

ALBERTO THOMAL

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO DE FILOSOFIA
NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

**Florianópolis – SC
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTELIGÊNCIA APLICADA**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO DE FILOSOFIA
NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

ALBERTO THOMAL

FLORIANÓPOLIS, MAIO DE 2004

ALBERTO THOMAL

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO DE FILOSOFIA
NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção, Curso de Pós-Graduação na área de Concentração: inteligência aplicada, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina.

ORIENTADOR: Prof. Dr. João Bosco da
Mota Alves

Florianópolis, maio de 2004

ALBERTO THOMAL

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO DE FILOSOFIA
NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, Curso de Pós-Graduação na área de Concentração: inteligência aplicada, da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo sido aprovada pela banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Doutor João Bosco da Mota Alves

Prof. Doutor Li Shih Nin

Prof. Doutor Luís Fernando Jacintho Maia

Florianópolis, maio de 2004

DEDICATÓRIA

Dedico este texto:

Em especial:

A minha **esposa Sonia**, por todo amor, companheirismo, esperança e apoio que me dedicou durante toda a jornada, dando-me forças e ajudando-me a procurar o melhor caminho para conseguir chegar ao meu objetivo.

E,

A toda a **minha família**, que de uma maneira direta ou indireta, colaboraram para a minha formação superior.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me proporcionou saúde e forças para chegar até a este momento.

À Sonia, minha amada e sempre companheira deste sonho há tanto tempo acalentado.

Aos meus Filhos: Soraya, Marcelo e Giselle que comigo compartilham dessa conquista como se fosse as suas.

E a João Bosco da Mota Alves, meu grande mestre e guru, humilde e incansável incentivador dos nossos projetos. A ele a gratidão por possibilitar a realização deste ideal.

*É tempo de redefinir o papel do educador
Como mediador que dinamiza as trocas de ação
Entre o educando e o objeto do conhecimento
Com vistas à apropriação do saber pelo sujeito
E do mediador
Entre crianças e o seu grupo de iguais,
Viabilizando as trocas necessárias
Ao exercício das cooperações que sustentam o desenvolvimento
Das personalidades autônomas
No domínio cognitivo-moral, social e afetivo.
(Rangel)*

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto à Área da Inteligência Aplicada com a Temática História, Filosofia e Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisas da Engenharia de Produção. O trabalho busca constituir uma reflexão sobre as condições históricas, as situações práticas, os determinantes legais e institucionais do ofício de ensinar Filosofia no sistema educacional fundamental no Brasil e, a partir do Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, resgatar a história, os avanços filosófico-pedagógicos do Programa organizado junto à escola pública municipal. Dessa forma apresenta uma análise histórica, institucional e educacional dessa experiência curricular e social e, também, uma experiência de educação filosófica especialmente desenvolvida com crianças, adolescentes e jovens, em busca de uma educação emancipatória, entendida como um conceito de autonomia, de crescimento cultural e enriquecimento pedagógico, dos cidadãos, educadores, de todos os sujeitos envolvidos. O tema é a Filosofia, o campo é a Educação, a intenção é investigar a possibilidade viável de uma educação reflexiva emancipatória. Aceita a Filosofia como o *máximo de consciência possível* que uma época ou sociedade pode realizar e parte da premissa de que todo o homem produz ou sustenta-se sobre uma determinada Filosofia de vida ou conjunto de idéias e valores. Apresenta a experiência institucional, educacional e pedagógica da Prefeitura Municipal de Educação de São José, sobretudo no 1º Grau, a qual se tornou referência do ensino de Filosofia com crianças em escolas do ensino fundamental nas escolas públicas. Também, parte de uma contextualização histórica da importância de ensinar Filosofia dentro da estrutura de ensino oficial e investiga criticamente os fundamentos essenciais da proposta Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, educador norte-americano, fazendo a aproximação de sua proposta com a realidade da Educação brasileira. É uma pesquisa bibliográfico-histórica com um aporte de campo, o estudo de caso, de uma instituição social organizadora da Educação para o Pensar. Apresenta, ao final, propostas e ampliações, adaptações e criações, caminhos que se abrem numa perspectiva de uma Educação filosófica emancipatória, designada de *Educação para o Pensar: Filosofia no Ensino Fundamenta.*

básica

Palavras-chave: Filosofia e Educação; Filosofia para Crianças; Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens; Educação Emancipatória.

ABSTRACT

This work was carried out in the Intelligent aplicat with Theme Area History, Philosophy and Education in the Study Group as the line of research Engenharia de Produção. It seeks to consider historical conditions, practical situations, and the determining legal and institutional factors for teaching philosophy in fundamental state education in Brazil, and, using Matthew Lipman's Philosophy for Children, researches the history and the philosophical and pedagogical advancements in Brazilian schools in the city of Sant Joseph, Santa Catarina. Thus, it presents a historical, institutional and educational analysis of this social and curricular experience and also an experience of philosophical education developed especially for children, teenagers and youngsters. This experience seeks education that emancipates, which is understood as a concept of autonomy, cultural growth and pedagogical enrichment of its citizens, educators and all people involved. The theme is Philosophy, the field is Education, and its intention is to investigate the possible viability of reflexive and emancipatory education. It accepts Philosophy as *the maximum possible awareness* that an epoch or a society can achieve and starts from the premise that each man produces and sustains some kind of life philosophy or a set of ideas and values. It presents the institutional, educational and pedagogical experiences from the Prefeitura Municipal de de Saint Joseph of children aged from seven to fourteen, later named the Education Philosophy of Thought (Filosofia Educação para o Pensar). Situated in Santa Catarina, the country has become a national reference for teaching children philosophy in basic education. Also, this research is part of a historical context of the importance in teaching philosophy within an official educational structure and critically investigating the essential fundaments of the work Philosophy for Children by the American educator Matthew Lipman's in the context of Brazilian education. This is bibliographic-historical research with a case study of a socially organised institution of education for the mind. Finally, the work presents proposals and amplifications of existing themes, adaptations and creations, and routes that open to emancipatory education of philosophy, named Education for Thought: Philosophy with Children, Teenagers and Youngsters.

Key Words: Philosophy and Education; Philosophy for Children; Education for Thought; Philosophy with Children, Teenagers and Youngsters; Emancipatory Education

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	1
1 A FILOSOFIA NO CONTEXTO HISTÓRICO	7
1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais	8
1.2 A Educação na Visão de Piaget e Vigotski	12
1.3 Os profissionais de Filosofia	18
1.4 O programa de Filosofia nas Escolas	23
1.5 A utilidade da Filosofia	25
1.6 Filosofia para Crianças	26
2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	31
2.1 A filosofia e a educação	32
2.2 A filosofia e o saber	34
2.3 A criança e a educação	37
2.4 A criança na História	38
2.5 A criança como estrutura biológica	46
3 A FILOSOFIA APLICADA NAS SÉRIES INICIAIS	47
3.1 O Aluno	49
3.2 O método	51
3.2.1 O método tradicional	52
3.2.2 Os professores	55
3.2.3 O programa nas séries iniciais	58
4 PROGRAMA DE FILOSOFIA	60
4.1 Proposições preliminares	60
4.2 Proposições Metodológicas	61
4.3 Indicações temáticas para a orientação do ensino da filosofia no nível fundamental	63
4.4 Avaliação	64
4.5 A Formação do Professor	65
4.6 Pesquisa e Produção de Materiais Pedagógicos	66
4.7 Professor	66
4.8 Avaliar	67
5 A PESQUISA DO TRABALHO	69
5.1 Estratégias para Construção de indicadores estatísticos na área de educação	69

5.2 Supostos critérios para indicadores	71
5.3 Como medir a mudança?	79
5.4 A história do movimento	86
5.5 A filosofia para crianças no Brasil	88
5.5.1 Em São José.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICE A - Questionário dos professores.....	102
APÊNDICE B – Depoimentos dos pais, professores e especialistas sobre o projeto na Educação infantil	107
APÊNDICE C – Projeto de filosofia.....	110
APÊNDICE D – Questionário sobre o rendimento dos alunos.....	117
APÊNDICE E – A Filosofia e a Construção do Conhecimento	120
APÊNDICE F – Linhas de Atuação Pedagógica para Disciplina de Filosofia.....	127

INTRODUÇÃO

A educação mais do que nunca precisou de uma disciplina que pudesse levar o aluno a uma sistematização do seu conhecimento. Quando dizemos sistematização queremos propor um ensino que esteja voltado para uma prática pedagógica que possibilite ao aluno algumas ferramentas de raciocínio, uma metodologia de estudo, construir e criar consistência nas argumentações. Esta prática que o aluno a duras custas vai iniciar geralmente no Ensino superior. Por que deixar o aluno tanto tempo para ser introduzido nesta prática? Por isso proponho uma alternativa para produzir o conhecimento gradativamente deste pequeno e que aos poucos esta prática seja internalizada e o aluno não precise juntamente com as disciplinas Universitárias aprender mais uma prática.

Esta pesquisa nos levou a aprofundar o tema da criança e das suas possibilidades de desenvolver a capacidade de pensar por si. E ao mesmo tempo ver qual o impacto das aulas de filosofia na vida individual familiar e social do aluno através dos vários setores da educação como professores, pedagogos, pais, diretores e os próprios alunos.

Apresentaremos uma reflexão teórica que permite analisar o contexto social em que nos encontramos e as implicações deste para a educação. Ainda neste capítulo buscaremos a abordagem sócio-histórico-construtivista. Os referenciais para discutirmos as possibilidades e modalidades de aplicação do programa de filosofia na educação com a contextualização histórica da filosofia no ensino fundamental no Brasil.

É inegável a importância do papel da filosofia nos dias de hoje. É inegável que a filosofia sempre foi importante para a humanidade. E não se pode negar o seu efeito não só no meio acadêmico como também no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Porque levamos anos para ensinar o jovem as artes do pensar? Não poderiam eles já desde crianças ir aos poucos serem introduzidos nesta arte?

Para enfocar a importância da educação na construção de um perfil de homem.

O principal objetivo da educação é criar homem que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações já tenham feito. Homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar, e não apenas aceitar tudo o que lhes seja oferecido. (PIAGET, 1992, p. 186)

E justamente para ir de encontro com estes ideais é que nos propomos de ousar sonhar um projeto, onde esta realidade possa desenvolver desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, e se estender até ao Ensino Médio.

A filosofia sempre esteve presente na vida das pessoas. Nos provérbios nas expressões, nas pesquisas e no linguajar do povo sempre percebemos frases ou resquícios de sabedorias de um ou outro filósofo. Os filósofos são e foram motivos de referência para imperadores, reis, príncipes, governantes, cientistas, letrados, artistas... Confrontando, defendendo e se opondo sempre se referiram à filosofia como algo que perturba, provoca, mexe, incita, cria uma insatisfação e apazigua. Na filosofia não existe o já concluído. O que é acabado será sempre o início de um novo por vir.

Porém muitas vezes esta sabedoria passa despercebida pela grande maioria e a filosofia é tida como algo que complica ou que é de outro mundo. Por isso ela se elitizou e ficou confinada nas Universidades. Não foi assim no início. Em plena praça os primeiros filósofos expunham suas idéias aos jovens ociosos, transeuntes e compradores nas ágoras.

Esta foi uma das primeiras questões enfrentadas por Pitágoras. E a ele é atribuída a primeira definição de filosofia. Não querendo ostentar o predicado Sábio se obrigou a criar

uma nova expressão menos arrogante e mais descontraída. “Ao me chamarem digam Filósofo” ou seja, amigo do saber:

Os filósofos cientes desta importância procuraram dar o conceito de filosofia. Muitos destes conceitos se tornaram pitorescos outros até depreciaram a própria filosofia. Mas, creio que o motivo de usarem uma linguagem mais depreciativa foi justamente para desmistificar a idéia que se construíram da filosofia.

De acordo com as citações de Morris (2000, p. 12) “A filosofia é uma dama tão pertinente belicosa que, para um homem tanto faz envolver-se em ações judiciais ou com ela” (NEWTON, 1672 apud MORRIS 2000, p.12). “O espanto é o fundamento da filosofia, a investigação, o progresso, a ignorância, o fim” (MONTAIGNE, 1588 apud MORRIS, 2000, p.12). “Todas as filosofias se você se aprofundar nelas, são absurdas; mas algumas são mais absurdas do que outras” (BUTLER, 1728 apud MORRIS, 2000, p.12). “A filosofia consiste em grande parte em um filósofo argumentando que todos os outros são estúpidos. Ele geralmente prova isso e, devo acrescentar que ele também costuma provar que ele próprio também o é” (MENCKEN, 1924 apud MORRIS, 2000, p.12). “Só há uma coisa que um filósofo consegue fazer com certeza, qual seja, contradizer outros filósofos” (JAMES, 1898 apud MORRIS, 2000, p.12). “Quando quem houve não sabe o que quem fala quer dizer, e quando quem fala não sabe o que ele próprio quer dizer... isso é filosofia” (VOLTAIRE, 1740 apud MORRIS, 2000, p.12). “Não há nada, por mais estranho e incrível, que já não tivesse sido dito por algum dos filósofos” (DESCARTES, 1649 apud MORRIS, 2000, p.12).

Selvino Assmann (2003) citando Foucault, no café de idéias ocorrido em outubro de 2003, que define filosofar como fazer ontologia de nós mesmos.

As frases citadas acima não tiram o brilho do que é realmente filosofia. Portanto, não obstante a tudo, a filosofia foi considerada no século XVII e XVIII como rainha, deusa passou e a ser uma esfarrapada ambulante e decrépita senhora no século XIX e início do século XX.

Como se não bastasse, a filosofia passou a ser questionada a ser legalizadora de sistemas e sustendo de déspotas. E mais, foi banida do seu habitat e relegada de qualquer *curriculum* na soleira do século XXI.

Na pesquisa feita com professores, pedagogos e especialistas da educação sobre a definição de filosofia podemos perceber bem claro que o conceito de filosofia está presente de uma forma mais popular na grande maioria destes profissionais. Poucos apresentam uma definição científica. Num primeiro momento estes especialistas achavam que bastava terem presente um conceito de filosofia para compreenderem o que é filosofia. Mas logo percebemos o engano, pois a aplicação na prática diária foi, se não danosa, a causa de muitos empecilhos. O que diferencia a filosofia e a prática é a aplicação do conceito que se tem na educação. Como um exemplo basta ver a definição de filosofia que estes especialistas tinham e como depois aconteciam na prática. Uns definiram a filosofia como um instrumento modelador de comportamento ou uma disciplina que controla os ímpetos de indisciplina de alguns alunos mais afoitos.

Diante de uma historia carregada de oposições e contradições a filosofia ainda é uma fonte de referência e de constatação para todas as práticas humanas, desde o dia a dia até aos grandes avanços científicos. Não foi em vão que Bachelard (1991, p. 670), afirma que “a ciência não tem a filosofia que merece”, pois mesmo diante de tantos avanços científicos estamos aquém do que se propõe a filosofia.

As primeiras questões da filosofia ao longo dos séculos ecoam de forma diferente, mas ainda continuam sendo as primeiras questões de cada tempo. Mesmo desenvolvendo muitos conceitos, sempre estão se refazendo e se construindo novos (LEÃO, 1991, p. 11-29). A filosofia tem em si o "devir" constante. Sua sina é construir de Sísifo e sempre estar se refazendo sob nova perspectiva da história.

Ao longo dos séculos muitas fundamentações, propostas, questionamento e desafios foram elaborados. Muitos foram solucionados. Mas estas soluções têm gerado outros problemas o que parecem sem fim. Enquanto há vida há questionamento. Não teríamos questionamento se tudo fosse igual, se tudo fosse orgânico e mecânico. Por sermos livres, gestores da nossa história é que nos impulsionamos a criar. Por isso, o questionar é uma constante fonte de renovação, pois questionamos a história, a vida, a evolução, a educação, os governos, seus sistemas e suas conseqüências econômicas.

Depois de implantar o questionamento da “arché”, os primeiros princípios do mundo, a filosofia se dispõe a discutir os fundamentos do ser, as razões do existir, se propõe também novas perspectivas de elaborar o pensamento sobre bases racionais. Amplia os temas filosóficos e, racionaliza as ações humanas. Procura clarear suas idéias com as justificativas das tecnologias imergentes, além de fazer críticas de si mesma e propor novas alternativas históricas.

- Por que pensamos?
- Desde quando pensamos?
- Nascemos ou aprendemos questionando?
- Uma criança pode questionar?
- Há uma idade para filosofar?
- Pode haver ou não uma metodologia que leva ao questionamento?
- O que é filosofar?

O posicionamento das pessoas diante destas perguntas causou um grande entrave para o desenvolvimento dos programas de filosofia no Ensino Fundamental. Por exemplo em Santa Catarina um grande número de escolas e instituições públicas e particulares adotaram o programa de filosofia. Muitas Secretarias de Educação de vários municípios demonstraram interesses em aplicar o programa nas suas respectivas redes municipais, em especial o

município de São José. Ele está baseado no momento atual e nas consultas a filósofos, escritores e pesquisadores que procuram fundamentar ou ressarcir a proposta. Observa-se escolas particulares e públicas fazendo uso do programa junto com professores, com os alunos, pais e pedagogos.

1 A FILOSOFIA NO CONTEXTO HISTÓRICO

Herdamos do mundo grego não apenas a semântica estrutural da língua, mas o processo de inserção do homem na existência mediante a atividade do pensar. Com efeito, um dos ideais gregos que alicerçam tal consideração é a idéia de que é tarefa primordial do ser humano o desenvolvimento intelectual de sua personalidade. Por isso, a filosofia, a idéia grega do amor ao saber pleno pelo saber, pressupõe o necessário exercício do pensar como fundamento do conhecer. Para que este exercício tenha uma atividade empreendedora ao aluno torna-se importante iniciar desde a mais tenra idade.

