos (Severino, 2017).

Na Filosofia, a interpretação hermenêutica é uma ferramenta de tratamento de dados.

Assim, constitui um caminho eficaz para a prática da pesquisa filosófico-educacional, representando uma fecunda pedagogia investigativa para a comunidade científica da área, uma vez que desvela a malha teórica lançada pelas categorias paradigmáticas. (Severino, 2017)

Partindo do que foi dito nos parágrafos iniciais, não é à toa que as narrativas autobiográficas aparecem nessa pesquisa. As narrativas autobiográficas estarão presentes neste trabalho como ferramenta de coleta de dados e investigação, parte do método e da pesquisa. As narrativas autobiográficas e os memoriais de formação foram encontrados durante a pesquisa como ferramentas científicas importantes para a formação de professores e, portanto, compõem o quadro metodológico da tese, tendo em vista sua interlocução com a cartografia filosófica. E serão alvo de interpretação hermenêutica.

O embasamento teórico-conceitual da problemática desta pesquisa é a concepção da geofilosofia como cartografia filosófica. Nesse sentido, é importante destacar a construção conceitual da geofilosofia, tal como relembrar algumas características da pesquisa cartográfica. Desse modo, será possível demonstrar como geofilosofia e cartografia conversam entre si e em que aspecto convergem ao ponto de transformarem-se num paradigma epistemológico para a pesquisa na formação de professores.

De acordo com Honorato (2015), o termo cartografia, como possibilidade metodológica, surge com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), no texto que escreveram juntos na década de 80, *Mil Platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. É um conceito que assume-se implicado com a invenção e a criação, pois permite pensar uma pesquisa das multiplicidades que produz multiplicidades.

Portanto, seguindo Deleuze e Guattari (1995), os princípios da cartografia descritos no texto revelam uma abordagem que desafia as concepções tradicionais de organização e representação do mundo, ao rejeitar dicotomias e estruturas fixas. Em vez disso, propõem uma lógica que abraça a multiplicidade sem recorrer a dimensões superiores ou transcendentais. A ideia central reside na subtração da subjetividade e da objetividade da multiplicidade, promovendo uma compreensão que não se ancora em formas ou identidades pré-estabelecidas. Essa perspectiva sugere um movimento em direção à complexidade e à ambivalência, reconhecendo que o mundo não possui um eixo fixo ou um ponto central de referência, mas sim uma dimensão suplementar que envolve tanto o sujeito quanto o objeto. Assim, a cartografia se posiciona como uma ferramenta teórica para mapear processos dinâmicos e interconectados, sem reduzir sua riqueza a categorias ou estruturas rígidas.

Cartografar é habitar um território existencial. Mais do que um campo geográfico, institucional, o território diz respeito aos modos de expressão, aos sentidos, aos movimentos e processos que caracterizam um certo estilo e um modo de habitar. A cartografia, nesse espaço de reflexão, se configura como um método de rastrear pensamentos e concepções que ampliam a compreensão acerca da formação de professores, deles por eles mesmos.

A cartografia, seguindo as orientações de Romagnoli (2009), emerge como um método de pesquisa que se destaca pela capacidade de abordar objetos de estudo mais subjetivos. Essa abordagem exige que o pesquisador transite por diferentes territórios, adotando uma perspectiva de transformação para alcançar o conhecimento. No contexto das pesquisas participativas, especialmente do tipo pesquisa-intervenção, há uma integração entre sujeito e objeto, ambos compartilhando a mesma experiência. Nesse cenário, o conhecimento é entendido como um

processo de criação contínua, e a pesquisa é vista como uma forma de intervenção ativa. Essa metodologia promove uma dinâmica onde o pesquisador não apenas observa, mas também participa e influencia o ambiente de estudo, resultando em um conhecimento mais profundo e contextualizado. A pesquisa-intervenção, portanto, desafia as abordagens tradicionais ao enfatizar a interação e a co-criação entre pesquisador e participantes, propiciando insights valiosos e transformadores para a compreensão dos fenômenos estudados.

Como, então, chegamos à noção de cartografia filosófica?

A noção de cartografia filosófica foi desenvolvida através da construção do projeto de pesquisa que tem como principal referência o filósofo e educador Deleuze. Embora não esteja entre os cânones da educação, sua forma de discutir o pensamento nos faz traçar um paralelo com o processo educativo e com a formação humana. Em sua filosofia, desconstrói a imagem que é feita do pensamento no mundo ocidental. Juntamente com Félix Guattari, na obra *O que é a filosofia?* e nela o capítulo que deu vida ao nosso plano de trabalho: *Geofilosofia*.

O capítulo *Geofilosofia* foi de fundamental importância na construção metodológica de pesquisas anteriores, como o mestrado acadêmico. Compreendemos o conceito de geofilosofia como cartografia dos filósofos e a partir disso demos início ao tema de pesquisa para a tese de doutorado: a geofilosofia como caminho epistemológico para formação de professores.

A construção conceitual da geofilosofia surge em Deleuze e Guattari (2010) conforme a noção de experiência. Para os autores, a experiência do pensamento rompe com a tradição representacional, rejeitando a centralidade da identidade e privilegiando as diferenças como força criativa e constitutiva. Nesse contexto, a Geofilosofia emerge como um conceito que articula o pensamento à geografia, concebendo-o como um movimento de fuga do caos por meio da construção de planos de imanência. Esses planos não são transcendentais, mas sim horizontes que organizam o pensamento sem recorrer a estruturas fixas, permitindo a emergência de novas formas de sentido. A valorização das diferenças e a imanência são, portanto, elementos fundamentais para compreender como o pensamento se desdobra em um espaço dinâmico e aberto ao devir.

Na pesquisa cartográfica, as principais características são os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização. Os movimentos de desterritorialização são tais como na natureza os movimentos em massa daqueles que deixam seu território e os processos de reterritorialização representam a restituição de territórios.

Sendo assim, entendemos a geofilosofia como cartografia filosófica, uma vez que tal como as pesquisas cartográficas, a geofilosofia propõe-se a mapear linhas constitutivas dos objetos da pesquisa e dos acontecimentos que o envolvem, explorando territórios existenciais. Desse modo, a geofilosofia leva em consideração os territórios da pesquisa, permitindo ao pesquisador movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Na perspectiva filosófica, desterritorializar significa traçar um plano de fuga para o caos intelectual. E reterritorializar representa ocupar novos espaços de discussão e debate. Portanto, os movimentos de desterritorialização e reterritorialização presentes na geofilosofia promovem a produção de sentido ao que foi vivido através do rastreo das experiências de pensamento daqueles que estão envolvidos na pesquisa.

Dado que na docência há um fazer voltado para a prática e para a pesquisa científica, assim como para as marcas da relação entre os envolvidos (nesse caso, professor e aluno), a proposta da geofilosofia como caminho epistemológico para a formação de professores mostra-se interessante e correlata ao traço da docência na medida em que possibilita a produção do conhecimento por meio de pesquisas e intervenções realizadas nos próprios territórios de formação. Ademais, apresentar a geofilosofia como caminho epistemológico para a formação de professores nos possibilita problematizar demandas necessárias da sociedade contemporânea e sua emergência de renovação.

Dentro desta perspectiva, o problema configura-se da seguinte maneira: *é possível pensar o professor/professora como aquele (a) que faz uma geofilosofia junto aos estudantes?* E, em seguida, ampliar a questão: *a geofilosofia pode ser uma prática presente na relação ensinar-aprender desde a formação inicial de professores e durante a sua formação continuada?*

Portanto, temos como hipótese central ao lançar a proposta da geofilosofia como caminho epistemológico para formação de professores, a noção de que os avanços pedagógicos e práticas de ensino fundamentadas em uma geofilosofia apontam para novos caminhos didáticos que perpassam elementos da multiplicidade, próprios da subjetividade, em oposição ao caráter previsível, disciplinar e fundamentado no paradigma da neutralidade disseminado pela perspectiva da ciência moderna.

No mesmo caminho, a emergência de um novo perfil de professores, o qual se abre para a subjetividade ao percorrer territórios que diferem do padrão curricular vigente (nas teorias do currículo da ciência moderna, o currículo existe fora do sujeito, pronto para ser descoberto, como um conhecimento essencial, superior e perfeito, possuidor de uma verdade epistemológica).

Ao propor o desenvolvimento dessa tese, é possível fortalecer o espaço da filosofia da educação nos cursos de licenciatura na medida em que abre espaço para uma inclinação filosófica na formação de professores. Ademais, em tempos de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua respectiva execução, há a influência direta na formação de professores já anunciada através da proposta de elaboração de uma BNC-professores. Sendo assim, o projeto possui escopo para seu desenvolvimento, dada a atualidade do tema e relevância acadêmica da pesquisa.

Consideramos igualmente relevante destacar que ao estabelecer conexões entre a geofilosofia como caminho epistemológico possível para a formação de professores e práticas didático-pedagógicas, tal como a pedagogia do conceito, conseguimos estabelecer um diálogo entre filosofia da educação e ensino de filosofia enquanto áreas de pesquisa distintas, ressaltando a perspectiva do professor como pesquisador desde sua formação inicial, durante sua formação continuada e em sala de aula, no fazer docente cotidiano.

Paralelamente à construção de hipóteses, emerge o modelo metodológico. Este, é resultado das observações e interações presentes na prática do pesquisador. Elas funcionam como um guia para o pesquisador (que é também sujeito de aprendizagem) e dá a direção dos caminhos a serem percorridos. Os dispositivos de produção e coleta de dados são desenvolvidos na caminhada. Definem-se ou reformulam-se as ações durante o percurso.

Por conseguinte, esta tese apresenta conhecimentos elaborados a partir da concepção de pesquisa-formação como modalidade de pesquisa. A pesquisa-formação é uma investigação-ação, e refere-se a situações de pesquisa que envolvam ação pedagógica, onde sua execução é feita por um mesmo agente ou equipe de pesquisa, a partir de situações únicas, roteirizadas e integradas. (Gomes; Anastasiou, 2014). Outrossim, a pesquisa-formação acontece no contexto da formação acadêmica dos sujeitos envolvidos, seja ela formação inicial ou continuada.

A pesquisa-formação é ancorada na perspectiva contra-hegemônica de formação e produção de conhecimento científico. É uma metodologia que busca, a partir de situações concretas do cotidiano do pesquisador e dos sujeitos envolvidos, inspirar transformações. No espaço educacional, a pesquisa-formação é uma importante ferramenta para a formação de professores.

A despeito da definição e das características da pesquisa-formação, a utilização de biografias mostra-se oportuna para integrar, no mesmo processo, investigação e formação, que se caracteriza, fundamentalmente, pela intencionalidade de realizar uma reconfiguração de saberes

(Freitas; Ghedin, 2015). Através das narrativas de vida, a pesquisa-formação possibilita a escuta, o reconhecimento das singularidades e das pluralidades, identifica problemas comuns, assim como formula hipóteses de intervenção.

Portanto, para responder os problemas da pesquisa, recorreremos às narrativas autobiográficas como ferramentas de coleta de dados e demonstração de hipóteses. Utilizando a produção de autobiografias e memoriais acadêmicos, busca-se encontrar elementos da geofilosofia nas narrativas de formação. Tendo em vista que o problema desta pesquisa teve início a partir da experiência de formação continuada, as narrativas autobiográficas foram escolhidas como dispositivo de coleta de dados, ao mesmo tempo em que fazem parte de um conjunto de atividades da formação de professores que permitem aos envolvidos a ampliação de seu repertório e a transformação de sua prática.

Neste trabalho, a coleta de dados a partir de narrativas autobiográficas tem como base três momentos: uma turma de alunos em formação inicial, composto por estudantes de licenciatura em química, na disciplina Filosofia da Educação, lecionada por mim que construíram seus memoriais acadêmicos. Um segundo grupo, composto por professores nos momentos de formação continuada, cujo objetivo foi o de refletir sobre suas práticas pedagógicas. O terceiro, a partir de fragmentos dos meus relatos autobiográficos durante o percurso do mestrado/doutorado.

Durante o levantamento de dados bibliográficos, deparamo-nos com a problemática da formação humana. Assim, tendo como objetivo investigar aspectos da formação humana desde a filosofia da educação, decidimos contemplar a discussão desta problemática já no primeiro capítulo. Para fins de uma leitura didática, o capítulo foi intitulado “A compreensão da formação humana” e dividido da seguinte maneira: 2.1 A educação como investimento formativo no humano: contribuições da Filosofia da Educação; 2.2 Formação humana e educação escolar na contemporaneidade; 2.3 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil; 2.4 A filosofia da educação e a formação do educador; 2.5 Formação e Qualificação profissional: questões urgentes.

Sendo este um trabalho que tem um de seus eixos na Formação de Professores, fez-se necessário discuti-la no Brasil, sua história e tensionamentos, tendo como objetivo aproximar a discussão de caráter filosófico aos dados históricos e documentais e do debate acerca da qualificação profissional e dos campos temáticos e paradigmas de pesquisa em filosofia da educação. Este objetivo foi diluído nos capítulos 2 e 3, através das seções 2.3, 2.5 e 3.3.

O segundo capítulo foi desenvolvido com o objetivo de promover um diálogo entre Geofilosofia e Educação, assim como resgatar a Pedagogia do Conceito e sua relação com a Geofilosofia, e assim fora intitulado “Geofilosofia, Educação e Pedagogia do Conceito” e apresentou a seguinte divisão didático-metodológica: 3.1 O conceito de Geofilosofia em Deleuze e Guattari; 3.2 Geofilosofia e pedagogia do conceito; 3.3 Pesquisa, Formação e Prática docente: encontros e desencontros entre Filosofia da Educação e Pedagogia Filosófica; 3.4 Geofilosofia na formação do educador *ou* O professor rizoma.

O terceiro e último capítulo, “Territorializando e desterritorializando a formação de professores a partir de Deleuze e Guattari”, tem como objetivo reconhecer e apontar caminhos em que a geofilosofia esteja presente como paradigma epistemológico na formação de professores e está apresentado da seguinte forma: 4.1 Cartografia Filosófica e Narrativas Autobiográficas: caminhos de uma pesquisa; 4.1.1 Cartografando experiências: histórias de vida e narrativas autobiográficas na formação de professores; a qual, subdivide-se em 4.1.2 Memoriais acadêmicos com alunos em formação inicial; 4.1.3 Relatos de experiência em oficina de formação continuada; 4.1.4 Autobiografia na prática: travessias de uma professora viajante; 4.2 A dialética do ensinar e aprender *ou* Aprender pela experiência formadora.

Tal apresentação buscou demonstrar pelo viés teórico e conceitual como a Geofilosofia pode estar presente na formação do educador. Ademais, trouxe os caminhos da pesquisa-formação e, através da análise dos dados coletados por meio de trechos das narrativas autobiográficas e dos memoriais acadêmicos, demonstrou as hipóteses iniciais, destacando aspectos da geofilosofia presentes na construção das narrativas e por conseguinte no percurso da formação docente.

Ao final desta pesquisa, apresentando-a à comunidade acadêmico-científica, esperamos contribuir na formação inicial e continuada de professores e professoras das mais diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. Não apenas através da concepção da Geofilosofia, mas também por meio do entendimento das narrativas autobiográficas como potente ferramenta de resolução de conflitos no ato da partilha com seus pares e, principalmente, como fonte de autoconhecimento para quem faz Educação.

As etapas da pesquisa materializaram minhas reflexões e memórias. Sendo, portanto, resultado do chão de sala de aula e com todo respeito ao que se desdobra através dessa atuação. Esses são apontamentos importantes em meu processo de formação continuada no âmbito da pesquisa acadêmica.

2. A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Não nascemos prontos! (Mário Sérgio Cortella)

Pesquisar sobre formação de professores faz o pesquisador se deparar com o conceito de formação humana. Entendê-la perpassa pensar sua integralidade, para além do viés educacional, academicista e, portanto, institucional.

Partindo da máxima “Não nascemos prontos!”, compreendemos que ao nascer temos um longo caminho para nos tornarmos quem somos, ou seja, formação significa a própria humanização do homem e assim é possível dialogar juntamente com Severino (2006), entendendo o ser humano como um ser que:

não nasce pronto, que tem a necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio maior de humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. (Severino, 2006, p.621).

Humanizar-se é resultado da relação com o mundo e da capacidade humana de transformá-lo, ou seja, de produzir cultura. Portanto, a formação pressupõe a interação entre humanos. No caso da formação escolar, na relação ensinar-aprender a interação docente “é considerada mediação universal e insubstituível” (op. cit. pág. 621).

A ação da prática docente é especificamente humana. O ser humano é o único ser que apresenta a relação dialética do ensinar-aprender em seu desenvolvimento. Por isso, a ação da prática docente é profundamente formadora e transformadora.

Em educação em tempos de revolução tecnológica e pós-pandemia, compreendemos na prática e ressaltamos o que vem sendo dito em pesquisas acadêmico-científicas: é impossível substituir a relação professor-aluno pela relação homem-máquina.

Porém, sem antecipar as discussões da formação dentro do processo de escolarização, é importante destacar algumas de suas possibilidades de entendimento. Pensar a formação como processo de humanização, tal como Nietzsche (2001) é pensá-la fora do eruditismo do contexto acadêmico histórico-científico, ou seja, é pensá-la para além da informação.

É pensá-la como processo e, sendo assim, como um constante devir, “marcado por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (Severino, 2006, p. 621). Ou

seja, é também a experiência vivenciada em auto realização, em tornar-se aquilo que tem potencial para ser, é uma realização pessoal.

Nesse viés, é importante refletir o papel da educação escolar como um investimento na formação humana. Paralelamente, veremos ao longo dos capítulos que a Filosofia da Educação oferece condições de discussão acerca das diversas dimensões da formação humana. Outrossim, enquanto disciplina, a Filosofia da Educação representa parte desse investimento formativo e contribui através de suas proposições, resistência e superação não apenas ao estar atenta aos novos modelos formativos e contribuir para sua criação, mas também por auxiliar os docentes em compreender os diversos sentidos do fazer educativo.

2.1 A educação como investimento formativo no humano: contribuições da Filosofia

A Filosofia da Educação dedica-se a analisar, de forma crítica e reflexiva, as condições concretas do processo educativo, investigando seus fundamentos e os nexos conceituais que sustentam a prática pedagógica. Essa abordagem permite compreender a educação como um investimento essencial na formação do ser humano, promovendo seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, é imprescindível discutir os diferentes sentidos atribuídos à formação humana ao longo da tradição filosófica, identificando como esses conceitos influenciam a prática educativa contemporânea. Ao oferecer ferramentas para questionar e interpretar os desafios da educação, a Filosofia contribui significativamente para a construção de uma perspectiva mais consciente e fundamentada sobre o papel da educação na sociedade e na constituição do sujeito.

Com esse fim, será necessário apresentar ao longo desse debate um percurso possível de entendimento da formação humana no âmbito da filosofia da educação. Partir desse ponto remonta ao que Severino (2010) entende como esforço hermenêutico para o desvelamento da prática educacional, e esta nos parece uma concepção importante para nossa discussão.

Como parte desse constructo, decidimos colocar em pauta possíveis sentidos à educabilidade humana, ou seja, partimos do entendimento que o ser humano é capaz de sair da animalidade ao ser instruído, sendo essa capacidade baseada primeiramente em sua racionalidade e em segunda instância nos paradigmas da educação ao qual fez parte. Para tanto,

É possível destacar as dimensões *ética e política* que, até o atual momento, prevaleceram como fundamentos da compreensão da própria natureza da educação. Entretanto, atualmente, a formação humana - visada pela educação - compreende-se como formação

cultural, representando esta uma outra dimensão da educabilidade humana. (Severino, 2006, grifo nosso)

Sabendo disso, utilizaremos as próximas linhas como espaço de articulação entre as dimensões ética, política e cultural defendidas por Severino (2006) juntamente com as contribuições de filósofos ao decorrer da história da filosofia da educação.

Sob o signo da ética, o discurso filosófico concebeu a educação como aprimoradora do sujeito humano. Portanto, agir de acordo com os valores, sendo eles categoria moral do ser humano, fazia parte de um processo de autoconstituição do sujeito.

Ainda que etimologicamente ética e moral retirem seu sentido de costume (*ethos*, em grego, e *mos*, em latim) e este, por sua vez, do habitat, da moradia habitual, estrutura modal dos seres vivos de habitar o mundo, o conceito quer designar, no categorial filosófico, uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está se referindo. (Severino, 2006, p. 623)

Todavia, na dimensão ética da educabilidade humana não está ausente a dimensão política. Conseguimos facilmente identificar a dimensão política ao investigar obras da Filosofia Clássica. A autoconstituição do sujeito como pessoa ética na Paidéia Grega é um forte exemplo disso. Severino (2006) nos ajuda a ilustrar:

A política fica como que condicionada à ética, ou seja, à qualidade e à intensidade do aprimoramento da postura e das ações morais das pessoas individuais. A boa qualidade da pólis está na dependência direta da qualidade da vida individual dos seus habitantes. Platão, ao construir seu modelo da cidade ideia, desenvolve uma proposta filosófica e uma pedagogia ético-política, na qual o conhecimento e a prática da virtude vão garantir a viabilidade e a legitimidade do Estado. Para Platão, a educação, se praticada pela razão procedendo dialeticamente, torna-se o fundamento e a sustentação da justiça. Entretanto, a justiça nada mais é do que a dimensão social da virtude, o princípio da ética social que sustenta a vida digna da comunidade. A sociedade justa se sustenta nos princípios da ética. (Severino, 2006, p. 623-624)

A dimensão política da educabilidade aparece fortemente, posteriormente, na Modernidade, com um viés diferente da Antiguidade Clássica. Se na Antiguidade Clássica, a dimensão política estava articulada à dimensão ética, na Modernidade o critério fundamental da educação era a formação do cidadão em sua formação política à luz dos pressupostos antropológicos e epistemológicos da época, a saber: a consideração da condição natural do homem como ser social.

Essa participação do elemento social na natureza intrínseca do modo de ser humano torna-se marca característica da antropologia fundante da compreensão da educação no século XIX, constituindo a base central do conhecimento que, nessa fase, já se constitui como conhecimento científico, graças à emergência das ciências humanas (op. cit. p.626)

Sendo assim,

A Filosofia moderna refere-se aos indivíduos, mas pressupondo-os como partes integrantes de um corpo social que os atravessa de fora a fora. Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas elas só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social. (op. cit. p.626)

Autores como Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant, referências importantes no Iluminismo, têm suas teorias entrelaçadas a uma proposta pedagógica, as quais não podem ser entendidas separadamente. E, mais que isso, influenciam a noção de formação humana a partir de determinações exteriores, ou seja, da vida em sociedade.

Embora as ideias de Kant estejam bastante relacionadas à epistemologia, o autor elaborou sólidas contribuições no âmbito pedagógico, uma vez que pauta o desenvolvimento de suas teses a partir da relação entre racionalidade, moralidade e liberdade, uma tríade de conceitos importantes para a compreensão da educabilidade humana que coadunam com a compreensão de “Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre” como constituinte do ser humano em sociedade.

Junto a Menezes (2019) podemos retomar a obra “Sobre a Pedagogia” de Immanuel Kant com o objetivo de recuperar a tradição kantiana ligada à educação, destacando sua contribuição original para o campo educativo. Na já referida obra, Kant apresentou três estágios da educação, a saber: cuidado, disciplina e moralidade. É através da passagem por esses estágios que o ser humano sai da animalidade, “ou seja, o homem é um animal que, distinto dos demais, precisa ser instruído e formado. Cabe, portanto, à educação esta tarefa singular de libertar o homem de sua animalidade e selvageria” (Menezes, 2019, p. 130)

Os conceitos cuidado, disciplina e moralidade merecem um espaço de apresentação pelo caráter genuíno que estes conferem à formação humana. Sobre o cuidado, o filósofo entende como precaução, prevenção diante das forças humanas que caracterizam sua animalidade. Para além da alimentação, o ser humano necessita de cuidados para sua sobrevivência.

A disciplina possui papel essencial na educação de acordo com Kant. A disciplina surge como estratégia para não permitir que o ser humano seja dominado por seus próprios instintos. Sendo assim, disciplina e liberdade são categorias que caminham juntas. O ser humano é livre na medida de sua disciplina.

Por fim, a moralidade ou educação do agir moral. Segundo Kant, é com a moralização que o ser humano faz uso de sua racionalidade e alcança plena maioridade e autonomia. Esse processo é

chamado pelo filósofo de esclarecimento. Através do esclarecimento, a razão humana se liberta de toda espécie de sujeição e atinge a emancipação.

O percurso desenvolvido por Kant em sua filosofia recebeu contribuições de Rousseau. A partir do olhar da ética, Rousseau é outro filósofo que oferece contribuições importantes para a concepção de formação humana.

Não podemos esquecer da categoria “trabalho” dentro dessa discussão. Embora não esteja elencada por Severino (2006, 2010) como uma das dimensões de educabilidade, aparece de modo substancial na história da Filosofia e em suas contribuições para a educação. Afinal, o trabalho é um importante pressuposto antropológico da Filosofia para o debate acerca da formação humana.

De acordo com Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (2001), é pelo trabalho que o ser humano se constitui historicamente. Pelo trabalho, o ser humano possui condições de auto-realização. Por outro lado, no contexto histórico-social ao qual os seres humanos estão inseridos, o trabalho é lugar de alienação, de reprodução ideológica e de exploração do homem pelo homem. O trabalho, portanto, é uma dimensão contraditória dentro da formação humana.

Na contemporaneidade, a dimensão ética e política caem, surgindo “uma nova forma de se compreender a educação: nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectiva política.” (Severino, 2006, p. 629). A formação humana no contexto educacional é pensada como formação cultural, realizando uma síntese superadora das perspectivas anteriores.

A razão é responsável pelo surgimento da síntese superadora acerca da formação humana. Entretanto, “A razão transforma-se numa razão instrumental, ferramenta por excelência da ciência e da tecnologia” (Severino, 2006, p.630). A educação não escapa disso e, portanto, afirma a presença da razão instrumental em nome da ciência e da tecnologia.

A presença da Indústria Cultural no campo da educação reflete as contradições inerentes ao sistema capitalista, que, ao priorizar a lógica de mercado e a reprodutibilidade técnica, muitas vezes subverte os valores essenciais da cultura enquanto elemento formador e emancipador. Essa influência manifesta-se na mercantilização dos conteúdos culturais e na padronização de práticas educativas, comprometendo a diversidade e a criticidade que deveriam caracterizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a cultura, enquanto dimensão de educabilidade, deve transcender os limites impostos pelo capitalismo e pela lógica industrial, resgatando seu papel transformador e sua capacidade de promover uma formação integral. Para

isso, torna-se imprescindível um esforço coletivo que valorize práticas educativas críticas e reflexivas, capazes de enfrentar as imposições da Indústria Cultural e reafirmar o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Juntamente à essa discussão, o atual panorama da educação está em processo de mudança. No Brasil e no mundo, a educação vem passando por mudanças de perspectivas, algumas delas atreladas à implantação de reformas educacionais. Todavia, “como se trata de um pensamento ainda em construção, fica difícil, por falta de distanciamento, apreendê-lo em toda sua extensão, profundidade e magnitude.” (Severino, 2006, p. 629)

O que podemos adiantar, de modo assertivo, é que a nova orientação, agora pós-moderna, é levada aos extremos ao cair no relativismo e no irracionalismo das reformas educacionais.

Essa nova orientação vem sendo designada de filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, substrato filosófico de uma possível nova era histórico-cultural: a pós-modernidade. Levada aos extremos, tal tendência cai no irracionalismo, inviabilizando qualquer alcance construtivo da racionalidade humana. Seu irracionalismo potencial emerge com a acusação que faz aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre o homem, da hostilidade da razão à vida. (Severino, 2006, p. 629)

A filosofia da educação é responsável por todas essas mudanças de perspectiva? Em certa medida, sim! Afinal, a razão é dispositivo essencial na pesquisa filosófica e seus resultados encontram-se entrelaçados às dimensões de educabilidade as quais as sociedades vêm experienciando. Entretanto, “a razão acaba sendo vista apenas como agente de repressão e não instância de libertação, como o pretendia o Iluminismo.”(Severino, 2006, p. 629). Como afirma Severino (2006, p. 629): "Os germeness dessa crítica radical surgiram na própria Modernidade, com Nietzsche, Freud e Marx, mas se consolidam no pensamento atual, com Foucault, Deleuze, Guattari, Lyotard, Baudrillard e Maffesoli, entre outros pensadores."

Como resultado dessa crítica, temos pesquisas educacionais a partir de expressivos aportes teóricos, como os que estão presentes entre os pensadores frankfurtianos. Já no cenário filosófico educacional brasileiro, temos trabalhos referenciados em Adorno, Dewey e Deleuze. (Severino, p. 630, 2006; Mota; Silva, p. 54, 2017) Ainda como resultado da crítica e, além disso, como possibilidade de superação, temos a Geofilosofia, nossa versão da filosofia da educação deleuzo-guattariana. Nela, a formação humana é experiência de pensamento, onde os espaços de formação devem ser abertos para estabelecer conexões entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e os territórios que buscam conhecer.

Entretanto, não faz parte dos objetivos deste capítulo oferecer o percurso histórico-filosófico completo para o estudo da formação humana no âmbito da filosofia da educação. Todavia, ao compreender parte desse percurso, é imprescindível destacar que ao longo de sua trajetória, a Filosofia da Educação entende a formação humana para além da informação.

Contrariamente a isso, a educação resultado das reformas educacionais entende formar como moldar, sentido oposto àquele que buscamos que prevaleça entre as instituições educacionais e na sociedade como um todo.