Hoje encontramos muitos professores e diretores de escolas reclamarem das dificuldades dos alunos em ler e interpretar não só no Ensino Fundamental e Médio, mas também nas Universidades. (LIPMAN, 1994, p.25)¹

Para defender o programa apresentamos três níveis de justificativas: políticas, pedagógicas e psicológicas.

O Brasil ao longo da sua história sofreu sobressaltos quanto ao ensino da filosofia tanto nas Universidades, Ensino Médio e hoje se fala no Ensino Fundamental.

Assim, situando-nos na realidade histórica do Brasil contemporâneo, sem jamais perder de vista a precípua influência dos ideais gregos relativos a educação, cultura e política, assim sendo é importante uma reflexão sobre a atual situação da filosofia no referido

¹ MATTHEW LIPMAN inicialmente professor de matemática e criador do movimento de filosofia para crianças na década de 60 iniciou esse movimento devido a dificuldade de seus alunos de entenderem e interpretarem os problemas da matemática. Publicou quatro novelas: Issau e Guga (para 1º e 2º ano), Pimpa (para 3º e 4º ano), Arit Tosteles (para 5º e 6º ano) e Luisa (para 7º e 8º ano do ensino fundamental).

contexto, mais especificamente sobre a problemática de sua inclusão ou re-inclusão nas escolas brasileiras. Por que esperar que o jovem cresça na obscuridade do senso comum se poderá ter a oportunidade de ser introduzido na educação para o pensar. A necessidade da filosofia nos currículos escolares já em pleno regime militar foi aspirada pela então ministra do governo Figueiredo Ester Ferraz Apud ALVES, 2003, a qual recomendava às Secretarias da Educação e Conselhos Estaduais que a filosofia fosse acrescentada nas escolas. Esta atitude não foi fortuita, mas fruto de uma longa luta, iniciada uma década anterior, com encontros nacionais e fundações de entidades representativas. Contudo, o que importa destacar é a simetria entre as atitudes (ou ausência dela), que intercalam os dois tempos históricos, o ontem e o hoje. O que se revela no mínimo curioso, posto que uma ministra do regime autoritário faz uma recomendação que caberia ao regime democrático executar com grande aptidão.

É preeminente o discurso que a educação brasileira vem tomando nos últimos anos, especialmente após a aprovação da Lei 9.394/96 (LDB)². Há toda uma fala que procura referenciar o tema da educação como a mais avançada que tivemos na história brasileira: “uma revolução silenciosa”.

1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais

No ensino o caminho que prima pelos “princípios estéticos, políticos éticos que inspiram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e, por consequência, devem inspirar o currículo”, posto que estes conceitos fundamentam o novo ensino brasileiro. Ela informa no seu bojo um espírito democrático que busca fundamentar um novo ensino, é no documento do Ministério da Educação que destaca substancialmente a importância e necessidade da filosofia. O fundamento do ensino se assenta sob os conceitos de estética, política e ética. Ora,

² Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que doravante mencionaremos apenas LDB.

apenas o fato de se chamar à discussão para os fundamentos, seria motivo de sobra para que a filosofia atravessasse esse ciclo educacional como disciplina, para sermos mais específicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, em seu parecer CEB 15/98, irrompem com esta mesma posição numa louvável citação do filósofo francês Gilles Gaston Granger: “[...] a filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências”.

O referido parecer das diretrizes determina, além da orientação acima, considerar como fundamentos do ensino, conceitos que estão intimamente ligados a filosofia, conceitos que estão em sua gênese. O Parecer supra mencionado, chama de estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade aquilo que nutre a bagagem conceptual da filosofia, suas categorias de discurso mais originais ao longo dos seus vinte e cinco séculos. Falar então da filosofia como disciplina no currículo do ensino, passa a ser nada mais do que uma condição *sine qua non*, tal como o próprio Ministério da Educação compreende:

[...] a expressão ‘disciplina escolar’ refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. [...] a disciplina escolar é ainda mais ampla, pois inclui programas ou formas de ordenamento, seqüenciação, os métodos para o seu ensino e a avaliação da aprendizagem. A disciplina escolar supõe ainda uma teoria da aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada [...]. (BRASIL, 1998, p. 88)

Esse conceito utilizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)³ só ratifica a presença da filosofia como disciplina, uma vez que considera relevantes as questões específicas de determinada área como balizamento, método de investigação e recuso a teoria. Segundo o Professor Celso Faveretto, “a filosofia deve ser considerada como uma disciplina, ao nível das demais. Como ‘disciplina’, é um conjunto específico de conhecimentos com

³ PCN’s criado pelo governo e 1998, pelo então Ministro da Educação e do Desporto como o objetivo de criar condições nas escolas que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimento socialmente elaborados e reconhecidos como necessário ao exercício da cidadania.

características próprias, sobre ensino, formação, valores, etc. E ainda, ela mescla conteúdo cultural a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra. Está vinculada às necessidades de formação e saber inscritos culturalmente e solicitados socialmente”.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁴ reconhece na filosofia o caráter peculiar da transdisciplinaridade e apresenta os benefícios que ela traz ao aluno e à escola e por isso exorta que esta responsabilidade deve ser dada ao profissional competente.

[...] possuindo uma natureza, a rigor transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares [...] é oportuno recomendar expressamente que não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área. [...] para proporcionar a construção de competência de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o conhecimento de filosofia é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos [...] (BRASIL, 1998, p. 342)

Como “transdisciplinar” a filosofia não significa auto-dissolução entre as demais uma vez que transdisciplinaridade não é uma condição exclusiva da Filosofia, mas de todo e qualquer conhecimento que queira transpor as barreiras instituídas pelo positivismo que se abateu sobre a produção do conhecimento, sobretudo, na educação. “A transdisciplinaridade, como prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo, presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p.37). A filosofia tem o papel de articuladora, uma vez que a transdisciplinaridade é o que impõe sua condição como disciplina e não na sua nulidade. O filósofo Immanuel Kant, no texto intitulado “O Conflito das Faculdades”, defende que a Faculdade de Filosofia seja a guardiã da reflexão e da crítica no âmbito da universidade. O filósofo Konigsberg pensava a universidade como um sujeito-crítico de suas próprias práticas,

⁴ MEC sigla oficialmente adotada pelos governos dirime as leis e os programas da educação do governo.

que pudesse implementar a partir dessa instância crítica, indagações, sem regras das condições de possibilidades dos discursos e das próprias regras que ali circulavam (RINESI, 2001, p. 90).

Se a filosofia tem esta responsabilidade na universidade porque não no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Na verdade a fala dos PCN's ao colocar a filosofia como articuladora, revela esse caráter, posto que a Filosofia é uma modalidade do conhecimento que põe a questão sobre si mesma, noutros termos, coloca a questão da consciência crítica da própria consciência filosófica. Sua característica transdisciplinar tem aí sua justificativa contumaz.

Como saber, ou conhecimento altamente especializado será impossível a devida aplicação de temas ou conteúdos filosóficos em outras disciplinas por docentes que não sejam adequadamente habilitados para a realização dessa atividade. Isso faz o texto da Lei e Diretrizes de Base (LDB) insuficiente, já que não considera a especificidade da área em tela. Nesse sentido, quanto a filosofia no currículo, cabe ainda ressaltar a fala do professor Franklin Leopoldo e Silva (1997 apud RIBAMAR) “Existe, portanto, um lado pelo qual a filosofia ocupa na estrutura curricular posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada. Não devemos nos iludir com o adágio não se aprende filosofia”, algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. O que a filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexão e, o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da

interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a filosofia constrói suas questões e suas respostas.

Ora, é desta maneira específica que a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural... Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados: é uma atividade autônoma de índole crítica. Não devemos, portanto entender que a filosofia estará no currículo em função das outras disciplinas, quase num papel de assessora metodológica. No entanto, seria grave infidelidade ao espírito filosófico entender que a Filosofia virá se agregar ao currículo apenas para tornar-se mais uma parte e um todo desconexo, ou pelo menos como profundos problemas de integração e conexão. Nesse sentido, não representa pretensão dizer que a Filosofia não é apenas mais uma disciplina? Ao dizê-lo, estaremos apenas reafirmando a natureza do estudo filosófico. A Filosofia tem uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo. (ALVES, 2003, p. 2).

A filosofia nos currículos não pode atuar num espaço restrito, dissolvendo-a em modalidades temáticas de outras disciplinas como se propôs na LDB. Ora, a filosofia tem no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, que seja: o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco da grande mídia. A filosofia poderá ser um contraponto na formação da opinião pública em relação ao cerco do fenômeno midiático, que ao modo do rei Midas, transforma em ouro, ou melhor, mercado, tudo o que toca. Ela oporá, por aporias. Assim contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo, introduzindo valores que se assentam sobre aquela tradição grega que falávamos no início e que em suma é de vocação política. Para nós é o que pode ajudar a construir instituições democráticas e consolidar a democracia verdadeiramente num país como o Brasil.

1.4 A Educação na Visão de Piaget e Vigotski

A psicologia apresenta uma visão da mente infantil como um leque de traços pré-formados, como homúnculo, ou das teorias apriorísticas sobre a mente, com suas estruturas

universais e invariáveis, como nas teorias racionalistas do conhecimento de Descartes e Kant a Piaget e Vigotski.

Baseado nos pilares da Educação atual comentaremos algumas considerações que possibilitam uma releitura mais aberta a respeito da compreensão da mente da criança.

Piaget vê a infância como uma construção dialética, isto é, uma construção na qual a criança que surge ou se desenvolve é compreendida em termos de interações com um ambiente, de modo que a criança estrutura-se a si mesma por meio de atividade na estruturação do ambiente; ou adaptando-se a estruturas que o mundo adulto apresenta como normas de práxis ou de pensamento. A infância é um atributo cultural e não natural.

O desenvolvimento humano avança para além da evolução biológica da espécie. A evolução cultural substitui então os mecanismos biológicos de adaptação e os traços da espécie, biologicamente constituídos, passam depois por esse desenvolvimento e transformação adicional o que os leva para além do domínio biológico para o da cultura e da história humana. Desse modo a infância vira, com efeito, um fato cultural e histórico e, na realidade, um artefato de feitura humana.

Em Darwin a evolução é biológica, nela a variação ocorre pela seleção natural a partir de variações no banco de genes, desse modo, característica adquirida numa geração não são transmitidas para as seguintes, já a Evolução Lamarckiana é cultural, pois características adquiridas são transmitidas para seus antepassados vivos. Transformando assim em certo sentido uma geração anterior. Logo, aqui o modo de transmissão não é genético; ele tem lugar por meio de artefatos que os próprios seres humanos criaram por meio da linguagem, de ferramentas, habilidades e estruturas sociais, todas materializações de vida humana intencional, pela qual nós podemos preservar, transformar e transmitir características adquiridas, isto é, aprendidas, descobertas ou inventadas.

Piaget via o amadurecimento ou desenvolvimento cognitivo como a adaptação em etapas do aprendizado da criança à norma da visão adulta do mundo, ou mais especificamente à visão científica adulta do mundo. Algumas vezes Piaget falava nisso descritivamente, admitindo que não estava julgando que essa norma histórica em particular fosse a verdade. Ele reconhecia a historicidade da ciência e seus limites em qualquer dado momento. Outras vezes falava na visão adulta do mundo amadurecida ou científica como culminação do andamento da razão ou “Cheminement de la pensée”. É importante ressaltar que a noção de ontogênese de Piaget é aberta com respeito ao seu ponto final. A concepção da evolução cultural da cognição vai além dos limites iniciais da biogênese. Ele parte deste princípio levado pela insistência fracassada das soluções associacionistas e behavioristas bem como também da escola comportamental da questão de como surge o pensamento racional na criança. Nestas escolas uns afirmavam que a criança tem um pensamento ilógico, já outras como a de Buhler⁵ apostavam de que desde os três anos o pensamento na criança se forma, dispõe de um aparelho de pensamento completo que embora não desenvolvido, está terminado. Piaget segue por estes dois caminhos para desenvolver sua teoria e, analisa que o fato de estar na criança misturado o lógico e o ilógico assim explica que o lógico está socializado e procede de fora, e o ilógico, inerente à própria criança (TAILLE, 1992).

Podemos, portanto, vislumbrar uma fresta onde Piaget nos permite garantir a possibilidade de desenvolver o pensamento com as crianças desde a mais tenra idade escolar. Vigotski (1974) nos livros: “Desenvolvimento Psicológico na infância” (1998), “Pensamento e Linguagem”(1987), e “A Formação Social da Mente” (1984) desenvolveu as bases da nossa pesquisa.

⁵ Karl Bulher era gestaltista (antiassociacionista e anti-sensista) teorizou a originalidade do sujeito, além e contra a teoria associacionista da mente. Nele encontramos os elementos necessários para garantir nossa proposta de filosofia para criança. Buhler exerceu notável influência sobre a psicologia contemporânea tanto na Europa como nos Estados Unidos.(REALE, 1991, p. 668, 872)

No livro o “Desenvolvimento Psicológico na Infância”, Vigotski faz uma análise da história da psicologia e das várias correntes psicológicas. A escola associacionista fez a primeira análise das concepções teóricas que estudaram experimentalmente a resolução do problema do pensamento.

A psicologia associacionista deparou-se aqui com enormes dificuldades: do ponto de vista do desenvolvimento associativo de nossas idéias foi muito difícil explicar o caráter do pensamento dirigido a um fim. A relação associativa das idéias consiste precisamente em que uma idéia chama a outra, por uma ligação de contingência ou tempo. (VIGOTSKI, 1989)

Muitas perguntas são levantadas de ordem da origem das idéias, da questão da planificação lógica e da diferença do pensamento do homem ao resolver uma determinada tarefa de simples associação. Estes questionamentos, segundo Vigotski (1989), são difíceis de responder sem introduzir novos conceitos complementares fora dos da psicologia experimental. Entre estes conceitos estão as idéias de perseverança. Esta idéia “consiste em que qualquer idéia que penetre na consciência tende a firmar-se nela, a se manter ali, e se esta idéia for deslocada por outra, relacionada com ela surge a tendência perseverante a irromper o curso do processo associativo e a retornar, quando possível, às associações precedentes”. (VIGOTSKI, 1998, p. 50).

Estes conceitos ajudaram os associacionistas a explicar o desenvolvimento do pensamento infantil. Conforme Vigotski (1998, p. 48), “a criança manifesta uma tendência perseverante muito clara... retorna várias vezes ao objeto que a ocupa”. Mas acreditam os associacionistas que a tendência associativa e a perseverante não estão unidas desde o princípio e que somente no processo de desenvolvimento infantil que se unem e cimentam. Mas estas explicações não tiveram efeito. Outras três correntes psicológicas ocuparam lugar dos associacionistas sobre os experimentos do pensamento infantil.

A primeira corrente, liderada por Watson (1991, p.876), foi a behaviorista. Ela aproveita das teorias associativas e perseverantes dos associacionistas aplicadas aos animais em circunstância difíceis e introduz a idéia da tentativa e do erro.

Outra corrente psicológica seguiu a corrente oposta, temerosa da confiança decadente da corrente anterior partiram da idéia de que não se pode construir um modelo de atividade realmente racional partindo de elementos irracionais. Asch⁶ seu fundador decidiu buscar na liberdade a fonte do pensamento humano racional, surgido do jogo cego das tendências mecânicas. Ele parte das duas tendências existentes na psicologia experimental perseverante e associativa e acrescenta uma terceira tendência a determinante. Da combinação das três tendências tenta deduzir o caráter racional do pensamento humano e tenta traçar um caminho contrário ao seguido pelos behavioristas.

A essência da tendência determinante consiste em que junto a tendências primárias, como são a associativa e a perseverante, existe uma idéia isolada, dotada de força determinante, ou seja, da faculdade de regular o curso do processo associativo, da mesma forma como regulamos com um esforço consciente e volitivo quando procuramos pensar de forma racional e não deixamos que nossos pensamentos se dispersem. (VIGOSTKI, 1998, p.54).

Esta tendência persegue um fim determinado, ou seja, encerra em si o objetivo da atividade.

A escola de Wurtzburg faz uma revisão da doutrina principal da escola associacionista. Sua atividade principal consistia em “que o pensamento estava rigorosamente separado dos outros processos da atividade psíquica. Enquanto em relação à memória e outros momentos da atividade psíquica se reconhecia que as leis associativas conservavam todas as suas forças, em relação ao pensamento eram consideradas infundadas” (VIGOSTSKI, 1998, p. 55).

⁶ Asch da Escola de Wurzburg segue a corrente gestaltica e amigo de Buhler.

Todos estes esforços da psicologia experimental se tornavam em vão ao explicar a gênese do pensamento

Eram essas ramificações do pensamento experimental dos pesquisadores que tentavam sair do beco em que se encontrava o problema do pensamento, devido às intermináveis tentativas da psicologia associacionista de deduzir, mediante diferentes combinações, do jogo carente de sentido das tendências associativas do caráter racional, a atividade com sentido do pensamento humano. (VIGOTSKI 1998, p. 57)

Vigotski (1998) faz uma análise da psicologia estrutural, fruto de outras tentativas em oposição às correntes mecanicistas, vitalistas⁷. Esta procura supera a psicologia associacionista, mas acabou sendo menos eficaz para resolver os problemas da psicopatologia.

Piaget transita entre estas duas últimas correntes ao enfocá-lo como uma forma biológica. A idéia de correlação entre os momentos biológicos e sociais no desenvolvimento do pensamento ocupa o lugar primordial nessa teoria. Piaget (1959) denomina o pensamento da criança de pouca idade de origem semi-institiva de não dirigido (diferente do pensamento lógico dirigido da criança mais velha. Outros autores dão o nome de autista).

Vigotski analisa a posição de Piaget que tenta mediar duas posições opostas. Uma que colocava em primeiro plano o pensamento infantil aproximando do pensamento adulto. Absolutiza o caráter lógico do pensamento infantil na idade precoce. A outra tentava mostrar a estupidez da criança, que é incapaz de pensar como nós. Sintetizando estas duas posições afirma Piaget que o pensamento infantil reúne estes “dois traços de lógica e de ilogicidade”.

Cito estas escolas e a reflexão de Vigotski para ressaltar o porque Piaget teve dificuldade em aceitar a questão do desenvolvimento da lógica no pensamento infantil.

As propostas de Vigotski sobre a base biológica do funcionamento psicológico foram aprofundadas e estruturadas sob forma de uma teoria neuropsicológica.

⁷ Essas correntes segundo Vigotski foram deterministas. Acreditava porém num processo mais elaborado e complexo por isso mais aberto.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo, mediado pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem dos outros animais sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser usada em propriedade naturais do sistema nervoso. Vygotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção de cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (TAILLE, 1992, p.25).

1.3 Os profissionais de Filosofia

Os profissionais que aderem a este movimento tanto nas escolas públicas quanto particulares são pessoas que tem tanto diante da comunidade que vive quanto da que representam um espírito crítico e criterioso. De fato a grande maioria ocupa postos de destaques nas escolas, tem certeza do querer e estão em desenvolvimento na programação e estes não só torcem, mas fazem de tudo para que este programa continue nos currículos escolares e produzem efeitos benéficos nos alunos.

Não é verdade que há tímidas experiências nas universidades, aliás, cada dia mais se observa professores universitários recorrendo aos Centros e Núcleos de filosofia para ver mais de perto a possibilidade de expansão, tanto em nível de formação acadêmica quanto de extensão. Há um movimento em várias universidades entre elas, destacamos:

- Fundação Educacional de Brusque (SC) tem um doutor em São Tomas de Aquino e Lipman. O Pe. Nivaldo Silva apóia e orienta mestres dentro do programa;
- Universidade Núcleo de Estudo de Brasília (DF) tem curso e referencial bibliográfico de Lipman;
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PR) mantém um curso de especialização dentro do programa;

- Cuiabá (MT) implantou um curso desde 1990 com pesquisa em “Filosofia na Educação - Educação para o Pensar”;
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP) oferece um curso de especialização sobre os autores que constituem o referencial teórico de Lipman;
- São Luís (MA) oferece subsídio para o deputado Ribamar Alves que apresenta o projeto do Pe. Roque Schneider para a aprovação da filosofia no Ensino médio e no Ensino fundamental.

Cito estas para não dizer que não falei de algumas, pois existem muitas no Brasil que assessoram este programa. Existem também entre as grandes redes escolares as que elaboram apostilas e que estão incluindo em seus programas a matéria de filosofia desde o ensino Fundamental até o Ensino Médio. Entre estas Instituições estão: Pitágoras, Geração, Bardall e mais recentemente até o próprio programa do MEC, o qual inclui nos seus periódicos informações e programações de aula de Filosofia para o Ensino Fundamental. (TV Escola 2002).

Seriam todas estas instituições ingênuas ou estariam todas elas equivocadas no desenvolver programas de Filosofia em seus currículos escolares? Não há entre estas instituições pessoas críticas?

A Universidade Federal de Santa Catarina sempre relutou em afirmar este prática e até emitiu um parecer à secretaria da Educação De Santa Catarina ao ser solicitada sua apreciação e responderam “ser um programa Psico-pedagógico e não filosófico” e em último seminário sobre antropologia chegaram expor programa de conteúdo de filosofia antropológica para alunos de primeira a oitava série do ensino Fundamental. (**Congresso de Filosofia**, Camboriú, 1 jul., 2003, p. 23).

A pergunta que então se faz é: O que está mudando? Há uma aceitação tácita do programa? As Universidades que estão aderindo, depois de tanta resistência, estão percebendo

a importância da filosofia desde os primeiros anos ou é uma questão mercadológica? Ressaltamos a questão mercadológica porque há muitas escolas que estão implantando o programa e não encontram respaldo metodológico e pedagógico para avançar nas pesquisas.

A discussão da maturidade infantil é um assunto muito forte e dá o que pensar. Nos anos 70 e 80, um movimento contra as aulas de Inglês e espanhol no Ensino Fundamental foi muito imperativo e evocava a idéia que estas disciplinas eram prejudiciais às crianças. O mesmo aconteceu com as aulas de computação. No entanto estão acontecendo desde os primeiros anos das séries iniciais. Hoje já não questionam mais, antes incentivam para que estas aulas sejam implantadas quanto antes.

A revista VEJA (2003) publicou uma pesquisa que onde defende o potencial que o cérebro da criança possui. Este mesmo artigo apresenta a teoria de que o cérebro da criança é receptivo ao aprendizado, citando inclusive pesquisa que confirma o desempenho cerebral e os estímulos externos estariam não no número de neurônios, "...mas na quantidade e na complexidade das conexões cerebrais". Em outro artigo a revista Veja salienta que a idade entre três e sete anos como a melhor para se armazenar conteúdos e memorizar conceitos. Incentiva também a prática do exercício de línguas. "É bom que aconteça esta prática porque a criança está mais apta para a aprendizagem". (Veja, nov. 2002, p. 22).

Se há uma apreensão por parte dos pais com relação ao espírito crítico dos alunos, por outro lado se incentiva que o programa dê sustendo e apoio pedagógico para que os pais possam compreender, acompanhar e ao mesmo tempo perceber que podem caminhar juntos.

Resta saber se o programa é viável para crianças e adolescentes?

Matthew Lipman (1994, p. 35) não apresenta nenhuma dúvida quanto a viabilidade do seu projeto. Em seu livro "A Filosofia na Sala de Aula" apresenta o seguinte raciocínio:

O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e

serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só tem um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam, como também mostram-se capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar mais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo dentre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.

O padre Nivaldo Alves de Souza (1995) em sua tese de doutorado, “A Pedagogia de Santo Tomás e a Filosofia Para Crianças de Matthew Lipman” também levanta esta questão e responde com estas palavras: “Os mais renomados professores e pesquisadores no campo filosófico falam que a filosofia não é para crianças. Porém diz Lipman (1994), “que o importante não é a idade, mas a forma de ensinar filosofia, a maneira como ela é ensinada na sala de aula. E, na verdade, se olharmos atentamente para a nossa realidade educacional e se pensarmos bem nisso, entenderemos porque a filosofia e as crianças, segundo alguns são incompatíveis”.

Aprofundando ainda esta questão, mais adiante na sua tese justifica com os dizeres de Tomás de Aquino o significado de educar e desde quando se pode iniciar uma educação humana.

[...] partimos da apresentação de Santo Tomás que, desde os cinco anos, viveu toda a sua vida como estudante e professor. Para ele, o ensino não era apenas uma transmissão de conhecimentos, mas, sim formação integral da pessoa humana. Desta forma, entende-se porque ele foi apresentado como “guia dos estudos” para muitas gerações de alunos e professores. Bem antes da “escola ativa”, que considerada o aluno o agente principal do seu aperfeiçoamento, Tomás de Aquino, com a teoria do ato e potência, já via o conhecimento como um processo em que o sujeito singular deve ter a atividade cognoscitiva. Tomás já apregoava a “autonomia da razão”, pois via o ensino como uma realidade viva, ativa e comunicativa e que podemos resumir no seu “contemplari et contemplata aliis tradere” (SOUZA, 1995, p. 93).

Questionando professores, orientadores e supervisores da rede Pública Municipal de São José, sobre a importância das aulas de Filosofia para o Ensino Fundamental, não encontramos um sequer que não visse o valor e a importância da filosofia para os alunos. Aliás, ouvimos muitos questionarem: por que os professores estão tão despreparados para este

tipo de trabalho? Por que a Filosofia não está sendo empregada nas quatro séries do Ensino Fundamental?⁸

Para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série foi adotado o sistema de um professor para ministrar as aulas de filosofia juntamente com os professores de classe. Já é o terceiro ano consecutivo de implantação, porém isto não significa que são três anos ininterruptos. Porque no primeiro ano de implantação os coordenadores pedagógicos não compreenderam o programa e achavam que qualquer professor de qualquer disciplina poderia ministrar estas aulas como se fosse uma aula de religião ou uma outra aula qualquer⁹. Assim foram chamados os professores que tinham carga ociosa de trabalho e iriam completar a sua carga horária. Outro fator é que estes professores eram de inglês e espanhol, sendo que apenas uma professora possuía formação filosófica. Esta fez o curso de preparação para dar aula de filosofia nas séries iniciais, porém houve sérios problemas pela sua consecutiva ausência enquanto professora. Em termos pedagógicos ela seria a mais capacitada para ministrar as aulas de filosofia nas séries iniciais. Outro fator muito importante é que o projeto começou a ser executado na segunda metade do segundo semestre. Pesando os prós e os contras, podemos dizer que não tivemos aulas de filosofia na primeira série do Ensino Fundamental no primeiro ano de implantação do projeto.

O segundo ano de implantação já contava com um grupo de quinze professores ministrando as aulas de filosofia dos quais sete professores davam aulas para o primeiro e segundo ano das séries iniciais. Quatro professores de 5ª a 8ª séries, mais três para o primeiro ano do Ensino Médio. Destes, apenas dois não tiveram curso de capacitação. Entraram já em

⁸ O projeto de Filosofia nas séries iniciais na Prefeitura de São José há quatro anos que gradativamente está sendo implantado. Primeiramente começou nas sétimas e oitavas série do Ensino Fundamental nos dois períodos diurnos e, no período noturno, acontecem as aulas de filosofia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

⁹ O pedagógico e a direção geral da secretaria entendiam que bastava ter um professor e pronto estava instaurado o programa de filosofia. Mal sabiam que esta prática precisava de um preparo maior.

meados de agosto. O curso de capacitação compreende uma experiência de quatro dias de aulas, reflexão, ação e avaliação sobre o projeto.

Neste segundo ano de implantação efetiva do trabalho a equipe em sua grande maioria estava preparada, mas as aulas, devido à escassez econômica da Prefeitura Municipal de São José, só puderam começar no segundo semestre em quase todas as escolas do município. No terceiro ano iniciou bem, as direções, orientações pedagógicas e professores das escolas pediram a expansão das aulas para os demais anos das séries iniciais. Isto era um bom sinal, significava que as aulas de filosofia estavam ganhando espaço e surtindo efeitos nas escolas.

E os alunos do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental não estão preparados para esta forma de programa. Os alunos do 7º e 8º ano do período noturno tiveram mais tempo com as aulas de filosofia. Para eles, desde 1998 acontecia aula de filosofia, porém, não em todas as escolas e com a mesma dinâmica, porque em algumas escolas as aulas eram ministradas por professores de outras matérias que tinham a carga horária ociosa e que se locupletavam dando aulas de filosofia para completar as suas horas.

Descartes (1994) no prefácio de “Princípios Filosóficos” comenta a questão da filosofia: “... Esta palavra significa o estudo da sabedoria, por sabedoria não se estende somente à prudência nas coisas, mas um perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode conhecer, tanto para a conduta de sua vida quanto para a conservação de sua saúde e a invenção de todas”.

1.6 O programa de Filosofia nas Escolas

O programa de filosofia para o Ensino Fundamental é novo no Brasil. Dos 22 anos que está sendo divulgado, Santa Catarina participou ativamente desta história pelo menos quinze anos. O Estado através do seu Centro de Filosofia “Educação para o Pensar” não só

organizou o programa de filosofia de Lipman em seu território como o expandiu para todo o país. Iniciando pelo Paraná, Rio grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Ceará, Amazonas, Acre, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia...

O que chama a atenção é como o programa é desenvolvido. Justamente o que o caracteriza é a questão pedagógica metodológica, como alguns acadêmicos o denominaram “um programa pedagógico metodológico”. Porém, o que mais chama atenção é como o método se torna eficaz e de como ele se desenvolve nas aulas no ensino fundamental. Há dois enfoques: um reflexivo, com temas filosóficos sem que se caia no academismo ou no estudo dos filósofos e em seus pensamentos; outro dialogal, ressaltando a interdisciplinaridade, a convivência com os demais e exercitando o respeito pelas idéias alheias. Longe de rotulação, de debater as idéias e os vários assuntos da filosofia o programa se dispõe a desenvolver uma prática do bem pensar.

Na prática as aulas não passavam de uma Educação Moral e Cívica ou aulas de boas maneiras. O maior problema surge na questão para que serve e como deveria atender esta ou aquela escola. A maioria das pessoas respondeu agregando à filosofia a responsabilidade que não é dela ou até obrigando a realizar atividades que matérias há muito extintas e que hoje deixam este vácuo na escola como é o caso de Educação Moral e Cívica ou OSPB¹⁰ ou até Religião.

- Maria do Carmo Ruis diz que está contente com a Filosofia porque agora poderia trazer mais a questão moral e cívica na escola.

- André Matos professor e diretor de escola fica satisfeito com a filosofia na grade curricular porque os alunos poderão tomar consciência dos seus atos e agir melhor no recreio, na classe...

¹⁰ Educação Moral e Cívica, disciplina implantada pelo governo militar para despertar a sensibilidade do bom comportamento nos alunos. E a disciplina OSPB foi instituída pelo mesmo governo para estudar os símbolos nacionais e a reverência aos símbolos pátrios.

- Eurico Dutra pai de Ricardo diz: Gosto que meu filho tenha filosofia. Eu tive e gostei e me valeu muito, sobretudo na questão dos conselhos que a gente tem para a vida.

Pode se notar que em algumas falas a idéia de filosofia não está ligada ao propósito que o programa almeja chegar (criar um espírito crítico, criterioso e investigativo), ao contrário está mais ligada a questões de moral e de comportamento. Lipman (1994) não descarta a possibilidade da filosofia chegar a influenciar o comportamento dos alunos, mas ressalta que este não é o objetivo primordial, são conseqüências.

A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada. A integração das habilidades de pensar em cada um dos aspectos do currículo aguçaria a capacidade de as crianças fazerem conexões e estabelecerem distinções, definirem e classificarem, avaliarem objetiva e criticamente informações factuais, avaliarem objetiva e criticamente informações factuais, lidarem reflexivamente com a relação entre fatos e valores e diferenciarem suas crianças e aquilo que é verdade da sua compreensão do que é logicamente possível. Essas habilidades específicas ajudam as crianças a escutem melhor, estudarem melhor, aprenderem melhor e a se expressarem melhor. Portanto essas habilidades específicas são transportadas para as demais áreas acadêmicas.” (LIPMAN,1994, p.35)

1.7 A utilidade da Filosofia

Não se pode fazer filosofia sem que estes temas estejam contextualizados na vida e nos afazeres de cada aluno. O que se quer com a filosofia é que através do envolvimento texto-tema, vida, reflexão e ação sejam um todo. Não se pode fazer filosofia sem que estes temas estejam contextualizados na vida e nos afazeres de cada aluno. O que se quer com a filosofia é que através do envolvimento texto-tema, vida, reflexão e ação sejam um todo. A filosofia não é uma matéria que tem uma incidência direta nos exames classificatórios das universidades, tão pouco é uma disciplina moralizadora. Muitos diretores até ousam expressar e ficam atônitos quando verificam que não é este o objetivo pelo qual se implanta a filosofia, o interessante é que não se questiona desta forma no ensino médio. A filosofia tem como

objetivo despertar o senso crítico formulando conceitos e os diferenciando. Procura desenvolver a criatividade, a observação e introduzir ao raciocínio lógico através da metodologia científica e da organização de dados e conceitos.

É claro que devido a estes dados, e não são somente estes, citei alguns dados para elucidar a abrangência do programa de filosofia nos alunos, podemos perceber que de uma forma ou de outra atinge o “modus vivendi” dos alunos. Por isso tenho certeza que a filosofia vai operando no comportamento, tornando mais centrado e reflexivo. Certamente seus valores serão enriquecidos, suas considerações ganharão mais consistência.

1.6 Filosofia para Crianças

A Filosofia para crianças tem um aspecto prosaico redundante, com se tivesse uma filosofia para adultos, jovens, velhos... Por isso muitos autores afirmam que isto não é filosofia.

O importante é que há um programa que se estabelece. Um processo pedagógico que utiliza a riquíssima experiência dialógica da filosofia. Um filme, da década de 70, intitulado “Um Sócrates para nossos dias” reproduz a experiência de Matheus Lipman em sua pacata mas conturbada cidade de New Jersey. Este seu programa se propões mais do que ensinar filosofia ou fazer um exercício do pensar, ensinar a filosofar, plagiando Marx. “É preciso ensinar a filosofar”.

Muitos poderão levantar a questão: Não sabemos pensar? Aí é que mora o problema. Todos nós pensamos? Todos nós utilizamos o raciocínio para fazer este ou aquele comentário esta ou aquela reflexão e não sabemos pensar? Não resta dúvida que pensamos.

Lipman (1994) no seu livro “Filosofia na Sala de Aula”, também enfrenta este problema quando se refere ao hábito das crianças fazerem perguntas.

As perguntas filosóficas que as crianças fazem com mais frequência são de caráter metafísico, lógico ou ético. Vejamos algumas. Suponhamos, por exemplo, que perguntemos a nosso filho se ele ainda vai fuçar muito tempo jogando. É uma pergunta simples e esperamos obter uma resposta simples. Mas, em vez disso, ele nos pergunta: - o que é tempo? Pode nos causar espanto o fato de crianças pequenas serem capazes de fazer perguntas desse porte. Sim, é espantoso que eles o façam. Mas também é surpreendente o fato de que assim como elas, nós tínhamos essa capacidade, e agora praticamente nos esquecemos de como formular perguntas desse gênero. (LIPMAN, 1994, p. 62-63)

E não é neste aspecto que colocamos o ponto de interrogação. O que interessa é o processo filosófico que acontece no momento em que se aplica o programa. Como pensamos? Quais são os critérios que usamos para imitar este ou aquele parecer? Como estruturamos o nosso pensamento? É justamente por este motivo que propomos de que o programa seria mais uma “Educação para o Pensar”.