O conceito de investimento em educação, embora frequentemente associado a um viés financeiro ou utilitarista, precisa ser ampliado para abarcar sua dimensão formativa e transformadora no campo humano. É essencial reconhecer que a educação transcende a mera aplicação de recursos ou o engajamento de tempo com vistas à produtividade econômica. Trata-se de um processo que molda indivíduos, promove cidadania e fortalece valores éticos e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral da pessoa e da sociedade. Reduzir a educação a uma lógica de retorno mensurável em bens e serviços seria negligenciar seu papel essencial na construção de um futuro mais equitativo, crítico e sustentável. Assim, investir em educação deve ser entendido como um compromisso com a formação de sujeitos capazes de interagir de maneira consciente e responsável com o mundo ao seu redor, indo além das métricas utilitaristas e priorizando o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Porém, defender a educação como investimento formativo no humano é aplicar recursos, obter engajamento de tempo e esforços da comunidade escolar e acadêmica, na medida em que tais ações são resultado da compreensão do quanto as particularidades das relações pedagógicas são importantes para as vidas pessoais e para o coletivo.

É, pois, como tarefa do coletivo humano que o conhecimento deve se exercer na sua plenitude. Ele é estratégia fundamental da vida da espécie. E é por isso que o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, tanto quanto das demais modalidades de exercício da subjetividade, se torna relevante no caso de toda formação profissional (...) (Severino, 2010, p. 36)

Nos últimos anos, o cenário cultural e da formação humana no Brasil vem passando por tensões que envolvem reformas educacionais e interesses políticos da extrema direita. Isso significa que a noção de investimento educacional é aquela primeira, utilitarista. Portanto, o resultado esperado não é outro: formação marcada pela cultura da competitividade e da agressividade, onde valores humanos como solidariedade e respeito às diferenças se perdem dando espaço para comportamentos de ódio e perseguição.

Sabendo disso, assim como os alemães, “após Auschwitz, impõe-se uma reelaboração do passado, uma severa crítica do presente, se se almeja um futuro mais humanizado.” (Severino, 2006, p.630), cabe aqui como um espaço de responsabilidade social, desvelar em meio às discussões teóricas propostas o atual cenário da formação humana no contexto da educação escolar brasileira. Tendo isso em vista, na seção seguinte discutiremos casos que demonstram a realidade nas escolas brasileiras.

Como foi visto, a educação (em suas dimensões de educabilidade) possui grandes expressões antropológicas da Filosofia. Por isso a importância neste manuscrito, de refazer, ainda que brevemente, o caminho da formação humana na perspectiva filosófica e, mais a frente, apresentar a Geofilosofia como caminho possível dentro dos paradigmas educacionais para a formação humana, como uma das possibilidades de superação.

2.2 Formação humana e educação escolar na contemporaneidade

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos decorrentes de sua crescente vinculação às demandas econômicas e produtivas. Os currículos escolares, frequentemente moldados por uma lógica tecnicista, priorizam competências voltadas para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação integral que contemple aspectos éticos, culturais e críticos. Essa abordagem mercantilizada compromete a construção de uma educação humanizadora, capaz de formar cidadãos conscientes, reflexivos e engajados socialmente. É fundamental repensar o papel da escola como espaço de desenvolvimento pleno, equilibrando as exigências econômicas com a necessidade de promover valores que fortaleçam a cidadania e o bem-estar coletivo.

Partindo de tal perspectiva, percebemos que a formação dentro da educação escolar, formal e institucionalizada, está cada vez mais vinculada à qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Essa concepção nega um dos alicerces fundamentais do processo educativo: a possibilidade dos estudantes se constituírem enquanto partícipes. Nesse sentido, os estudantes tornam-se alvo da proposta de instrumentalização para as esteiras de produção ao invés de formandos, sujeitos em processo de formação humana.

Entendemos, portanto, que a temática da formação humana é de extrema relevância para nossos dias, ao apontar novas formas de encarar o processo de formação nos comprometemos e assumimos a responsabilidade pela educação das novas gerações. Nesse ínterim, ao falarmos de uma educação para além do pragmatismo e do tecnicismo, estamos falando em uma formação

integral, tal como uma paidéia entre os gregos e a Bildung dos alemães, porém em outro contexto social, respeitando suas particularidades.

Em paralelo, temos o funcionamento das salas de aulas, das instituições escolares. É também sobre elas que desejamos falar aqui.

Este trabalho, ao propor a Geofilosofia como caminho epistemológico para formação de professores, pensa *com* Deleuze e Guattari. Seria possível pensar *com* Deleuze e Guattari sobre a educação escolar na contemporaneidade? O que os filósofos teriam a dizer sobre a situação da formação humana na educação escolar da contemporaneidade?

Negri (2019) refere-se à obra *O que é a filosofia?* como um livro importante para conhecer a percepção de Deleuze e Guattari acerca do “nosso tempo”. É através dos apontamentos de Negri (2019) e das teses presentes na referida obra que pretendemos pensar - ainda que brevemente - aspectos inerentes à formação humana no contexto da educação escolar na contemporaneidade.

De acordo com Negri (2019), é possível através do livro "O que é a filosofia?"

colher quase que com violência, os sintomas de uma percepção do *nosso tempo* que, para os homens comuns, se tornou tanto geral quanto desesperada. É a partir dessa percepção comum do mundo que nossos autores se indagam sobre as tarefas da filosofia. Vivemos no caos: eis o primeiro, fundamental, conteúdo da percepção comum do nosso tempo. Um caos destrutivo no qual não encontramos orientação alguma. (p. 111, grifo nosso)

Para Deleuze e Guattari (2010),

Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São variabilidades infinitas cuja desaparecimento e aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. *É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo*. Recebemos chicotadas que latem como artérias. (p. 237, grifo nosso)

O grifo feito no excerto acima deve-se ao seguinte fato: nos fez lembrar que as instituições escolares vêm demonstrando sinais de aumento progressivo de problemas relacionados à violência. Vem crescendo as manchetes que anunciam ataques e massacres dentro de instituições escolares, sendo a maioria provocada por sujeitos envolvidos no processo educacional. Em poucos instantes, a escola - que representa um lugar de cultura - vive o caos.

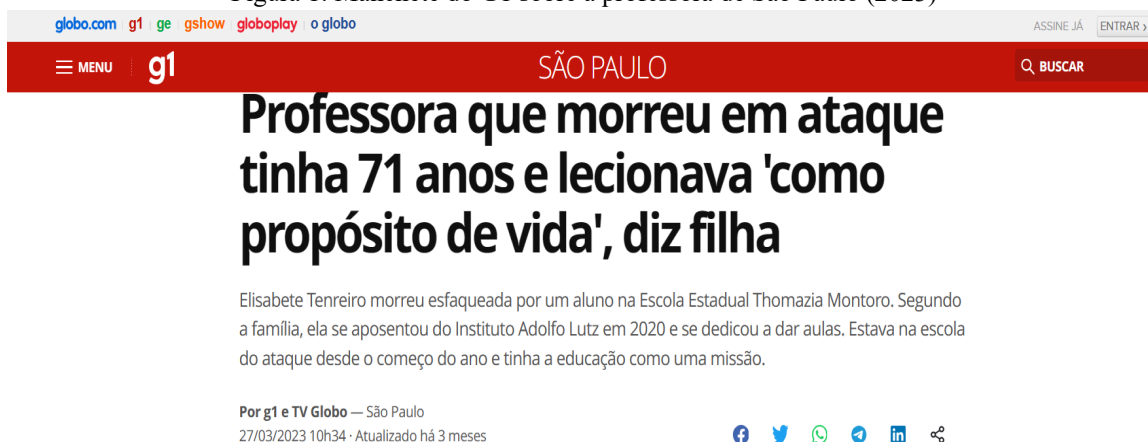
De acordo com Negri (2019), é o caos da nossa vida de homens imersos na dispersão do pensamento, na desordem da reprodução do insensível que não encontra mais plano de recomposição. E sobre isso, ilustra:

Abro o jornal desta manhã: uma fotografia enorme mostra uma população de exilados amontoando-se no cais de um porto mediterrâneo e outra mostra enorme população transferida para um estádio de aparência chilena. Na página ao lado, vejo

casas destruídas por bombas e canhões (...). Nas outras páginas, blá-blá-blás insensatos buscam razões para aquelas imagens perturbadoras. Ligo a televisão, e essas mesmas imagens e esses mesmos blá-blá-blás sobrepõem-se instantaneamente. (p. 112)

Podemos relacionar a ilustração de Negri (2019) com as seguintes manchetes:

Figura 1: Manchete do G1 sobre a professora de São Paulo (2023)



Fonte: G1. Professora que morreu em ataque tinha 71 anos e lecionava ‘como propósito de vida’, diz filha. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professora-morre-vitima-de-ataque-em-escola-na-vila-sonia.g.html>

O dado da manchete refere-se à morte de Elisabeth Tenreiro, em março de 2023, esfaqueada por um aluno da escola estadual na qual trabalhava desde o início do ano letivo, em São Paulo. O ataque foi deflagrado por um adolescente de 13 anos e foi registrado por câmeras de segurança. Como medida, o governador Tarcísio de Freitas propôs o aumento do número de policiais nas escolas.

Tal como uma fotografia, a manchete vem às nossas mentes e nos faz traçar um paralelo com as palavras de Negri (2019), analisando o atual contexto educacional da sociedade brasileira. O caos instala-se na medida em que fatos como esse vem provocando inúmeros questionamentos em professores e professoras de todo o país. A transmissão, feita de modo contínuo pela mídia, assim como a busca por soluções rápidas, baseadas em um discurso racional de combate à violência, sobrepõem-se ao sensível.

A violência direcionada a professores e professoras é um problema de grande complexidade que exige atenção urgente de toda a sociedade. Ela se manifesta de diversas maneiras, como

agressões físicas, insultos verbais, intimidações psicológicas e ataques nas redes sociais, refletindo não apenas questões individuais, mas também falhas estruturais no sistema educacional e nos valores sociais. Além de impactar diretamente a saúde mental e física dos educadores, esse tipo de violência afeta negativamente o clima escolar, prejudica as relações interpessoais e compromete o desempenho acadêmico dos alunos. Enfrentar essa realidade requer uma abordagem integrada, envolvendo políticas públicas eficazes, capacitação de profissionais da educação, suporte psicológico e o engajamento de famílias e comunidades para a construção de um ambiente escolar mais seguro e respeitoso.

Figura 2: Manchete do G1 sobre violência escolar (2023)



Fonte: G1. Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghml>

É possível relacionar a ilustração de Negri (2019) às manchetes anexadas na medida em que ambas demonstram um retrato da situação que encontra-se o ambiente educacional, principalmente quando após diversos casos semelhantes pesquisadores voltam o olhar para dados alarmantes: o aumento de número de casos de ataques à instituições escolares vem crescendo vertiginosamente.

Vivemos no caos! E esse caos tem nome: a agressão contra tantas “Elisabetes Tenreiro” pelo Brasil afora. Como um convite à sensibilidade, característica humana que distancia-se nessa conjuntura, ao modo de Negri (2019) nos sensibilizamos:

Ao meu lado, tenho uma filha pequena. Ela me pergunta sobre o que vê, a foto do jornal, as imagens da televisão. O que responder? Como dizer-lhe qualquer coisa que supere a insensatez e a loucura que, espontaneamente, são percebidas? Um caos destrutivo no qual não encontramos orientação alguma. Uma reprodução contínua do caos, tão veloz que a

memória e a reflexão se tornam impossíveis. O que é o real? A continuidade da minha sensibilidade é rompida o tempo todo. (Negri, 2019, p.112)

A violência contra professores é um reflexo de problemas mais amplos que vão além dos muros das escolas. Ela exige uma resposta integrada, que envolva educadores, alunos, famílias, gestores e a sociedade como um todo. Proteger os professores é, em última análise, proteger a educação e o futuro das próximas gerações.

Como pesquisadores da educação brasileira, nos cabe buscar uma resposta à sociedade acerca da violência que invade as escolas. Através das ideias de Deleuze e Guattari (2010) e Antonio Negri (2019), ousamos ter uma pista: a ausência da formação humana para o sensível.

Na atual sociedade, a sociedade de controle, o pensamento tem se tornado disperso, às vezes precipitado, ao passo que as instituições têm por objetivo modelar o ser humano. Na obra póstuma, *Conversações*, podemos extrair um pouco mais sobre o que Deleuze (2013) pensa sobre “nosso tempo” e a sociedade de controle.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, *escola*, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. *Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola*, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. (p. 224, grifo nosso, grifo do autor)

O grifo no 1º excerto, “os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias”, nos remete à Reforma da Educação que resultou no Novo Ensino Médio através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o Novo Ensino Médio e a concepção de itinerários formativos, a Filosofia enquanto componente curricular foi diluída na área de humanas e sociais aplicadas, acarretando uma redução em sua carga horária. Diante de uma carga horária anterior já reduzida, com a novidade, a depender do lugar do Brasil, a Filosofia desapareceu das salas de aula do ensino básico. A prospecção é que ocorra o mesmo no Ensino Superior. E como expressão máxima da contradição, temos: a filosofia perde espaço na escola, entram na escola a agressividade e a violência.

O 3º grifo, presente em “sociedades de controle”, nos ajuda a identificar a expressão na obra de Deleuze (2013) e como o conceito que ele desenvolve é baseado em teses de Foucault acerca da vigilância da sociedade disciplinar presente nas instituições sociais, a saber: prisão, hospitais psiquiátricos e escolas. Por sociedade de controle, Deleuze (2013) entende a passagem da sociedade

disciplinar. Na sociedade de controle, a estratégia fundamental está para além do confinamento, nela faz parte o uso dos dispositivos de vigilância e monitorização no controle contínuo e na comunicação instantânea.

Através das lentes de Deleuze (2013), percebemos as reformas educacionais como um dispositivo de vigilância. A citação abaixo ressalta, ainda, a presença dos interesses políticos-econômicos na construção dos projetos educacionais.

O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (p. 225)

Falaremos um pouco mais sobre a presença da política na construção de projetos educacionais na seção seguinte, ao discutir a natureza do trabalho docente e a importância da filosofia para a formação humana e na formação do educador.

Por ora, através do material exposto nessa seção, identificamos que o debate sobre a formação humana como processo de humanização fica cada vez mais distante da prática das salas de aula. O caos presente no ambiente educacional e a natureza das reformas, demonstram certa inversão de valores: a formação humana dentro das escolas parece não estar voltada para nenhuma das dimensões de educabilidade citadas anteriormente, menos ainda para o sensível, conforme mencionado. Uma contradição, afinal, a escola é uma das instituições sociais que possui em seu bojo a preocupação com a formação. Outrossim, a Filosofia, como área do conhecimento que vem ao longo de sua história pensando a formação humana encontra-se escanteada após a última reforma educacional brasileira.

2.3 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil tem uma trajetória rica e complexa, marcada por diversas mudanças ao longo dos anos. Desde o período colonial, a educação era predominantemente religiosa e voltada para a formação de elites. Com a chegada da República, em 1889, houve um movimento em direção à laicização da educação e à valorização do ensino público.

Na década de 1930, a formação de professores começou a ser sistematizada com a criação das escolas normais, que tinham como objetivo preparar educadores para o ensino fundamental. A partir da década de 1960, com a reforma educacional, houve uma ênfase na formação superior, levando à criação de cursos de pedagogia.

Nas últimas décadas, a formação de professores passou a ser discutida em termos de qualidade e formação continuada, com a implementação de diretrizes e políticas públicas que buscam melhorar a formação inicial e a valorização do magistério. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) são exemplos de marcos que influenciam a formação docente no Brasil.

Atualmente, a formação de professores é um tema central nas discussões sobre a melhoria da educação, com foco na prática pedagógica, na inclusão e na diversidade, buscando atender às demandas de um mundo em constante transformação.

Cabe ressaltar que “Formação de Professores” é um termo amplo, pode se referir tanto à formação básica e inicial quanto à formação continuada e complementar. Para pormenorizar o termo, podemos definir formação básica de professores como o processo obrigatório para que esse profissional esteja habilitado a dar aulas.

No Brasil, esse processo corresponde à aprovação no curso de Pedagogia para lecionar em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (os conhecidos professores polivalentes) e uma licenciatura para lecionar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A licenciatura deve corresponder à área em que o professor pretende atuar. Em geral, o quadro curricular dos cursos de formação de professores, seja ele uma licenciatura ou o curso de Pedagogia, envolvem aulas teóricas, práticas e estágio, que deve ser supervisionado por professores, coordenadores e diretores das escolas.

Já a formação complementar, pode incluir seminários e cursos livres na área de interesse do profissional. Se o professor estiver em sala de aula, por vezes a formação complementar acontece dentro da própria instituição de ensino, como parte do aperfeiçoamento da equipe docente, na lógica industrial de produção.

Entretanto, quando falamos em formação continuada, identificamos a pós-graduação como principal recurso utilizado pelos profissionais da educação para continuar seus estudos e conquistar titulação. Seja pública ou privada, lato sensu ou stricto sensu (especialização ou MBA, mestrado e doutorado, respectivamente), a pós-graduação faz parte e é uma realidade na formação continuada dos professores.

Nos últimos anos, com as modificações no sistema capitalista as mudanças administrativas do Estado e em políticas públicas para a educação, trouxeram como resultado a ênfase na qualificação profissional, baseada na permanência de um discurso de responsabilização docente.

Com isso, a formação de professores no Brasil sofrerá transformações em breve, haja vista a homologação da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em 19 de dezembro de 2019 através da Portaria nº 2.167. O documento foi elaborado com o objetivo de contemplar demandas presentes nas mais recentes reformas educacionais, propondo o alinhamento da formação inicial desses profissionais à BNCC.

Aprovada sem ouvir seus representantes - a comunidade acadêmica - a BNC-Formação possui pressupostos que descaracterizam a formação docente que vem sendo defendida historicamente através de estratégias que buscam formar professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação de seus direitos, mas atender ao status quo mediante controle e padronização dos processos educativos.

A formação de professores no Brasil é um processo histórico marcado por rupturas, permanências e tensões sociais que refletem os projetos de educação e sociedade em disputa no país. Desde os primeiros tempos coloniais até os dias atuais, a preparação de docentes tem sido atravessada por interesses políticos, econômicos e culturais que moldaram tanto o perfil dos profissionais quanto o papel social da educação. Compreender os caminhos trilhados pela formação docente é fundamental para analisar os desafios contemporâneos da profissão e projetar novas possibilidades para a educação brasileira. Nos parágrafos seguintes iremos refletir sobre os principais momentos históricos da formação de professores no Brasil, fundamentada em autores que analisam criticamente essa trajetória.

A formação de professores no Brasil remonta ao período colonial, quando a educação formal era limitada e subordinada aos interesses da Igreja Católica. As primeiras iniciativas de escolarização sistemática surgiram com a chegada dos jesuítas em 1549, que fundaram escolas voltadas para a catequese indígena e a formação religiosa (Gatti, 2010). Nesse contexto, o ensino era um instrumento de dominação cultural e, portanto, a formação docente se restringia a uma preparação prática e religiosa, sem a preocupação com uma formação pedagógica sistematizada. Segundo Saviani (2007), "não havia propriamente uma formação de professores para a educação popular, mas sim uma formação voltada para a reprodução da ordem social vigente".

Durante o Império, especialmente com a criação do ensino público elementar a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, a necessidade de professores aumentou, mas a formação permaneceu incipiente. As chamadas "escolas normais" surgiram com o objetivo de preparar mestres para o ensino primário, sendo a Escola Normal da Corte, fundada em 1835, um marco importante (Saviani, 2007). Contudo, como aponta Nagle (2001), essas instituições tinham um perfil técnico e disciplinar, focado mais na repetição de métodos do que na formação crítica ou científica do professor, evidenciando a precariedade histórica da preparação docente no Brasil.

No início do século XX, com a influência do movimento da Escola Nova, houve uma tentativa de reformular a formação de professores a partir de uma visão mais científica e pedagógica. Inspirados por ideais de educação ativa e democrática, educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo defendiam uma formação que considerasse o desenvolvimento integral do educando e que rompesse com métodos autoritários e mecânicos (Teixeira, 1956). Segundo Teixeira (1956), "não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é", destacando a importância de formar professores não apenas no domínio de conteúdos, mas também na compreensão do processo educativo como fenômeno humano e social.

Apesar dos avanços propostos, o projeto de formação crítica dos professores foi sistematicamente tensionado por interesses políticos e econômicos, sobretudo no período da Ditadura Militar (1964-1985). Nesse período, predominou uma concepção tecnicista da formação docente, com forte influência da pedagogia da eficácia e da produtividade (Gatti, 2010). A formação passou a privilegiar aspectos instrumentais em detrimento da reflexão crítica, como observa Libâneo (2006), ao afirmar que "o tecnicismo reduziu o trabalho docente a uma mera execução de técnicas, esvaziando o sentido formativo da prática educativa".

Nas últimas décadas, impulsionada pela redemocratização e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2015), houve uma retomada da perspectiva crítica e reflexiva na formação docente. Ainda que desafios persistam, como a desvalorização profissional e as condições precárias de trabalho, há um reconhecimento crescente da necessidade de formar professores intelectuais, capazes de interpretar a realidade e atuar de maneira transformadora (Freire, 1996). Como defende Freire (1996), "não há docência sem discência", reafirmando a ideia de que formar-se professor é um processo de constante aprendizado, reflexão e compromisso ético com a transformação social.

A aprovação da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em 19 de dezembro de 2019, por meio da Portaria nº 2.167 do Ministério da Educação, representou um marco regulatório importante para a formação docente no Brasil. A BNC-Formação estabelece diretrizes e competências essenciais que todos os cursos de licenciatura e programas de formação de professores devem assegurar, visando à garantia da qualidade da educação básica. Inspirada na lógica de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos estudantes, a política busca padronizar a formação inicial e continuada dos docentes, focando em práticas pedagógicas que atendam às necessidades da educação contemporânea (BRASIL, 2019).

A proposta da BNC-Formação enfatiza a centralidade da prática pedagógica, da gestão da sala de aula e do compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Um de seus pilares é o desenvolvimento de competências específicas que articulem teoria e prática, com estágios supervisionados mais integrados às demandas reais da escola básica. No entanto, diversos especialistas apontam que a ênfase na prática, conforme delineada no documento, pode gerar uma concepção tecnicista da formação docente, reduzindo o espaço da reflexão crítica e da construção autônoma do conhecimento pedagógico (Pimenta; Anastasiou, 2014). Assim, a BNC-Formação, embora proponha avanços em termos de sistematização de competências, também desperta debates sobre os riscos de um enquadramento excessivamente instrumental da prática educativa.

Dessa maneira, a BNC-Formação configura-se como um instrumento normativo que impacta diretamente os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em todo o país, obrigando as instituições formadoras a adaptarem suas propostas curriculares em consonância com as diretrizes estabelecidas. Esse movimento reforça a necessidade de análise crítica sobre os sentidos da formação docente e os modos de articulação entre conhecimento acadêmico e práticas escolares. Como destaca Nóvoa (2017), "não se pode formar professores apenas com competências técnicas; é preciso formar sujeitos capazes de pensar, interpretar e reinventar a educação". Nesse sentido, o debate em torno da BNC-Formação permanece vivo, refletindo as tensões entre projetos educativos distintos para a sociedade brasileira.

A análise histórica da formação de professores no Brasil revela uma trajetória complexa e marcada por profundas desigualdades. Desde a educação colonial voltada para a catequese, passando pelas experiências das escolas normais, pelas influências da Escola Nova e pelo tecnicismo do período autoritário, a preparação docente sempre refletiu os projetos hegemônicos de sociedade em vigor. Entretanto, movimentos de resistência e propostas críticas, especialmente a

partir da redemocratização, têm afirmado a necessidade de uma formação que supere a dimensão meramente técnica e instrumental do trabalho docente.

A perspectiva contemporânea aponta para a importância da formação de professores como um processo contínuo, crítico e emancipatório, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Os desafios ainda são muitos, como a precarização da profissão e a desvalorização social do magistério. No entanto, como destacou Paulo Freire (1996), a docência é uma prática eminentemente ética e política, e formar professores conscientes de seu papel histórico é um passo essencial para transformar a realidade. Assim, retomar criticamente o passado torna-se não apenas um exercício acadêmico, mas uma tarefa necessária para reimaginar o futuro da educação brasileira.

A trajetória histórica da formação de professores no Brasil revela um processo marcado por desafios, reformas e tentativas de aprimoramento, refletindo a necessidade contínua de adaptação às demandas educacionais e sociais. A partir dessa base histórica, surge a possibilidade de se repensar a formação docente a partir de eixos inovadores, que busquem não apenas a atualização técnica dos profissionais, mas também a formação humana essencial para a construção de uma educação mais transformadora e reflexiva. A integração de novas abordagens pedagógicas, como a educação crítica, a inclusão digital e o pensamento interdisciplinar, abre caminhos para uma formação que vai além da simples capacitação técnica, envolvendo também a formação ética, política e filosófica dos professores. Essa evolução aponta para a construção de um modelo educativo mais alinhado às necessidades da sociedade contemporânea, no qual o professor, além de ser um transmissor de conteúdos, se torna também um mediador da aprendizagem, capaz de promover uma educação que valorize o pensamento crítico, a autonomia dos alunos e a transformação social.

2.4 A filosofia da educação e a formação do educador

Através dos dados teóricos de caráter histórico-filosófico apresentados na seção 2.1, podemos afirmar que a preocupação com a formação humana esteve presente ao longo da história da Filosofia. Desde os gregos, com a *Paidéia*, até os alemães com a *bildung* e na contemporaneidade pensada como formação cultural, por meio das críticas e deveras contribuições às transformações dos currículos escolares.

Neste último momento, ao qual nos encontramos na linha do tempo da história, devemos acrescentar que no que diz respeito à formação universitária, a racionalidade técnica determina

diversos modelos de formação, investido primeiramente na transmissão dos fundamentos do conhecimento científico e na aplicabilidade dos mesmos, com forte fundamentação positivista e pragmatismo.

Todavia, compreender a formação humana dentro do viés educacional é também compreender a natureza do trabalho docente. Ou, para além das questões essenciais, se podemos assim dizer, é preciso refletir acerca das diversas faces do fazer educativo. Por fazer educativo podemos entender o processo educacional e a relação dialética entre os envolvidos, que possuem histórias de vida, visão de mundo e, novamente, particularidades no que diz respeito à formação.

A natureza do trabalho docente exige um olhar diferenciado para sua formação profissional. De acordo com Franco e Lisita (2008), o trabalho do professor é de natureza pública e por isso o compromete moralmente.

Considerando a especificidade do fazer profissional docente e a relevância social de sua práxis, impõe-se a necessidade de um projeto de formação que considere prioritária a construção de sua autonomia como forma de potencializar seu trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social. (Franco e Lisita, 2018, p.

Contrariamente a isso,

com a completa impregnação da cultura contemporânea por exacerbado pragmatismo, a educação superior vem sendo vista, cada vez mais, como apenas um aparelho técnico para o exercício de operações funcionais na sofisticada engrenagem tecnológica da produção. (Severino, 2010, p.31)

Portanto, no âmbito da cultura de formação docente universitária há uma dicotomia entre a produção do conhecimento acadêmico e quem o consome, ou seja, um distanciamento entre a pesquisa educacional e a necessidade real dos professores em seu fazer educativo e das escolas na orientação do fazer docente.

A Filosofia desempenha um papel essencial nos currículos educacionais, pois promove uma reflexão aprofundada sobre a formação humana e seus desdobramentos no processo de humanização. Por meio dessa disciplina, é possível construir uma cultura fundamentada em valores éticos, que orientam as ações individuais e coletivas em direção a uma convivência mais justa e solidária. Além disso, na formação de educadores, a Filosofia se apresenta como uma ferramenta indispensável para a análise e elaboração de propostas curriculares, permitindo compreender os múltiplos significados e desafios do ato educativo. Essa abordagem crítica e reflexiva contribui para

que o educador desenvolva uma prática pedagógica mais consciente, alinhada às demandas sociais e aos princípios éticos que sustentam a educação como um direito universal e transformador.

Como atividade de análise, de reflexão e de crítica, a filosofia contribui de forma decisiva para a construção do processo educativo. Esta compreensão deve ser instrumento de ação social e política, contribuindo para pensar e repensar o modelo (ou modelos) educacional vigente. (Braga e Severino, 2014, p.66)

No caminho pela compreensão do processo educativo e seus sentidos, encontramos autores que defendem a presença da Filosofia nos currículos a partir de contribuições que esta área de conhecimento revela no que diz respeito ao cognitivo e intelectual, e para além de aspectos pragmáticos, aquilo que hoje chamamos de qualidade de vida e sob nosso olhar envolve questões sócio emocionais e afetivas.

Por meio do fazer educativo, a filosofia pode auxiliar na busca da transformação da realidade da criatura humana para uma vida mais satisfeita. A Filosofia deve estar voltada para a própria condição humana, no sentido de encontrar possibilidades que sejam capazes de melhorar a vida das pessoas. (...) A Filosofia amplia a visão de mundo, eleva o nível cognitivo e intelectual. Neste sentido, ela abre a possibilidade para a ressignificação ao proporcionar clareza ao pensamento, com o desenvolvimento do espírito investigativo, interpretativo e a observação da realidade. Compreender os sentidos da vida abre possibilidades para lutar por uma sociedade mais humanizada. (Braga e Severino, 2014, p.66-67)

Lutar por uma sociedade mais humanizada requer um investimento formativo no humano. Se olharmos a base das relações educativas institucionalizadas, temos a relação professor-aluno, por isso essa relação merece atenção especial. Talvez seja a partir dela que devemos pensar o investimento formativo ao qual estamos nos referindo insistentemente. Na base da relação professor-aluno podemos incentivar, estimular, a prática de relações mais sensíveis, desenvolvendo e investindo na formação humana para o sensível.

Concordamos com Braga e Severino (2014) “a filosofia é educadora por natureza, ela visa formar o homem, aperfeiçoar, aprimorar e torná-lo melhor. O filósofo é educador por excelência, pois se ele não ousa educar não está fazendo nada.” Sendo assim, é importante incluir o olhar filosófico para a formação humana na formação do professor (em qualquer licenciatura que ele esteja se aperfeiçoando).

A defesa pela inclusão da filosofia em ambientes educacionais, desde os cursos de licenciatura em filosofia ou da filosofia da educação nos cursos de formação de professores, é fundamentada nas diversas contribuições mencionadas até aqui. Além disso, é essencial para assegurar que o ambiente educacional desempenhe seu papel: dedicar-se à emancipação e às relações humanas, promovendo o respeito e a tolerância às diferenças individuais e culturais. É

importante lembrar que a escola não é a única instituição responsável pela formação da humanidade, mas deve estar atenta ao surgimento de novos modelos de formação. Com as transformações que estão ocorrendo no mundo, novos modelos formativos estão prestes a surgir.

O surgimento de novos espaços de formação educacional tem sido impulsionado por diversas mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Com o avanço da tecnologia, especialmente a internet, surgiram plataformas de ensino online que permitem o acesso a cursos e conteúdos de qualquer lugar do mundo. Além disso, novas metodologias de ensino, como a *aprendizagem baseada em projetos* e o *ensino híbrido*, têm sido adotadas em escolas e universidades, promovendo um ambiente mais colaborativo e interativo. Espaços como *coworkings* e *makerspaces* também têm se destacado, oferecendo ambientes criativos onde as pessoas podem aprender e desenvolver habilidades práticas.

Esses novos espaços não apenas ampliam as oportunidades de aprendizado, mas também incentivam a inovação e a troca de experiências entre os participantes. Assim, a educação se torna mais dinâmica e adaptável às necessidades do mundo contemporâneo.

Dito isso, embora não tenhamos essa cultura, é o professor o profissional mais indicado para pensar os currículos escolares. A presença da filosofia nos cursos universitários possibilita pensar os currículos para a formação humana a partir do momento em que esta (a filosofia, a formação filosófica) entende a educação como investimento formativo.

Mais que isso, é a filosofia que vem, ao longo da história do pensamento Ocidental, proporcionando a busca pelo sentido da formação humana. Por isso, é preciso defender a presença da filosofia nos cursos de licenciatura, tendo em vista que estaremos formando o formador, formando o educador.

O debate filosófico sobre o sentido da educação auxilia no enfrentamento dos desafios que estão colocados através das condições do ensino na contemporaneidade, responsáveis pelo questionamento do referencial filosófico da tradição cultural. O grande desafio da atualidade é o enfrentamento da perspectiva tecnicista, resultado da cultura pragmática.

Diante do pragmatismo ainda presente na contemporaneidade, o ensino superior é encarado como um aparelhamento técnico para a operacionalização de serviços a serem ofertados como parte da demanda da sociedade. Por isso, discutir a necessidade e a relevância da formação filosófica dentro do contexto universitário pode, sem dúvida, surpreender a maioria das pessoas que estão, de

alguma forma, ligadas ao ambiente acadêmico e ao ensino da filosofia. É preciso defender o seguinte paradigma: a Filosofia mostra-se imprescindível quando se busca um modelo de formação superior que não se restrinja ao tecnicismo.

A defesa de tal paradigma se dá mediante as transformações curriculares do ensino superior do Brasil juntamente ao seu desmonte. É a economia neoliberal que norteia as referências da cultura humana, do coletivo ao pessoal, na formação instrucional das massas. É tanto que, a cada reforma trabalhista, a cada mutação nos modos de produzir riquezas, uma reforma educacional acontece.

Nesse contexto, como romper a perplexidade da maioria das pessoas envolvidas ao defender a presença da Filosofia no currículos do ensino superior e assim criar espaços de inserção e permanência da disciplina?

A pauta para tal discussão centraliza-se na concepção acerca da responsabilidade frente à formação humana que a Universidade possui, justificando a presença ou não da Filosofia. Se a formação for apenas o preparo técnico, a Filosofia torna-se inútil. Porém, admitindo que a Universidade possui responsabilidade social frente à formação humana para além do tecnicismo, a Filosofia mostra-se imprescindível para o desenvolvimento do pensamento científico.

Portanto, o investimento na formação humana dos estudantes perpassa por realizar um debate público acerca da formação filosófica, para alcançar a maturidade intelectual, da contribuição dos sujeitos na construção do conhecimento emancipador, no esclarecimento do significado do existir humano na história. Ou seja, é necessário ir além dos limites do manejo técnico do mundo para a reprodução da vida material da espécie.

Para tal, o conhecimento é a ferramenta que o ser humano dispõe. E as instituições educacionais, como meio de formação técnico-científica, tem por finalidade o desenvolvimento do conhecimento. O conhecimento conduz a existência. E juntamente com ele, o desenvolvimento da sensibilidade ética e estética das pessoas, o resgate da essencial significação do trabalho como atividade básica do ser humano.

O papel de toda educação formal (seja ela escolar ou universitária) é a garantia para a existência humana da cultura simbólica no exercício de sua subjetividade. Formar com vistas à reprodução técnica é uma contradição frente a esse objetivo, por isso uma sociedade repleta de conflitos, violência, barbárie.

A importância da presença da Filosofia nos currículos dos cursos superiores se dá pela natureza da formação de qualquer profissional da educação. Com isso, o desenvolvimento da racionalidade filosófica fomenta a formação integral das pessoas envolvidas no processo educativo.

Como dito no início do capítulo, formação é processo, é um devir humanizador, é alcançar um modo de ser pelas transformações. Portanto, a educação é um investimento formativo no humano. Formar professores que pensem os currículos escolares deve ser entendido como um investimento (inclusive financeiro, no que se entende por aplicação de recursos) na formação de professores pesquisadores.

É importante reiterar que a proposta metodológica deste trabalho apresenta aspectos marcantes da pesquisa-formação, onde a construção dos pressupostos da pesquisa partem de experiências na formação. Portanto, o decorrer dos caminhos desta pesquisa-formação, será apresentado de modo profícuo nos capítulos 4 e 5. Primeiramente, sob a forma de texto de caráter dissertativo-argumentativo e em seguida sob a forma de um texto que visto de um ângulo menos academicista mais parece um mosaico de experiências do percurso formativo ao qual citamos nas páginas introdutórias.

Outrossim, a pesquisa-formação não acontece separada dos aspectos históricos aos quais estão imersos uma área de pesquisa ou uma profissão. No capítulo a seguir, desenvolvemos uma investigação acerca da formação de professores no Brasil através de dados históricos e documentais. Como parte importante para um debate, desenvolvemos duas seções que envolvem aspectos da qualificação profissional e dos campos temáticos e paradigmáticos em filosofia da educação, área a qual esta pesquisa encontra-se inserida.

2.5 Formação e qualificação profissional: questões urgentes

O eixo temático que envolve formação e qualificação profissional docente demonstra sua importância e seu caráter atual, na medida em que a formação crítica e reflexiva dos profissionais da educação vem perdendo espaço para perspectivas que se preocupam exclusivamente com a qualificação para o mercado de trabalho. Nesta pesquisa, as contribuições da Filosofia da Diferença de Deleuze (2018) podem nos ajudar a refletir sobre tal problemática, uma vez que destaca aspectos que promovem outro olhar sobre a formação humana.

Discutir a formação e qualificação profissional docente tem caráter de urgência quando nos deparamos com currículos baseados no tecnicismo, ou seja, estruturados com a proposta de preparar

os futuros profissionais da educação para o bom uso da técnica em seu caráter estritamente instrumental como se esta fosse a garantia de práticas pedagógicas de excelência.

Esta etapa do manuscrito traz em seu referencial teórico a filosofia da Diferença de Gilles Deleuze (2018), a qual contribui para pensar a estruturação curricular em oposição à tendência tecnicista que estamos observando no atual cenário da educação superior brasileira. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2018) discute a imagem do pensamento, desconstruindo os sentidos do conhecimento que foram forjados pela tradição e pela metafísica ao longo dos séculos de produção filosófica. Assim, o conceito de diferença abrange diversos espaços de entendimento e, neste sentido, o currículo está com o caminho aberto.

A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze (2018) contribui para pensar outros e novos currículos e espaços de formação de professores. Ao contrário dos currículos de caráter instrumental, um currículo que esteja em movimento e atento às multiplicidades da formação, em seus desejos e afetos como alternativa ao caráter regular e previsível dos currículos na atualidade. Ao contrário de espaços de formação que estejam marcados pelo viés hegemônico dos formadores, espaços que proporcionem a soma dos saberes, a escuta ativa entre os pares, a territorialização e desterritorialização de experiências.

Sendo assim, as contribuições da Filosofia da Diferença (2018) perpassam pelo movimento de desconstrução. Movimento este que salienta a perspectiva democrática como ideal social haja vista que promove espaços para bifurcações, variações, linhas de fuga, sempre priorizando a diferença ao invés da identidade. Portanto, esta pesquisa pretende discutir a seguinte questão: como a filosofia pode contribuir para desconstrução dos currículos e dos espaços de formação de professores?

No decorrer da pesquisa, encontramos algumas contribuições possíveis ao enfrentamento da problemática dos currículos, assim como para a desconstrução dos espaços de formação de professores, que culminam na promoção de uma sociedade igualitária, democrática e, portanto, diversa.

Neste trabalho, as contribuições que a filosofia da educação, desde a filosofia da diferença, propõe aos currículos e espaços de formação de professores devem ser entendidas como rizomas, uma vez que delas se ramificarão e nascerão outras tantas. Nos próximos parágrafos, apresentaremos o desenvolvimento das seguintes perspectivas: a presença da filosofia dentro do quadro teórico formativo de professores em formação inicial, continuada ou de formação

permanente dentro das escolas; a formação permanente dentro das escolas, faculdades e universidades; avaliando práticas, oportunizando vivências que desconstroem atuações enrijecidas (e endurecidas pelo cotidiano da prática docente); a valorização do serviço público (especificamente a educação), em oposição ao discurso de desmonte da universidade.

Sendo assim, algumas das questões urgentes pelas quais a filosofia da educação se debruça no eixo temático que envolve formação e qualificação profissional entre os docentes recebem contribuições pautadas em uma discussão persistente e profícua. Vejamos como essa discussão se dá:

Primeiramente, é preciso considerar que a formação continuada, assim como a formação inicial, também recebe influências de perspectivas político-filosóficas dispostas a construir currículos que enfatizem a qualificação profissional para o mercado de trabalho, desdobrando-se em tensionamentos que são percebidos através do emprego de expressões como “capacitação”, “treinamento” e “reciclagem” - todas elas correspondentes à visão tecnicista - para referir-se ao uso indistinto dos termos “formação continuada” e “educação continuada”.

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade. (Castro; Amorim, 2015, p. 40)

O reconhecimento desse campo de disputa curricular e seus tensionamentos é fundamental para que ocorram deslocamentos significativos em nossas práticas. Todavia, diante das diferenças conceituais e das inúmeras possibilidades de definição dos termos “formação continuada” e “educação continuada”, ambos os termos merecem esclarecimentos.

A formação continuada emerge como um elemento essencial no contexto do desenvolvimento humano e profissional, uma vez que transcende os limites da educação formal e se integra ao percurso de vida dos indivíduos. Ao reconhecer que o aprendizado não se encerra com a conclusão de um curso ou etapa acadêmica, a formação continuada reforça a necessidade de atualização constante e adaptação às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse sentido, a formação permanente assume um papel estratégico, pois está intrinsecamente ligada à construção de sentido e à ampliação das competências pessoais e profissionais, promovendo não apenas o aperfeiçoamento técnico, mas também o fortalecimento de valores éticos e humanos. Essa abordagem contínua e integrada reflete a complexidade do processo formativo, evidenciando que o

aprendizado é um ciclo dinâmico e vitalício, indispensável para o pleno exercício da cidadania e para a atuação qualificada em um mundo em constante evolução.

O termo formação permanente é utilizado, de acordo com Silva e Rios (2018) apud Silva e Souza (2022), para referir-se à formação continuada como aquela que ocorre nas *acontecências* do habitar a profissão docente. Acontecimento, na filosofia da diferença de Deleuze (2018) não compreende um fato histórico, outrossim refere-se às marcas do movimento do pensamento. Para o filósofo, “o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história.” (p. 214).

O conceito de acontecimento é considerado para autores como Ramacciotti (2017) e Zourabichivilli (2016) a chave da obra deleuziana, sendo sua filosofia uma filosofia do acontecimento. Nela, há uma ruptura com a lógica da identidade. Acontecimentos não são predicados, são efeitos e não corpos. São verbos, resultados de ações e paixões.

Portanto, ao relacionar o conceito de acontecimento na obra deleuziana ao eixo temático que envolve formação de professores e suas produções e experiências, percebemos que as *acontecências* são onde o pensamento do professor habita. Sendo assim, a formação permanente dentro das escolas, faculdades e universidades sob a ótica da filosofia da educação mostra-se deveras importante, uma vez que pode proporcionar a (auto)avaliação de práticas, oportunizar vivências que desconstroem atuações que, no contexto da racionalidade instrumental, garantem a transmissão da técnica, mas que tornam-se enrijecidas pelo cotidiano de uma prática docente distante da formação humana integral.

A formação que está disposta nos currículos da atualidade, como já identificado aqui, preocupa-se com a qualificação para o mercado de trabalho e, por isso, propõe garantir a transmissão de conhecimentos para um determinado fim. Esta proposta de formação está amparada nos pressupostos da racionalidade instrumental, própria da modernidade. Em contraposição a ela, temos a compreensão da racionalidade estética, aquela que se preocupa com os sentidos. O conceito de racionalidade estética foi desenvolvido por filósofos como Immanuel Kant, Theodor Adorno e Walter Benjamin.

Embora Deleuze não tenha trazido o conceito de racionalidade estética à tona, ele propõe em sua obra *Diferença e Repetição* uma educação para os sentidos. A passagem abaixo nos remete à educação para os sentidos quando nos convida a pensar na relação entre o mestre e o aprendiz.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. (...) Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade. (Deleuze, 2018, p. 43)

Ao afirmar que os mestres não são aqueles que nos dizem o que fazer, mas sim aqueles que “fazem com”, Deleuze (2018) destaca o papel da experiência através da relação entre o aprender e as vivências cotidianas. Em prol desta relação, devemos pensar em práticas de formação de professores que valorizem suas experiências, desde a formação inicial.

A valorização da experiência, portanto, é uma marca importante da educação para os sentidos. Dentro dessa concepção, ao desenvolver uma perspectiva que caminha em oposição à racionalidade instrumental, denominada racionalidade estética, pretendemos incentivar um novo olhar para a formação humana e, por conseguinte, para a formação docente, o olhar de uma educação dos sentidos.

Propostas dentro desse viés de pensamento possibilitam também a desconstrução do discurso de desmonte do serviço público, especificamente do serviço voltado à educação. O discurso de desvalorização do serviço público colabora com seu desmonte na medida em que impossibilita que os cidadãos compreendam o sentido de formação integral e passem a supervalorizar a técnica. É um discurso fomentado por instituições privadas que têm por objetivo mercantilizar o ensino superior.

Em uma sociedade democrática, a educação é para todos e, portanto, o discurso de desmonte dos serviços públicos de educação não pode ser fortalecido. Em meio a isso, através da valorização da experiência, o professor passa a ter um papel ativo no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas educacionais. Sendo assim, o conceito de professor especialista/técnico, cuja função primordial é transmitir conhecimentos a partir de intervenções planejadas e oferecidas a partir de fora, perde espaço dentro do ideal de sociedade democrática que se pretende construir.

O olhar da filosofia da educação segundo as contribuições da filosofia da diferença leva os espaços de formação de professores, não no sentido de desqualificar as práticas positivistas de

ensino, mas no sentido de superar o currículo centrado no conhecimento como estando fora do sujeito. Colocar os sujeitos (professores e professoras) fora da pesquisa educacional é um desperdício à singularidade das experiências vividas por cada um deles.

Assim, a partir das reflexões apresentadas durante o desenvolvimento deste trabalho, consideramos importante a transformação dos espaços de formação docente no sentido de proporcionarem aos professores locais de experimentação e criação que resvalam sobre as salas de aula nas quais estão inseridos.

O texto apresentado destaca a importância de repensar as práticas educacionais nos espaços de formação, incentivando uma abordagem reflexiva tanto para formadores quanto para professores em formação. Ele sugere que a renovação dos currículos deve partir da identificação de problemas estruturais, promovendo soluções que considerem linhas de fuga criativas e eficazes. Adota-se, assim, uma perspectiva que valorize a educação voltada para os sentidos, onde o currículo transcende a mera qualificação técnica para o mercado de trabalho e se torna um espaço de diálogo e interconexão de experiências. Essa abordagem busca integrar diferentes saberes de forma transversal, promovendo uma formação mais ampla, significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

3 GEOFILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DO CONCEITO

A vida não é só “acerto”, mas é também “erro”. (Felipe Figueira)

Neste capítulo iremos apresentar uma malha conceitual de modo a estabelecer relações entre geofilosofia, educação e pedagogia do conceito. As três perspectivas estão interligadas de maneiras que enriquecem a compreensão do conhecimento e da aprendizagem, onde cada área pode aprimorar o entendimento e a atividade mútuas, promovendo uma prática educativa integrada e, portanto, reflexiva.

A geofilosofia, que explora as interações entre o espaço geográfico e o pensamento filosófico, pode oferecer uma perspectiva crítica sobre como o ambiente influencia a educação e a formação do conhecimento. Ela nos convida a refletir sobre como os contextos geográficos e culturais moldam as práticas educativas e as concepções de aprendizagem.

A Educação, por sua vez, estuda os processos de ensino e aprendizagem, buscando entender como as pessoas se desenvolvem em contextos educacionais. Essa área pode se beneficiar das reflexões geofilosóficas ao considerar como diferentes ambientes e culturas impactam as metodologias e teorias educacionais.

A pedagogia do conceito, que se concentra na formação de conceitos e na construção do conhecimento, pode integrar essas duas áreas ao enfatizar a importância de um ensino que leve em conta o contexto multifacetado dos alunos. Essa abordagem pode promover uma aprendizagem mais significativa, conectando os conteúdos às realidades vividas pelos estudantes.

Em sua constituição, a Geofilosofia demonstra potencial para fazer parte dos processos de formação para a humanização, especificamente no que diz respeito ao que nos falta na contemporaneidade: a formação humana para o sensível.

Paralelo a isso, constatamos neste caminhar, que a Educação não pensa a si própria. A Filosofia é uma de suas pensadoras. O pensamento e o aprender, como expectativa da educação, vem sendo pensado por meio da Filosofia. Esse tem sido o ofício de inúmeros pensadores nos séculos de história que a Filosofia possui.

Na Filosofia da Educação e no Ensino de Filosofia como áreas de pesquisa e ensino, o *aprender* é um desafio. Falamos, portanto, em aprender *com* ou Por uma Pedagogia do Conceito, especialmente pensada para o Ensino de Filosofia na Educação Básica (nos levantamentos

bibliográficos, a Filosofia como criação de conceitos aparece em textos voltados para o ensino médio).

Dentro do contexto educacional escolar, a Geofilosofia é inseparável da Pedagogia do Conceito. Por isso, se pretendemos utilizar a Geofilosofia como caminho epistemológico para a formação de professores, é necessário discutir uma Pedagogia do Conceito na formação deles (sejam eles ou elas filósofos, filósofas ou não). Em momentos da formação em que a Geofilosofia seja o caminho percorrido, não podemos separá-las.

Sendo assim, nas seções seguintes iremos apresentar como a Geofilosofia foi construída enquanto conceito filosófico, ou seja, as suas condições de criação; as conexões entre Geofilosofia e Pedagogia do Conceito, tendo em vista sua correlação, principalmente por estarmos dentro de uma pesquisa em educação. Por fim, apresentaremos as contribuições da Geofilosofia na formação do educador e as rupturas de paradigmas que são esperadas com as mudanças nos modelos formativos de professores.

3.1 O conceito de Geofilosofia em Deleuze e Guattari

Geofilosofia é um conceito filosófico desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Resultado da crítica à imagem dogmática do pensamento, a Geofilosofia foi um caminho encontrado pelos filósofos para pensar a filosofia, o pensamento e a criação de conceitos.

A Geofilosofia possui, neste trabalho, importante contribuição. Para além da questão conceitual, a Geofilosofia nos fez chegar até aqui através da construção metodológica da dissertação “Experiência do pensamento no ensino de filosofia no nível médio: entre Deleuze e a educação básica brasileira”. Por meio de seu embasamento teórico, encontramos a Geofilosofia como possibilidade de caminho de investigação, uma vez que foi indicada pelos filósofos como movimento de territorialização e desterritorialização do pensamento filosófico.

A Geofilosofia é um campo de estudo que busca compreender a relação entre o ser humano e o ambiente natural, explorando as interações entre a geografia e a filosofia. Essa abordagem interdisciplinar procura analisar como as pessoas percebem, interpretam e interagem com o espaço geográfico, considerando também as questões éticas, políticas e culturais envolvidas. A geofilosofia busca investigar as diferentes formas de compreensão do mundo, desde uma perspectiva geográfica, e como essas visões influenciam as práticas sociais e as relações humanas com o meio ambiente. Além disso, procura refletir sobre as concepções de natureza, território, paisagem e lugar,

e como esses conceitos são construídos e interpretados filosoficamente. Em resumo, a geofilosofia oferece uma abordagem crítica e reflexiva sobre a relação entre a humanidade e o espaço geográfico, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e ambientais.

Na obra *Mil Platôs* (1997), Gilles Deleuze e Félix Guattari não tratam explicitamente do termo "Geofilosofia". No entanto, eles desenvolvem várias ideias que fundamentam a noção de Geofilosofia, principalmente no que diz respeito à relação entre pensamento, território e processos de desterritorialização e reterritorialização. Em *Mil Platôs*, os autores desenvolvem a ideia de que o pensamento não é fixo, mas se move como fluxos através de diferentes territórios. O movimento de *desterritorialização* refere-se à desconexão de ideias e práticas dos contextos tradicionais, permitindo sua reinvenção. Já o movimento de *reterritorialização* ocorre quando essas ideias se reestabelecem em novos espaços e contextos. Portanto, existe uma tensão entre desterritorialização e reterritorialização.

A desterritorialização, como processo de deslocamento e transformação de ideias, ocorre em função das linhas de fuga do pensamento, quando um conceito ou uma ideia se liberta das formas ou significados que o mantinham fixo. Em função do devir, surge o movimento de reterritorialização como reinscrição do pensamento em novos contextos. Essa relação expressa a dinâmica entre fluxos de ideias que escapam de estruturas estabelecidas e os processos que tentam inseri-las em novos contextos e distanciá-las dos moldes já conhecidos.

O conceito de Geofilosofia aparece pela primeira vez no decorrer da obra "O que é a filosofia?". Nela, Deleuze e Guattari (2010) propõem uma pedagogia do conceito. O status pedagógico do conceito ganha escopo a partir de uma crítica inicial: a crítica à imagem dogmática do pensamento, já sinalizada por Deleuze (2018) em *Diferença e Repetição*.

Em *O que é a filosofia?*, os autores localizaram a presença da imagem dogmática do pensamento geograficamente ao afirmarem que a busca de supostas essências conceituais teria sua origem desde a Grécia Antiga. Em contraponto às essências conceituais, a criação de conceitos defendida por Deleuze e Guattari (2010) é resultado de experiências de pensamento e estas são fruto dos encontros, a-históricos, implicados no devir.

A Geofilosofia, conforme apresentada por Deleuze e Guattari, configura-se como uma abordagem que privilegia os encontros e as linhas de fuga do pensamento, promovendo a criação de conceitos em um movimento contínuo. Esse campo se assemelha a uma cartografia filosófica, cuja essência está nos processos dinâmicos de desterritorialização e reterritorialização. A

desterritorialização refere-se aos deslocamentos, sejam eles físicos, simbólicos ou conceituais, que rompem com territórios estabelecidos, possibilitando novas formas de pensar e agir. Por outro lado, a reterritorialização representa o esforço de reorganização ou reconstrução de territórios, sejam eles geográficos, culturais ou epistemológicos. Esses movimentos dialéticos são fundamentais para compreender a fluidez e a transformação inerentes às dinâmicas do pensamento e da criação filosófica, revelando uma perspectiva que transcende fronteiras fixas e promove uma constante reinvenção do espaço e do saber.

As pesquisas cartográficas modernas, inspiradas em Deleuze e Guattari, ultrapassam a ideia tradicional de mapa como algo fixo e estático. Em vez disso, propõem uma visão dinâmica, acompanhando as mutações dos territórios físicos e subjetivos. Isso dialoga diretamente com a Geofilosofia, ao buscar compreender como os espaços físicos influenciam a produção de ideias, de que maneira os movimentos culturais e filosóficos se espalham e se transformam e a relação entre fronteiras políticas e epistemológicas na construção do conhecimento.

A geofilosofia permite ao filósofo desterritorializar e reterritorializar. Em filosofia, desterritorializar significa traçar um plano de fuga para o caos intelectual. E reterritorializar representa ocupar novos espaços de discussão e debate. O filósofo é, portanto, sempre um estrangeiro. Desterritorializar e reterritorializar são inseparáveis e em alguma medida concerne à relação histórica do pensamento em seus territórios que nele se desenham ou se apagam. Tendo isso em vista, Santos (2021) entende a geofilosofia como a cartografia dos filósofos.

Assim como as pesquisas cartográficas, a Geofilosofia leva em consideração os territórios aos quais a pesquisa e os envolvidos estão inseridos. Desenvolver uma Geofilosofia no processo de formação de professores, é cartografar o pensamento dos estudantes envolvidos, na tentativa de compreender quais os fatores e/ou perspectivas que moldaram sua construção individual até aquele momento, sem elencar categorias fixas de análise.

3.2 Geofilosofia e pedagogia do conceito

A pedagogia do conceito, inspirada na obra de Deleuze e Guattari (2010), propõe uma abordagem filosófica que se distancia do pensamento representacional e das opiniões, privilegiando a criação de conceitos como expressão da diferença. Essa perspectiva oferece uma alternativa valiosa para o ensino de filosofia, concebendo-o como uma experiência de pensamento que não se limita à reprodução de ideias preexistentes, mas que incentiva a invenção e a problematização.

Contudo, é fundamental evitar que essa abordagem seja reduzida a um método rígido ou a uma forma de pensamento representacional, o que comprometeria sua essência criativa e transformadora. Assim, a construção de uma pedagogia do conceito exige um cuidado contínuo em preservar sua abertura à experimentação e à multiplicidade, garantindo que o ensino de filosofia permaneça um espaço genuíno de produção de novos sentidos e possibilidades.

Partindo da categoria “conceito” e da noção de “pedagogia do conceito”, proposta por Deleuze e Guattari (2010), é possível avançar nas questões referentes à filosofia dentro do contexto educacional, assim como pensar suas contribuições na contemporaneidade da educação brasileira.

A noção de “pedagogia do conceito” é passagem notável no conhecimento de Deleuze enquanto educador. Porém, fazemos nossas as palavras de Bianco (2002):

O que pode existir de mais alheio ao deleuzismo do que uma pedagogia do conceito? Qual personagem conceitual, qual figura filosófica vai mais contra a filosofia de Deleuze do que a do pedagogo, do mestre que dá ordens, impõe conceitos e significações, põe problemas já feitos e deixa ao aluno apenas o espaço para sua solução? (Bianco, 2002, p.184)

Merece destaque o incômodo gerado por meio da expressão “pedagogia do conceito” ao pensar a filosofia e seu ensino. Tal antagonismo é inquietante, visto que em obras anteriores o autor faz uma crítica a toda forma de sistematização do pensamento. Como parte do antagonismo identificado, o filósofo apresenta duas noções diferentes sobre o conceito de conceito. A primeira, pertencente ao mundo da representação, diz respeito aos Universais; já a segunda, contingente, pois depende das circunstâncias que o geram, diz respeito aos devires e é fruto dos encontros dos sentidos, das experimentações, do processo criativo.

Em seu primeiro conceito de conceito, o autor faz uma crítica, considerando-o como um conhecimento ou uma representação dada, uma vez que não privilegia a diferença, ao afirmar que “enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação” (Deleuze, 2018, p. 49)

A pedagogia do conceito, citada no livro “*O que é a filosofia*”?, é a própria enunciação de condições de criação de conceitos, particularidade da filosofia enquanto área de produção de conhecimento. Por isso o paradoxo: ao se tratar de uma aparente sistematização de pensamento, parece reproduzir o que Deleuze criticou, a “imagem do pensamento”.

Entretanto, na já referida obra, a ideia de conceito apresentada ressalta seu aspecto criativo e criador e é o fundamento da noção de pedagogia do conceito que “busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de casos de criação do conceito singular” (Bianco, 2002, p. 194). Sendo assim, nos passa uma ideia de teoria geral da criação em diferentes espaços para aprendizagens, com diferentes soluções criadoras, doravante desde problemas gerados pelos sentidos.

Recorrendo às noções apresentadas no capítulo anterior, a pedagogia do conceito compreende a criação de conceitos (dizendo o que eles são) e de planos de imanência, assim como considera a existência de personagens conceituais como agentes problematizadores e inspiradores de conceitos.