O programa de Lipman dispõe, ao longo dos oito anos da escola primária, um processo em quatro etapas intituladas de novelas filosóficas que envolvem uma série de ações entre elas destacamos: experiências, diálogos, atividades que favorecem um leque de cinquenta e quatro habilidades de raciocínio. Apresentamos algumas habilidades: intuir, deduzir, imaginar, calcular, prever, relacionar, comparar... Sem contar o aspecto da sociabilidade, da interação, do convívio e da execução de inúmeras atividades (Dewey, 1959).

É importante ressaltar que todo este elenco de atividades não é seqüencial ou hierárquico para passar para etapas mais importantes. Elas acontecem concomitantemente e de uma forma cíclica e ascendente (como mostra a figura 1). O conhecimento do primeiro bimestre avança e retoma no segundo bimestre que envolve em outros temas e retorna aos conteúdos do primeiro bimestre e assim por diante.

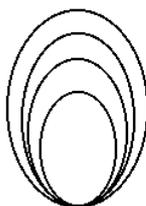


Fig.1 - Elipse envolvente e ascendente

O enfoque está no diálogo. Todo o desenrolar pedagógico é através de questões em que aguçamos o faro investigativo. Em vez de perguntar a que hora bateu o sino da abadia? (pergunta esta que não exige nada além de uma interpretação. Ela é simplesmente informativa). A pergunta filosófica deveria ser: O que é o tempo? O tempo tem medida?

Paulo Freire (1997, p. 24-25), vê nesta dinâmica o processo de alinhar e discutir os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista. Compreende que ensinar não é só transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Diante desta dinâmica é que surge a pergunta acadêmica: o adolescente, o jovem já tem capacidade de discernir e de perceber as relações que existe numa pergunta e numa resposta?

Muitos pesquisadores baseados no texto de Platão interpretam a sua reprovação do uso da filosofia para pessoas que ainda não tem a maturidade. Esta preocupação de Platão de cair num discurso evasivo é justificada, porém não pode ser interpretada como um imperativo negativo da utilização da filosofia com crianças.

Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. As crianças (como as mulheres) podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas. Descartes, por exemplo, e o jovem Piaget parece que pensavam a infância como período de erro epistemológico que é, felizmente, perdido com a maturidade. (LIPMAN, 1990, p. 28)

Esta preocupação da criança fazer filosofia está sendo questionada sob vários aspectos, segundo Nielson Neto (1986, p. 101-110).

- Não estaria apressando na criança uma etapa que viria naturalmente depois.
- As pesquisas de psicólogos não recomendam.
- Não estaria amestrando as crianças para conformar com um programa já pronto

para moldar ao sistema?

- Pode criar conflitos em casa. E despertar a mentalidade e o comportamento dos filhos.
- Não atrapalharia nas questões psicológicas do aluno queimando uma etapa que mais tarde estaria passando?

Silveira (1998), respondendo a estas e a tantas outras questões de uma forma sarcástica, aliás, sua tese de doutorado está repleta de considerações evasivas e, sobretudo debochadas.

Primeiro faz desmerecer depoimentos e colocações que fundadores e simpatizantes fizeram a respeito do programa de filosofia para crianças. Ora, coloca as palavras das pessoas num contexto que desabona todo o próprio trabalho.

- Faz crer que os professores que admiram a proposta são ingênuos.
- Desvirtua a atividade das pessoas impondo-lhes a responsabilidade do interesse do lucro.
- Que haja pessoas que deixam transparecer este ou aquele aspecto não significa que todos estão voltados para o interesse que Silveira faz com propósito de denegrir este programa.

Carvalho se mantém reticente, mas esta posição está mais baseada em perguntas não respondidas pelos professores da USP, quando questionados sobre o programa. Uma das principais reservas tem a ver com o receio de que o método seja mais um exemplo dos programas educacionais que tomam um aspecto do pensamento, no caso, a lógica e a filosofia analítica – como sua totalidade.

Márcio Mariguela (1994), professor da Universidade Metodista de Piracicaba diz que “não podemos mais nos omitir de uma reflexão crítica sobre os fundamentos filosóficos desta proposta e de suas reais intenções na educação infantil”. Podemos citar a repercussão aos primeiros contatos com o programa que começou a ter corpo em âmbito nacional.

Alguns periódicos lançam os primeiros comentários favoráveis ao programa. Entre eles encontramos a revista Nova Escola que ressalta os efeitos de uma nova proposta ao corpo docente. Ela desaloja o professor e faz buscar novas alternativas, embora muitas vezes isto não resulte em ganhos econômicos. A prefeitura de São Paulo em 1989 até oferece um incentivo aos professores que se propunham a uma aplicação em novas técnicas. “Uma nova proposta pedagógica exige sempre mais tempo de estudos, maior dedicação por vezes uma autocrítica muito séria, uma mudança radical nas próprias atitudes, na sua cosmovisão. E como isso não significa uma alteração no seu salário ou no seu status, muitos não se sentem estimulados.

Por outro lado em bibliografias mais recentes assistimos grandes representantes do pensamento brasileiro abrir a este programa e oferecer dados valorosos de reflexão. Entre eles encontramos: A Revista Philos (2001), que é um periódico semestral que traz os mais variados artigos sobre as teorias e a prática da Filosofia para crianças. Nela muitos escritores e famosos conferencistas publicaram seus artigos. Em 2001 no primeiro semestre foram publicadas as conferências do Congresso de Filosofia e Educação Para o Pensar e Educação Sexual. Entre estas estavam os doutores Demerval Saviani, César Nunes, Enrique Dussel, Ruben Alves.

2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A Filosofia para crianças tem um aspecto prosaico redundante, como se tivesse uma filosofia para adultos, jovens, velhos... Longe de fazer uma apologia desta ou daquela expressão. Quero apenas aqui salientar que existem muitos estudiosos que se apresentam contra estas expressões e até se opõem a afirmar que exista uma filosofia para crianças ou com.

No Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual Demerval Saviani destaca a importância da educação na formação do homem “...assim a educação é entendida como um instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada”. Acredita ainda que o homem diante da educação não fica um mero recipiente, mas nela há uma transformação. Depois de demonstrar que o homem é mediado pelo espaço físico, do ambiente cultural e tanto é condicionado e condiciona diz que este homem “...não permanece indiferente frente às coisas, isto significa que ele não é um ser passivo, totalmente condicionado pela situação. Ele reage à situação e intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar”.(SAVIANI. Philos, 2001, p. 21-23). Por isso, tudo leva a acreditar que a formação não é de mão única, isto é, professor-aluno, mas como diz Vigotski (1989, p. 48), “a questão principal quanto ao processo de formação de conceitos é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada, já que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las”. O aluno não está só. Ele está numa relação e interação social e cultural. É esta a leitura que Oliveira (1992,

p. 30) faz de Vigotski “...o indivíduo humano dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização deste real dadas pela cultura”.

2.1 A filosofia e a educação

A transmissão do conhecimento necessariamente passa pela educação. A Educação não está isenta de concepções que determinam o avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento.

A filosofia procura de forma organizada ordenar este caos educacional levantado por tantas correntes científicas e pedagógicas que tentam traduzir a forma mais adequada para favorecer o conhecimento.

Através dos instrumentos utilizados pela filosofia (ética, estética) vai se construindo um conhecimento que leva a transformar o agir humano. Vale a pena citar duas frases de Piaget (1998 apud Wonsovicz) sobre a importância do ensino do pensar:

➤ “Tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar”.

➤ “Pensar não se reduz, acreditamos, em falar classificar em categorias, nem mesmo abstrair. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”.

A filosofia questiona: O que queremos na Educação? Quais os pressupostos de nossas práticas? Que visão de pessoa e de sociedade possui? Levanta suposições, problematiza o real para possibilitar saídas. Por isso a chamada de atenção para definir a escola, conjecturar seu espaço e propor alternativas de educar.

Robert Misrahi, sendo questionado por Anita Kechikian (1993, p. 37) no livro “Os Filósofos e a Educação” diz:

A finalidade do homem (e, portanto da Educação) é ser Feliz. A tarefa da educação consiste em detectar o caminho que permitiria às consciências dominar o seu desejo (Espinosa), não se trata de reprimir, mas intervir a reflexão para informar, o tornar consciente de si mesmo e lhe poupar os falsos passos. A felicidade é o único objetivo da Educação. A Educação deve desenvolver em primeiro lugar o sentido da felicidade. Os conhecimentos são um instrumento que o educador deve dar a criança. Mas isto é uma parte mínima. A educação pode fazer da criança um simples cidadão ou um produtor eficaz. É preciso, sem dúvida desenvolver o sentido pessoal da responsabilidade para que descubra o seu poder de agir sobre si própria e não apenas para a vida profissional.

A educação está cada vez mais subordinada à produção. Técnicos e cientistas são formados a todo vapor. Mas será isso o homem de amanhã? Sem dúvida haverá o trabalho. Mas que significa isso? Um tal homem será uma máquina matemática submetida à exploração. Atualmente as universidades estão a serviço das indústrias... a intenção é boa, mas ao fazer isso, os alunos são imputados do melhor delas próprias, a imaginação, o desejo.

Ainda para ressaltar uma crítica ao modelo de escola que temos e da importância de se investir na criatividade e na capacidade do pensar (aprender a aprender) encontramos uma citação de Celso dos Santos Vasconcelos no seu livro Teoria e prática em educação.

A escola apresenta uma visão holística, capacidade de trabalhar em grupo. Criatividade de aprender a aprender, posto pelo conhecimento, capacidade de resolver problemas e tomar decisões etc., no entanto, outras características como senso de justiça, solidariedade, senso crítico, direito à preguiça, participação política, compromissos com a transformação da realidade não são desejados (a não ser no âmbito da empresa). Esquece-se por ingenuidade ou maquiavelismo, a questão essencial da recriação das relações, estamos diante de um modelo fracassado já que nunca a distância entre as nações e as pessoas esteve tão grande como nos nossos dias, a ponto de as próprias organizações dos países mais ricos estarem sobre a necessidade de cuidar um pouco do social sob pena de se chegar ao caos de fato. (VASCONCELOS, 1998, p. 75)

2.2 A filosofia e o saber

Há uma relação muito próxima entres estes dois conceitos. Se deixarmos de salientar este aspecto correremos o risco de perder o elo existente entre estas duas palavras. Esta diferenciação pode ser a chave para o nosso intento: Apresentar a filosofia não é uma atividade apenas para adultos, mas que já se pode iniciar desde a mais tenra idade na arte de bem pensar.

Há duas alternativas de quando de fala sobre a validade do saber.

A primeira é entendida como uma revelação. É de origem divina. E por ser dada por isso é um dom. Escapa-nos a acessibilidade porque é dada a alguns poucos privilegiados. Nesta alternativa a filosofia como a entendemos tem pouco a fazer a não ser a se servir de serva, propedêutica da revelação. Por isso muitas vezes duvidou-se que podia ser chamada de Filosofia.

A segunda alternativa é entende o saber como uma conquista ou uma produção do homem. Segundo Aristóteles “Todos os homens tendem, por natureza, ao saber”. Sob estes pontos de vista o saber não é privilégio ou patrimônio reservado de poucos. Qualquer mortal “pode contribuir para sua aquisição e para o enriquecimento, tendo por isso, direito de julgá-lo, ou rejeitá-lo. Sob esse ponto de vista, a tarefa fundamental da filosofia é a busca e a organização do saber”. (ABBAGNANNO, 1998, p. 444).

Esta é a vertente pela qual podemos afirmar que se pauta a filosofia. Platão na Republica 480 a.C estabelece o papel de quem deve dirigir a sociedade ou o povo. Deve ser um sábio, ou melhor, um filósofo. Porque segundo ele o filósofo teria maior visão e conhecimento da verdade. Levaria com mais segurança o povo para as leis mais justas...

A filosofia opõe-se à tradição, preconceito, mito e em geral às crenças infundadas que os gregos chamavam de opinião. É na diferença entre opinião e ciência que se ressalta o

papel da filosofia e do seu conceito. É a investigação. A investigação é que define o status de Filosofia. Heráclito em Fragmentos 35 (1996, p. 91), afirma: “É necessário que os homens filósofos sejam bons investigadores de muitas coisas”.

Todos estes elementos em confluência é que formam o conceito da filosofia. Apegar-se a um ou a alguns destes elementos é empobrecê-lo. Podemos ainda com mais certeza afirmar que mascaramos o seu conceito.

Sendo a filosofia a ciência do questionamento, da investigação não poderia ficar alheia no processo de formação da Educação de uma criança, de um menino, de um adolescente e de um rapaz.

No currículo das várias grades das leis de ensino ressaltam alguns aspectos de cunho ético, religioso, moral, na Lei 5.692/81 encontramos as seguintes grades curriculares.

A ementa ensino religioso foi tirada, depois, sob pressão das confissões religiosas foram incluídas. Não que seja contra, mas analisando o seu conteúdo programático pode-se notar duas tendências ou cai na história das religiões e desenvolve conteúdos holísticos ou antropológicos.

E qual é a finalidade? Fazer com que o aluno tenha um conhecimento geral da cultura religiosa?

As disciplinas oferecidas pela Lei 5.692, que previa a profissionalização, eram além das do núcleo comum. Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Física, Química e tinha as de cunho humanístico (excluiu-se a filosofia e incluiu OSPB (Organização Social e Problemas Brasileiros), EMC (Educação Moral e Cívica) e Religião. Não desmerecendo o conteúdo que na época tinha um forte pedantismo militar e um exagerado sentimento nacional postigo. Digo postigo porque não era um interesse espontâneo pela Pátria. O que se assistiu foi uma aversão ferrenha por tudo que representava os signos nacionais. A apropriação dos

símbolos nacional se deu com a campanha das “Diretas já” e das vitórias das representações esportistas como João do Pulo e Ayrton Senna...

Surgiu um problema gravíssimo que foi a questão da preparação do pedagogo para estas disciplinas. E ainda hoje é um problema para se ter um professor de Religião, e na época as pessoas para ser o professor de EMC e de OSPB eram geralmente os militares, padres e filósofos ou professores de história e estudos sociais. Muitos professores de filosofia davam estas matérias para completar a carga horária e seu compromisso era mais uma questão de sobrevivência do que realmente interesse pela disciplina.

A educação não foi tratada a sério, dava-se mais atenção a instrução e pouco importava a educação para a reflexão, para desenvolver o raciocínio e para fazer as relações com o conjunto da complexidade do mundo. Não é sem motivo que vários artigos de revistas, de livros e músicas tratavam a educação descontextualizada. “Tirei dez e não sei nada” (Gabriel, o pensador). Alunos considerados inteligentes e primeiro da classe se sentiam despreparados para exercerem uma profissão. E dizer que a Lei 5.692/81 deveria preparar para a profissão. A Educação deixou de ser Educere = aquele que conduz para... Para ser apenas instrução. E hoje os cursinhos, os telecursos, fazem muito bem. A Educação entrou em crise. Houve uma charge do jornal Folha de São Paulo no final da década de 80 apresentava em quatro quadros o retrato da educação na época. 1º - o professor e os alunos. 2º O professor e metade da classe com alunos e metade com gravadores. 3º - Professor dando aula e toda a classe vazia de alunos e com gravadores em cada carteira. No 4º o gravador do professor e os gravadores dos alunos.

Hoje felizmente a educação volta para a reflexão. A maioria dos livros faz questão de resgatar este processo. Incentivando o aspecto das relações, da contextualização histórica. Colocam os alunos como centro do processo de educar. Desafiando-os a descobrirem soluções, abrindo mão das fórmulas consagradas, e da memorização mecânica.

Qual o motivo de tal virada na educação? Não é nosso intuito enfrentar esta questão. Mas o fato é que há uma mudança de perspectiva na educação nesta virada de milênio.

2.3 A criança e a educação

Muito já se tem desenvolvido sobre a importância da filosofia, sobretudo nos anos 80 e 90, mas ressaltando, sobretudo o 2º grau. E não resta dúvida de que todos estes trabalhos se tornaram verdadeiros primores em defesa da filosofia. O resultado não foi apenas o retorno da filosofia, mas uma verdadeira pesquisa sobre a importância e a relevância desta matéria no Ensino Médio. Resgataram-se conceitos que antes não eram explícitos e pouco divulgado, com uma postura muito mais crítica. Duas associações foram criadas para se difundir o trabalho de pesquisa realizado ao longo destas décadas: “SAEF Sociedade de Estudos e atividades Filosóficas e AFESC Associação Filosófica do Estado de São Paulo” (SILVEIRA, 1998, p. 343). Muitos seminários, congressos foram realizados: Congresso Nacional de Filosofia para Crianças 1993 Florianópolis; II Congresso Nacional de Filosofia para Crianças em Fortaleza 1995; III Congresso Nacional de Filosofia para Crianças Brasília 1998; Seminário de Filosofia em São Luís em 2003. Debates Filosóficos na FEB em Brusque SC 2001.

Paralelo a estes movimentos, mais no aspecto de implantação do que de reivindicações, o programa de Filosofia no Ensino Fundamental procurava se estabelecer frente as mais diversas instituições educacionais. Voltados para a divulgação da dinâmica e do processo do ensinar a pensar. Este método muito cedo se espalhou por todos os continentes, tal a força de sua proposta, porém passou por uma verdadeira avalanche de críticas, em alguns

aspectos que também muitas destas compartilhamos¹¹. E por outro lado cada vez mais um número maior de adeptos e simpatizantes surgem em todo mundo.

Um dos questionamentos é sobre a polemica de que se as crianças podem filosofar.

O senso comum dos pais e de pessoas leigas a filosofia têm dado a estes repostas interessantes.

As alegações levantadas valem a pena salientar:

- Piaget diz que crianças na fase pré-operatória não conseguem trabalhar o abstrato¹²

- Como as crianças conseguem perceber o bem e o mau? O certo e o errado?

Será que é somente através do castigo?

As crianças desde a mais tenra idade desenvolvem o hábito de questionar, a fase dos porquês é a fase mais filosófica. Nesta idade o seu exercício do questionar aproxima muito da atitude do filósofo.