A pedagogia do conceito, conforme apresentada, não se configura como um método no sentido estrito, mas sim como uma abordagem teórica que busca compreender as condições necessárias para a criação de conceitos. Essa perspectiva rejeita a imagem dogmática do pensamento, que pressupõe uma predisposição natural para pensar, e propõe uma visão mais inclusiva, na qual todas as pessoas são reconhecidas como potenciais criadoras de conceitos. Essa abordagem enfatiza a experiência como elemento fundamental e aproxima a filosofia dos "não-filósofos", promovendo um diálogo que transcende os limites tradicionais da disciplina. Assim, ensinar filosofia nas escolas a partir dessa perspectiva requer uma ruptura com métodos predefinidos e uma valorização do ato criativo e reflexivo, acessível a todos os indivíduos.

Na pedagogia do conceito, o pensar possui conexão fundamental com os afetos, numa relação de dependência com as forças que se apoderam dele. Tal como os conceitos que são criados, nela considera-se a “invenção dos próprios métodos”.

Os conceitos não representam essências simples, não são achados como se esperassem em um mundo inteligível o filósofo que desenvolveu o método de encontrá-los, mas precisam ser criados. E são criações acossadas por problemas. Um pensador precisa problematizar os afetos que surgem da violência que sofre nos encontros que entra. (La Salvia, 2017, p. 18)

Vimos na compreensão de Deleuze e Guattari, uma possibilidade de pensar a formação de professores como experiência do pensar. O conceito dado promove a repetição, já com a pedagogia do conceito, por meio do conceito criativo e criador privilegia-se a diferença. Sendo assim, a pedagogia do conceito torna-se importante aliada ao filósofo da educação na medida em que propicia a criação de linhas de fuga para o ensino de (da) filosofia (na diferença).

3.3 Pesquisa, Formação e Prática docente: encontros entre Filosofia da Educação e Pedagogia Filosófica

Nesta seção, discutiremos a relação *pesquisa, formação e prática docente*, enfatizando os encontros entre Filosofia da Educação e Pedagogia Filosófica. A articulação entre pesquisa, formação e prática docente no campo da Filosofia da Educação e da Pedagogia Filosófica revela um espaço de encontros fecundos, onde reflexões teóricas e práticas pedagógicas se entrelaçam para transformar o processo educativo. Esses encontros possibilitam não apenas uma compreensão mais profunda do papel da filosofia no ensino, mas também a construção de práticas que favorecem a formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

A Filosofia da Educação desempenha um papel essencial no campo acadêmico e pedagógico, ao oferecer um espaço privilegiado para a análise crítica e sistemática dos processos educacionais, sejam eles formais ou não formais. Essa área do saber não apenas promove a compreensão teórica sobre os fundamentos e objetivos da educação, mas também incentiva a reflexão sobre práticas pedagógicas e os contextos formativos nos quais elas ocorrem. No âmbito acadêmico, as pesquisas em Filosofia da Educação têm se diversificado, abrangendo desde a análise dos sistemas educativos até a prática do ensino de filosofia em sala de aula, contribuindo para o aprimoramento do pensamento crítico e reflexivo tanto de educadores quanto de educandos. Assim, essa disciplina reafirma sua relevância ao fomentar debates sobre os desafios contemporâneos da educação e ao propor caminhos que integram teoria e prática em prol de uma formação integral.

O ensino filosófico, para alcançar seus desdobramentos, exige uma Filosofia da Educação. Deste modo, é importante conhecer as implicações existentes de um ensino filosófico a partir de postulados desenvolvidos pela Filosofia da Educação. Primeiramente, é preciso considerar a Filosofia da Educação como uma área científica da educação ou da Filosofia. No exercício de fazer ciência da educação, a filosofia questiona os objetivos da educação e assim nos deparamos com a seguinte problemática: para que educar?

A Filosofia desempenha um papel essencial no desenvolvimento de uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo a formação integral do indivíduo como um cidadão crítico, ético e consciente de suas responsabilidades sociais. Ao questionar os fundamentos, objetivos e métodos pedagógicos, a Filosofia da Educação estimula o pensamento reflexivo e a autonomia intelectual, capacitando os indivíduos a analisarem e compreenderem as complexidades do mundo em que vivem. Esse campo de estudo não apenas

fomenta a reflexão ética, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e consciente, ao incentivar práticas educativas que valorizem a criticidade, a empatia e o compromisso com o bem comum.

Ao investigar as práticas pedagógicas, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de métodos de ensino, como o uso do diálogo socrático, debates, análise de problemas e a contextualização de conceitos filosóficos. A pesquisa em Filosofia da Educação compreende que o ensino deve ser adaptado às realidades locais e culturais, promovendo uma educação significativa e conectada com as questões contemporâneas.

Como dito anteriormente, temos o Ensino de Filosofia como área de pesquisa em Filosofia da Educação. As pesquisas em torno do Ensino de Filosofia trazem contribuições importantes para a sala de aula, como a criação de conceitos e pensamentos autônomos que representem a mudança de visão de mundo como linhas de fuga da realidade que nos é imposta, e a partir disso estas pesquisas sugerem o panorama de um ensino filosófico, ou seja, de práticas pedagógicas que possibilitem o pensamento criativo, independente da disciplina que esteja sendo lecionada.

A pedagogia filosófica representa uma abordagem educacional que transcende a mera transmissão de conteúdos técnicos, propondo uma formação integral que privilegia a reflexão crítica, o questionamento e o desenvolvimento ético e existencial dos indivíduos. Diferentemente do ensino tradicional, que frequentemente se limita à reprodução de conhecimentos, essa perspectiva busca fomentar a autonomia intelectual e a capacidade de análise profunda nos educandos, promovendo um processo educativo que valoriza o pensamento filosófico como ferramenta para compreender e transformar a realidade. Ao integrar os princípios e métodos da filosofia ao ensino, a pedagogia filosófica contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes e engajados em sua própria formação e na sociedade em que estão inseridos.

A pedagogia filosófica representa uma abordagem transformadora para a educação, que busca formar sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel no mundo. Ao integrar reflexão e prática, ela promove uma educação que vai além do conteúdo, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida com autonomia e responsabilidade. Assim, a pedagogia filosófica apresenta-se como uma abordagem inovadora e essencial no campo educacional, ao priorizar a formação integral do indivíduo. Fundamentada na articulação entre teoria e prática, essa perspectiva pedagógica transcende a mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, éticas e reflexivas nos educandos. Por meio desse processo, os alunos são incentivados a

compreender sua posição no mundo e a agir de forma consciente e responsável frente às complexidades da vida contemporânea. Dessa maneira, a pedagogia filosófica não apenas contribui para a emancipação individual, mas também se torna um instrumento poderoso para a transformação social, reafirmando o papel da educação na construção de uma sociedade mais equitativa, solidária e capaz de enfrentar desafios com profundidade reflexiva.

Dentre os desafios da pedagogia filosófica, temos a resistência ao questionamento, em contextos onde o ensino é visto como mera transmissão de informações, a abordagem filosófica pode enfrentar resistência, e a formação de professores com postura filosófica, ou seja, garantir que os educadores estejam preparados para atuar como mediadores do pensamento crítico e reflexivo.

Outrossim, a relação entre Filosofia da Educação e a Pedagogia Filosófica é vital haja vista a relação entre autores e a presença de intertextualidade, convergências e divergências de perspectivas teóricas, consonâncias e dissonâncias epistemológicas. Ao refletir sobre essa relação, é preciso ressaltar que há sempre uma perspectiva dialética entre teoria e prática, entre a filosofia (pesquisa) e o filosofar (ensino). Pensar (fazer pesquisa) as questões é ação, a teoria tem muito de ação e a ação (o ensino) tem muito de teoria.

A educação, ao longo da vida, exige saber pensar em dinâmicas de enraizamento. A Filosofia, enquanto disciplina, é (deve ser) formativa e só assim encontra o seu sentido na e para a vida das pessoas, nas instituições e para os Estados. Em relação às instituições e aos Estados, a Filosofia tem fortes implicações na formação para a Democracia, na garantia do direito de ser e na dignidade humana. Cultivar a atitude filosófica faz amadurecer a democracia. Ou seja, a Filosofia - que deve ser para todos - é um conhecimento a serviço da civilidade.

A Filosofia, através de suas pesquisas e ensino, deve ajudar a promover comunidades e uma sociedade democrática. E, portanto, nos tornar cada vez mais humanos. A filosofia, através da pedagogia filosófica, pode contribuir para a formação humana ao oferecer uma visão ampla e integradora do processo educativo. Para além de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento na vida em sociedade, incentivando a consciência ética, crítica e transformadora. Assim, a educação deixa de ser apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento e se torna um caminho para a realização plena do ser humano.

Nesse exercício de relacionar a Filosofia da Educação e a pedagogia filosófica no contexto de pesquisa, formação e prática docente temos como resultado uma Filosofia do Currículo. Ou seja, reflexões acerca do currículo de formação docente.

A formação de professores sob o prisma da filosofia é um espaço privilegiado para a integração entre a Filosofia da Educação e a Pedagogia Filosófica. Essa formação deve considerar: professores como mediadores do pensamento crítico e reflexivo, estratégias de ensino que favoreçam o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, a formação docente deve enfatizar a educação como prática de liberdade, onde o professor é um agente de transformação social, a formação deve preparar o professor para integrar aos conteúdos propostos questões interdisciplinares, como ética, política, ciência e cultura.

Esta pesquisa é resultado da compreensão da Geofilosofia como conceito importante para contribuição de uma pedagogia filosófica. Nela, colocamos o conceito de Geofilosofia como uma perspectiva fecunda para a formação de professores. Ademais, o conceito de Geofilosofia faz parte dos referenciais e discussões teóricas apresentadas para a base da proposta da pesquisa-ação que iremos apresentar. É importante ressaltar que o conceito de Geofilosofia, originalmente apresentado por Deleuze e Guattari, não estava associado ao contexto educacional. Portanto, o conceito que será desenvolvido nas discussões mais a frente será uma versão nossa da geofilosofia na filosofia da educação, resultado de pesquisas documentais e construção argumentativa.

Ou seja, nas páginas seguintes iremos apresentar e discutir o conceito de Geofilosofia *com* Deleuze e Guattari e pensá-lo dentro da formação de professores, perfazendo o caminho da filosofia da educação. Com o cuidado para não cair no relativismo pós-moderno, a pesquisa que iremos apresentar por meio de fragmentos de textos filosóficos e construção argumentativa tem por objetivo representar mais uma superação das perspectivas anteriores acerca da formação humana.

3.4 Geofilosofia na formação do educador *ou* O professor rizoma

Durante todo percurso realizado até aqui, defendeu-se a ideia que ao refazer o caminho da formação humana em seu sentido filosófico, é possível apresentar a Geofilosofia como perspectiva dentro dos paradigmas da formação de professores. Isto se dá pelo seguinte construto: a Geofilosofia, como categoria da Filosofia da Diferença e a perspectiva rizomática presente em seu corpus teórico, são possibilidades de modelo formativo de professores para atender as demandas da sociedade, em especial a educação dos sentidos e para os afetos. Pensar junto a Deleuze sobre uma perspectiva rizomática dentro da formação de professores nos leva também à busca por conhecer um Deleuze educador. Falaremos sobre isso ainda nesta seção, um pouco mais a frente.

Com as mudanças da sociedade contemporânea, entende-se a necessidade de renovação na formação de professores. Em oposição ao paradigma da ciência moderna, onde a formação era disciplinar, a Filosofia da Diferença aponta caminhos que vazam múltiplos elementos. Discutir a Geofilosofia na trajetória da formação de professores abre espaço para desenvolver a noção do professor tal como um rizoma. Na perspectiva rizomática, o professor percorre caminhos abertos ao inesperado, rompendo com a rigidez e a linearidade.

Deleuze foi professor e, embora sua obra não tenha sido voltada ao contexto educacional, deixou marcas do seu pensamento sobre como deve ser uma aula, educar, aprender, sobre o ser professor.

Se você não entende algo, pode ser que entenda depois. *Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: “Temos de voltar a esse ponto”. Eles haviam esperado. Eu não voltava, não fazia diferença, mas havia essa comunicação. O segundo ponto importante na minha concepção de aula... Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.* (Deleuze, n.p., grifo nosso)

No fragmento acima, encontramos marcas do pensamento deleuziano. Vejamos:

Como dito em outro momento deste texto, a compreensão de Deleuze (2018) sobre a construção do pensamento baseou-se em sua desconstrução, portanto não havia ênfase em postulados filosóficos clássicos e pré-determinados e sim na noção da experimentação do pensamento. Sendo assim, podemos identificar no excerto “Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim (...) Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento.” que o Deleuze educador buscava, em sala de aula, a construção de um espaço de experiência do pensamento.

Através do excerto acima, confirmamos, ainda, a perspectiva de André Luis La Salvia (2017): não existia um método em Deleuze. Ao analisar parte da obra “O que é filosofia?”, La Salvia nos ajuda a compreender a proposta de Deleuze sobre a pedagogia do conceito e novamente conhecer nuances de um Deleuze educador.

Deleuze não queria uma escola com seu jeito certo de pensar em todas as ocasiões, mas queria que suas noções e conceitos se tornassem ideias correntes manejadas de vários modos. Suas próprias noções e conceitos variaram ao longo de sua obra. Diante de tamanha e tão complexa obra e diante de sua constante tentativa de não conferir uma condição de um pensamento sedentário, muitas vezes a pesquisa por um método enfrenta controvérsias e olhares desconfiados. (La Salvia, 2017, p. 23)

Em seguida, podemos identificar a presença dos afetos como categoria conceitual na obra deleuziana. Lembremos que Deleuze (2018) amparou sua argumentação em torno dos encontros como fundamento das experiências de pensamento afirmando que estes acontecem na presença de “tonalidades afetivas diversas”. Portanto, ao afirmar “Uma aula é emoção. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum”, novamente podemos fazer a leitura de um Deleuze educador. Neste excerto Deleuze demonstra, portanto, a importância dada aos afetos na relação ensinar-aprender.

Tendo em vista que nesta seção nos propusemos a pensar as interferências da geofilosofia na formação do professor, através de fragmentos do texto “Abecedário”, Deleuze nos ajuda a pensar para além do academicismo, para além da aplicação teórica. Deleuze nos ajuda a pensar humanamente um professor rizoma.

As aulas, dentro de uma perspectiva geofilosófica, são espaços de experiência do pensamento, que possibilitam proporcionar a criação de conceitos. Assim, o professor como criador de conceitos, nos permite pensar a docência no contexto das diferenças como aquele que faz uma geofilosofia junto aos estudantes. Ao traçar planos de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar, o professor torna-se um estrangeiro. Em sua travessia, como sujeito de experiência, o professor proporciona novos caminhos (sejam eles didáticos, metodológicos, curriculares) que abarquem elementos da multiplicidade, da diferença, mobilizando o pensamento de todos os envolvidos no processo de formação.

Na Geofilosofia, através dos rizomas, é possível construir territórios filosóficos e educacionais sem necessariamente reproduzir padrões lineares de formação humana (processos educativos), de modo que constroem-se platôs (cenários) para a criação de conceitos.

De acordo com Medeiros e Secco (2017), o ensino e a prática educativa para o professor rizoma ocorrem a partir da noção de transversalidade entrelaçando e cruzando diversas áreas do saber com os diversos pontos de partida ao assimilar e legitimar os diferentes pontos de vista, em oposição a uma verdade única. O professor rizoma observa seu entorno e o que lhe produz *afectos* e *perceptos* que acabam por mobilizar o seu pensamento.

Na tentativa de entender as características do rizoma e seus desdobramentos no fazer pedagógico:

O professor rizoma é movimento, ele amedronta, embriaga, escolhe e empurra. Por isso, o docente em seu processo reflexivo se dobra a si mesmo e enxerga a sua *experiência de vida* como processo de aprendizagem. Este professor não domina o ensinar, mas tudo que foi aprendido foi fruto da experiência do seu próprio ensino. (Medeiros e Secco, 2017, p. 16, grifo nosso)

Sendo assim,

(...) o professor/a articula, cria, cartografa, desenvolve problemas e ensina aprendendo. Com sua percepção capta os signos dos corpos, dos rostos, do ambiente e entrecruza com outros *acontecimentos* que produzem novos sentidos e assim sucessivamente. (Medeiros e Secco, 2017, p. 16, grifo nosso)

Na prática:

(...) a preocupação maior é com a multiplicidade de possibilidades, questionamentos e inquietudes dos alunos, criando possibilidades para que eles possam desvendar o que ainda não foi descoberto e de tornar um *espaço da vida* em meio a novas experiências, atitudes e invenções. O professor que falar da alma, das tramas, da arte e da vida gerando novos espaços que são também híbridos. (Medeiros e Secco, 2017, p. 16, grifo nosso)

‘ “Experiência”, “acontecimentos”, “espaço da vida” são palavras que, neste espaço, são compreendidas sob a égide da filosofia deleuzo-guattariana.

O termo experiência deriva do latim *experientia/ae* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Do ponto de vista deleuzo-guattariano, por experiência entendemos a concepção de experimentação. A sonoridade da palavra sugere experiência + ação, que sob a égide dessa filosofia, significa a experiência daquilo que é vivido.

Deleuze (2013; 2018) entende acontecimento como marcas do movimento do ato de pensar. Ou seja, diferente do uso comum para a palavra acontecimento, em Deleuze acontecimentos não são entendidos como fatos, mas como desdobramentos (Santos, 2021).

Seguindo as influências de Nietzsche, bem como de Péguy, Deleuze (2013) concebe os acontecimentos como encontros em que há produção de efeitos que lhes são estranhos. Para o filósofo, “o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história.”(p. 214). Ao remontarmos um acontecimento, nos instalamos nele como um devir, passando por todos os seus componentes e singularidades, sendo capaz de criar algo novo.

Como compreender a noção de acontecimento na perspectiva de Deleuze inserida no campo educacional? O que seria, portanto, um acontecimento educacional? Inspirado em Gilles Deleuze e Michel Foucault, Weinmann (2003) responde a estas perguntas. Para o autor, o conceito de acontecimento na pesquisa em educação faz o pesquisador deflagrar o processo de investigação a começar de um fragmento de atualidade, gerando estranheza à experiência educacional em que está envolvido, suspeitando de suas verdades consensuais e de sua imutabilidade, entrelaçando o movimento de pensar essa experiência.

Outrossim, os grifos nas expressões “experiência de vida”, “acontecimentos” e “espaço da vida” nos fazem adentrar em um outro segmento desta pesquisa: as narrativas autobiográficas como ferramentas para o contexto da formação do professor rizoma. Ao mesmo tempo, esse novo espaço de pesquisa abre caminhos para demonstrar a referida construção de platôs (cenários) para a criação de conceitos.

Por sua vez, “espaço da vida” torna-se uma expressão desafiadora no que tange à sua definição, afinal, recebe nossa interpretação dentro da pesquisa. Os filósofos Deleuze e Guattari não a utilizaram em seus escritos. Porém, utilizaram os termos “território” e “territorialização” que nos parece ser os mais próximos, para dar sentido ao que estamos construindo aqui. Saraiva (2012) nos ajuda a compreender a definição que os filósofos dão a território quando afirma que para Deleuze e Guattari, o território é o espaço subjetivo vivido, é o lugar onde um sujeito se sente “em casa”, ele é sinônimo de apropriação, de uma subjetividade fechada em si mesma.

Em *Mil Platôs*, entendemos que “o território é, ele próprio, lugar de passagem.” Portanto distancia-se do conceito utilizado pela geografia em seus mapas, com espaços bem definidos através de escalas. O fragmento abaixo apresenta o conceito de território, na perspectiva filosófica e expressa a marca da subjetividade presente na trama conceitual de Deleuze e Guattari.

O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou dos componentes de meios tornados qualitativos. A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo. Ela conserva o caráter mais geral do ritmo, o de inscrever-se num outro plano que o das ações. (Deleuze e Guattari, 1997, p. 106)

Interessante destacar que em fontes como “Abecedário” (2008), “Conversações” (2013) e “Cartas e outros textos” (2018), o Deleuze educador nos trouxe a percepção do quanto as narrativas autobiográficas podem ser ferramentas importantes dentro da formação de professores, na medida em que o próprio lançou narrativas sobre sua vida de professor e acontecimentos que foram

marcantes em sua formação, ainda que de modo indireto e tardiamente tendo em vista que não foram essas fontes que nos levaram a pensar nas narrativas autobiográficas como categoria desta pesquisa.

Através da compreensão das palavras “experiência”, “acontecimentos” e “espaços de vida” como marcas de linguagem presentes na constituição de materiais autobiográficos, entendemos que as narrativas atuam como ferramentas para o contexto da formação do professor rizoma e possibilitam a promoção da experiência filosófica de formação de conceitos através dos relatos de suas experiências de vida em um movimento de territorialização e desterritorialização do vivido através do pensamento contribuindo para a construção da identidade profissional e do processo de autoavaliação necessário ao fazer pedagógico.

A geofilosofia, inspirada em Deleuze e Guattari (2010), emerge como um conceito relevante no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Nesse sentido, propomos uma reflexão sobre a geofilosofia como um caminho epistemológico capaz de promover a construção de um currículo que valorize e acolha as diferenças.

O objetivo principal é reconhecer e fomentar a emergência de paradigmas educacionais que transcendam o pensamento representacional, priorizando o espaço de encontro e experimentação. Dessa forma, almejamos promover um ambiente formativo que privilegie a singularidade de cada indivíduo, possibilitando que o espaço-tempo da formação de professores seja permeado pela experiência reflexiva e pela integração das histórias de vida dos próprios docentes.

A geofilosofia emerge como uma abordagem inovadora e essencial para enriquecer os processos educacionais, promovendo uma formação que integra diversidade, reflexão crítica e respeito à singularidade dos sujeitos. Ao articular diferentes perspectivas filosóficas e geográficas, essa abordagem proporciona uma visão mais ampla e inclusiva, capaz de questionar e ressignificar práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, a geofilosofia não apenas amplia o horizonte epistêmico das práticas formativas, mas também reforça o compromisso com uma educação que valorize a pluralidade e fomente o desenvolvimento integral dos indivíduos no contexto educacional.

4. TERRITORIALIZANDO E DESTERRITORIALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI

A formação profissional institucionalizada, é um processo que acontece a partir de uma decisão primeira: a graduação. No caso da formação de professores, como foi dito anteriormente, sua formação básica no Brasil envolve a escolha entre o curso de Pedagogia para dar aulas a séries iniciais ou uma licenciatura para anos finais do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.

A escolha por si só já conduz ao caminho para a constituição da identidade profissional. Na verdade, ela é anterior. A escolha parte de uma identificação e, conseqüentemente, influencia na constituição do sujeito para sua vida do trabalho.

Portanto, podemos afirmar que as experiências de vida influenciam na escolha para a profissão e na formação da identidade profissional. Sendo assim, as narrativas autobiográficas podem ser ferramentas de desenvolvimento pessoal para a formação inicial e continuada dos professores.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (Cunha, 1997, n.p.)

Da formação inicial à formação continuada, estamos falando em trajetórias, em percursos do ser. Nesse sentido, através das narrativas é possível ao sujeito compreender a realidade ao qual estava inserido no momento da escolha profissional, a realidade ao qual está inserido em seu atual momento de vida, buscar sentidos para ambos, ser sujeito de sua própria história e ressignificar suas experiências.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância no momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. (Cunha, 1997, n.p.)

Sendo assim, apoiados nas palavras de Cunha podemos entender, a seguir, que o trabalho com narrativas confere um instrumento possível para a Filosofia da Diferença, tendo em vista o caráter de desconstrução que possui.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. (Cunha, 1997, n.p.)

Sob o prisma da Geofilosofia como categoria da Filosofia da Diferença em Deleuze e Guattari, a experiência acontece tal como uma viagem, sob diversos caminhos e perspectivas. Narrar histórias de vida é também uma experiência: é a experiência com o fundamento do tempo, a memória. Pelo viés cognitivista, a memória é processo do pensamento. Aqui, embora não estejamos usando esse viés, concordamos que a memória é parte do pensamento - o pensamento filosófico.

O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. (...) Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra (ou antes a “adsorve”). A desterritorialização de um tal plano não exclui a reterritorialização, mas a afirma como a criação de nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. (Deleuze e Guattari, 2010, p. 103, 107)

Desse modo, estamos falando de uma experiência do pensamento filosófico. As narrativas de vida, através das autobiografias, como uma viagem no tempo pela memória, auxiliam os professores a mobilizar conceitos através da escrita, compondo o que nós entendemos como Pedagogia do Conceito. Mais que isso, a experiência através das narrativas podem auxiliar professores a transformar sua prática educativa, assim como podem fazer com que os professores em formação inicial compreendam seu lugar na docência.

A geofilosofia, enquanto campo de reflexão que articula filosofia e geografia, oferece uma perspectiva rica para a formação docente, especialmente no que se refere à compreensão crítica do espaço, do território e das relações humanas com o ambiente. Essa abordagem possibilita aos educadores não apenas ensinar conteúdos geográficos de maneira mais contextualizada, mas também instigar nos estudantes uma visão mais ampla e reflexiva sobre as dinâmicas socioterritoriais. Na formação docente, a incorporação da geofilosofia promove o desenvolvimento de competências que transcendem a memorização de conceitos, incentivando práticas pedagógicas que valorizam o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a análise das implicações éticas e políticas das ações humanas no espaço. Assim, professores formados com essa perspectiva tornam-se agentes transformadores, capazes de estimular nos alunos uma consciência cidadã e uma postura ativa frente aos desafios contemporâneos relacionados ao meio ambiente e à organização do território.

Assim, as narrativas autobiográficas podem ser utilizadas como ferramentas de atividades baseadas na Geofilosofia, como modelo contra-hegemônico de prática pedagógica e pesquisa

científica. Corroborando com Passeggi (2011), nosso objetivo é, sobretudo, partilhar inquietações sobre o lugar central de uma epistemologia da experiência nas escritas de si, no contexto da formação.

Portanto, com o objetivo de organizar o espaço previamente para a configuração analítica presente nas seções seguintes, a seguir iremos apresentar e discutir aspectos teóricos que permeiam a relação entre cartografia filosófica e narrativas autobiográficas, identificada inicialmente e sob o prisma de nossos interlocutores.

Todavia, nesse percurso faço minhas as palavras de Honorato (2015, p. 22), “E quando me vejo com a necessidade de elaborar uma estrutura da tese em capítulos, organizá-las por partes para respeitar as normas técnicas e científicas, resisto. Como organizar uma escrita que se propõe rizomática e deslizando em uma linha? Como ordenar o pensamento sem perder a fluidez?”.

4.1 Cartografia Filosófica e Narrativas Autobiográficas: caminhos de uma pesquisa

Na área de formação de professores, as narrativas autobiográficas sobre processos de desenvolvimento profissional têm sido tomadas como atividades de formação inicial e continuada, práticas de pesquisa e investigação. A metodologia de narrativas autobiográficas consiste na escrita ou na narrativa oral de sua própria história de vida. A escrita, como uma atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao produzir textos, ao invés de apenas consumi-los, como acontece em metodologias tradicionais de formação de professores. Já a oralidade permite a comunicação livre do pensamento. Através do relato oral, é possível falar para si mesmo, ouvir-se. Falar é um processo curativo.

Conforme foi dito na introdução deste material, a cartografia filosófica surge com Deleuze e Guattari. Cartografar é construir mapas. No sentido filosófico, cartografar perpassa por reconhecer os territórios que são habitados dentro das subjetividades envolvidas nos processos em que a metodologia cartográfica é proposta.

A utilização de narrativas autobiográficas como metodologia pedagógica tem se mostrado eficaz na valorização dos territórios educacionais e na promoção do autoconhecimento entre educadores. Essa abordagem demanda que o professor passe por um processo de (re)elaboração de suas experiências e percepções, tanto de forma escrita quanto oral. Ao procurar palavras que traduzam seus pensamentos e sentimentos, o docente estabelece conexões essenciais para a

construção de sentido em sua prática profissional. Esse exercício não apenas facilita o reconhecimento de sua própria subjetividade, mas também enriquece a interação com os alunos, ao incentivar uma troca genuína de experiências e saberes. A partir desse processo, o professor fortalece sua identidade profissional e contribui para um ambiente educacional mais acolhedor e reflexivo, onde o aprendizado se dá de maneira integrada e significativa. Assim, as narrativas autobiográficas emergem como uma ferramenta valiosa na formação contínua do educador, promovendo uma reflexão crítica sobre seu papel e sua atuação no contexto educacional.

Autores como Souza, Nóvoa, Pineau e Ferrarrotti ao discutirem aspectos teórico-metodológicos compreendem que o método autobiográfico comporta uma variedade de procedimentos de recolha, agrupados em duas dimensões: os documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas. Surgem então dois grandes grupos: os materiais biográficos primários, que seriam as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação complexa com o narrador; e os materiais biográficos secundários, compostos por correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc.

Ou seja, a construção dos mapas são representações das subjetividades. Neste sentido, não é necessário entender a construção de mapas de forma literal. Mapas, dentro da cartografia filosófica, através das narrativas autobiográficas são quaisquer instrumentos utilizados no andamento da pesquisa em seus procedimentos de recolha, tais como: memoriais autobiográficos, materiais biográficos recolhidos por meio de entrevistas orais ou escritas, fotografias, correspondências, relatos de experiência, entre outros.

Tal perspectiva foi elaborada a partir da correlação entre as obras de Deleuze já citadas aqui e a bibliografia conhecida em torno da experiência em formação de professores com narrativas autobiográficas. Vejamos abaixo a compreensão de mapa aplicada por Deleuze:

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas de segmentos, e outras sem segmento. Há linhas dimensionais e linhas direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contorno, e outras que não formam contorno. Aquelas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. (Deleuze, 2013, p. 47)

Ao definirem a filosofia como criação de conceitos, Deleuze e Guattari fazem uma cartografia da razão, o que nós convencionamos chamar aqui (a partir de pesquisas e trabalhos anteriores) de cartografia filosófica. No processo de criação de conceitos, as condições de criação envolvem um processo de cartografia da razão. Suas etapas, sempre singulares, afinal não temos aqui um método, dão forma à pedagogia do conceito.

Ao utilizar as narrativas autobiográficas no plano de trabalho de formação de professores, entendemos que existe aí uma experiência filosófica de formação de conceitos através das experiências de vida e que esta experiência constitui um movimento de territorialização e desterritorialização do pensamento como plano de imanência na construção da identidade profissional e do fazer pedagógico.

As narrativas autobiográficas, conforme destacado por Huberman (2013) no capítulo "O ciclo de vida profissional dos professores", desempenham um papel crucial no entendimento das etapas do desenvolvimento profissional docente. Essas narrativas permitem a identificação de tendências predominantes em cada fase da carreira, evidenciando características específicas que marcam o percurso dos professores. Além disso, oferecem uma ferramenta valiosa para que os educadores reflitam sobre sua trajetória, favorecendo a compreensão e a consolidação de sua identidade profissional ao longo do tempo.

Conforme dito na seção 3.4, existem passagens em obras específicas de Deleuze que nos aproximam das narrativas autobiográficas trazidas pelos relatos de vida do próprio autor. Nelas, à luz de Huberman (2013) e de Nóvoa (xxx) encontramos marcas do tempo na construção de sua identidade profissional e de seu fazer pedagógico.

A passagem abaixo, retirada de *Conversações*, encontramos afetividade presente em suas palavras ao lembrar as aulas e a importância da relação que estabeleceu com seus alunos.

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. (...) Fiquei satisfeito em parar quando vi que precisava preparar mais e mais para ter uma inspiração mais dolorosa. (...) Nunca disse a esse público o que ele foi para mim, o que ele me deu. Nada se assemelhava menos a discussões do que esses encontros, e a filosofia não tem estritamente nada a ver com uma discussão; já se tem bastante dificuldade em compreender qual o problema que cada um coloca e como o coloca, sendo preciso apenas enriquecê-lo, variar suas condições, acrescentar, ajustar, jamais discutir. (Deleuze, 2013, p. 177-178)

É crucial perceber que Deleuze compreende a relação professor-aluno como uma relação de trocas, ao dizer “Nunca disse a esse público o que ele foi para mim, o que ele me deu.” Em seguida, demonstra que a relação professor-aluno é um encontro. Vale lembrar, que na obra de Deleuze, encontros forçam o pensamento, deixando marcas, encontros são acontecimentos em que há produção de sentido.

No arquivo *Abecedário*, dentre outras passagens importantes já apresentadas, selecionamos a passagem a seguir que dialoga com o fragmento citado anteriormente. Nela, encontramos um trecho autobiográfico de Deleuze referente ao modo como estava se sentindo em relação ao fazer pedagógico naquele momento, já havendo parado de dar aulas. Deleuze apresenta em sua narrativa expressões que representam falta de motivação. Também encontramos brevemente sua visão referente ao futuro dos professores mais jovens, revelando certo pessimismo.

CP: Então, P é de Professor. Hoje, você tem 64 anos e, durante quase 40 anos, você foi professor, primeiro do ensino médio, depois, na universidade. Este ano é o primeiro sem aulas. Você sente falta das aulas? Você disse que dava aula com paixão. Você sente falta de dar aula hoje?

GD: Não, absolutamente. É verdade que foi a minha vida, que foi uma parte muito importante da minha vida. Eu gostava muito de dar aula, mas, quando me aposentei, foi uma alegria porque eu já não tinha tanta vontade de dar aula. A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento de... Se não temos... Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor.

CP: Vamos recomeçar do início. Você lecionou primeiro no ensino médio. Você tem uma boa lembrança?

GD: Sim, mas isso não significa nada porque o ensino médio não era o que é hoje. Penso nos jovens professores que ficam desanimados. Eu lecionei no ensino médio durante a Liberação, não muito tempo depois. Era totalmente diferente.

A obra póstuma de Deleuze, *Cartas e outros textos* (2018), reúne cartas endereçadas a seus contemporâneos. As cartas endereçadas a Félix Guattari são particularmente interessantes na medida em que representam um testemunho vivo do trabalho entre ambos. Cartas podem ser instrumentos de investigação autobiográfica. Para autores como, as cartas representam a escrita de si e oportunizam um encontro consigo mesmo. Em todas as cartas endereçadas a Félix Guattari conseguimos perceber a amizade entre os autores como marca importante da parceria intelectual.

Percebemos ainda que Deleuze, conforme o tempo passa, deixa de utilizar as cartas somente como veículo de troca de produção teórica e acadêmica e passa a falar um pouco de si, das circunstâncias nas quais se encontra. Da parceria com Félix Guattari, como sabemos, deriva o conceito de território/travessia. Deleuze e Guattari discorrem sobre território, espaços de formação de conceito. E Deleuze, em carta, fala de um lugar, de um território de si. Seleccionamos um fragmento de carta destinada a Félix Guattari que será colocado a seguir para ilustrar essa relação, que mostra-se em certo ponto dialético.

Caro Félix,

(...) Tenho pressa de revê-lo. Telefonei pensando que você voltaria mais cedo, e foi Stephen quem me disse que você voltaria por volta do dia 17. Eu esperava que você pudesse vir aqui, onde continuo e onde me isolo, porque vejo com extremo pessimismo o retorno das aulas, como tomado por um mau pressentimento. Tudo é horrível, e a história do Líbano me parece insuportável. (..) Tenho lido bastante sua carta, na qual você diz que nosso trabalho em comum se esfumou, que você não sabe muito bem nem o que ele foi para nós, e nem onde você se encontra hoje. Quanto a mim, vejo bem. Creio que você é um prodigioso inventor de conceitos “selvagens”. Aquilo que tanto me encantava nos empiristas ingleses, é você que o tinha. Não estou seguro de que, como você diz, suas ideias filosóficas vinham de convicções e engajamentos extrínsecos. Em todo caso, o inverso é também verdade: é esse tipo de empirismo transcendental que animava para você a política. Reli o conjunto dos capítulos atuais sobre territórios, universos, etc.: é um conjunto esplêndido, profuso. De duas coisas, uma vai acontecer: ou você vai tocar isso sozinho, ou voltamos a nos reunir para nossas sessões. Seria preciso que eu terminasse meu trabalho sobre o cinema, que me apaixonou (eu redigi bastante aqui, e devo terminar ao longo do ano). Em seguida, estarei totalmente livre, porque aquilo que eu gostaria de fazer sobre O que é a filosofia? precisa muito do seu tema. Território-Máquina-Universo. De qualquer jeito, creio fortemente que nós dois iremos trabalhar (e, como complemento, gostaria muito de fazer um pequeno trabalho literário sobre um autor de quem os dois gostássemos, um gênero de trabalho divertido).

Oh, sim, não gosto desse retorno das aulas, e St. Denis já não me diz mais nada. Espalho cada vez mais o boato sobre minha saúde muito, muito delicada (não se assuste). Estou feliz em revê-lo logo, forte abraço.

Estarei aqui até por volta do dia 20.

Gilles

As obras de Deleuze citadas acima nos servem como referencial para o que pretendemos discutir mais a frente. Além disso, demonstra como a escrita narrativa de um professor pode ser potente no que se refere ao seu legado. *Abecedário, Conversações, Cartas e outros textos*, são obras estritamente narrativas, revelam nuances de Deleuze como professor e o curso de sua trajetória profissional e pessoal.

Em nosso percurso investigativo, na constituição do binômio cartografias-narrativas identificamos três palavras e/ou expressões de linguagem que podem se configurar como rotas

cartográficas dentro da subjetividade presente na interpretação das narrativas, a saber: “experiência de vida”, acontecimentos” e “espaço da vida” ou “território/travessias”. Essas três categorias, se é que podemos chamá-las assim, nos ajudam a compreender as narrativas e nos guiar diante de uma interpretação hermenêutica para elas.

Portanto, ao apresentar as narrativas autobiográficas como ferramenta desta pesquisa e relacioná-las com o que desenvolvemos até o momento no que refere-se à cartografia filosófica, construímos um importante caminho para alcançar os objetivos apresentados inicialmente. Dando sequência, mostra-se importante abrir um espaço de discussão identificando aspectos relevantes da constituição teórica das narrativas autobiográficas. Em seguida, apresentaremos o tipo de material biográfico que foi utilizado e seu viés de análise.

4.1.1 Cartografando experiências: histórias de vida e narrativas autobiográficas na formação de professores

Em nosso percurso investigativo dentro das interfaces entre filosofia e educação, percebemos que vivemos ainda hoje o paradigma da ciência moderna: estamos sujeitos à aplicação das diversas tecnologias produzidas pelos cientistas na constante busca pela eficácia. Estabelecendo, assim, uma concepção hegemônica de desenvolvimento, onde a principal via acontece através da fragmentação do saber e da busca constante de comprovação de resultados.

Dentro dos diversos objetos de investigação no campo educacional, temos aqui a formação de professores como principal alvo de análise. Sendo esta etapa da pesquisa resultado do comprometimento de uma perspectiva contra-hegemônica da ciência, em especial da educação, pensada a partir do binômio experiência/sentido, utilizaremos como categoria de análise a utilização de narrativas autobiográficas, podendo assim pensar e dar sentido à formação dos docentes através do que acontece em suas vidas, através de suas experiências.

As narrativas autobiográficas emergem como uma ferramenta valiosa na formação de professores, pois permitem uma análise reflexiva das experiências vividas, promovendo tanto a construção quanto a desconstrução de práticas pedagógicas. Essa abordagem coloca o professor como protagonista no processo educativo, incentivando uma compreensão mais aprofundada de sua trajetória e das dinâmicas que permeiam o ensino. Tal perspectiva encontra respaldo em Nóvoa (2000), que argumenta que o uso de biografias e outras metodologias similares reflete uma insatisfação com os saberes tradicionais produzidos, apontando para a necessidade de práticas

formativas que valorizem o contexto, a subjetividade e a experiência individual. Assim, as narrativas autobiográficas não apenas ampliam o debate sobre a formação docente, mas também contribuem para a construção de um conhecimento mais significativo e contextualizado.

Ademais, o uso de narrativas como instrumento de formação docente tem sido uma prática bem sucedida, uma vez que coloca os professores no centro do debate educativo, oportunizando-os serem sujeitos de sua própria história e contribuírem ativamente para a pesquisa científica de cunho educacional.

É recente o discurso que o professor deve ensinar partindo das experiências do aluno. Entretanto, esse discurso merece uma análise de suas condições materiais, e de modo aligeirado podemos afirmar que é um discurso que responsabiliza o docente pelo sucesso (ou insucesso) da aprendizagem e esconde o que há por trás das formações de professores. Cada vez mais voltadas ao mercado de trabalho, as formações dos professores têm-se preocupado com o bom uso da técnica, ou seja, com aquilo que está fora. Em oposição a isso, ao utilizar narrativas, partimos da experiência dos professores. Colocar os professores no centro do debate educativo e das problemáticas de investigação possibilita que a experiência do professor seja fonte de conhecimento.

As narrativas autobiográficas dentro das ciências da educação surgiram inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como alternativa sociológica ao positivismo. No Brasil, a utilização de narrativas autobiográficas de formação cresceu a partir dos anos de 1990 nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação (Freitas; Ghedin, 2015).

Todavia, apesar de seu crescimento, sempre foi alvo de críticas no que diz respeito à fragilidade metodológica, à validade científica, à excessiva referência aos aspectos individuais. Críticas claramente baseadas no paradigma da ciência moderna, de cunho positivista, que invalida a subjetividade como um valor de conhecimento. Isso não quer dizer que não seja necessária vigilância quanto sua consistência teórico-metodológica. Como lembra Nóvoa (2000), todo sucesso é perigoso, uma vez que ao tornar-se moda, facilita produções pouco consistentes devido aos reducionismos e às apropriações acríticas.

Encontramos, no decorrer da pesquisa bibliográfica, uma variedade de terminologias para nosso objeto de pesquisa. Histórias de vida, narrativas autobiográficas, método (auto)biográfico, entre outros. Além disso, a constatação de que existe uma variedade de ferramentas de procedimentos de recolha, tais como documentos pessoais, diários, cartas, fotografias, entrevistas

orais e/ou escritas. Tal diversidade pode vir a dificultar ou mesmo confundir o pesquisador no processo de definição de categorias.

Portanto, cabe ressaltar que estamos utilizando a terminologia narrativas de formação tendo em vista que o objetivo principal é falar da experiência de formação, isto é, que apresenta um segmento da vida durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação (Freitas; Ghedin, 2015).

Formação, é parte considerável do processo de humanização e, portanto, compreende o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Sendo um processo, é contínuo, tal como uma construção de sentido de si próprio que não se esgota ao término de um curso, mas prolonga-se pelo percurso da vida pessoal e profissional.

Em meio às discussões teórico-metodológicas, temos as contribuições das narrativas autobiográficas no processo de formação de professores. Como aponta Passeggi (2011), um dos princípios fundadores das escritas de si como prática de formação é a dimensão autopoietica da reflexão biográfica. A narrativa da própria história possibilita a reinvenção de si na medida em que a pessoa procura dar sentido às próprias experiências.

Cunha (1997) defende a ideia que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si mesmas e ao relatar os fatos vividos reconstroem a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Tendo isso em vista, Cunha (1997, n.p.) ressalta que “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.(...) a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.”

De acordo com Cunha (1997), as narrativas têm o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, isto é, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador.

As narrativas autobiográficas destacam as experiências únicas de cada indivíduo, promovendo uma compreensão mais profunda da diversidade sociocultural na qual está inserido. Ao passo que dão voz aos professores, permite que compartilhem suas experiências, ideias e perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento de um senso de empoderamento na profissão docente.

Ao compartilhar suas histórias, os educadores podem se conectar com outros profissionais, construindo uma comunidade de aprendizagem e apoio mútuo. Ademais, as narrativas podem inspirar inovação e mudança na prática educacional oferecendo a ressignificação da experiência no que diz respeito à novas abordagens, estratégias e métodos de ensino.

As narrativas autobiográficas desempenham um papel crucial na pesquisa educacional, ampliando nossa compreensão das complexidades da prática pedagógica e impulsionando o desenvolvimento de abordagens mais inclusivas, reflexivas e eficazes para a educação.

Nesse ínterim:

Esses relatos, ao serem trabalhados, favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, pois tendem a fazer com que transformem a prática atual através de novas opções, novas buscas e novas formas de conduzir o ensino. (Catani et al., 1997 apud Freitas; Ghedin, 2015, 119)

Experiência e narrativa se imbricam e tornam-se parte da expressão de vida de um sujeito. Desse modo, constrói-se a ideia de que assim como a experiência produz o discurso da narrativa, o discurso é capaz de produzir a experiência. Isso acontece quando ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato, reconstrói sua experiência, tendo a oportunidade de refazê-la pelas vias da reflexão-ação. Ou seja, é uma relação que provoca mútuas influências. Entendemos, portanto, que “Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997).”

Dentro dessa relação dialógica, a prática com o uso de narrativas autobiográficas na formação de professores permite aos envolvidos mudanças na forma como compreendem a si mesmos, assim como possibilita a reconstrução do sentido de sua trajetória, seja compreendendo o todo do seu percurso, seja pensando a construção de um novo caminho. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. (...) As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver (Cunha, 1997)

Ao retomar o ponto de partida desta seção - do discurso recente de que na relação ensinar-aprender os professores devem partir da experiência do aluno - identificamos ao longo da pesquisa que “usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história (Cunha, 1997).”

Conhecendo, portanto, o impacto das narrativas no processo de formação de professores, utilizaremos este recurso como ferramenta para desenvolver uma Geofilosofia junto aos estudantes e professores que estiveram presentes nesta pesquisa-formação. Entendemos ainda que, ao produzir seus relatos autobiográficos, os professores e estudantes estarão sujeitos a refletir sobre suas experiências e produzir um conhecimento que entendemos como saber da experiência¹. O resultado da proposta que desenvolvemos nesta pesquisa-formação, inicialmente denominado “Geofilosofia: caminho epistemológico para a formação de professores”, representa um processo que envolve cartografar o pensamento daqueles que estão envolvidos no processo formativo, buscando compreender os fatores e perspectivas que moldaram suas trajetórias individuais até aquele momento, sem recorrer a categorias fixas de análise.

4.1.2 Memoriais acadêmicos com alunos em formação inicial

Esta seção surgiu como resultado de proposições pedagógicas na disciplina *Filosofia da Educação* no curso de Química Licenciatura do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), no ano letivo de 2022 e trata da produção de narrativas na formação dos alunos desta disciplina.

Ao iniciar como docente desta turma, não imaginei que o plano didático elaborado de acordo com a ementa fosse se tornar uma experiência piloto para a busca de dados do que estava

¹ O "saber da experiência" refere-se ao conhecimento construído a partir da vivência concreta dos sujeitos, resultante da interpretação e ressignificação de situações cotidianas. Não se trata de uma simples acumulação de práticas ou repetições automáticas, mas de uma sabedoria que emerge da reflexão crítica sobre a experiência vivida, sendo fundamental na constituição da identidade e da prática docente. O saber da experiência constitui uma modalidade de conhecimento que se origina da apropriação reflexiva das vivências humanas. Diferentemente do saber científico ou técnico, este saber emerge da relação subjetiva com o vivido, envolvendo processos de interpretação, atribuição de sentido e transformação de si e do mundo. Segundo Jorge Larrosa (2002), "experiência é o que nos passa, ou o que nos toca, o que nos acontece e nos transforma". Assim, o saber da experiência revela-se como uma construção singular e intransferível, ancorada na historicidade, na sensibilidade e na memória. Ainda de acordo com Jorge Larrosa (2002), "experiência não é aquilo que nos acontece, mas aquilo que nos acontece e, que conseguimos apropriar, elaborar e significar". Assim, o saber da experiência configura-se como um modo de conhecimento singular, que articula sensibilidade, memória, afetividade e crítica.

desenvolvendo teoricamente. Utilizamos o memorial autobiográfico na formação inicial de professores para promover a auto compreensão acerca da escolha pela docência, haja vista que esta é um *acontecimento* marcante em suas histórias de vida.

A trajetória deu-se ainda em 2016, por meio da disciplina *Filosofia* também no curso de Licenciatura em Química do IFAL, cuja ementa disponível trazia um plano de curso muito próximo ao que é desenvolvido no ensino médio. Sendo assim, ao assumir novamente este espaço em 2022, houve a necessidade de redirecioná-lo, colocando-o em uma perspectiva de Filosofia da Educação. Ou seja, com discussões voltadas para a docência e formação de professores.

A experiência relatada nesta seção é resultado do primeiro semestre de 2022, onde esta pesquisa encontrava-se em desenvolvimento teórico-metodológico, concomitante às minhas atividades profissionais.

Durante a disciplina, houve a leitura de textos sobre formação humana, narrativas autobiográficas, encontros narrativos entre a professora e os alunos por meio de rodas de conversa, partilha de memorial acadêmico.

De uma turma de 19 alunos, 16 participaram da produção do memorial. Os estudantes foram convidados a desenvolver seus memoriais (sem os mesmos ter relação com a composição das notas), e em seguida partilhar a leitura. A proposta lançada aos alunos foi de produzir um memorial autobiográfico com viés profissional. Os memoriais tiveram uma estrutura apresentada por mim através de um arquivo em pdf (em anexo) e da leitura do meu memorial autobiográfico produzido em uma das etapas de seleção do Doutorado. Portanto, há uma semelhança na estrutura deles. Fizemos desta forma tendo em vista que os estudantes estavam cursando o 1º período do curso de Química Licenciatura e apresentaram certa dificuldade em iniciar a produção, questionando como fazê-la e demonstrando desconhecimento sobre a ferramenta. Outro fator importante para esta condução, referiu-se à garantia de que não haveria exposição desnecessária e que os alunos sentiriam-se mais seguros em produzir e socializar em sala de aula, assim como construir um vínculo comigo enquanto professora, afinal estariam conhecendo um pouco de mim também.

Posteriormente, ao detalhar sobre a pesquisa em andamento, os estudantes foram convidados a participar através dos fragmentos dos memoriais. No encontro seguinte, dispomos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice). Dos 16 estudantes que produziram o memorial, 10 assinaram o termo de consentimento.

A partir da leitura desse material, elencamos recortes de 6 memoriais que indicam uma autorreflexão sobre o percurso dos licenciandos em sua formação, destacando recortes de suas narrativas que apresentam o sentido do vivido pela experiência. Os nomes dos alunos são fictícios e foram escolhidos por eles. Aqueles que aceitaram a identificação do nome na pesquisa, tiveram seus primeiros nomes suprimidos e foram utilizados os sobrenomes.

Vejamos:

Hoje, com mais maturidade, olho para o meu “Eu” de seis anos atrás e sinto-me orgulhoso das mudanças, escolhas e experiências que me fizeram descobrir um novo mundo: a química. Mas, foi apenas no segundo ano do ensino médio que despertei meu interesse pela profissão docente que, muitas vezes, acaba sendo desvalorizada e não tem o devido reconhecimento. (FARIAS SILVA)

O texto reflete um processo de amadurecimento e autodescoberta ao longo dos anos. O autor compara sua versão atual com a de seis anos atrás, expressando orgulho pelas escolhas e experiências que o levaram a um novo universo: a química. Isso sugere que a jornada acadêmica e pessoal teve um impacto transformador, indicando um desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional.

No entanto, o despertar para a docência surge apenas no segundo ano do ensino médio, evidenciando um momento específico de tomada de consciência sobre a vocação. O autor reconhece um paradoxo na profissão docente: apesar de sua importância, muitas vezes ela é desvalorizada e carece de reconhecimento. Essa observação sugere uma reflexão crítica sobre a realidade do ensino, demonstrando que a escolha pela docência não foi ingênua, mas consciente dos desafios que a profissão impõe.

Em um sentido mais profundo, o fragmento aponta para uma valorização do crescimento pessoal, da paixão pelo conhecimento e do desejo de contribuir para a educação, mesmo diante das adversidades do reconhecimento social da profissão.

Durante minhas passagens pelo ensino superior, me deparei com colegas e professores que me incentivavam à buscar ainda mais conhecimento, experiências que serviram para alavancar ainda mais meus conhecimentos e minha bagagem como cientista, em sala de aula particular e pública, encontrei as mais diversas figuras de alunos, e eles me estimulavam a ser um professor fora da caixa. (LIMA)

A interpretação hermenêutica desse recorte revela um relato de crescimento acadêmico e profissional marcado pela interação com colegas, professores e alunos.

O autor do relato destaca o papel do ensino superior como um ambiente de incentivo e desenvolvimento, onde o contato com pessoas inspiradoras impulsionou sua busca por mais conhecimento. Essa troca de experiências funcionou como um motor para sua formação científica, sugerindo que a aprendizagem vai além dos conteúdos formais e ocorre também por meio da convivência e do estímulo mútuo.

Além disso, o trecho aborda a diversidade dos alunos encontrados tanto na rede pública quanto na particular. Essa diversidade parece ter sido um fator decisivo na construção de sua identidade como professor. O termo *"fora da caixa"* sugere um docente inovador, que busca fugir dos padrões tradicionais de ensino para se adaptar e atender às necessidades de seus estudantes.

O fragmento da narrativa aponta para a importância da educação como um processo dinâmico e interativo, no qual o professor não apenas ensina, mas também aprende com seus alunos. A reflexão do autor desta narrativa indica uma valorização da experiência pedagógica como um caminho de transformação tanto para o educador quanto para os estudantes.

Durante esses anos tive boas experiências no curso de licenciatura em química, tive a oportunidade de ingressar no PIBID, não foi algo que eu possa considerar maravilhoso, pois foi durante a pandemia, então foi tudo de forma remota, mas foi algo que me ajudou muito a trabalhar minha timidez e agora no 5º período irei iniciar o programa da residência pedagógica e espero que dessa vez sim, eu consiga me encontrar verdadeiramente em uma sala e no papel de professor. Pois até então eu me sinto uma mera estudante de licenciatura, cheia de medos e muito apreensiva só de imaginar que um dia estarei assumindo um papel tão importante e preciso estar preparada para isso. (SILVA ANDRADE)

O recorte acima revela um processo de autoavaliação e crescimento pessoal e acadêmico, caracterizado por desafios, esperanças e incertezas. O autor começa relatando sua experiência no curso de licenciatura em Química, destacando a participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), mas expressando que, devido à pandemia, a experiência foi realizada de forma remota e não atingiu as expectativas de ser "maravilhosa". Isso indica uma reflexão crítica sobre a experiência: embora valiosa, não foi a vivência idealizada, o que traz à tona a frustração com a falta de interações presenciais e a dificuldade de adaptação ao novo formato.

No entanto, o autor reconhece o impacto positivo dessa experiência na superação da timidez, revelando que, mesmo com os desafios, houve um aprendizado significativo. Isso aponta para a importância das experiências educacionais na formação pessoal, mesmo quando não são perfeitas.

Ao falar sobre o início do programa de residência pedagógica no 5º período, o autor manifesta uma expectativa renovada e um desejo de finalmente se encontrar como professor. O uso da expressão *"me encontrar verdadeiramente em uma sala e no papel de professor"* denota um

anseio por uma realização profissional e pessoal, em que o autor espera superar os medos e inseguranças que ainda os acompanham.

A menção à sensação de ser *"uma mera estudante de licenciatura, cheia de medos e muito apreensiva"* evidencia uma insegurança e ansiedade comuns no processo de formação de futuros professores, especialmente quando se enfrenta o desafio de assumir uma responsabilidade tão grande quanto a de educar outras pessoas. A afirmação *"preciso estar preparada para isso"* revela um senso de responsabilidade e o reconhecimento de que a preparação é essencial para lidar com o papel de educador.

O parágrafo descreve um percurso de amadurecimento emocional e profissional. O indivíduo está consciente de suas limitações, mas também demonstrando um desejo sincero de superar seus medos e se encontrar no papel de docente. Esse processo, como refletido, é marcado por dúvidas, mas também por uma força interna que impulsiona o estudante a buscar sua verdadeira vocação.

Optei pelo curso superior de licenciatura em Química devido a algumas experiências vividas em feiras de ciências durante o ensino médio onde tive meus primeiros contatos com a química, a física e a biologia, onde dentre essas áreas a química foi a que mais chamou minha atenção devido a forma como alunos e professores ministravam suas apresentações. Passei a ter interesse na área da docência através de professores que tiveram grande influência sobre qual faculdade eu viria a cursar no futuro. (ROMÃO DA SILVA)

O autor deste relato descreve sua escolha pelo curso de licenciatura em Química como resultado de um processo experiencial e influencial. As feiras de ciências no ensino médio representaram um primeiro contato significativo com as ciências naturais, sendo a Química a mais cativante. Esse interesse emergiu não apenas do conteúdo em si, mas da maneira como era apresentado por alunos e professores, o que sugere um aspecto pedagógico marcante.

Além disso, o texto revela que a decisão de seguir a docência foi impulsionada pela influência de professores, indicando o papel fundamental do exemplo e da inspiração na construção vocacional. Essa escolha não foi apenas acadêmica, mas também afetiva e relacional, demonstrando como experiências educativas e figuras de referência podem moldar trajetórias profissionais.

Pode-se inferir que o autor valoriza tanto o conhecimento científico quanto a transmissão desse conhecimento, reforçando a ideia de que o ensino é mais do que um ato técnico; é uma experiência transformadora que impacta tanto o aprendiz quanto o futuro educador.

Em 2016 tive a oportunidade de conhecer um serviço voluntário religioso que forma turmas sobre ensinamentos bíblicos, passei a participar. Depois de um tempo fui convidada a

ministrar uma turma. Nossa! Foi o meu momento! Ensinar princípios que eu já tinha me preparado antes para uma turma de pouco mais de 10 alunos, foi quando percebi que era hora de voltar com o sonho lá de trás. (BRAZ)

O texto descreve uma experiência significativa vivida em 2016, quando a autora entrou em contato com um serviço voluntário religioso voltado ao ensino bíblico. Inicialmente como participante, ela se envolveu gradualmente até ser convidada a ministrar uma turma. Esse momento foi marcante, evidenciado pela expressão "*Nossa! Foi o meu momento!*", que transmite entusiasmo e um forte senso de realização pessoal.

O ato de ensinar princípios bíblicos para uma turma de pouco mais de 10 alunos revelou algo mais profundo: uma conexão com um desejo que já existia anteriormente. A frase "*foi quando percebi que era hora de voltar com o sonho lá de trás*" indica um despertar, uma tomada de consciência sobre uma vocação adormecida.

Sob uma análise mais profunda, o texto sugere que o ensino não é apenas um ato técnico, mas também um chamado, um propósito de vida. O contexto religioso adiciona uma camada de significado, pois revela que a autora encontrou no voluntariado um espaço para exercer sua vocação, percebendo que ensinar era algo que fazia sentido para ela em um nível pessoal e espiritual. Esse evento funcionou como um gatilho para retomar um sonho, destacando como experiências transformadoras podem redefinir caminhos e reforçar propósitos.

Como sempre brinquei com meus irmãos, gostava muito de futebol. Entrei para o time de futsal da escola, foram os melhores anos da minha vida. Também tive experiências no ensino didático, aumentando a quantidade de matérias e atividades. Tive a oportunidade de ser selecionada após uma avaliação e participar de um programa de extensão da UFAL dos alunos do curso de engenharia civil, onde o ensino era voltado para o vestibular, conhecido como PAESPE. Nossa não tinha tamanho o orgulho de meus pais e dos meus professores, além de aprender ganhamos as passagens e uma bolsa em dinheiro. Para mim foi sensacional, pois tive o privilégio de conhecer e vivenciar a universidade antes mesmo de ser universitária. (SILVA)

A narrativa acima revela crescimento pessoal e acadêmico, marcada por conquistas e experiências significativas. O texto inicia com uma lembrança da infância, destacando o gosto pelo futebol e a participação no time de futsal escolar. A expressão "*foram os melhores anos da minha vida*" indica um período de grande felicidade e aprendizado, onde o esporte possivelmente desempenhou um papel na construção de disciplina, trabalho em equipe e superação.