2.4 A criança na História

Temos pouca participação da criança na vida da sociedade no decorrer da história. Entre os relatos mais antigos há o texto citado por Lao-Tsé (século VI a.C) que se referindo ao poder que o mestre deve ter diz: “Ele que está em harmonia com Tao como uma criança recém-nascida. Mas o aspecto da sua mão é poderoso... o poder do mestre é assim”¹³.

¹¹ A questão do processo sócio histórico no programa Lipman de não dá um destaque e por isso há muita discussão e controvérsia sobre este silêncio de Lipman.

¹² Esta interpretação de Piaget, melhor elaborada, por Maturana que defende a possibilidade da criança desenvolver seu potencial de abstração e de reflexão.

¹³ David Kennedy tradução de Stephen Mitchell New York Harper&Row, 1988, p.55.

A Bíblia (1971) faz várias relações entre a fragilidade do povo e uma criança. O salmo oito cita a relação do povo com seu Deus. “Como a mãe que acaricia e amamenta um ser indefeso...”.

Jesus eleva o status de criança a uma maturidade espiritual. “Se não vos tornardes como esta criança não entrareis no reino dos céus” (MARCOS: 10, 13-16).

Plotino fala da criança como um adulto “cuja aptidão e cujas atividades mentais ocupadas com grande número de assuntos passando rapidamente por todos, sem demorar-se em nenhum” (BALES, 1990, p. 142)

A cultura ocidental gerou o mito da infância como “...uma unidade ontológica original de ser e conhecimento, pensamento e experiência - identidade realizada”¹⁴.

Esta unidade ontológica original com os românticos se manteve, porém livre das conotações religiosas. Mas a exaltação ainda perdurou. Basta ler um pequeno trecho de Schiller um romântico convicto.

“Elas são o que nós fomos; elas são o que nós devemos tornar-nos novamente. Nós fomos natureza assim como elas, e nossa cultura mediante a razão e a liberdade, deve conduzir-nos de volta para a natureza. Elas são, portanto, não só a representação da nossa infância perdida,... mas também representações da nossa realização mais elevada no Ideal” (SCHILLER. 1966, p.85).

Heráclito (1996, p.83) ao se referir a criança compara-a com o tempo. O tempo é alguém despreocupado e que joga seu jogo despreocupado. Simplesmente pelo prazer de se divertir ou de se ocupar. O tempo é uma criança movendo fichas num jogo. Seu reino é o de uma criança.

¹⁴ David Kennedy, organizador de Filosofia da Infância e a política da subjetividade, 1999, p.76

Platão e Aristóteles colocam as crianças num tempo. Ainda dentre os pequenos classifica os que são do sexo masculino e não sendo escravos os mais preparados para a passagem para o estágio adulto. As Mulheres os escravos estão excluídos deste processo.

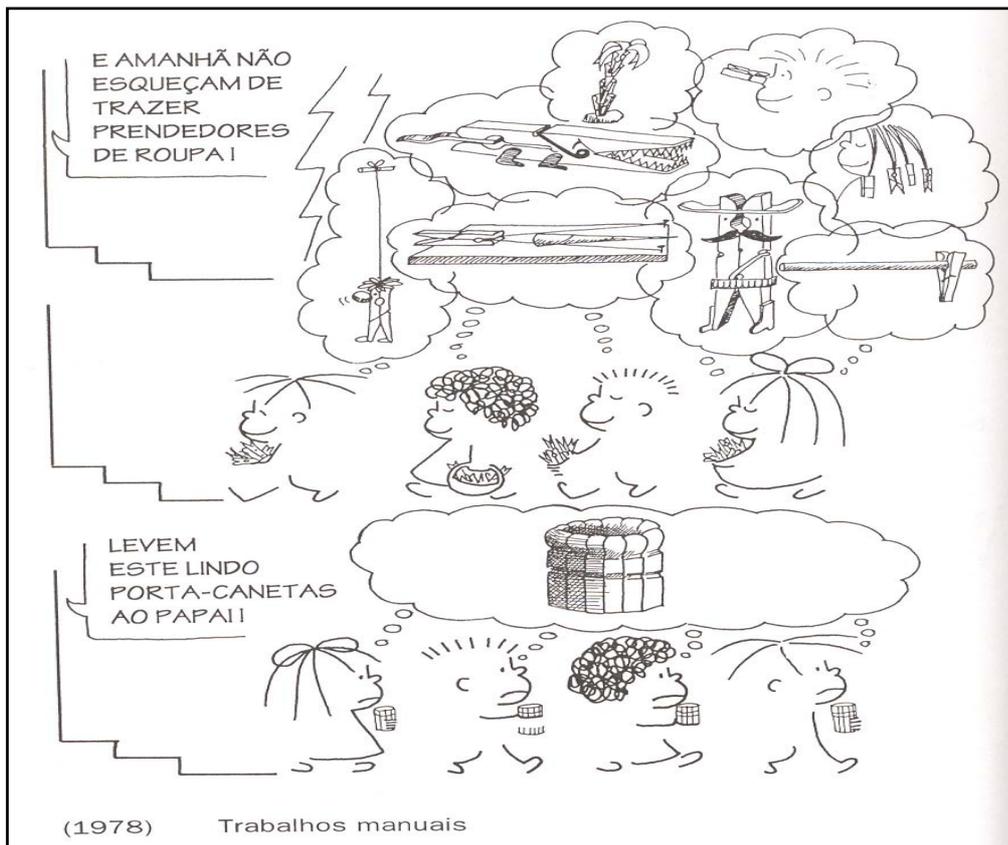


Fig. 2 – Trabalhos Manuais

Fonte: TONUCCI (1982)

“Na criança, o equilíbrio ente as três dimensões do eu-apetite, vontade e razão está desbalanceado”.

A criança, para Platão é um “apetite indomado”.

“O menino... justamente porque, mais do que qualquer outro, tem uma fonte de inteligência nele que ainda não tem funcionando sem embaraços... é o mais ladino, malicioso e indisciplinado dos brutos. Por isso a criança deve ser mantida sob controle” (República de Platão).

Em *Ética a Nicômaco* Aristóteles seguindo o seu mestre aprofunda este conceito de criança. As crianças não representam uma “vida completa”. Ela não pode ser feliz porque a felicidade resulta de “atividade de acordo com a virtude” (ARISTÓTELES, 1987, p 99-101). Este conceito passou-se por vários séculos inquestionáveis, o máximo que se podia colocar seria algum dado novo.

Com uma perspectiva moderna os conceitos foram-se alterando e a perspectiva de análise e reflexão foram modificadas e uma nova proposta de análise dos conceitos foi adotada baseada nas descobertas científicas e nas tendências filosóficas atuais.

O ponto de partida está na reflexão sócio-histórica que não vê mais a infância como um processo cultural. Sedimentado ao longo dos séculos na sociedade, mas como algo natural.

Aqui vale ressaltar duas tendências evolucionistas biológicas, isto é, uma variação no gene de uma geração não para outra geração. Lamarck (1986) evolucionista cultural, pois características adquiridas são transmitidas para seus antepassados vivos nesta concepção o ser humano é considerado como agente da própria transformação. Isto é o homem produz e usa seus próprios artefatos.

A sua evolução cultural é uma evolução da práxis cognitiva que produz os artefatos e que vem a conhecer-se a si mesma nos próprios artefatos em que essa atividade cognitiva se materializa ou objetiva, isto é, na sua linguagem, em suas ferramentas nos produtos e processos de trabalho social, nas formas virtuais e artísticas, e nas instituições sociais de uma cultura, também elas artefatos complexos o que encarnam as normas, regras e costumes de uma dada comunidade (KENNEDY, 1999, p. 129).

Não apenas se muda historicamente, mas também as formas de conhecer. A atividade cognitiva diferentemente do que muitos defendiam, não é uma questão de consciência interna, reflexiva, mas também de ação prática expansiva em e sobre um mundo de objetos, pessoas, eventos e estruturas.

Esta concepção muda a forma de gerir a educação, a formação que em sua grande maioria é impositiva. Ou ainda como os grandes mitos forçaram gerir uma criança abstrata, idealizada e, portanto que pode ser moldada facilmente. Estas crianças são inventadas, imaginadas ou teoricizadas.

É importante que o mundo da criança seja o seu mundo. E não um mundo teorizado pelos adultos para não cair no adágio como na visão sociobiológica “um frango é o jeito de um ovo produzir um outro ovo”, um adulto é o jeito de uma criança produzir uma outra criança. Os empiristas vêem a criança como uma tabula rasa, pronta para ser informada. Inocente, aguardando a impressão que irá moldá-la. Nesta campanha encontramos vários filósofos e cientistas confirmando esta práxis.

Os modelos vistos acima são construções culturais e tem efeito no mundo real, pois fornece ao ambiente o molde de crenças, práticas pedagógicas e formas de controle e de imagens de crianças que pretendem implantar. O problema é que a criança já encontra um mundo pronto, arquitetado para ela, cabendo a ela apenas ser a executora. E nesta relação de modelos encontramos várias escolas filosóficas.

Vendo sob esta perspectiva podemos analisar sob vários mitos ou modelos míticos da criança.

“Criança como homúnculo” este mito foi muito usado nas mais variadas correntes filosóficas, sobretudo aristotélica. A criança neste modelo é tida como um padrão que aos poucos se desdobra no desejado, ou seja, idealizado. O correto desenvolvimento da criança é o que leva ao resultado desejado. Tudo o mais é desvio.

A criança não tem nada de si ou ela se adapta aos padrões da sociedade em que ela vive ou ela é rejeitada.

A criança como “selvagem” é outro modelo mítico. A criança é um animal arredo selvagem, amoral pronta para ser domesticada ao modelo dos homens. É preciso incutir na

sua educação o apropriado comportamento moral. Ela como animal é indefesa e precisa de edificação para torná-la boa. Embora este modelo tenha uma versão esclarecida, a criança é tratada apenas como a argila a ser moldada. Ela é passiva, não tem gosto, não tem desejos, não tem vontade.

Silvio Wonsovicz em sua tese de doutorado, pesquisou o relato da criança no contexto histórico como mostra abaixo:

Encontramos nas idéias de Montaigne em seus *Ensaio*s a seguinte constatação “Ensinam-nos a viver quando a vida já passou” não tendo essa afirmação um tom de fatalidade da condição humana, como quanto de um erro de educação, que pode ser corrigido. Por que esperar para filosofar quando a vida não espera? Continua Montaigne “cem estudantes apanharam sífilis, antes de terem chegado à lição de Aristóteles sobre a temperança”. O que isso tem a ver com a Filosofia? Muito mais como prevenção do que como remédio, o exemplo mostra que a sexualidade, a prudência, o prazer, o amor e a morte têm a ver com uma reflexão filosófica. Nos *Ensaio*s há uma outra afirmação “não morres por estares doente, morres por estares vivo”, aprender a morrer, aprender a viver, isso é a própria Filosofia. Por isso Montaigne (1996, p. 66), afirmava: “Fazemos mal em a tornar inacessível às crianças, em lhe dar um rosto desagradável, severo e terrível. Quem a mascarou com esse falso rosto, pálido e repugnante? Não há nada mais alegre, mais jovial, mais bem-humorado, e quase me apetece dizer folgazão”.

Do pressuposto de que a filosofia tem como finalidade ensinar a pensar, dentro do espaço escolar, que ela terá maior entrada até por sua condição de contribuir para uma educação mais reflexiva. Será então cada vez mais necessária e o que pesará na vida das pessoas, a necessidade de aprenderem a pensar. O que poderíamos questionar é sobre a restrição a somente uma disciplina, a filosofia como responsável por tal necessidade e urgência.

O que é Sabedoria? A resposta contém divergências entre filósofos, pois podemos querer uma sabedoria do prazer, como em Epicuro; da vontade, como nos estóicos; do silêncio, como nos céticos; do conhecimento e do amor, como em Espinosa; do dever e da esperança, como em Kant; da emancipação em Adorno. É por isso que temos a necessidade de aprendermos a filosofar por nós mesmos e o mais cedo possível, porque ninguém pode pensar nem viver pelo outro. A sabedoria do bem viver se reconhece numa certa felicidade, serenidade, paz interior composta de alegria e lucidez que só existem por um exercício rigoroso da razão.

Muitos filósofos procuraram valorizar a Filosofia. Hegel dizia que é a única disciplina que coloca o “problema de todos os problemas”, “a questão de todas as questões”.

Supervalorizar a figura do filósofo seria redundante no momento, pois se a filosofia nos ajudar a pensar e transformar o mundo, já terá dado uma grande contribuição. É preciso necessariamente abordar que método empregar, de qual objeto se deve ocupar e os fins que se quer almejar. Teríamos inúmeros caminhos abertos e com certeza muitas controvérsias. Ao buscar uma educação escolar que seja reflexiva, propondo um trabalho num programa filosófico-pedagógico, estamos oportunizando que esse espaço de vivência dos alunos seja reflexivo. Saviani diz que refletir é uma atitude consciente, comprometida e intencional para repensar o que já foi pensado, de problematizar o pensamento estabelecido, colocando-o à dúvida, à crítica, à análise cuidadosa, buscando seu significado mais profundo.

Transformar a realidade? Isso supõe a sua valorização, o seu reconhecimento. Fazer acontecer o que ainda não é? Supõe que se trabalhe sobre o que é. A sociedade, o mundo não é para ser sonhado, mas transformado. Ser sábio (*sophos*) é, portanto estabelecer uma certa relação com a verdade e com a ação, uma lucidez ponderada, um conhecimento comprometido. Ver as coisas como elas são e saber o que se quer, conhecer e aceitar;

compreender e transformar; resistir e superar. A realidade está aí para ser apreendida ou não e, ninguém poderá transformá-la sem a condição prévia de começá-la a apreendê-la.

Portanto a Filosofia na escola, dentro de uma didática filosófica que começa com as crianças pequenas, continua com os adolescentes e jovens, se faz compreender como um saber sobre o homem, a realidade e o mundo, para compreendê-lo e transformá-lo. Dentro de um processo sempre dinâmico de apreensão das significações históricas da realidade humana, de maneira humilde e processual. Um verdadeiro filósofo, assim como um Programa filosófico-pedagógico, rejeita o status de “possuidor da verdade”, como se fosse possível conhecê-la, ou ainda que fosse capaz de apreender a totalidade da realidade. Deixa claro, no entanto, que compreende a precariedade de sua busca e o dinamismo do próprio processo de definição das “verdades” de cada época.

Hoje não temos um pensamento filosófico uniforme, existem inúmeras tendências, métodos, escolas e tradições diferentes no entendimento da realidade. É tarefa individual exercitar-se no seu “ser filósofo”, pôr-se em busca de uma apreensão significativa da cultura, de uma leitura crítica da realidade e de uma ação engajada no mundo. Apesar de vivermos num tempo que enaltece sob alguns aspectos a filosofia, predomina a idéia corrente de uma negação oficial ao seu espaço de aprendizagem que é a escola.

Um instinto vital, ignorado de si mesmo, odeia a Filosofia. Ela é perigosa. Se eu a compreendesse, teria de alterar a minha vida. Adquiriria outro estado de espírito, veria as coisas a uma claridade insólita, teria de rever meus juízos. Melhor é não pensar filosoficamente. (...) Muitos políticos vêm facilitado seu nefasto trabalho pela ausência da Filosofia. Massas e funcionários são mais fáceis de manipular quando não pensam, mas tão-somente usam de uma inteligência de rebanho. É preciso impedir que os homens se tornem sensatos. Mais vale, portanto, que a Filosofia seja vista como algo entediante. Oxalá desaparecessem as cátedras de Filosofia. Quanto mais vaidades se ensine, menos estarão os homens arriscados a se tocar pela luz da Filosofia. Assim, a Filosofia se vê rodeada de inimigos, a maioria dos quais não tem consciência dessa condição. A autocomplacência burguesa, os convencionalismos, o hábito de considerar o bem-estar material como razão suficiente da vida, o hábito de só apreciar a ciência em função de sua utilidade técnica, o ilimitado desejo de poder, a bonomia dos políticos, o fanatismo das ideologias, a aspiração a um nome literário – tudo isso proclama a anti-Filosofia. (JASPERS, 1977, p. 76)

Há uma variação nesta interpretação, pois a criança pode estar sujeita a influências corruptoras e por isso é necessário advertências ou castigos angelicais. O modelo angelical está ligado ao modelo que a sociedade propõe, onde contempla a criança como adulto conformado, sereno, alegre e resignado.

A criança como tabula rasa ou como organismo vazio. Elas estão à espera das impressões que lhe imprimirão e a formação. As gamas de empiristas e cognitivistas estão defendendo esta nova versão mítica.

2.5 A criança como estrutura biológica

A criança já nasce com predisposições biológicas. É semelhante ao modelo “homúnculo”. Estes defensores entendem que a criança, aprioristicamente tem estruturas universais necessárias e invariáveis.

As várias versões não fogem ao princípio de algo idealizado. Como todo mito esta forma de homificar não deixa de ser um controle sobre a criança, é o poder mágico que justifica a modelagem da criança. A cultura procura produzir a sua imagem da infância através dos meios disponíveis e das práticas rituais. Só que é bom ressaltar que com todo o aparato psicológico e literário que estes modelos fabricam não funcionam como se programam porque a mente da criança é muito mais rica e complexa do que todos estes meios que tentam enquadrá-las ao mundo finito e acabado dos adultos.

Todos estes mitos adulteraram infâncias e proliferaram umas séries de patologias que embora os modelos por algum tempo e por toda parte lograram sucessos, porém foram mais nefastos que benéficos e sua seqüelas perduram até nossos dias.

3 A FILOSOFIA APLICADA NAS SÉRIES INICIAIS

Iniciar um projeto onde a idéia de filosofia não passava de uma matéria semelhante à de religião ou à EMC, foi um processo fácil. Por isso também passou a ser um grande e sério entrave. A primeira tentativa para desvencilhar deste imbróglio foi de estabelecer as diferenças e ao mesmo tempo de destacar a forte contribuição que o projeto incidiria tanto para os professores como para os alunos e pais.