Em seguida, há uma transição para o campo educacional, mostrando que o aumento das matérias e atividades no ensino médio representou um desafio e uma oportunidade de crescimento. A grande conquista relatada é a seleção para o programa de extensão da UFAL (PAESPE), voltado

para a preparação para o vestibular. Esse momento é descrito com entusiasmo, evidenciado pela expressão *"Nossa, não tinha tamanho o orgulho de meus pais e dos meus professores"*, indicando que essa vitória não foi apenas pessoal, mas também compartilhada por aqueles ao seu redor.

A bolsa e as passagens recebidas reforçam a importância do mérito acadêmico e do reconhecimento. Mais do que um auxílio financeiro, essa experiência proporcionou algo ainda mais valioso: o contato precoce com o ambiente universitário. A frase *"tive o privilégio de conhecer e vivenciar a universidade antes mesmo de ser universitária"* evidencia um sentimento de gratidão e admiração pelo conhecimento adquirido e pelas portas que essa oportunidade abriu.

O fragmento de memorial demonstra como diferentes áreas da vida - esporte, estudo e reconhecimento social - se entrelaçam na construção da identidade e do futuro de uma pessoa. A experiência na UFAL não apenas preparou a autora para o vestibular, mas também despertou nela um senso de pertencimento ao universo acadêmico, reforçando sua trajetória e motivação para continuar avançando.

As experiências relatadas nas narrativas têm um ponto comum claro: a busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional no campo da educação. Em todas elas, os estudantes destacam um processo gradual de amadurecimento, tanto em termos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Desde o início das trajetórias acadêmicas, a participação em feiras de ciências e o contato com professores inspiradores ajudaram a despertar o interesse pelo ensino, especialmente pela Química. Esse caminho levou a um constante enfrentamento de desafios e inseguranças, com a superação de obstáculos como a timidez e a adaptação ao novo formato de ensino remoto devido à pandemia.

Outro ponto central das narrativas é o impacto das experiências educacionais formais e informais, como o PIBID e o futuro programa de residência pedagógica. Apesar das limitações do PIBID durante a pandemia, o autor reconhece que essa experiência ajudou a desenvolver habilidades importantes, como a superação da timidez. Já a residência pedagógica é vista como uma oportunidade para se encontrar verdadeiramente no papel de professor, ao contrário da sensação de ser apenas uma "estudante de licenciatura" com muitas apreensões. Essa transição de aluno para educador representa um marco significativo nas histórias narradas, destacando o desejo de se tornar um docente mais seguro e preparado.

As inseguranças são uma constante ao longo das narrativas, com os estudantes expressando sentimentos de apreensão diante da responsabilidade que o papel de professor exige. Esse medo, no

entanto, é também visto como parte natural do processo de formação docente, evidenciando o reconhecimento da importância de estar preparado para lidar com as demandas da profissão. A ideia de ser "um professor fora da caixa", mencionada em uma das histórias, complementa essa reflexão, já que o autor busca ir além dos métodos tradicionais e inovar na forma de ensinar, o que traz mais uma camada de complexidade para sua jornada.

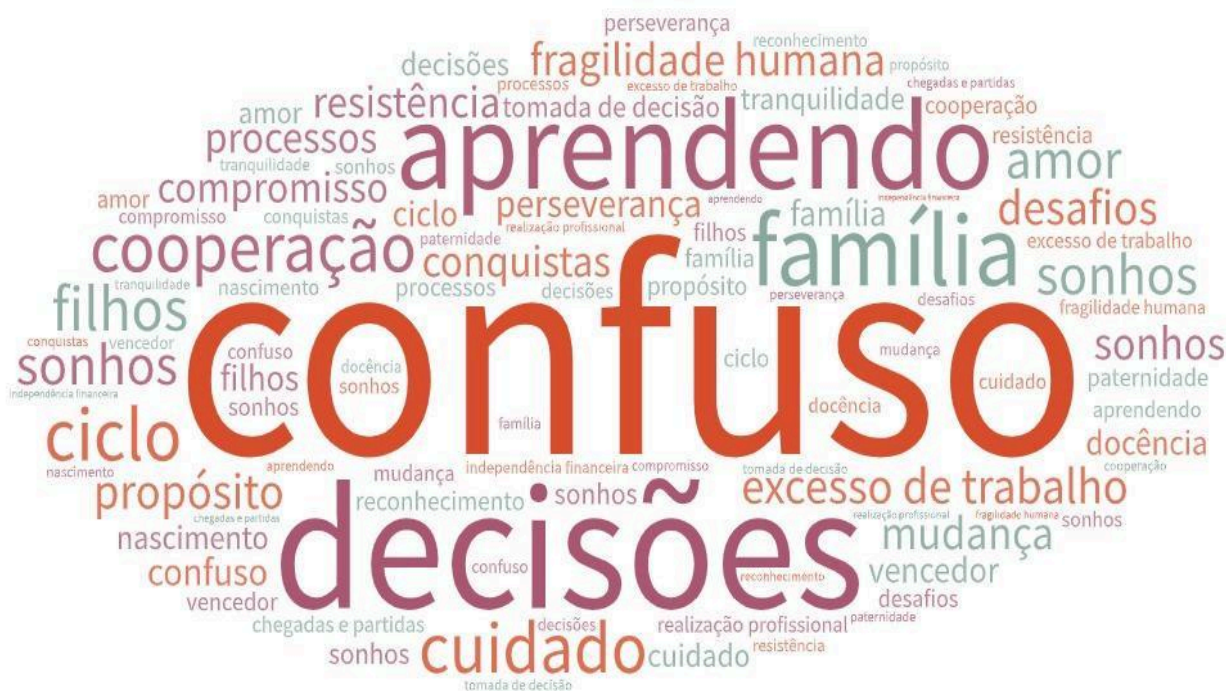
Em resumo, as narrativas compartilham a construção de uma identidade docente marcada por autodescoberta, desafios e superações. As experiências vividas, tanto no ambiente acadêmico quanto em atividades voluntárias e extracurriculares, ajudaram a moldar não apenas a perspectiva da formação profissional dos estudantes, mas também a sua confiança em si mesmo como educador. A busca pelo aperfeiçoamento contínuo e a expectativa de se encontrar verdadeiramente como professor mostram que, apesar das dificuldades, há um forte desejo de crescer e impactar positivamente a vida de outros por meio do ensino.

A pesquisa na formação inicial de professores nos faz refletir sobre a escolha pela docência, reafirma a chama pela mudança no contexto da educação, demonstra como os processos de identificação são presentes e marcantes nas histórias de vida. Afinal, não estamos apenas pesquisando, estamos nos formando com os professores iniciantes.

4.1.3 Narrativas de experiência em oficina de formação continuada

A inclusão de uma etapa dedicada à coleta de narrativas de experiência em oficinas de formação continuada é uma estratégia metodológica que visa enriquecer o processo investigativo e formativo. Por meio do compartilhamento de vivências profissionais, tanto negativas quanto positivas, os professores têm a oportunidade de refletir coletivamente sobre os desafios enfrentados no cotidiano educacional e identificar práticas bem-sucedidas que podem ser replicadas ou adaptadas. Essa abordagem não apenas promove um ambiente colaborativo, mas também incentiva a construção de soluções inovadoras e caminhos alternativos para a atuação docente, contribuindo para o fortalecimento das competências pedagógicas e para a melhoria contínua da prática educativa.

A formação de professores realizada da qual iremos dispor os resultados teve o seguinte título: **“Oficina de Formação de Professores: Narrativas Autobiográficas na Prática Educativa”**. A oficina de formação de professores aconteceu no sábado dia 25 de janeiro de 2025, no turno matutino, estando disposta entre outras atividades pedagógicas. A oficina contou com a



Com base nos dados apresentados na nuvem de palavras gerada a partir das narrativas docentes, é possível extrair uma leitura significativa sobre o universo vivenciado pelos participantes da oficina. As palavras de maior destaque — como *confuso*, *decisões*, *aprendendo*, *família* e *cuidado* — revelam um cenário marcado por incertezas, reflexão constante e múltiplas demandas. O termo *confuso* expressa os dilemas enfrentados no cotidiano, tanto em âmbito pessoal quanto profissional, enquanto *decisões* e *aprendendo* apontam para a necessidade contínua de adaptação e crescimento. Já *família* e *cuidado* remetem à importância das relações afetivas e à tentativa de equilibrar a vida profissional com a pessoal.

Entre os temas recorrentes identificados, destaca-se a presença de desafios e a busca por superação. Palavras como *resistência*, *perseverança* e *mudança* demonstram que os professores enfrentam adversidades significativas, mas também se mostram dispostos a enfrentá-las com resiliência. A afetividade aparece como um eixo importante na formação da identidade docente, com termos como *filhos*, *amor*, *cooperação*, *fragilidade humana* e *compromisso*, indicando que as relações humanas, tanto dentro quanto fora da escola, exercem forte influência na construção das experiências profissionais.

Outro ponto crítico evidenciado é o desgaste provocado pelo *excesso de trabalho*, uma expressão que aparece com ênfase e denuncia a sobrecarga enfrentada por esses profissionais. Esse fator, somado à pressão cotidiana, compromete o bem-estar e pode dificultar o desenvolvimento pleno da prática docente. Apesar disso, palavras como *propósito*, *conquistas*, *sonhos*, *docência* e *realização profissional* demonstram que há, por parte dos participantes, uma busca por sentido e valorização da própria trajetória, indicando um movimento de crescimento pessoal e profissional.

Por fim, as dimensões simbólicas também se fazem presentes nas narrativas, com palavras como *ciclo*, *chegadas e partidas*, *nascimento* e *paternidade*. Esses termos remetem a processos de transição, revelando que os professores compreendem sua trajetória como uma jornada marcada por transformações constantes e experiências que se renovam ao longo do tempo. Assim, a análise da nuvem de palavras permite compreender que a prática docente está profundamente entrelaçada com aspectos emocionais, simbólicos e contextuais, o que reforça a importância de espaços formativos que acolham e dialoguem com essa complexidade.

A nuvem de palavras revela um panorama rico e multifacetado das vivências docentes. Os sentimentos de confusão e sobrecarga coexistem com o desejo de aprendizado, realização e conexão afetiva. Isso reforça a importância de espaços formativos que acolham a complexidade da

experiência docente, valorizando tanto os desafios quanto os aspectos subjetivos e humanos da prática educativa.

A oficina “*Narrativas Autobiográficas na Prática Educativa*” demonstrou a importância de metodologias formativas que priorizam a escuta ativa e o compartilhamento de experiências profissionais como elementos centrais na formação continuada de professores. Ainda que o planejamento inicial não tenha sido executado em sua totalidade, a flexibilidade na condução das atividades — em especial, a valorização da oralidade — mostrou-se fundamental para o engajamento dos participantes.

A utilização do artefato “*Mapa de uma ilha*” como instrumento de coleta revelou-se uma estratégia criativa para estimular a reflexão e a expressão dos docentes, mesmo que, na prática, a produção escrita tenha sido restrita a tópicos e palavras-chave. Diante disso, a elaboração de uma nuvem de palavras, com base nas contribuições obtidas, proporcionou uma representação visual significativa dos temas recorrentes e sentimentos compartilhados no exercício da docência.

Esse processo evidenciou a necessidade de considerar os modos mais naturais de expressão dos professores, permitindo que os momentos formativos se adaptem às suas realidades e preferências. Conclui-se, portanto, que a inclusão de práticas narrativas e participativas contribui para o fortalecimento da identidade docente, fomenta a construção coletiva de saberes e impulsiona o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanizadas, reflexivas e contextualizadas.

4.1.4 Autobiografia na prática: travessias de uma professora viajante

O texto a seguir resulta de uma autorreflexão, tem abordagem qualitativa e foi elaborado com base no método autobiográfico. Tendo em vista a inseparabilidade entre o âmbito pessoal e profissional, nele há a descrição de minha história de vida entrelaçada ao meu processo de formação enquanto professora. O percurso no qual me tornei professora e o período de minha formação continuada está imbricado ao meu processo de formação humana, desde às relações parentais até às intencionalidades de minhas escolhas e ao resultado de minhas experiências pessoais.

Como parte de um trabalho de pesquisa acadêmica, apresento a autorreflexão seguida de comentários sistematizados a partir de referenciais da área da Educação, utilizando-os para pensar as tensões existentes na travessia existente na tríade “vida - profissão docente - vida”. Outrossim, é a partir dessa autorreflexão que posso construir inferências acerca do caminho geofilosófico que é o ensinar e aprender e do aprender pela experiência formadora.

Meu nome é Angelina Renata, tenho 34 anos, sou professora de Filosofia. Minha experiência com a educação aconteceu muito cedo, ainda na barriga da minha mãe. Lembro de uma foto emblemática, no álbum de sua gestação, no pátio da escola em que ela lecionava na época, Instituto de Educação – Titara – Cepa, em Maceió – Alagoas.

Guardo na memória, por volta dos 7 anos, as idas ao Instituto, acompanhando minha mãe para as aulas. Ela pacientemente pedia para que eu ficasse sentada na cadeira do birô. Por vezes me dava um giz e eu escrevia no quadro a “agenda do dia” criada por mim, me imaginava dando aulas. Estendia essa brincadeira entre os colegas que moravam na mesma rua, organizando na varanda da casa uma espécie de escolinha.

O estímulo aos estudos e o bom desempenho escolar me motivaram a escolher a docência, ainda no ensino médio. Aos 15 anos já sabia que seria professora. Só não estava bem definido em minha mente como seria esse caminho, se professora dos anos iniciais, se do ensino fundamental ou médio. Foi também aos 15 anos que conheci a filosofia como disciplina escolar, no primeiro ano do ensino médio, que logo entendi como uma disciplina de liberdade. Experimentar a liberdade, possibilitar a experiência da liberdade, passou a ser um caminho perseguido. Também, no mesmo período, ganhei de um colega o livro “O mundo de Sofia”.

Porém, suspeito que não foram esses fatos específicos do encontro com a filosofia enquanto disciplina escolar, que me fizeram escolher a Filosofia como objeto de estudo. Lembro de minha mãe contando o conto “O rouxinol e a rosa” de Oscar Wilde, colocando de certa forma a problemática razão e emoção. Não lembro a idade que eu tinha, mas lembro que durante muito tempo esse conto habitou meus pensamentos. Na época, não sabia que se tratava de um conto filosófico. Descobri isso recentemente, quando decidi levar o conto para minhas salas de aula, ao discutir o amor. E pensei: não teria como ser diferente, vivi a filosofia em minha travessia de filha e estudante. Gosto do termo travessia. Ao modo de Larrosa, entendo a experiência da docência em Filosofia como um desbravamento de territórios. E ao modo de Deleuze e Guattari, como uma cartografia do pensamento. Por isso, o título do meu memorial não é à toa. Considero que ao longo desses 13 anos como professora de Filosofia, viajei na travessia das minhas experiências com os estudantes, dentre escolas públicas e privadas, crianças, jovens e adultos, deram sentido à minha vida e proporcionaram meu retorno à vida acadêmica através do mestrado e agora com o doutorado.

Formada em Filosofia - Licenciatura no ano de 2009 pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ao iniciar a carreira docente, no ano de 2010, entrei no mercado de trabalho como

professora do ensino fundamental e médio em escolas da rede privada e pública de Maceió – Alagoas. Julgando-me sem experiência, busquei estudar elementos didáticos para o ensino de filosofia. Desta busca, através da coleção de dvds *Filosofia no Ensino Médio* da editora Atta mídia e educação, vivi meus primeiros encontros com a pesquisa em filosofia da educação.

Nesse ínterim, conheci o Centro Catarinense de Filosofia e participei dos cursos de formação do programa educação para o pensar - Filosofia com crianças, adolescentes e jovens “*Os desafios de conhecer, agir e ser – do 6º ao 9º ano*” e “*Ampliando a visão do mundo: filosofar em comunidade do 2º ao 5º ano*”. Os cursos foram importantes para conhecer referências bibliográficas acerca do ensino de filosofia.

Faço questão de ressaltar que meus primeiros encontros com a pesquisa em filosofia da educação se deram neste momento porque o curso de licenciatura em filosofia da universidade que me formei apresentava o perfil de bacharelado e em muitos momentos, elementos importantes para a formação de professores não receberam a atenção devida.

Os anos se passaram e da experiência como professora de filosofia na educação básica, nasceram angústias e inquietações que me fizeram pensar em problemas de pesquisa e assim iniciei meus estudos para a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Dentre as inquietações, estava a distância entre a proposta para o ensino de filosofia e o que existia na prática, e principalmente a angústia em construir um método avaliativo, afinal todo método avaliativo torna-se método de controle. Controlar alguém era o que eu menos queria. Principalmente através da filosofia, que desde sempre compreendi como uma prática de liberdade.

Foi na construção do projeto que encontrei Deleuze. Retornei ao material de 2010 e através da análise das referências bibliográficas utilizadas por Silvio Gallo, encontrei o filósofo que me provocou novas experiências filosóficas. Embora não esteja entre os cânones da educação, sua forma de discutir o pensamento nos faz traçar um paralelo com o processo educativo. E, porque não, com o ensino de filosofia. Em sua filosofia, desconstrói a imagem que é feita do pensamento no mundo ocidental. Com ele, já no mestrado, conheci Félix Guattari. E da produção intelectual de ambos, a obra *O que é a filosofia?* e nela o capítulo que deu vida ao que venho pesquisando, *Geofilosofia*. Em julho de 2021 me formei mestra em Educação com dissertação intitulada “*Experiência do pensamento no ensino de filosofia no nível médio: entre Deleuze e a educação básica brasileira*”, tendo como orientador o professor Dr. Anderson de Alencar Menezes.

O capítulo *Geofilosofia*, mencionado anteriormente, foi de fundamental importância na construção metodológica de minha pesquisa de mestrado. Utilizei a noção de geofilosofia como cartografia filosófica e dos elogios recebidos durante a banca de defesa, pensei o tema de pesquisa para a tese de doutorado: a geofilosofia como caminho epistemológico para formação de professores.

O interesse pela temática referente à formação de professores surgiu durante a pesquisa do mestrado, em especial no final do terceiro capítulo quando nas análises do material coletado percebi a necessidade de um olhar diferenciado para a formação de professores na sociedade contemporânea, visto as novas demandas. Chamados de pós-estruturalistas, autores como Deleuze e Guattari são referência para a noção de *professor rizoma*, abrindo margem para a discussão acerca da formação docente.

Ainda no mestrado, durante a disciplina Análise do Discurso Educacional, foi solicitada a construção de um artigo acadêmico. Na época, uma matéria disponível no site do Ministério da Educação (MEC) intitulada “*Proposta de novas normas para a formação do professor avança*” me chamou atenção pelo caráter de responsabilização docente presente no discurso. Construí o artigo em cima dessa matéria e ao finalizar a disciplina enviei o artigo para apreciação da *Revista Entremeios*, sendo este aprovado meses depois.

Durante todo o mestrado participei do grupo de pesquisa Tecer (Teoria Crítica Emancipação e Reconhecimento), com produção de artigos que estão em análise pelas revistas científicas. Após o término do mestrado, dei continuidade à produção acadêmica, assim como me mantive presente nas reuniões do grupo de pesquisa, e no contexto da pandemia pelo Covid-19 participei de atividades online, dentre elas a mesa redonda “*Filosofia, Educação e Formação de Professores*” do ciclo de debates “*Mulheres em Movimento*”.

Encerro esta etapa do memorial fazendo a seguinte revelação: toda essa escrita foi produzida durante o processo seletivo para o Doutorado. A primeira seção dela foi atividade obrigatória da disciplina “Educação e Epistemológicas”, ministrada pelo Professor Gamboa (in memoriam) já com o Doutorado em andamento. Também utilizei relatos autobiográficos na disciplina “Educação e Cultura”, com o Professor Junot Cornélio Matos. Ter vivido a experiência de elaboração de relatos autobiográficos me fez conhecer esta poderosa ferramenta de investigação e formação de professores e hoje, com a pesquisa em andamento, pude contemplar em seu quadro metodológico a presença de relatos autobiográficos como instrumento para práticas baseadas na Geofilosofia.

No percurso do Doutorado, como parte dos créditos complementares, participei de eventos científicos, resultando em trabalhos publicados em anais de congressos, foram eles: *Geofilosofia: caminho epistemológico para formação de professores*, *Formação e qualificação profissional docente: questões urgentes sob a perspectiva da Filosofia da Educação*, escrito em parceria com meu orientador Walter Matias Lima e com meu esposo Evandro Coelho dos Santos Filho. Escrevi e publiquei artigos científicos em periódicos, tais como: *Filosofia e seu ensino: a experiência do pensamento como acontecimento filosófico*, *Narrativas de formação: um diálogo entre filosofia e formação de professores*, escrito em parceria com os professores Walter Matias Lima e Anderson de Alencar Menezes e com meu colega Darlan do Nascimento Lourenço; *A memória como fio condutor na construção de território educacionais - tensionamentos entre avaliação e memória no cenário educacional em meio a pandemia do novo coronavírus*, como coautora em parceria com o colega de trabalho Rodrigo Severiano dos Santos, ainda em análise pela Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Durante o primeiro ano do Doutorado tornei-me mãe e, de longe, esta é a minha maior experiência formadora. Além das inúmeras transformações no corpo e na rotina diária, encontro-me imersa em um processo formativo constante. Tento, além de cuidar, investir em formação humana através de uma reinvenção de mim mesma, seja modificando minha visão de mundo no que diz respeito à relação pais e filhos, seja aprendendo a brincar de filha e mãe, de maquiagem e de sereia minutos antes de dormir. Considero que também estou em formação como mãe. Não há um momento exato ou mesmo uma métrica para a maternidade, é processual e não há linha de chegada. Acredito que mesmo minha mãe, hoje aos 71 anos, continua aprendendo a ser mãe, a ser a minha mãe. E eu aprendo todos os dias a ser mãe da Mariah.

Hoje, estou com 38 anos, finalizando o Doutorado e trabalhando com Orientação Pedagógica no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico de uma escola particular em Maceió. Saí das salas de aula com a disciplina Filosofia no ano de 2023, pouco tempo depois do nascimento de minha filha. Como Orientadora Pedagógica faço 25 horas semanais, com 6 horas de sala de aula assumindo o componente curricular Projeto de Vida. Dois a três sábados ao ano fico responsável pela formação continuada dos professores desta escola. Não foi planejado, mas foi uma transição de carreira importante, tendo em vista que a carga horária com a disciplina Filosofia é exaustiva, chegando a 27 horas-aula por semana, além de reuniões, planejamentos e diários de classe. Com a redução de carga horária pude investir em minha formação e viver o momento presente ao lado da minha família.

Notem que falei muito sobre minha vida profissional e pouco sobre minha vida pessoal. Não foi intencional, nem mesmo tentando manter a reserva dos fatos. Acredito que realmente me dediquei muito mais a minha vida profissional. E descobri isso durante o percurso do doutorado, analisando minha trajetória, identificando pontos de tensões existentes em minha prática profissional como professora. Percebi que muito contribui para a formação acadêmica de jovens e por muito tempo não dei espaço para viver a experiência do sensível em minha vida pessoal. Por experiência do sensível compreendo os sentimentos presentes nas relações interpessoais quando estas são genuínas, no materno, na vida em família, no cuidar de si e do outro. Talvez eu possa contribuir ainda muito mais, ao dar ênfase à minha vida pessoal e viver a experiência do sensível, posso contribuir com a formação humana para além do academicismo.

4.2 A dialética do ensinar e aprender ou aprender na experiência formadora

Esta última seção é um espaço que envolve reflexões teóricas sobre a dialética do ensinar e aprender, considerando um aspecto central nesta pesquisa: a experiência formadora. Nesse sentido, pretendemos fazer desta seção um espaço de discussão do ensinar e aprender destacado a formação de professores como parte desta experiência formadora. Ao falar da experiência formadora entendemos que existe alguém que forma e alguém que está em processo de formação, portanto esta seção pretende dar destaque à experiência daquele que está no papel de formador, entendendo que ele também aprende.

Vejamos que na palavras acima a dialética do ensinar e aprender está nas entrelinhas. O professor, que está no papel de formador, aprende e, portanto, também está em processo de formação. O aluno, que está em processo de formação, aprende e ensina. É um processo que parece contraditório, mas que em sua construção de sentido é movido pela própria contradição.

O termo "ensinar" é, conforme Castello; Máarsico (2007), comumente associado ao ato de transmitir conhecimento ou habilidades, possui uma origem rica e significativa no latim. Derivado de "insignare", que significa literalmente "colocar um sinal" ou "dar o exemplo", o conceito carrega a ideia de orientar por meio de marcas ou sinais que possam ser seguidos. A raiz indo-europeia "sekw", que significa "seguir", está na base dessa palavra, reforçando a noção de que ensinar envolve guiar alguém em direção a um objetivo, fornecendo direções claras e estruturadas. Assim, o processo de ensino é concebido como uma relação em que um polo ativo — o educador — supre uma necessidade de conhecimento ou habilidade do polo considerado passivo — o aprendiz. Contudo, concebemos o aprendiz como ativo, não como passivo. Essa perspectiva destaca a

responsabilidade do educador em criar caminhos que facilitem a aprendizagem, utilizando sinais ou exemplos que promovam a compreensão e o desenvolvimento tanto do ensinante como do ensinado, o ativo estudante, estudante ativo.

Dentro da noção de atividade pedagógica, temos como sinônimo da palavra ensinar, as palavras instruir, formar e educar. Um estudo etimológico indica que seus significados podem ter algo a nos dizer sobre a relação professor-aluno-escola. Ou seja, há uma relação entre o uso dessas palavras e as concepções filosóficas adotadas em cada tempo, em cada instituição, assim como seus impasses e dicotomias.

Inicialmente, é importante destacar que a relação entre ensinar e aprender é interdependente e dinâmica. Dentro da perspectiva adotada nesta pesquisa, ensinar deixa de ser apenas transmitir conhecimentos e aprender a receber informações. Ao contrário, é um processo bidirecional e colaborativo que envolve professor e aluno em um ciclo contínuo de troca, reflexão e transformação.

No ato de ensinar, está implicado o aprender. Professores, ao explicarem conceitos, reorganizam e aprofundam seus próprios conhecimentos. Em situação de aprendizagem, os alunos contribuem com suas perguntas, experiências e interpretações, enriquecendo o processo e despertando no professor a possibilidade de ampliar a compreensão do significado da docência. No processo educacional, o papel do professor transcende a simples transmissão de conhecimento, configurando-se como uma troca dinâmica e enriquecedora. O ato de ensinar não é unilateral; ao contrário, ele envolve a constante reflexão e reconstrução do saber por parte do educador. Cada explicação, cada exemplo dado em sala de aula, exige que o professor reorganize suas ideias e aprofunde sua compreensão sobre o conteúdo abordado. Além disso, os alunos, com suas perguntas, vivências e perspectivas únicas, tornam-se agentes ativos nesse processo, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizado colaborativo. Essa interação promove não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também a ampliação do entendimento do próprio professor sobre a prática docente, fortalecendo o significado e o propósito de sua atuação na formação humana e intelectual.

Sendo esta uma pesquisa-formação, é portanto uma abordagem metodológica que une dois processos: o pesquisar e o formar-se, ou seja, investigação e aprendizagem se entrelaçam. Diferente das pesquisas tradicionais que se baseiam em métodos mais rígidos e objetividade científica, a

pesquisa-formação parte do princípio de que o pesquisador também é sujeito do processo, e que o ato de pesquisar transforma não apenas o objeto estudado, mas também quem pesquisa.

A pesquisa-formação, enquanto abordagem metodológica, propõe uma ruptura com modelos tradicionais de pesquisa ao valorizar a experiência, a subjetividade e o processo de construção conjunta do conhecimento. Nesse contexto, o ato de pesquisar não se limita à produção de dados objetivos, mas se configura como um movimento formativo, em que o pesquisador se transforma à medida que investiga (Nóvoa, 1992; Josso, 2002). Essa perspectiva dialoga diretamente com o processo dialético entre o ensinar e o aprender, pois reconhece que ambos os polos — aquele que ensina e aquele que aprende — estão em constante movimento, se influenciam mutuamente e se constituem na relação.

No processo dialético, o ensino e a aprendizagem não são entendidos como etapas separadas ou hierárquicas, mas como momentos interdependentes de um mesmo fenômeno (Freire, 1996). Ensinar implica aprender, e aprender implica ensinar — numa lógica de contradições, superações e sínteses. A pesquisa-formação incorpora esse princípio ao compreender que o sujeito da pesquisa é, ao mesmo tempo, aquele que ensina, aprende, observa e se transforma. O conhecimento produzido, assim, não é algo externo ou acabado, mas um processo vivo, construído na interação com o outro e com o mundo (Morin, 2000).

Ao adotar a pesquisa-formação como metodologia, educadores e pesquisadores passam a reconhecer os saberes da experiência como legítimos e indispensáveis à formação docente e discente. Nesse cenário, o ensinar e o aprender deixam de ser atos unidirecionais e passam a ser compreendidos como práticas dialógicas, em que todos os envolvidos se afetam e se constituem (Freire, 1996; Josso, 2002). Dessa forma, a pesquisa-formação potencializa a dimensão formativa da prática pedagógica, promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

A pesquisa-formação se apresenta como uma via potente para integrar os processos de conhecer e formar-se, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática e valorizando os saberes da experiência. Ao se articular com a lógica dialética do ensinar e do aprender, essa abordagem reafirma que o conhecimento é construído na relação, na escuta, na alteridade e na vivência compartilhada. Assim, ensinar deixa de ser um ato de transmissão e passa a ser um movimento de coautoria do saber, enquanto aprender se transforma em um ato de produção crítica e consciente. Essa perspectiva amplia os horizontes da educação, reposicionando seus sujeitos como protagonistas de seus próprios percursos formativos.

No cerne da relação entre ensinar e aprender, encontra-se a experiência — não como simples vivência acumulada, mas como experiência formadora, capaz de gerar sentido, consciência e transformação. A dialética entre esses dois processos não se resume a uma troca linear de conteúdos entre sujeitos em posições opostas; ao contrário, revela-se como um campo de tensões fecundas, onde contradições, conflitos e aprendizagens se entrelaçam na construção do conhecimento e da subjetividade.

Autores como Paulo Freire (1996) afirmam que ensinar exige escutar, acolher e considerar o outro como sujeito de saberes, e não como recipiente vazio. Assim, a experiência de cada indivíduo, ao ser compartilhada e ressignificada no coletivo, torna-se elemento essencial do processo pedagógico. Esse movimento dialético é constitutivo da formação, pois enquanto o educador ensina, ele também aprende, se transforma, se reconfigura. Nesse sentido, ensinar não é um ato isolado, mas uma prática que forma a si e ao outro — uma experiência de co-formação.

A pesquisa-formação se ancora nesse mesmo princípio ao reconhecer o valor epistêmico da experiência e ao promover espaços em que os sujeitos narram, interpretam e teorizam suas trajetórias. O diálogo entre as histórias de vida e a prática pedagógica torna-se, então, um terreno fértil para a emergência de um conhecimento que não se impõe, mas se constrói na relação. Essa experiência formadora, vivida na tessitura entre ensinar e aprender, torna-se fundante de um processo educativo que transforma tanto os sujeitos quanto os contextos em que estão inseridos.

Compreender o ensinar e o aprender como processos dialéticos é reconhecer que o conhecimento não é algo transmitido, mas construído na relação, na escuta e na experiência compartilhada. A educação, nesse contexto, deixa de ser um ato de transferência de saberes e passa a ser um espaço de criação conjunta, onde as contradições são motoras da aprendizagem. A experiência formadora, enquanto núcleo dessa relação, assume um papel central, pois é por meio dela que os sujeitos se narram, se reconhecem e se transformam. Ensinar e aprender, portanto, se tornam movimentos simultâneos de transformação mútua.

Assim, ao integrar os princípios da pesquisa-formação com uma compreensão dialética da prática educativa, é possível promover uma formação mais sensível, crítica e comprometida com a construção de sujeitos autônomos e reflexivos. Trata-se de uma pedagogia que reconhece o valor do vivido, que legitima o saber da experiência e que compreende a educação como um processo contínuo de vir a ser. Mais do que uma metodologia, a pesquisa-formação revela-se como uma filosofia de formação, uma prática que se funda no diálogo, na escuta e na transformação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos, que exigem novas abordagens pedagógicas capazes de dialogar com as demandas de um mundo em constante transformação. Nesse contexto, práticas de ensino fundamentadas em uma geofilosofia emergem como uma alternativa promissora, ao propor uma ruptura com modelos tradicionais e previsíveis, marcados pela disciplinaridade rígida e pela pretensa neutralidade científica. Ao mesmo tempo, metodologias como a pesquisa-formação baseada em narrativas autobiográficas suscitam debates importantes sobre sua validade e relevância no campo educacional.

A geofilosofia, conceito desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe uma visão do pensamento como algo que emerge de múltiplas conexões, atravessando territórios culturais, sociais e históricos. No campo educacional, essa perspectiva abre espaço para práticas pedagógicas que valorizam a multiplicidade e a complexidade, em oposição a modelos reducionistas.

Ao incorporar elementos culturais, sociais e ambientais no processo de ensino-aprendizagem, essas práticas promovem uma visão mais contextualizada do conhecimento. Em vez de tratar o saber como algo estático e universal, a geofilosofia convida educadores e estudantes a reconhecerem a pluralidade de perspectivas e a refletirem criticamente sobre as interações entre diferentes saberes. Essa abordagem favorece a interdisciplinaridade e estimula um pensamento crítico, essencial para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do século XXI.

Além disso, a geofilosofia permite uma educação mais inclusiva, ao considerar os contextos específicos em que os sujeitos estão inseridos. Isso é especialmente relevante em sociedades marcadas por desigualdades sociais e culturais, onde práticas pedagógicas homogêneas tendem a excluir ou marginalizar determinados grupos. Ao valorizar a diversidade e a singularidade dos indivíduos, a geofilosofia contribui para uma educação mais democrática e equitativa.

Paralelamente às práticas baseadas em uma geofilosofia, as narrativas autobiográficas têm ganhado espaço como metodologia de pesquisa-formação. Essa abordagem coloca o sujeito no centro do processo investigativo, valorizando suas experiências de vida como fontes legítimas de conhecimento. No entanto, é também alvo de críticas, principalmente no que diz respeito à sua fragilidade metodológica e à validade científica.

Uma das principais objeções levantadas contra as narrativas autobiográficas é o risco de um excesso de subjetividade, que poderia comprometer a objetividade necessária à produção de conhecimento científico. Além disso, há quem questione o foco nos aspectos individuais, argumentando que isso pode limitar a capacidade da metodologia de gerar insights generalizáveis ou aplicáveis a contextos mais amplos.

Apesar dessas críticas, é importante reconhecer o potencial das narrativas autobiográficas para enriquecer o campo educacional. Ao permitir que os sujeitos reflitam sobre suas trajetórias e experiências, essa metodologia promove uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e formação. Além disso, ao conectar o individual ao coletivo, as narrativas autobiográficas podem revelar dinâmicas sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos.

Embora possam parecer abordagens distintas, as práticas pedagógicas fundamentadas na geofilosofia e as narrativas autobiográficas compartilham pontos em comum que permitem uma integração produtiva. Ambas enfatizam a importância do contexto e da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais que privilegiam a neutralidade e a universalidade.

A integração dessas abordagens pode resultar em práticas pedagógicas mais ricas e significativas. Por exemplo, ao utilizar narrativas autobiográficas em um contexto de ensino fundamentado na geofilosofia, é possível explorar as interações entre as experiências individuais dos estudantes e os contextos culturais, sociais e ambientais em que estão inseridos. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais críticos e engajados.

As práticas pedagógicas baseadas em uma geofilosofia e as metodologias fundamentadas em narrativas autobiográficas respondem a demandas urgentes da educação contemporânea. Em um mundo marcado pela complexidade e pela interconexão global, é essencial formar cidadãos capazes de compreender e atuar em contextos diversos e dinâmicos.

Ao promover uma visão pluralista e contextualizada do conhecimento, essas abordagens contribuem para uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades do século XXI. Além disso, ao estimular a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes, favorecem o desenvolvimento de competências fundamentais para enfrentar os desafios atuais.

As práticas inovadoras no campo educacional desempenham um papel crucial na reconfiguração dos métodos de ensino e aprendizagem, promovendo uma abordagem mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas. Apesar das críticas e resistências que frequentemente enfrentam, essas iniciativas desafiam estruturas tradicionais e incentivam a adoção de estratégias que valorizam a diversidade, a criatividade e o pensamento crítico. Ao impulsionar mudanças significativas nos processos pedagógicos, essas práticas não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também reforçam a educação como um catalisador essencial para a transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para os desafios do século XXI.

A educação contemporânea exige práticas pedagógicas que dialoguem com as complexidades do mundo atual. Nesse cenário, tanto a geofilosofia quanto as narrativas autobiográficas oferecem contribuições valiosas, ao propor abordagens que valorizam a multiplicidade, a subjetividade e o contexto.

Apesar das críticas que enfrentam, essas metodologias têm potencial para enriquecer o campo educacional, promovendo uma formação mais inclusiva, crítica e interdisciplinar. Ao integrar essas abordagens, educadores podem criar práticas pedagógicas inovadoras que preparem os estudantes para os desafios do século XXI, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

As narrativas apresentadas evidenciam como o processo de formação docente é profundamente atravessado pelo saber da experiência. Cada história revela que o desenvolvimento de futuros professores não ocorre apenas pela via teórica ou técnica, mas sobretudo pela vivência concreta de situações educativas, sejam elas dentro ou fora do espaço formal de ensino. A participação em feiras de ciências, programas de iniciação à docência, atividades voluntárias ou mesmo experiências esportivas escolares são exemplos de momentos formadores que deixam marcas profundas na constituição da identidade docente. Esses saberes, muitas vezes silenciosos e subjetivos, são fontes ricas para serem mobilizadas nos processos de formação inicial e continuada.

A pesquisa-formação, enquanto abordagem que valoriza o percurso biográfico e experiencial do sujeito, oferece um espaço potente para a compreensão dessas trajetórias. Diferente das formas tradicionais de formação que priorizam conteúdos prontos e modelos fechados de atuação, a pesquisa-formação reconhece que o professor se constitui na travessia de suas vivências, nas suas dúvidas, nas suas descobertas e também em seus medos. Os relatos de insegurança,

timidez, esperança e reencontro com sonhos antigos que apareceram nos textos mostram que o conhecimento sobre o ser-professor se constrói de forma complexa, histórica e relacional.

Nesse contexto, as experiências formativas, mesmo aquelas atravessadas por dificuldades, como a pandemia que forçou a migração para o ensino remoto, se tornam significativas. Elas não apenas ensinam conteúdos ou técnicas, mas desenvolvem capacidades subjetivas essenciais, como a resiliência, a criatividade e a habilidade de estabelecer relações humanas. Quando o estudante de licenciatura se depara com essas experiências, ele não apenas "aprende a ensinar", mas também aprende a ser professor em um sentido mais profundo, apropriando-se de seu próprio processo de formação como algo vivo e dinâmico.

Assim, valorizar o saber da experiência implica repensar as práticas de formação inicial e continuada de professores. É necessário criar espaços pedagógicos que legitimem a narrativa pessoal, a escuta ativa e a reflexão sobre o vivido, não apenas como "ilustração" da teoria, mas como campo legítimo de produção de saberes. A pesquisa-formação nos convida a enxergar a formação docente como um percurso autoral, onde cada professor em formação é também um pesquisador de si mesmo, produzindo conhecimento a partir de sua própria história, suas práticas e seus encontros.

Em síntese, reconhecer o valor das experiências dos estudantes e futuros professores é fundamental para construir processos formativos mais humanos, críticos e comprometidos com a realidade. As narrativas apresentadas demonstram que a constituição da identidade docente não é um dado, mas uma construção contínua, feita no entrelaçamento entre o vivido e o pensado. A pesquisa-formação, nesse sentido, aparece como uma via fecunda para integrar a teoria e a prática, a razão e a emoção, formando educadores mais conscientes de sua trajetória e de seu papel

REFERÊNCIAS

BANNELL, Ralph Ings; GOMES, Luiz Roberto; GALLO, Silvio; PAGNI, Pedro Angelo. **Filosofia da educação:** entre a formação de educadores e a qualificação profissional. São Paulo: Cortez, 2017.

BRAGA, Lélío Favacho; SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo. **Estação Científica**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 65-73, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica e define as diretrizes para a formação continuada. Brasília: MEC, 2019.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras:** dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cartas e outros textos.** Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze:** uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html>. Acesso em: nov. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 2, p. 41-70.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

GASPAR, Mônica; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, 3., 2008, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2008.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 211-233, 2010.

GHEDIN, Evandro Luiz; FREITAS, Liliane Miranda. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 9, p. [s.p.], jan./jun. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LA SALVIA, André Luis. Haveria uma questão de método em Deleuze e Guattari? In: ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA DA ANPOF, 17., 2016, Aracaju. **Anais...** São Paulo: ANPOF, 2017. p. 10-26. (Coleção XVII Encontro ANPOF).

LA SALVIA, André Luis. **Problemas de uma pedagogia do conceito: pensando um ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Autoral, 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e micropolíticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa; SILVA, Heraldo Aparecido. Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geofilosofia da educação. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 43, p. 53-68, maio/ago. 2017.

NAGLE, Jorge. **A educação brasileira: organização, estrutura e funcionamento**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.

SANTOS, Angelina Renata Andrade Ribeiro dos. **Experiência do pensamento no ensino de filosofia no nível médio: entre Deleuze e a educação básica brasileira**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação universitária. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido na formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. **Educação em Debate** (Educ. Form.), Fortaleza, v. 7, e8002, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8002>. Acesso em: 12 abr. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1956.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa “*Geofilosofia: caminho epistemológico para formação de professores*”, da professora Ms. Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos sob a orientação do professor Dr. Walter Matias. Considerando que a sua participação é voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Salientamos que você terá acesso às informações contidas no material para apreciação e possíveis retificações.

Na aceitação do convite, você, enquanto estudante da disciplina Filosofia da Educação, ministrada pela professora Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos, no Instituto Federal de Alagoas, na Licenciatura em Química, disponibilizará o Memorial Autobiográfico de cunho profissional produzido durante o percurso da disciplina. É importante salientar que o Memorial Autobiográfico foi produzido destacando aspectos relevantes de sua vida acadêmica até o momento, sem a necessidade de exposição de detalhes da vida íntima e pessoal. Portanto, não há riscos de exposição à sua saúde física e/ou emocional.

Informamos, ainda, que você poderá optar pela forma de identificação na pesquisa. Caso não aceite sua identificação, poderemos fazê-la com nomes próprios fictícios, preservando, assim, sua identidade. Destacamos os benefícios dessa pesquisa, em virtude da reconstrução pela narrativa escrita das experiências de formação vivenciadas ao longo da vida acadêmica e da vida, possibilitando o resgate de momentos significativos de cada um.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a professora Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos, pelo telefone (82) 996911344.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,

declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado (a) pela pesquisadora - Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos - dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar dela.

() Aceito minha identificação na pesquisa.

() _____ é o nome que desejo ser identificada na pesquisa.

Foi-me garantido sigilo e que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Maceió, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE B

Oficina de Formação de Professores: Narrativas Autobiográficas na Prática Educativa

Objetivo Geral

Promover a reflexão e o autoconhecimento dos professores por meio do uso de narrativas autobiográficas, fortalecendo a compreensão sobre suas trajetórias pessoais e profissionais e suas implicações na prática pedagógica.

Público-Alvo

Professores de diferentes níveis e áreas de ensino interessados em explorar suas experiências e reflexões como parte do processo de formação continuada.

Carga Horária

4 horas (divididas em dois encontros de 2 horas cada).

Metodologia

A oficina será conduzida de forma participativa, utilizando dinâmicas de grupo, momentos de escrita reflexiva e compartilhamento oral. A abordagem dialógica será central para garantir a troca de experiências entre os participantes.

Roteiro da Oficina

Primeiro Encontro: Reflexão e Escrita Autobiográfica

1. Acolhimento e Apresentação (15 minutos)

- Dinâmica de apresentação: cada participante compartilha uma palavra ou frase que represente sua trajetória como professor.
- Explicação sobre o objetivo da oficina e a importância das narrativas autobiográficas na educação.

2. Introdução ao Conceito de Narrativas Autobiográficas (20 minutos)

- Breve exposição teórica:
 - Definição de narrativas autobiográficas.
 - Importância para a compreensão da identidade docente.
 - Referência a autores como Jerome Bruner e Walter Kohan.

3. Dinâmica de Escrita Reflexiva (45 minutos)

- Proposta: "Construa no mapa sua trajetória de vida profissional através de episódios marcantes, os quais influenciaram sua escolha pela docência e moldaram sua prática pedagógica."
- Orientações:
 - Identifique, em cada contexto, os sentimentos envolvidos e as lições aprendidas.
 - Ao apresentar-se aos colegas, utilize um tom pessoal e livre de julgamentos.

4. Compartilhamento em Pequenos Grupos (30 minutos)

- Os participantes se reúnem em grupos de 4 ou 5 pessoas para compartilhar suas narrativas.
- Reflexão coletiva: "Quais aspectos de sua história se conectam às experiências dos colegas?"

5. Encerramento do Primeiro Encontro (10 minutos)

- Espaço para perguntas e impressões sobre a experiência.
- Proposta de reflexão para casa: "Como sua história pessoal influencia suas práticas em sala de aula?"

Segundo Encontro: Integração e Planejamento Pedagógico

1. Abertura e Revisão (10 minutos)

- Breve revisão das atividades do primeiro encontro.
- Espaço para que os participantes compartilhem reflexões realizadas desde o encontro anterior.

2. Explorando a Relação entre História Pessoal e Prática Docente (20 minutos)

- Discussão guiada:
 - "Como as experiências de vida moldam nossas escolhas pedagógicas?"
 - "De que forma reconhecer nossa própria história pode nos ajudar a compreender melhor nossos alunos?"

3. Dinâmica de Planejamento Coletivo (50 minutos)

- Proposta: "Elabore uma atividade pedagógica que incorpore elementos de narrativas pessoais dos alunos."
- Orientações:

- Identifique um tema central (ex.: identidade, superação, sonhos).
- Planeje como introduzir a atividade e orientar os alunos.
- Pense em formas de compartilhar e valorizar as narrativas produzidas.

4. **Apresentação das Propostas** (30 minutos)

- Cada grupo compartilha sua proposta com os demais.
- Discussão sobre os desafios e potencialidades de aplicar essas ideias na prática.

5. **Encerramento e Avaliação** (10 minutos)

- Reflexão final: "O que você leva desta oficina para sua prática docente?"
- Avaliação coletiva da experiência e sugestões para futuras oficinas.

Resultados Esperados

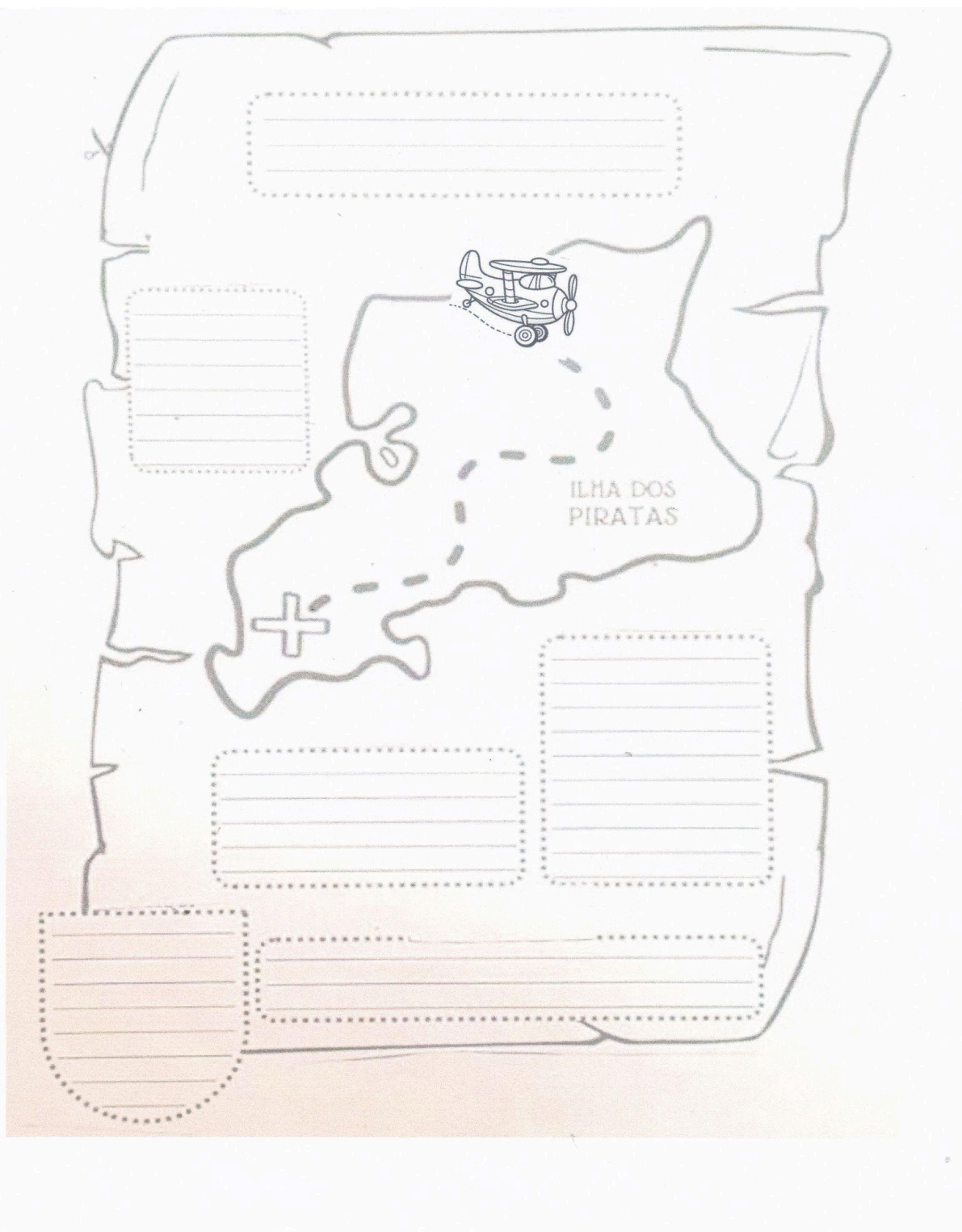
- Ampliação da consciência dos professores sobre suas trajetórias pessoais e profissionais.
- Desenvolvimento de competências para integrar narrativas autobiográficas ao processo de ensino.
- Fortalecimento do vínculo entre a história pessoal dos professores e a construção de uma prática pedagógica mais humanizada e significativa.

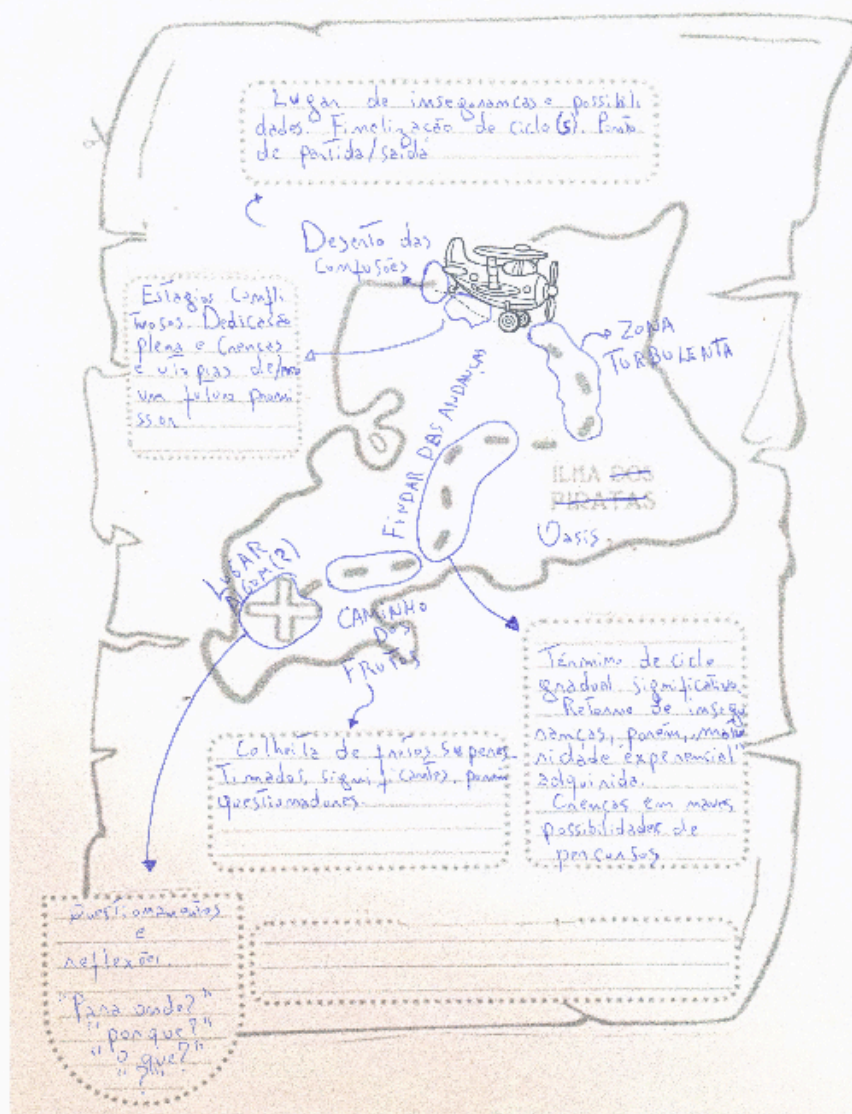
Recursos Necessários

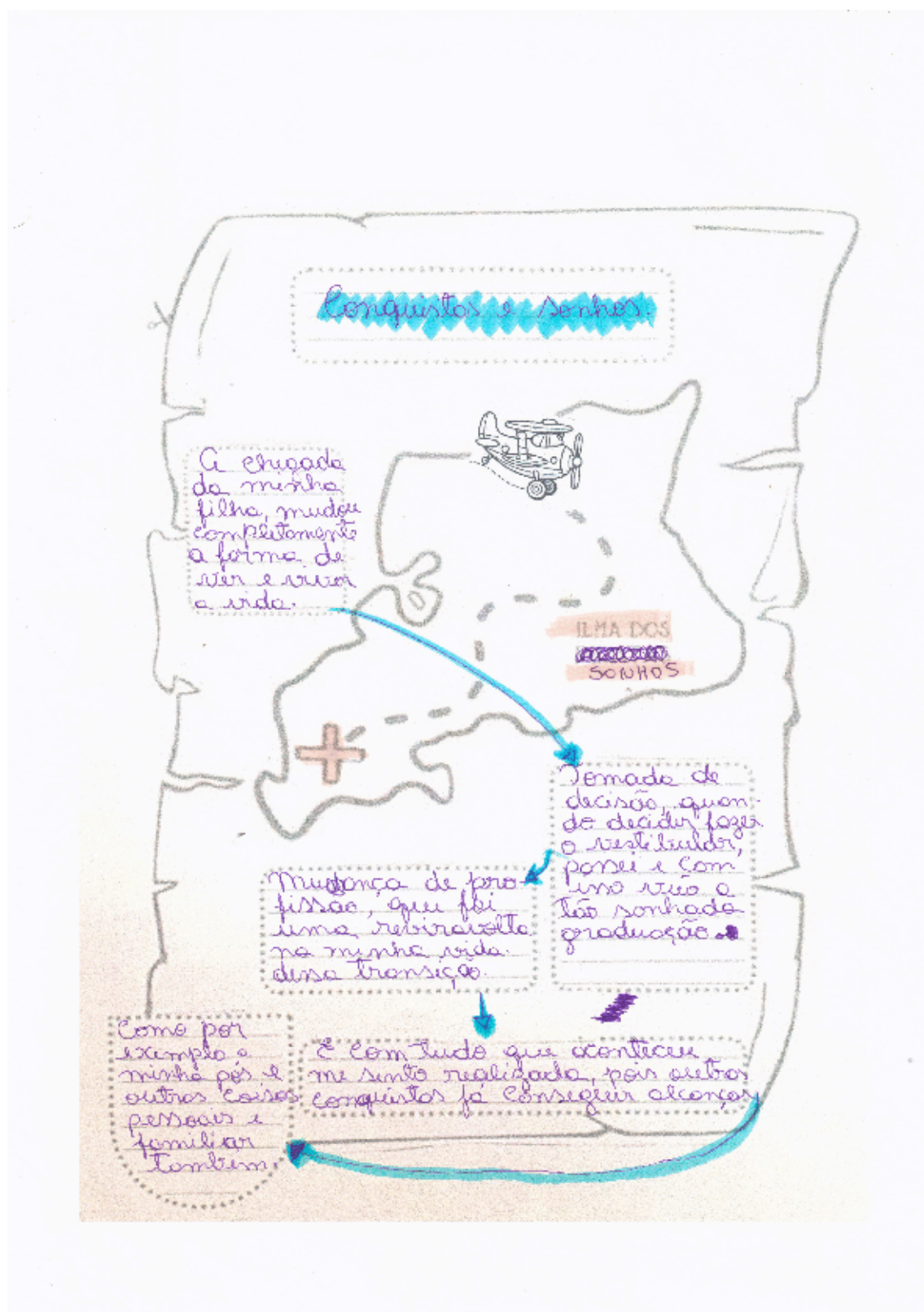
- Espaço adequado para trabalho em grupos;
- Modelo de mapa cartográfico;
- Materiais: papéis, canetas, quadro branco;
- Projetor e computador (para apresentação inicial).