A certeza de que uma equipe disposta e preparada para tal seria grande promotora do sucesso do projeto. E foi isto que aos poucos aconteceu, iniciando primeiramente na metade do segundo semestre, aos poucos cada ano foi antecedendo o seu início. Em 2001 iniciou-se em outubro, este início foi perturbado pelas atividades da semana da criança e no final pelas provas de fim de semestre. Em 2002 iniciou em julho, a reclamação da maioria da escola era de que iniciava bem tarde. E precisava de mais tempo para avaliação. Em 2003 as aulas de filosofia já iniciaram no começo do ano com o calendário da escola. A expectativa tanto dos professores como da direção das escolas foram grandes, muitos não só queriam as aulas de filosofia nas três primeiras séries como em todas as séries. Muitos alunos de outras séries reclamavam de não serem beneficiados com tal disciplina.

Há professores que fizeram o curso, gostaram, se empolgaram e até projetaram alterar suas aulas, mas toda esta vontade esvaiu-se nas dificuldades da mudança que o programa exige. O projeto (anexo III) previa uma preparação dos professores com um curso de no mínimo 20 horas, mas devido à grade curricular e ao horário e a falta de tempo para realizar estes cursos tornaram-se inviáveis. A forma mais prática que se encontrou de preparar

os professores inexperientes foi de realizar um estágio de uma ou duas semanas com profissionais com conhecimento do programa. Assim perceberiam as dificuldades que seriam encontradas no futuro, mas o ideal seria praticar as aulas em um curso preparado para tal. Os professores que fizeram o curso tiveram uma forma de atuação bem mais efetiva e com maior eficácia.

No relatório de sondagem de atuação feito com professores e supervisores foi evidente que o curso foi satisfatório. No caso de professores que não realizaram o curso, ficou comprovado que, apesar dos esforços de cada um, eles não tiveram a segurança necessária para a aplicação do projeto. O curso não é a solução de todos os problemas, mas é de uma grande ajuda para os profissionais da área.

O professor tem boa vontade, é assíduo, tem um desejo imenso de acertar, mas mesmo fazendo o curso preparatório, observou-se que não foi o suficiente para mudar suas práticas pedagógicas. Alguns podem levantar a questão: Então para que serve o curso? Longe de fazer um panegírico da importância do curso, apresentamos alguns depoimentos:

- “é imprescindível para o professor abrir mão do diálogo, pois as idéias fluem democraticamente e possibilitam modificações de atitudes e posturas”;
- “sinto-me feliz e desafiado por estar envolvido nesta prática pedagógica. Não posso não deixar transformar-me”;
- “com certeza esse encontro levou-nos a refletir nossos conceitos e práticas. Adquirimos uma ferramenta que alimenta nossos esperanças e desejos de mudanças”;
- “esta iniciativa é de extrema importância tanto para troca de experiências como também para aquisição de novas idéias”;
- “com certeza a continuidade desses encontros nos proporcionará novas perspectivas de um trabalho mais dialogal e construtivo”

O programa de filosofia “Educação para o pensar” apresenta novos paradigmas na educação, destacando a comunidade de investigação tão difundida por Dewey, a comunidade de investigação é símbolo de diálogo, socialização das idéias e intercâmbio entre os alunos. O núcleo aglutinador não se reduz ao professor como autoridade do saber ou das decisões, a autoridade não é mais privilégio dos professores, mas compartilhada com todos. O enfoque voltado para a autonomia é o aspecto que mais chama atenção ao programa, este enfoque vem ressaltar a prática dialética.

“A dialética considera as coisas e os conteúdos no seu encadeamento; nas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento seu desenvolvimento, sua decadência”. (ENGELS, 1986, p. 992)

Engels, descrevendo o processo dialético afirma o que queremos destacar na comunidade de investigação. Isto é, não é uma proposta de discussão inócua e circunavegatória. Nem se pretende discutir o que se espera de acordar, mas é algo dinâmico provocativo e inesperado. O objeto não é o consenso, mas a construção do pensamento, de idéias que se põem, opõem e se propõem. As idéias construídas não são idéias acabadas, mas temas para outras idéias. Elas são teses para novas antíteses e em busca de síntese que se tornam teses, partem de temas para outros temas, pois estas idéias têm um ciclo de nascimento, crescimento e decadência. Nesta prática já desenvolve no aluno a dinâmica da vida.

3.1 O Aluno

O aluno é o sujeito em construção. Não é entendido como o ser a ser informado ou como o elemento que deve ser voltado conforme a idéia institucional. Ele é sujeito tal qual é com suas contínuas mudanças. É sujeito aberto.

Por isso nesta perspectiva, o aluno não pode ser confinado a um espaço geográfico e muito menos determinado a uma idéia, se assim fosse reduziríamos o aluno a um robô ou então fabricaremos uma série de “Eus” professores ou instituições. Não podemos deixar de relatar um desenho bastante sugestivo da forma pedagógica tradicional de Educação.

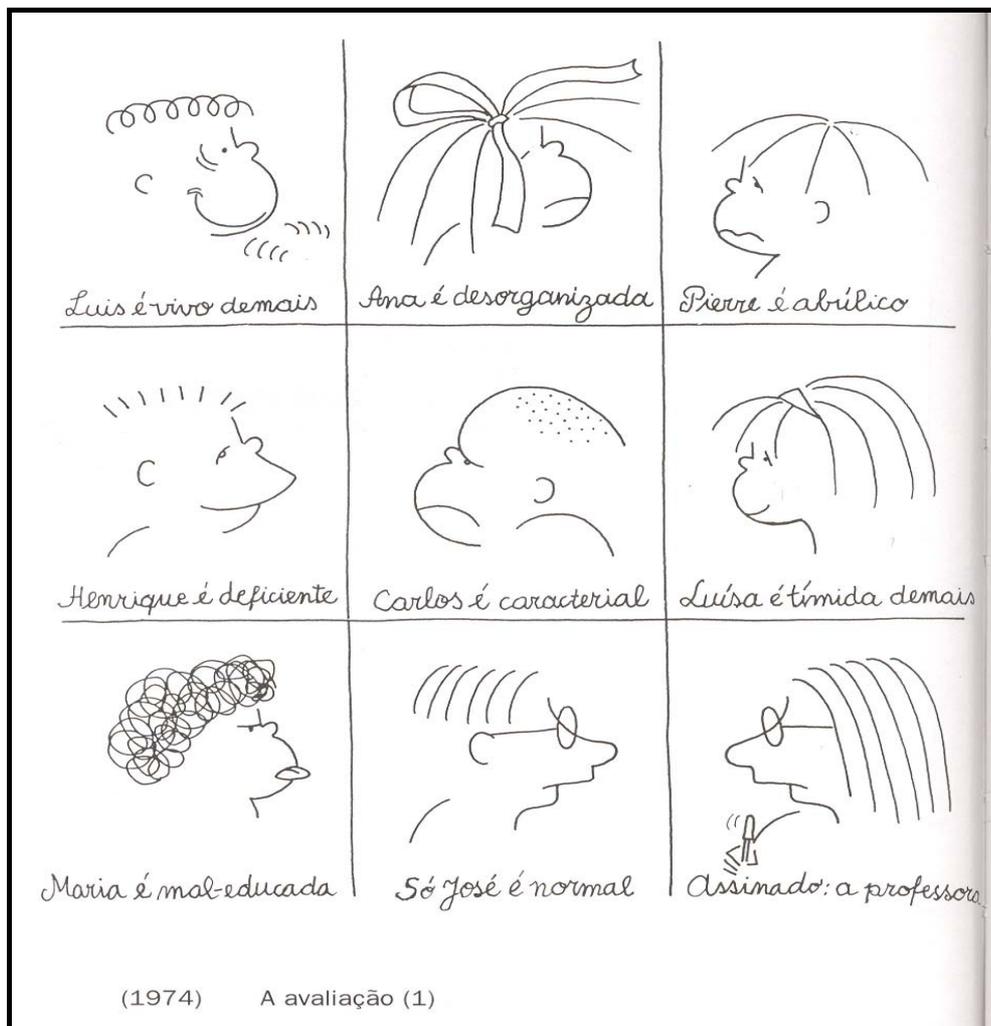


Fig. 3 – Avaliação

Fonte: TONUCCI (1982)

Todos os que repetem as mesmas informações, as mesmas atitudes são semelhantes aos professores de uma linha formal de educação.

O aluno como gestor da história, toma parte, desenvolve, cria, critica, porque esse tem consciência do seu agir. Certamente uma de suas características é a inquietude. Dewey

um dos pensadores germinadores do programa cuja idéia pragmática não sucumbiu de todo nesta prática, antes salvaguardou três pontos principais destacados por Lipman (1994, p.8), “Encorajar crianças e adultos em sua busca pessoal para fundamentar a verdade; dar boas e sólidas razões para seus comportamentos e crenças; reconhecer sua capacidade e responsabilidade de pensar por si mesmo”.

São três os pontos que consolidam uma atitude corrente nas relações. Estes três princípios não são separados. Há uma divisão hierárquica pedagógica, mas não necessariamente a primeira deve ser conseqüente da segunda e assim por diante. Elas se interagem e se alteram constantemente. Dar boas razões é uma atitude de quem pensa por si mesmo e quem pensa por si mesmo é porque há um engajamento na procura da verdade.

O aluno através do diálogo procura encontrar uma forma de conceituar, ou seja, utiliza vários métodos para dizer o que a coisa é. Este processo não é linear ascendente. É um processo de tentativas e acertos até que internalize o método e possa aplicar nas várias situações vividas.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ele a possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico infantil dos seus conceitos... estes conceitos são adquiridos no decorrer da atividade prática da criança. De suas interações sócias imediatas. (VYGOTSKY, 1989, p.49).

3.2 O método

Há duas formas de interpretar o pensamento de Lipman: utilizar-se das novelas¹⁵, ou através de temas ou conteúdos filosóficos.¹⁶ Desenvolver o programa sem que haja uma

¹⁵ Histórias adaptadas, segundo um modelo que leva a desenvolver se intento da prática da reflexão e discussão, forma desenvolvida pelo próprio Lipman.

¹⁶ Forma utilizada pelo Centro de Filosofia Educação para o Pensar de Santa Catarina.

sintonia com os demais profissionais professores de outras disciplinas pode comprometer o sucesso da filosofia no Ensino Fundamental. Entendemos que este é um dos aspectos que deve ser levado em conta ao desenvolver o programa.

A filosofia não ocupa um lugar central entre as demais disciplinas, ela simplesmente quer manter uma relação interdisciplinar, isto é, de influência e de abertura com as demais disciplinas. Isto faz refletir que as demais disciplinas também não têm um monopólio de supremacia sobre as demais e que todas estão neste processo de inter-relações. Esta proposta provoca uma mudança de atitude dos profissionais em educação. Uma nova postura está em jogo. É o preâmbulo da transdisciplinaridade.

A figura 4 pretende demonstrar esta idéia.

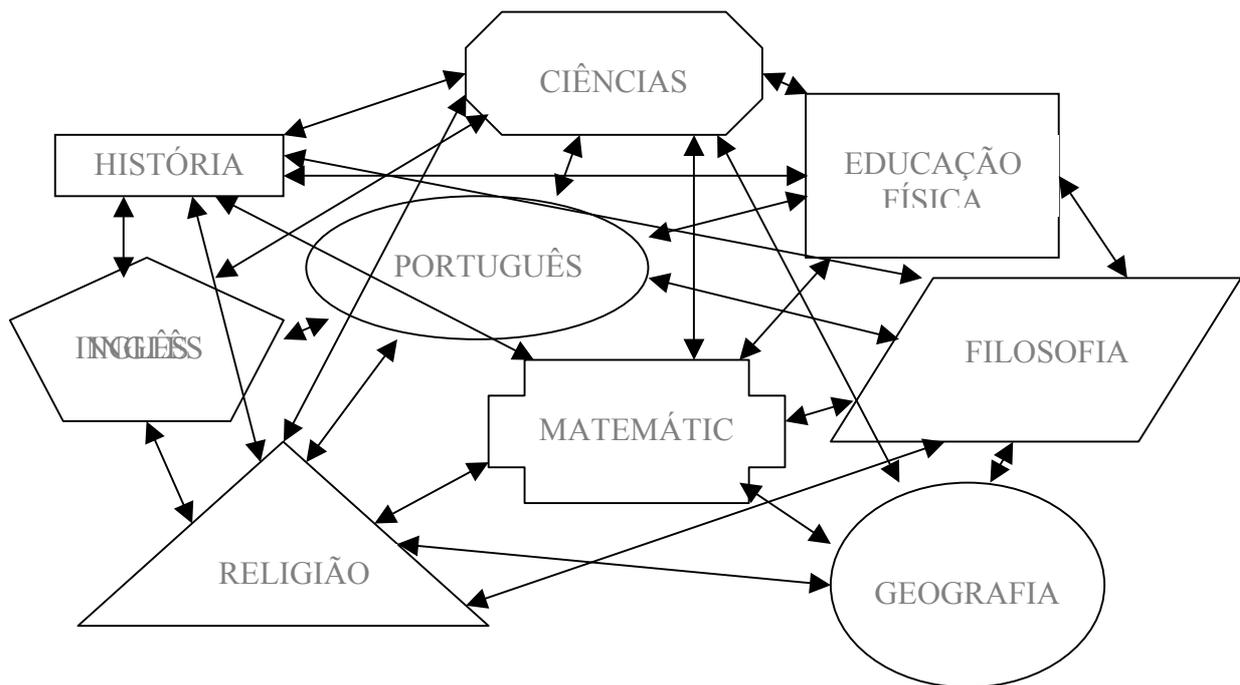


Fig 4 – Interdisciplinaridade

Fonte: Centro de Filosofia (1998)

3.2.1 O método tradicional

O método tradicional, forma desenvolvida pelo próprio fundador, Matheus Lipman, do movimento filosofia para crianças, sendo aplicado de forma ortodoxa pelo representante do movimento no Brasil.

Este método apresenta muitas virtudes, mas não deixa também de transparecer alguns questionamentos. Muitos autores divergem em alguns pontos e outros condenam categoricamente a própria palavra filosofia para Crianças. Neste aspecto, muitos fazem crítica com relação ao conteúdo da Novela e, em parte concordamos, de outro lado a novela contempla aspectos que uma história ou livro de literatura não contempla. A crítica da novela é facilmente solucionada quando o professor ou a professora ministrantes das aulas de filosofia passa a utilizar a criatividade e a interdisciplinaridade, sobretudo com Português, pois resgata leituras de livros que os alunos trabalham com história quando utiliza o mesmo método e os aplica nesta e em outras matérias, assim sendo o conteúdo sai mais enriquecido.

O método tradicional consiste na leitura de um trecho da novela. Levanta as questões ou destaca frases ou palavras que mais chamou atenção. Coloca no quadro frases, palavras ou questões com os respectivos nomes de quem elaborou. Passa-se a ver as relações e a partir daí pode-se perceber a tendência das atenções das crianças. É a partir deste interesse que se inicia a discussão. Este primeiro processo serve para tratar e canalizar as atenções dos alunos.

Depois de uma certa prática o professor cria alternativas até sugeridas nos cursos.

Podemos afirmar que o processo descrito é como o andador para a criança que para evitar queda e garantir a segurança ela se atém a estes métodos e aos poucos, porém com o tempo eles se tornam obsoletos e até atrapalham na sua caminhada.

Eis o motivo de Lipman valorizar tanto o método, por estar ciente de que nem todos os professores possuem a prática pedagógica da reflexão com crianças.

O processo reflexivo na escola é uma prática que vem restabelecendo paulatinamente. É comum ver em quase todas as disciplinas um forte aceno para a reflexão e, a filosofia só vem colaborar.

O que se nota é que os professores das disciplinas dispensam os livros tradicionais e preferem livros com conteúdo programáticos carregados de gramáticas de macetes ou citações que sofrem para memorizar e cobrá-los.

As sessões, as reflexões ou as aulas são encontros de diálogos, de debates, de problematizações em busca de um consenso. É preciso aqui estabelecer e destacar a importância das palavras neste item. A tentativa de procurar palavras chaves ou de relacionar conteúdos em torno de uma história, música, poesia, texto, é um pré-texto para ordenar o debate.

O debate é uma etapa superior do levantamento de questões. Os assuntos nesta etapa já estão decantados e a atividade de confronto de idéias é proeminente. Espelhado no processo investigativo de Dewey (1959). Ocorre aqui um trabalho de comparação, inferência, averiguação e constatação.

Pode acontecer que este processo por uma dificuldade ou carência epistemológica se intervenha e ao debate se propõe a uma pesquisa mais rigorosa no assunto. Ao começar o debate, sobretudo os principiantes pela falta de uma prática de expor e ponderar as idéias, nos deconfrontamos com um verdadeiro campo de batalha.

É comum ver, nestes principiantes, uma verdadeira rinha, onde até agressões físicas substitui os argumentos fracos. Não é raro assistir, devido a influência da mídia, o desejo de realizar a votação pela maioria. Para suplantar as argumentações. Aos poucos, a prática do debate atenua a intensidade das agressões e aumenta as opiniões e idéias. Novas alternativas vão surgindo e vai se tornando mais prazerosa as aulas. E até se torna um hábito a prática do respeito pelo outro. É bom salientar que esta experiência tivemos depois de uma longa

caminhada de três anos com a mesma turma. Professores da Escola Básica Municipal Vereadora Albertina K. Maciel ao se referirem a esta turma, disseram num conselho de classe: “Esta turma tem uma organização grupal. Tem uma independência no agir e na interpretação que é espantosa”.

Fazemos a seguinte pergunta: Será que esta turma chegaria a este nível sem que houvesse desenvolvido este desafio? Temos certeza que não. O mesmo não acontecera com outra turma da mesma série e com os mesmos professores.