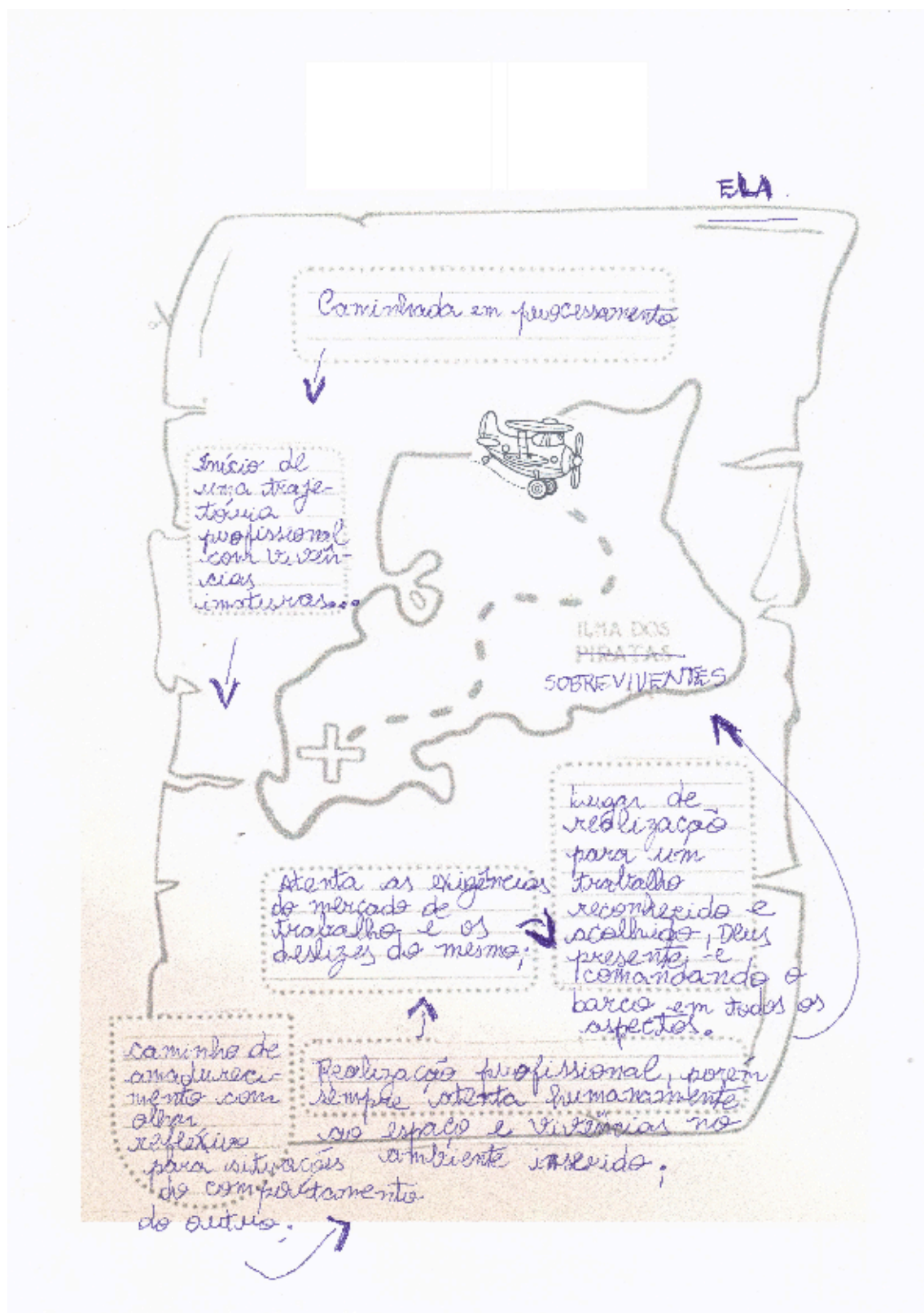
A oficina propõe um caminho para que os professores resgatem suas histórias, reconheçam seu valor e transformem essas experiências em inspiração para suas práticas educativas. Ao explorar as narrativas autobiográficas, cria-se um espaço de formação que valoriza a subjetividade e promove uma educação mais empática e transformadora.

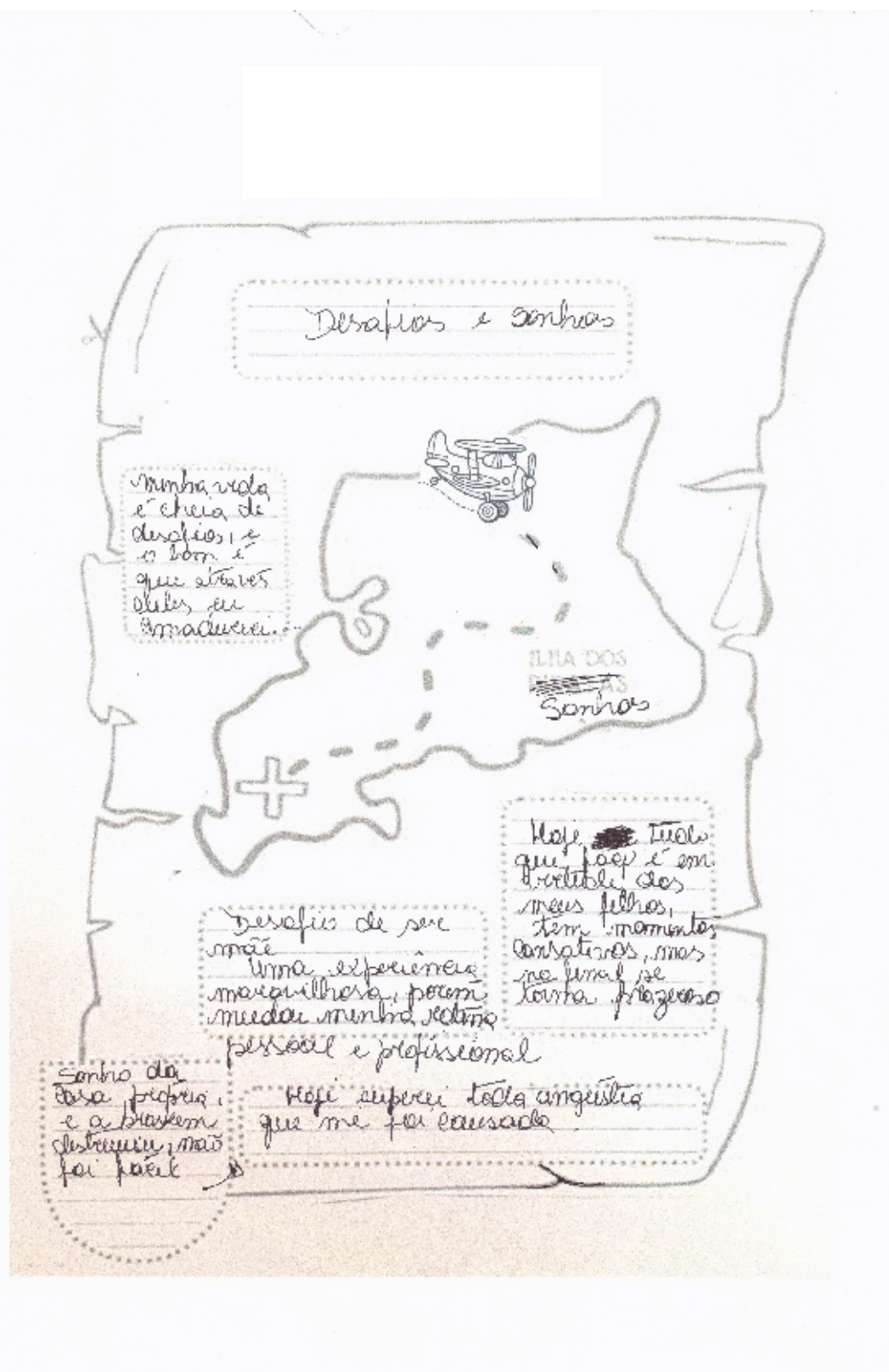
ANEXOS

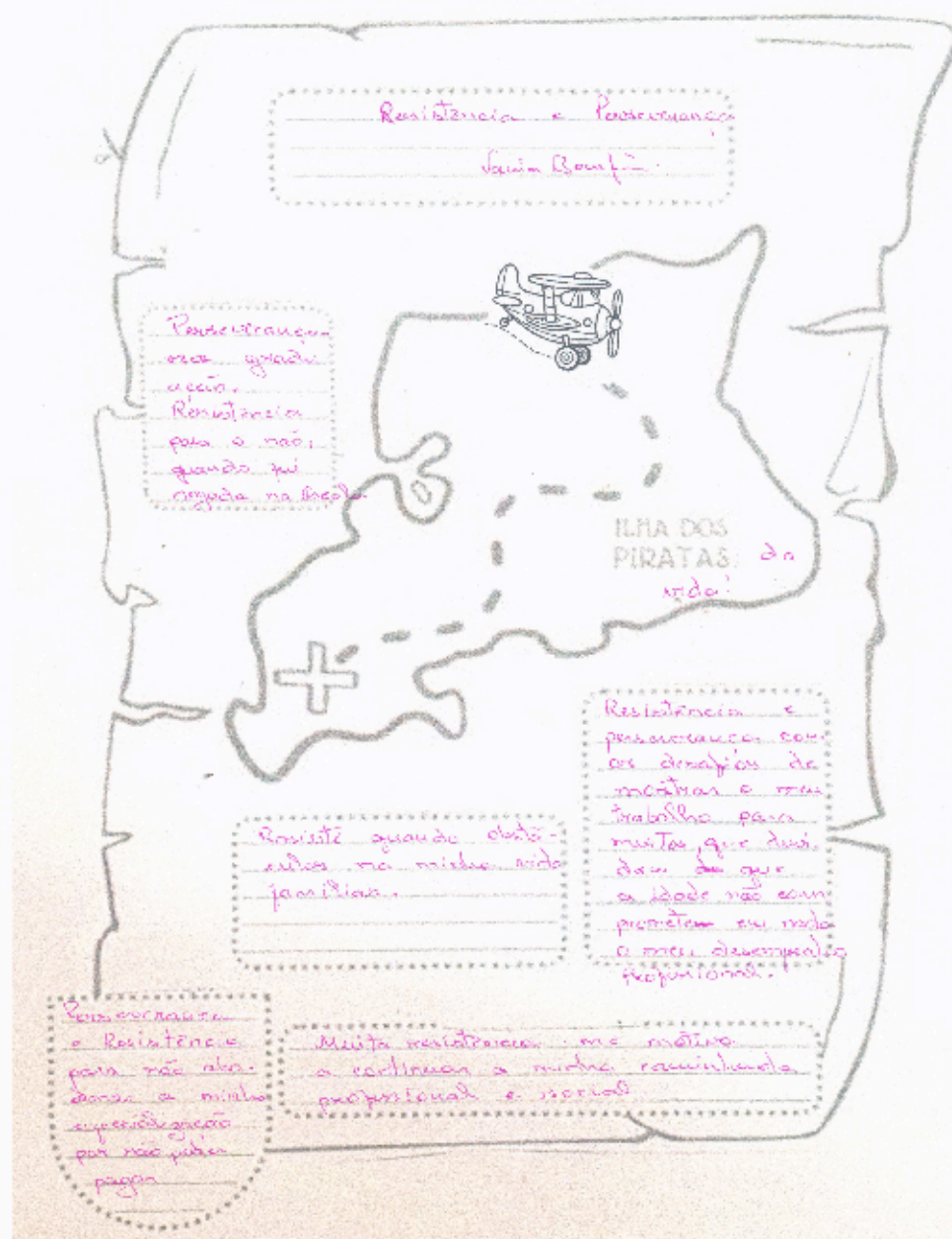


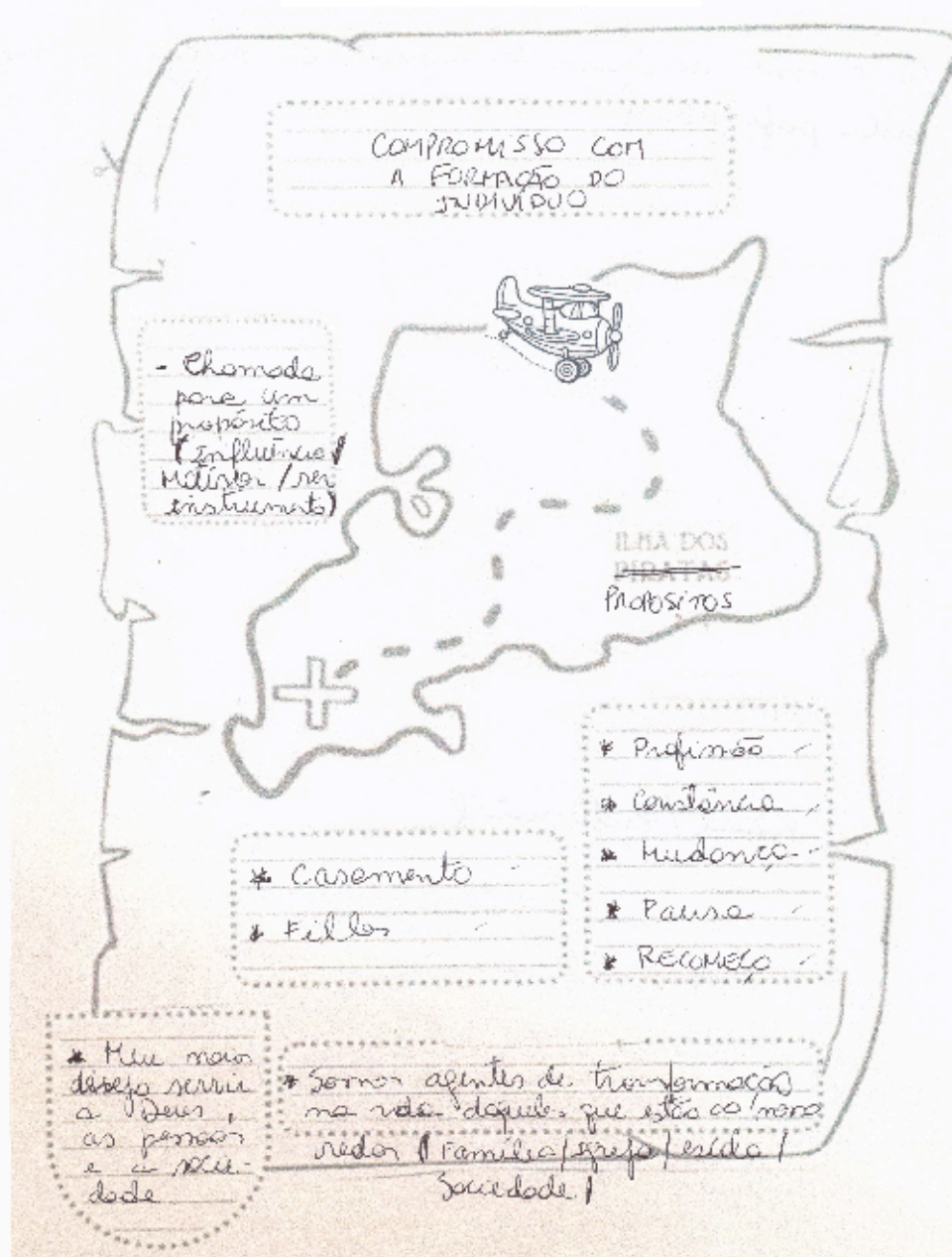






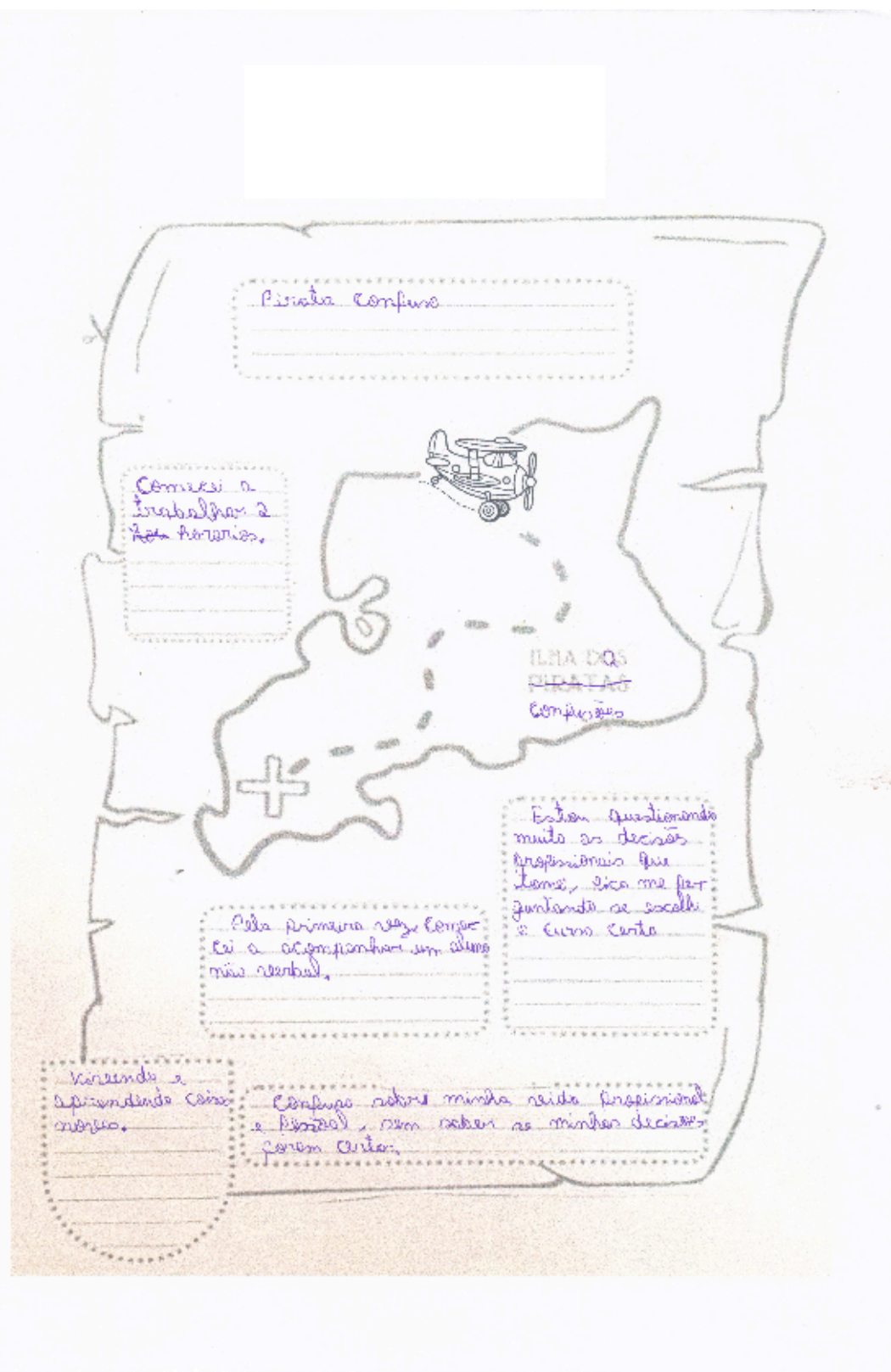


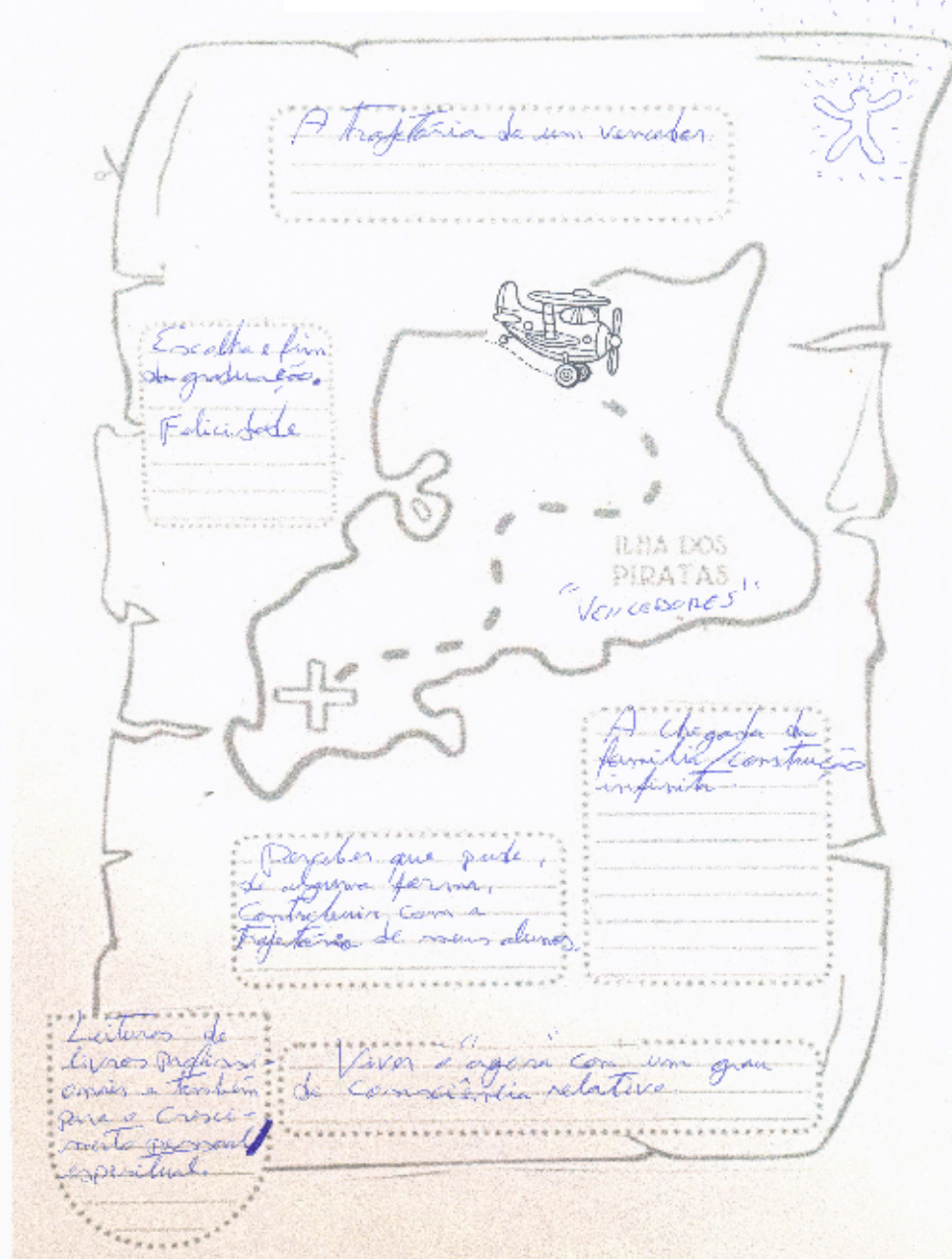






AMORA







MELODIA DOS SONHOS



① Fazer graduação em MÚSICA e conseguir ajudar pessoas a alcançar habilidades em música.

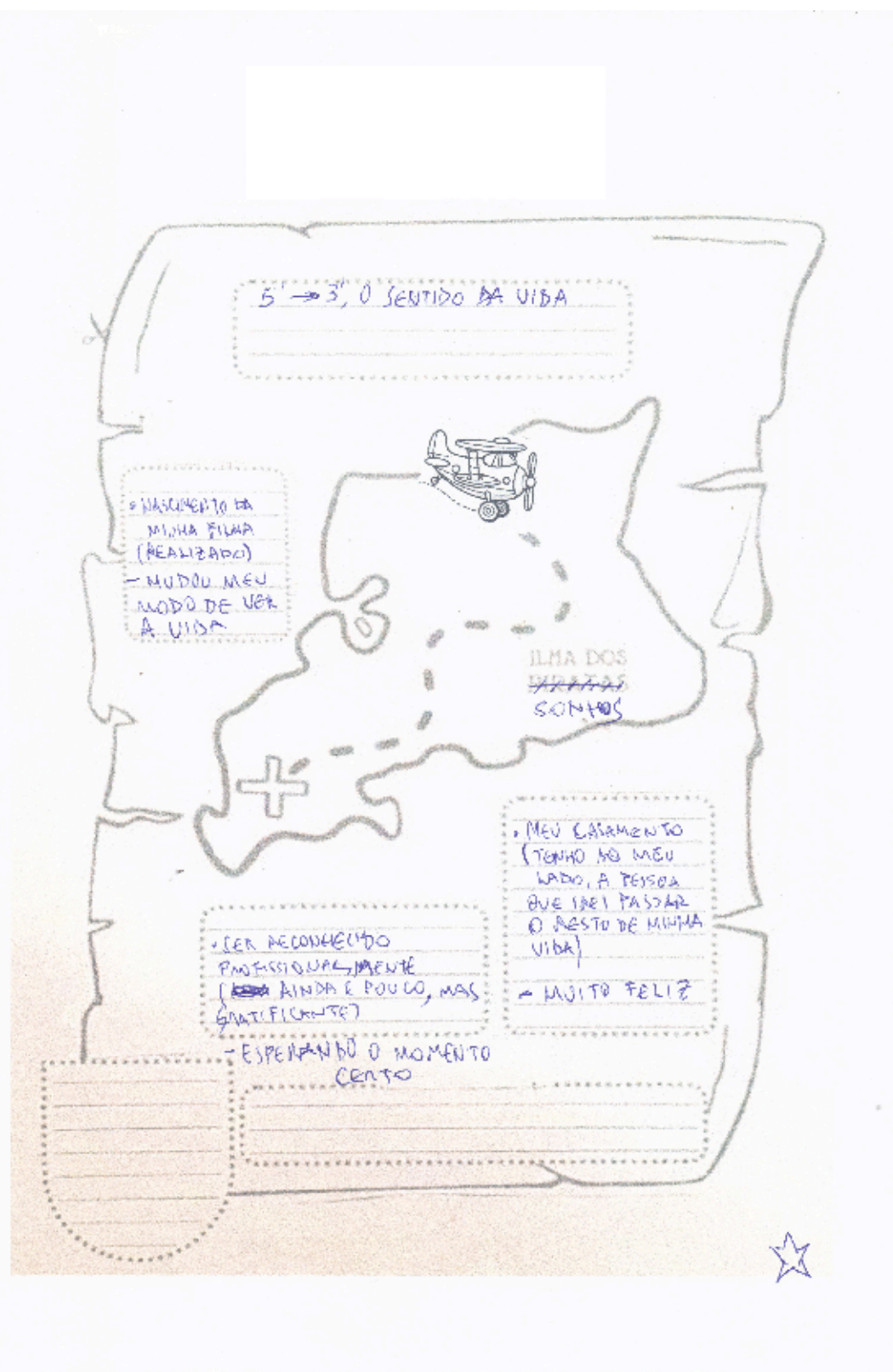
ILHA DOS SONHOS REALIZADOS

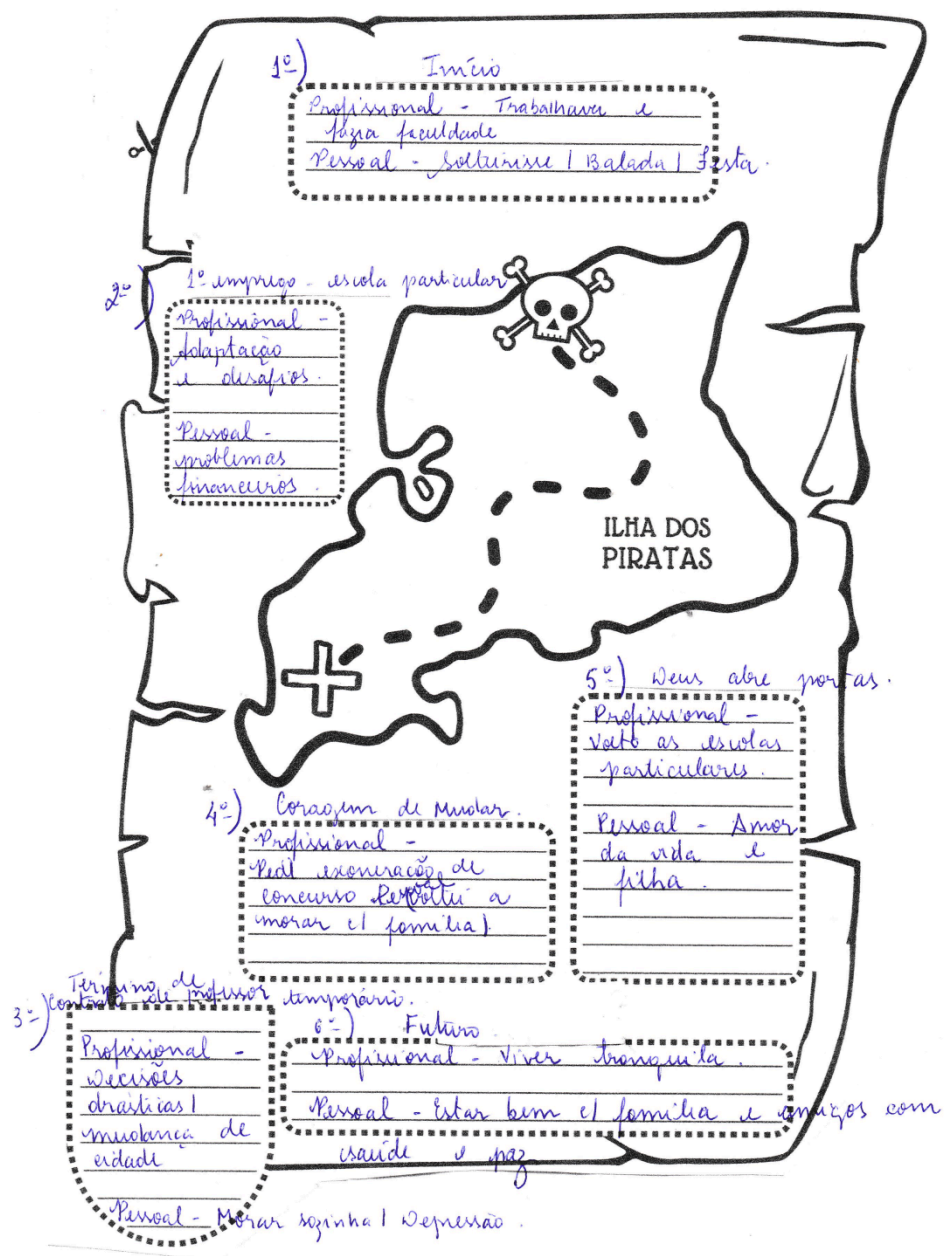
③ Ajudar com o conhecimento musical, crianças da periferia, realizando apresentação, onde elas tocam.

② Trabalhar no Montessori e contribuir para a instituição ter ou continuar tendo visibilidade.

⑤ Contribuir na formação espiritual das crianças.

④ SER PAI e PROFESSOR





nome: Flavia