3.2.2 Os professores

Anteriormente foi exposto a situação do quadro dos professores referente a preparação pedagógica e programática. Vale ressaltar que nas universidades, o ensino prima pela pesquisa e a questão pedagógica e didática ficando aquém da expectativa. Não que seja culpa dos professores universitários, mas por questões estruturais. Como se não bastasse, a atividade de leitura, síntese, interpretações, provas e exercícios, ocupam um espaço bastante grande na fase de discente a tal ponto que suas atenções estão mais voltadas a elas.

Entre as próprias faculdades é comum haver entre os professores, uma descrença quanto à importância e a eficácia da filosofia nas séries iniciais.

Tudo isto somado pode-se calcular a porcentagem de preparação, sobretudo para o professor de filosofia nas séries iniciais, ficando bem próximo de zero. Não é de estranhar que os alunos de filosofia, com exceção dos últimos anos, comecem a perceber a possibilidade de exercer a filosofia nas séries iniciais, já que estão mais abertos e interessados nesta prática. E até exigem dos docentes uma postura de receptividade ou de pelo menos abertura para o programa.

Três professores de filosofia da Rede Municipal de Ensino de São José/SC, alunos da Universidade Federal de Santa Catarina, constataram o que foi dito acima:

- Há muitos professores que tem uma rejeição ao programa. Mas há outros que tem uma atitude de interesse, incentivando a pesquisa (Maria Cristina);
- Já teve professores voluntários que se dispuseram a me ajudar na monografia com o tema de Filosofia para Crianças (Valesca Cunha);
- Ao exitar entre dar aula como estagiária na universidade e na prefeitura de São José a minha professora me incentivou a continuar na prefeitura (Doris Roncarelli).

Já o professor José Emílio de Menezes Filho, formado há anos e que sempre exerceu sua profissão no Ensino Médio, assumiu as aulas nas séries iniciais como desafio. “Um mundo novo a desbravar não tenho a mínima idéia do que fazer e de como iniciar”.

Introduzir os professores a um método que foi eficaz não só no Brasil, mas em mais de sessenta países não é uma questão de “doutrinação” e muito menos de “imposição de uma prática imperialista”, como afirma Silveira (1998), em sua tese de doutorado. Pelo contrário é uma prática que não se tem feito e nem se pensado em subseqüente-la acessível às crianças.

Há em muitos setores da educação, pessoas que fazem um esforço para que os conteúdos complicados e obscuros sejam aproximados dos alunos. Podemos notar esta tendência nas disciplinas de inglês, computação, matemática, ciências entre outras. Por que não com a filosofia? Até com a língua latina, na década de 90 fizeram uma “cartilha em forma de gibi para despertar interesse”. (CARDOZO, 1992, p. 2)

Tornar acessível não quer dizer banalizar, criar uma forma simples para que os textos possam ser compreendidos, ampliados, desmistificados para elevar o nível do pensar e de ter uma atitude crítica.

Professores de filosofia formados há muito tempo ou recém formados pela academia, desconhecendo a dinâmica do programa, não acreditam na possibilidade da filosofia se tornar

próxima da criança. Aproximar a linguagem filosófica da criança ao longo da existência do programa de filosofia para crianças, tem sofrido sérios ataques, uns tem procedência outros devido a afoites nas críticas têm exagerado e até desmerecida a própria crítica tornando-se infantis. Muitas vezes para destacar a eficácia do programa deixam de questionar o aspecto reducionista. Assim o programa passa a ser a solução e a única forma de se ensinar filosofia para crianças.

Não se pode negar que o programa de Lipman carece de uma contextualização sócio-histórico. Mesmo nos seus fundamentos filosóficos estão ausentes as idéias de uma práxis histórica. Embora uma grande parte dos simpatizantes de Lipman tenha feito esforços para uma releitura sob este aspecto.

Entre os defensores do programa de filosofia para crianças estão, César Nunes, Valter Omar Kohan, Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuenssc, Pedro Demo, Rubem Alves, Madalena Freire. Estes e outros têm se manifestado com simpatia, seja em conversas informais, ou em palestras e até em publicações.

Acusar a filosofia de Lipman de “malversação ideológica”, como fez Silveira (1998), parece brincar com a inteligência das pessoas, pois é um programa espalhado pelos cinco continentes. Não é criticando partes do programa que se deva excluir completamente. Aliás, se fosse um programa perfeito não precisaria ser comentado. Nem Hegel, nem Marx entregaram pronto seus projetos. Foi justamente contrapondo, alterando, acrescentando aspectos que as suas teorias se enriqueceram ao longo da história.

E o que é mais importante, alguém que se diz sócio-histórico parece no mínimo incoerente exigir um programa nos moldes da nossa história e do nosso modo de pensar.

O programa teve como berço o ambiente, a história, as pessoas, as necessidades diferentes das de hoje. O mundo caminhou, evoluiu e o programa também evoluiu avançando com as críticas, com as sugestões, com os acertos e sem dúvida, com os erros também.

O movimento “Educação para o Pensar” de Santa Catarina cuja sede está em Florianópolis nos seus quinze anos de existência tem aos poucos apresentado uma conotação mais engajada política e socialmente no seu programa. Tem apresentado aspectos filosóficos com seus conteúdos e trabalhado com alguns filósofos da atualidade.

3.2.3 O programa nas séries iniciais

O que se questiona hoje é se a prática filosófica exercida com os alunos nas séries iniciais tem sua eficácia. É comum no dia a dia obter expressões como: “Para que serve? Ou Qual sua eficácia?” O mundo atual é imediatista. As soluções dos problemas materiais são rápidas e as tecnologias avançaram neste aspecto. Este era o sonho acalentado pelo positivista Comte. O árduo trabalho de decodificar as causas e efeitos, de enumerar o inumerável até então possibilitou ao homem de obter resultados mais precisos nas soluções aos inúmeros problemas que surgiam. Muitas vezes as conclusões mesmo sob cálculos precisos não condiziam a contento as soluções. Toda esta prática foi obtendo resultados cada vez mais satisfatórias e cada vez mais precisas. Não só foram quantificados os problemas visíveis, observáveis e concretos, mas avançaram nas questões abstratas do conhecimento. Foi então que valorizaram os cálculos matemáticos nas qualidades. A partir deste avanço nada mais deixou de ser medido. Em suma, podemos dizer que através da decodificação em números temos o controle dos resultados, eis a razão pela qual nossa sociedade é premente nas soluções. Hoje o homem não suporta não dominar o que está ao seu alcance.

Há situações que são mais acessíveis de domínio, outras que escapam ao seu imediatismo. Estas tornam o homem stressado. Marilena Chauí (2000, p. 13) comenta no seu livro “Convite à Filosofia” as razões do porque a filosofia? Para viver bem, para analisar a capacidade da nossa razão e para avaliarmos nossos sentimentos e ações”.

Mais adiante ela expõe a atenção imediatista da sociedade moderna que não dá conta de que a filosofia é que sustenta e garante a estrutura da ciência, da matemática... de artes...

Para oferecer aos professores uma melhor orientação, nos preocupamos com estudo de uma proposta como atitude dos professores diante das crianças, como avaliar e ao mesmo tempo encaminhar uma ementa curricular para o Ensino Fundamental.

4 PROGRAMA DE FILOSOFIA

O programa de filosofia no ensino fundamental consiste numa proposta política pedagógica e com orientações para os professores e sugestões de atitudes e temas que poderão servir para aplicar durante o ano nas atividades escolares. Este programa tem um fio condutor. Porém, é flexível e adaptável a realidade de cada unidade escolar focalizando o interesse dos alunos e da própria comunidade.

Esta proposta foi discutida e elaborada juntamente com os professores da rede pública municipal e colocada no projeto político pedagógico da prefeitura de São José. O município de São José favoreceu uma estrutura para que através da criação de um departamento pudesse se estruturar como um órgão que representasse e atuasse como mediador entre os professores, o programa e a própria instituição educacional.

4.1 Proposições preliminares

Visando aproximar o ensino de filosofia ao campo de problematizações sócio-culturais que se expressam nas indagações de jovens adolescentes e considerando que a reflexão filosófica, exige para seu exercício, um tempo distinto do cronológico, apontamos para um método de organização de ensino, que possa sofrer, em função da dinâmica cotidiana de ensino-aprendizagem, alterações tanto em relação aos conteúdos, quanto ao tempo a eles

dedicados. A esse modo de organização e operacionalização de ensino denominamos temático.

Um aspecto importante nesta modalidade ensino refere-se a sua relação com a história da filosofia. Tradicionalmente a organização curricular dos programas de filosofia são elaborados seguindo unidirecionalmente o eixo da história da filosofia, transformando quase que completamente o ensino da filosofia no ensino da sua história. Diferentemente, a história da filosofia torna-se, nesta proposta, o meio ou universo dinâmico de onde se extrai os textos, as formas de problematizações e os conceitos que permitem trabalhar as questões que atualmente nos colocamos. Os critérios para seleção dos textos ou mesmo das teorias filosóficas a serem utilizadas como elementos dos estudos, serão os da pertinência e da contribuição? Em relação aos temas ou problemas tratados.

Posta nestes termos, a organização do ensino, abandona a ordem cronológica da história da filosofia para adotar uma perspectiva dinâmica que faz da problematização temática o seu centro, sendo este compreendido como um ponto sempre atual onde se cruzam conceitos e linhas teóricas posicionadas diferencialmente no tempo.

No ensino fundamental, cabe ao professor de filosofia introduzir seus alunos ao exercício do pensamento filosófico, não se trata nestes níveis, de formar filósofos. Exercitar o pensamento filosófico significa aqui, desenvolver, demonstrar, como a partir de temas geradores, se constroem problemas e como criticamente operamos com conceitos para estabelecer os sentidos e as soluções do mesmo. A filosofia é a disciplina que procurará desenvolver no aluno a capacidade de lidar com o pensamento conceitual, de substituir as pré-concepções por processos de conceitualizações.

4.2 Proposições Metodológicas

Para orientar a organização de suas atividades pedagógicas, o professor de filosofia poderá seguir se necessário, os seguintes critérios:

1. Para escolher os temas que constarão na organização preliminar de ensino referente a uma determinada série escolar, o professor deverá identificar a faixa etária predominante entre os alunos – principalmente em turmas do período noturno – uma vez que idades muito distintas, refletem em interesses também em relação a certos temas.
2. Os temas devem contemplar o interesse dos alunos, tornando a “sua realidade” um campo de problematizações.
3. O número de temas trabalhados durante um período letivo deve ser determinado pelo ritmo do processo ensino-aprendizagem, considerando os aspectos relativos a assimilação e envolvimento por parte dos alunos.
4. O tempo dedicado ao tratamento de um tema deverá ter por critério os aspectos indicados acima. O exercício do pensamento filosófico é incompatível com a ordem cronológica.
5. Temas já tratados podem e devem ser retomados em outros momentos do processo pedagógico se este assim o exigir, dado que muitas vezes os temas estarão interrelacionados.
6. Dada uma determinada aula, o professor poderá, utilizando o foco de interesses provenientes dos debates realizados em sala, organizar temas para aulas posteriores, aproximando assim, cotidianamente, o tratamento temático aos interesses efetivamente explicitados pelo grupo de alunos;
7. A linguagem utilizada deve ser adequada as faixas etárias e ao nível sócio-cultural dos alunos considerando o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

8. Considerando que esta proposta engloba as séries iniciais, momento em que a escrita e a leitura apenas estão sendo introduzidas, torna-se necessário a utilização como recurso didático, de outras formas de linguagem diferentes da letrada. Pode-se utilizar a linguagem pictória, teatral, cinematográfica, etc... para exercitarmos o pensamento em direção a conceitualizações.

4.3 Indicações temáticas para a orientação do ensino da filosofia no nível fundamental

Indicação temática para a orientação do ensino da filosofia no nível fundamental.

Abaixo apresentamos as indicações temáticas que servem de orientação para o professor desenvolver as aulas de acordo com duas realidades: o interesse dos alunos e a experiência e o conhecimento dos professores para dispor numa ordem mais temática.

As primeiras séries tem uma programação mais compassada e com um número de temas menos extenso. Faz-se notar que muitos temas são retomados nas séries subsequentes. Esta dinâmica possibilita uma retomada do tema e ao mesmo tempo leva a um aprofundamento.

Sugerimos que os temas indicados sejam tratados, na medida do possível em contraponto com temas correlato.

QUADRO 1 – Tabela de temas de 1 ao 4º ano do Ensino Fundamental

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
A filosofia	A filosofia	A filosofia	A filosofia
A amizade	O namoro	A sexualidade	As drogas
A alegria	A violência	A amizade	A sexualidade
A brincadeira	A sexualidade	O amor	O namoro
A verdade	A amizade	A família	A violência
A violência	A paz	Os vícios	O amor
A vida	A alegria	A razão	A amizade
A natureza	A natureza	A consciência	As paixões
A família	As drogas	As paixões	A saúde
O amor	O preconceito	A verdade	A família

O namoro	A educação	O homem	A arte
O medo	A máquina	A ecologia	O homem
A máquina	A música	A educação	O preconceito
A paz	A brincadeira	A arte	A ecologia
			A felicidade

QUADRO 2 – Tabela de temas de 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
A filosofia	A filosofia	A filosofia	A filosofia
A sexualidade	A sexualidade	A sexualidade	A sexualidade
A violência	As drogas	A amizade	As drogas
O amor	A violência	As drogas	Música
A percepção	O amor	A violência	A violência
A vontade	Adolescência	O namoro	O aborto
A responsabilidade	O mundo	O amor	A felicidade
Os vícios	A música	A morte	O namoro
A ilusão	O espiritualismo	O preconceito	A adolescência
O preconceito	O materialismo	A democracia	A responsabilidade
A ignorância	A existência	O saber	A amizade
A sabedoria	A morte	A juventude	O saber
As virtudes	O poder	A arte	As paixões
Os valores	A liberdade	A Vida	O prazer
A história	O inconsciente	O medo	O desejo
A cultura	A religião	A liberdade	A arte
História da Filosofia	História da filosofia	O trabalho	A ciência
		A linguagem	A tecnologia
		A sociedade	O trabalho
		A política	O lazer
		História da filosofia	A justiça
			O estado
			História da Filosofia.

4.4 Avaliação

A avaliação tem sua importância no processo pedagógico, entretanto ela não deve ser sobrevalorizada. É necessário compreender que ela está articulada a este processo e não pode ser simplesmente tomada como momentos privilegiados do mesmo.

No caso filosófico, é preciso considerar que trabalho tem por característica ou supõe a operação com textos, o que envolve sempre a pesquisa. Não se trata filosoficamente com dados só da memória. Fundamentalmente, os dados utilizados em filosofia provem dos textos, neste sentido, a avaliação nesta disciplina deve comportar o uso destes elementos, ou seja, em qualquer avaliação filosófica deve-se supor que a consulta aos materiais utilizados em aula (textos, anotações, cadernos, etc...) farão parte do processo necessário à elaboração do seu pensamento do aluno.

O que deve ser avaliado em uma avaliação, seja qual e for o instrumento utilizado, é o esforço para pensar, o esforço para pensar, o esforço para elaboração do pensamento.

Os conteúdos devem ser levados em conta na medida que possuem algum grau de articulação ou de pertinência ao tema ou problemas propostos. A consistência do pensamento, no sentido de fundamentação, de articulação, e de coerência, devem ser o indicativo qualitativo deste esforço para pensar.

Os instrumentos de avaliação deverão favorecer a capacidade criativa e reflexiva do aluno.

4.5 A Formação do Professor

A formação deve ser uma preocupação constante por parte dos professores da Secretaria Municipal de Ensino. É ela que gera a qualidade de ensino. A formação deve contemplar:

- 1 – Cursos de capacitação para os professores.
- 2 – Seminários temáticos periódicos de aprofundamento filosóficos;
- 3 – Apoio didático e pedagógico através de orientações, revistas e informativo;

- 4 – Incentivo e liberação para participar de cursos, seminários e congressos dentro da área.

4.6 Pesquisa e Produção de Materiais Pedagógicos

A Pesquisa tanto no que se refere a investigação teórica-fundamental na formação do professor de filosofia – quanto no que se refere a transformação ou transposição das teorias para formas adequadas ao ensino filosófico (materiais pedagógicos), assume cada vez mais importância, uma vez que um dos grandes problemas da vida profissional do professor é a quase inexistência, em sua área, de materiais pedagógicos de qualidade, para auxiliá-los. Considerando a pesquisa neste campo fundamental e salientando que dela poderão resultar materiais destinados a publicação sugere-se que:

- 1 – Formação de equipe de professores para discutir periodicamente os temas para as pesquisas e os procedimentos a serem adotados.
- 2 – As aulas de filosofia sejam utilizadas como campo para o desenvolvimento e avaliação das materiais pedagógicos;
- 3 - Os materiais pedagógicos avaliados positivamente serem publicados, distribuídos e difundidos na rede municipal de ensino.
- 4 – Os professores de filosofia devem manter contatos com núcleos e instituições da área de filosofia para conhecer pesquisas por elas desenvolvidos neste campo.

4.7 Professor

O professor de filosofia deve saber que:

- É um mediador;

- Promotor da cultura do pensar não só na classe como na Unidade Escola;
- Grande incentivador do questionamento, do senso crítico, e da consistência dos argumentos;
- Pedagogicamente um perseguidor da assimilação e das relações de conteúdos;
- Intransigente na construção do conhecimento;
- É o mestre que se põe a ensinar.

Atitudes que o professor deve despertar nos alunos:

- Interpretar
- Abstrair
- Inferir
- Problematizar
- Questionar
- Ordenar
- Classificar
- Programar
- Dialogar
- Socializar

4.8 Avaliar

O que se entende por avaliar? Avaliar é um contínuo processo de verificação da construção do conhecimento do aluno.

- A abstração
- As inferências

- As relações
- Os questionamentos
- A reflexão
- A crítica
- A criatividade
- A consistência dos argumentos
- Interação social

QUADRO 3 – Formas de Avaliações

1.Objetivas V ou F	6.Síntese	11.Maquete	16.Dramatizações
2.Completar	7.Modelos	12.Ratórios	17.Associar fatos
3.Pedir desenhos	8.Pesquisa	13.Grupos	18.Formar frases
4.Questões contextualizadas	9.Provas	14.Experiências	19.Elaborar textos
5.Interpretar textos	10.Comentários	15.Elaborar perguntas	20.Forma dissertativa

5 A PESQUISA DO TRABALHO

É justamente por este motivo que a questão da dimensão quantitativa foge dos padrões das ciências humanas, sobretudo da filosofia. Pitágoras dissera “tudo se reduz a número” e, porque não traduzir em números os aspectos qualitativos que o programa apresenta, como inferência, nível de assimilação do programa, autonomia, análises críticas, etc.

5.1 Estratégias para Construção de indicadores estatísticos na área de educação

Sólon, citado por Gretel (2001 p. 01) fala, “A coisa mais difícil de todas é praticar a medida invisível da sabedoria, que só tem em si os limites de todas as coisas”.

A Educação nos dias de hoje tem avançado quanto a sua didática e quanto aos números quantitativos de aproveitamento de aprendizagem. Porém estes números estão mais voltados para os aspectos mnemônicos do que para uma quantificação voltada para as habilidades de raciocínio, ou seja, para o aspecto qualitativo do conhecimento.

Por aí se vê a complexidade individual para tirar um indicador para medir os vários aspectos da educação.

Canavó também citado pela Gretel (2001, p. 01), define indicador como uma construção conceitual, que utiliza fenômenos ou comportamentos observáveis ou que podem ser posto a luz, ou apreendidos indiretamente mediante simbolizações ou medidas padronizadas, simples ou compostas; que da sua ausência, presença ou intensidade de tais fenômenos ou comportamentos se deduz a dimensão de um conceito.

Diante do colocado é um desafio criar novos paradigmas para romper com a tradição de indicadores quantitativos para qualitativos e assim ser reconhecido pela comunidade científica. Os indicadores antes de ser um número é um enunciado da realidade e, é nesta

perspectiva que se inicia este trabalho de retratar a realidade educacional dentro do aspecto da assimilação do conhecimento.

Na apostila da Gretel (2001, p. 03), quando se refere aos indicadores nas áreas sociais e humanas levanta esta dificuldade de se adquirir um indicador apropriado e diz: “Nas ciências dos sistemas (Ciências sociais e humanas) parece sempre mais improvável e insuficiente uma concepção dos indicadores formulada unicamente em termos de medição”.

Existem poucas e tímidas experiências neste setor. Ultimamente este tema está sendo debatido, analisado em seminários, livros e dissertações. Na listagem abaixo encontramos as ferramentas de Joseph Royce e Arnold Powel no livro “Teoria da personalidade das diferenças individuais. Fatos sistemas e Processos” (1983, p. 27).

Nele apresenta que há quatro teorias para encontrar os indicadores estatísticos na educação.

- As diferenças individuais se encontram em todas as áreas do funcionamento psicológico;
- A conduta humana é multideterminada;
- A personalidade e seus componentes estão voltados para metas, sendo a busca de sentido pessoal a meta última;
- A personalidade é relativamente estável no tempo, embora experimente mudanças tanto sincrônicas como diacrônicas.

Diante do exposto fica clara a complexidade de determinar indicadores. Em primeiro lugar por que são as dimensões que se ativam com dada ação de uma pessoa e essas dimensões nunca acontecem de forma separada; em segundo lugar, temos que nos fixar em variáveis observáveis que nem sempre permitem estabelecer uma relação clara e direta com a correspondente dimensão. Não obstante, se as diferenciamos, é porque pensamos que podem ser distinguidas com certa clareza, pois são dimensões distintas.

5.2 Supostos critérios para indicadores

Seguindo a tabela orientativa de Royce e Powel, apresentamos 41 dimensões sendo que 24 estão na área cognitiva e 17 na área afetiva; 18 são dimensões básicas, 11 pertencem ao âmbito dos estilos e as 12 restantes ao âmbito dos valores.

Nas Dimensões Cognitivas Básicas encontramos duas que se destacam:

- Conceitualização - modos pelos quais as pessoas manipulam mentalmente a informação conceitual

Raciocínio:

- Compreensão
- Indução
- Dedução
- Flexibilidade espontânea

- Simbolização - Supõe identificar invariantes metafóricos mediante a manipulação e transformação mental de informação relevante segundo o contexto

Fluidez:

- Sensibilidade aos problemas
- Fluidez associativa
- Fluidez expressiva
- Fluidez de idéias
- Imaginação
- Originalidade

- Dimensões AFETIVAS BÁSICAS - os traços afetivos lutam por alcançar um nível de ativação ótima

Extroversão e introversão:

- Inibição geral
- Sentimento com relação a si mesmo
- Inibição social
- Auto-suficiência
- Independência emocional
- Realismo
- Cooperação
- Confiança
- Estabilidade
- Força do eu

- Dimensão dos VALORES – Seleccionam o conteúdo da informação, constituem a base dos estilos de vida do indivíduo

Cognitivos:

- Artísticos
- Investigador
- Científico
- Empreendedor
- Realístico

Afetivos: Sua meta é decidir a que aspecto do mundo se deve reagir sentimentalmente.

- Organização
- Motivação
- Significação
- Compreensão
- Mudança
- Autoproteção
- Afiliação

- As modalidades dos indicadores da educação: Lipman, procura nos seus escritos, sobretudo em Filosofia em sala de aula, estabelecer um padrão para que se possa tirar indicadores de uma boa educação para o pensar. Procuramos elencar resumidamente a seguir.

- Observação
- Comparação
- Classificação
- Organização de dado
- Resumo
- Busca de suposições
- Hipóteses
- Aplicação de princípios a novas situações
- Crítica
- Decisão
- Imaginação

- Interpretação

Raths elabora um programa e publica na obra *Ensinar a pensar*. Com outras palavras ou com sinônimos corrobora a mesma lista de Lipman.

Na pesquisa levantada nas escolas públicas do município de São José entre alunos, pais e professores, orientadores e supervisores obtiveram respostas evasivas outras bem precisas. Quanto às respostas evasivas foi verificado dois níveis: primeiro muitos professores responderam o que viram e ouviram dos alunos e não o que presenciaram nas aulas de filosofia. Segundo, os professores deste nível são os que acompanharam, trabalharam e desenvolveram os temas durante a semana. Os alunos destes professores têm uma postura diferente, os conceitos são mais acessíveis e as atitudes dos alunos são visíveis. É claro que os professores deste nível têm uma visão mais objetiva e ao mesmo tempo suas respostas foram bem mais qualitativas.

QUADRO 4 – ANÁLISE DOS PROFESSORES

Itens levantados	Não pode comparar	Antes da Filosofia	Com Filosofia
Assimilação	03	04	07
Atenção	04	02	06
Amizade	03	06	06
Perguntas (*)		01	08
Responsabilidade	02	04	07
Interesse	03	05	05
Brigas	04	06	03
Interpretação		04	09
Cálculos	01	05	07
Auto-estima	03	04	06
Autonomia	01	03	08
Solidariedade	03	04	06
Brincadeira	02	06	05
Higiene	03	03	07
Criatividade	01	04	08
Disciplina		05	07
Cuidados com a escola	02	05	06
Conversas	02	07	05
Redação	04	03	04
Respeito mútuo	03	04	06

De modo geral houve uma melhora nas atitudes dos alunos. Algumas questões permanecem ainda em estado embrionário, outras houve empate técnico. A diferença foi de apenas um ponto para mais ou para menos.

A pergunta é: o programa dá certo? Pelo que podemos notar a melhora é sensível. Muitos professores fazem questão que tenha aulas de filosofia nas suas classes. Além de gostarem das aulas, percebem uma sensível melhora. É claro que esta melhora é lenta e ao mesmo tempo não é linear ascendente. O seu gráfico é instável como o gráfico de um eletrocardiograma.

Este aspecto é visível e podemos encontrar uma razão. Seria muito artificial que tão logo se implantasse o programa observasse uma sensível melhora. Nós seres humanos não somos máquinas que basta colocar uma ficha para funcionar, seria uma proposta muito artificial se assim se sucedesse. Espelharia uma montagem de automação, robôs. O programa não contempla esta atitude.

Como pessoas estamos sujeitos a variações de humor, sentimentos, vivências que alteram o nosso agir e o nosso pensar. Haverá dias que nos espantamos com um aluno que de um momento para o outro se declara é como um meteoro que passa. Outros têm uma ascensão vertiginosa e no outro se subtrai, assim também acontece na reflexão e nas colocações.

Mas o fato de ter estas oscilações não desmerece a atividade do programa, pode-se notar que aos poucos vai se lançando uma semente que incomoda e perturba.

O importante nisto tudo é que, mesmo os que não se manifestam na hora mas ficam formando suas opiniões e a partir daí inicia-se o processo que antes parecia adormecido. Já aconteceu de alunos completamente alheios às aulas, depois de um certo tempo ao se aproximar deles, comentavam sobre as aulas.

Não dá para ter um resultado ascendente contínuo. Deveríamos, se isto acontecesse, nos resguardar do sucesso.

Num colégio de grande porte na grande Florianópolis se pretendeu obter resultados que garantisse uma melhora. Criou-se uma avaliação maquiada e novamente entrou-se em discussão do que ressaltar: a memorização dos conteúdos ou a internalização das atitudes. Estas são mais difíceis de assimilar, porém são os aspectos que mais pesam no dia-a-dia das pessoas. Quantos professores que passam nos concursos públicos, bons na decodificação dos conteúdos, porém tem uma dificuldade de fazer com que estes conteúdos sejam postos em práticas nas salas de aula. Esquecem a importância das atitudes.

Vygotski (1988, p. 27), resalta o aspecto da internalização. O que equivale a “... possuir um grau significativamente maior de uso dos instrumentos de mediação com crescente independência do contexto. E de regulação voluntária e realização consciente”.

A dificuldade está ao medir esta internalização dos conteúdos.

Conversando com uma promotora do Conselho Tutelar do Estado de Santa Catarina, concluímos que uma escola que tem filosofia desde as séries iniciais logo, apresenta uma qualidade nas crianças.

Por mais que é difícil de medir não se pode negar uma transformação social e didática nas crianças. O aspecto involuntário, desproposital deixa aos poucos de acontecer para valorar suas ações.

Os professores das escolas do município de São José constataram esta pequena, mas significativa mudança como pudemos notar na grade acima.

Este é o ponto mais destacado entre os pais dos alunos que foram entrevistados sobre a percepção de mudança de atitude dos seus filhos. Em quase todos os pais foi notável a mudança que perceberam em seus filhos. E de modo geral destacaram o aspecto da maturidade. Maturidade é bom ressaltar, foi a expressão usada pelos pais; por perceberam atitudes mais responsáveis e mais ponderadas, muitas vezes até melhor do que seus próprios pais.

Dos trinta questionários distribuídos aos pais, apenas sete foram devolvidos.

QUADRO 5 – RESPOSTA DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS

Assunto	Como era?	O que mudou?	Fato interessante	Não mudou
Estudo	71% Preguiçoso	57% Procura dicionário	28% Palavras novas	15%
Leitura	82% Lê gibis	47% Lê jornais, livros	23% Fala do que leu	30%
Comunicação	42% Solitário	65% Conversa mais	14% Pedir conselho	21%

Procurar um índice que avalie a mudança de atitude de um aluno foi a contínua busca. Oferecemos três tipos de questionários para três modalidades de seguimentos da escola: alunos, pais e professores. (anexo IV)

O quadro das respostas com poucas alterações de um questionário para outro se deu desta forma:

QUADRO 6 - RESPOSTA DOS ALUNOS

Assunto	Como era antes?	O que mudou?
Amizade	brigas	Penso mais antes. Falo mais. Fujo das brigas.
Escola	Muitas brincadeiras	Às vezes brinco. Faço os deveres. Mais atenção.
Irmãos	Discutíamos muito	Brigamos menos. Converso mais. Ele não muda.
Pais	Nervosos. Emburrados. .	Não mudou. Faço as coisas para eles em casa.

QUADRO 7 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Assunto	Como era antes?	O que mudou?
Amizade	Brigas. Reclamações	Cansam de fazer o bem. Solidários. Diminuíram.
Escola	Dispersivos.	Mais concentração. Não dá para notar.

Deveres	Poucos. Relaxados.	40% fazem. Aumentou a criatividade. O dever é interpretado. Mais organizado.
---------	--------------------	--

QUADRO 8 - RESPOSTAS DOS PAIS

Assunto	Como era antes?	O que mudou?
Casa	Preguiçosos. Jogos	Dinâmico. Ajuda mais. Pergunta mais.
	Tv.	Leitura de livros e jornais.
Irmãos	Brigas. Egoísta.	Pouca briga. Mais calmo. Reparte mais as coisas.

De modo geral há uma melhoria na escola. A grande pergunta é se não tivessem filosofia os alunos mudariam?

Certamente que sim!

O que a filosofia traz de novo então?

O que a filosofia faz é acelerar este processo. E muitas vezes desperta nos alunos uma mudança que não fariam se não fossem incitados a fazer. Observamos mudanças de atitudes: como estabelecer relações, fazer comparações, emitir juízos de valor, sintetizar.

Alguns perguntariam se isto acontece em todos? Certamente que não. Há alunos mais abertos outros mais fechados. Outros são mais arredios.

5.3 Como medir a mudança?

Como foi comentado anteriormente, medir atitude interna é mais um processo acurado, mas que se pode notar pelas atitudes espontâneas das crianças.

A criança começa ter uma atitude mais reflexiva, isto é, antes de fazer algo calcula, pondera, elabora outras conjecturas, estabelece relações e toma atitudes.

Algumas alunas eram dispersivas, mas ao se envolverem com as atividades da filosofia se tornaram mais concentradas e aplicadas.

Quando a criança começa a desenvolver com frequência estas atitudes temos um indicador de que a filosofia através do desenvolvimento destas habilidades transporta para o seu dia-a-dia o que está internalizado. Outro indicador de assimilação é a atitude de inferir, criar suposições e encontrar saídas, ligando os fatos.

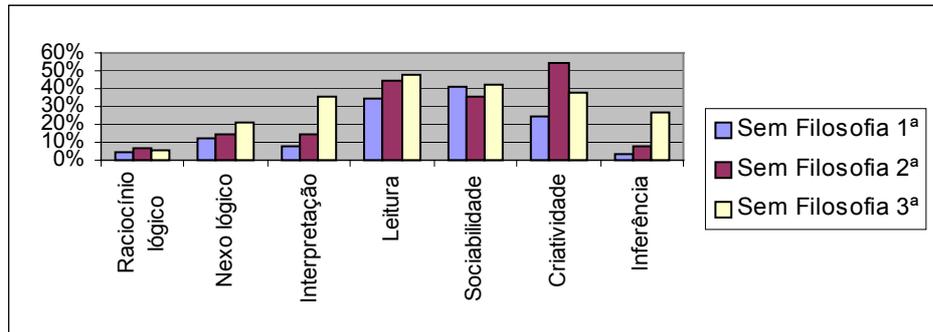
É como diz Vigotsky (1998, p. 45), “o que foi internalizado está historicizado. E o que está historicizado é mais difícil de se perder”.

Nos vários testes colocados para as crianças com as aulas de filosofia e para os que não tiveram aulas de filosofia (anexo VI). Observamos uma ascendência de rendimento escolar tanto intelectual como social bastante forte nos alunos com filosofia.

QUADRO 9 – ALUNOS SEM FILOSOFIA NAS ESCOLAS

SEM FILOSOFIA			
Habilidades	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Raciocínio lógico	5%	7%	6%
Nexo lógico	12%	15%	21%
Interpretação	8%	14%	36%
Leitura	35%	45%	48%
Sociabilidade	41%	36%	42%
Criatividade	25%	54%	38%
Inferência	3%	8%	27%

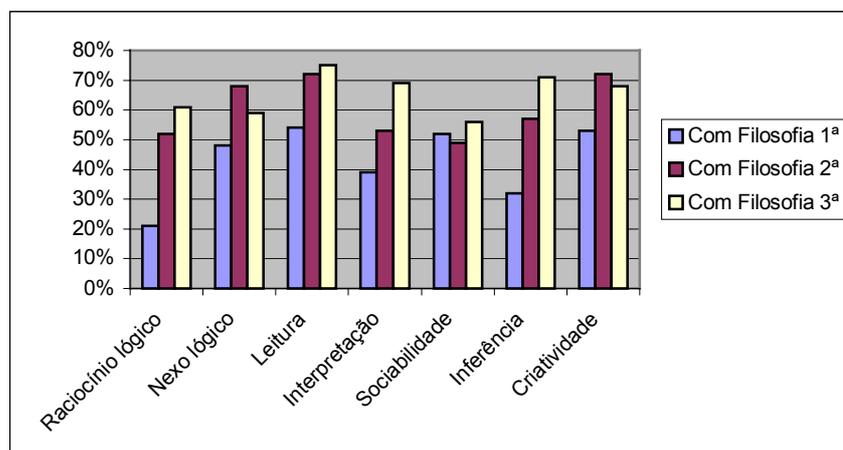
GRAFICO 1 – Demonstrativo do quadro 8



QUADRO 10 – ALUNOS COM FILOSOFIA NAS ESCOLAS

COM FILOSOFIA			
Habilidades	1ª	2ª	3ª
Raciocínio lógico	21%	52%	61%
Nexo lógico	48%	68%	59%
Leitura	54%	72%	75%
Interpretação	39%	53%	69%
Sociabilidade	52%	49%	56%
Inferência	32%	57%	71%
Criatividade	53%	72%	68%

GRAFICO 2 – Demonstrativo do quadro 9



O trabalho que os professores de filosofia fazem com os alunos acelera alguns processos que o professor em sala de aula levaria tempo para chegar a este nível devido a poucas aulas por semana.

As atividades que se propõe em sala de aula envolve desde a leitura individualizada, a posicionamento de seu ponto de vista como a argumentação e a respeito pelas idéias dos outros e o respeito pelas regras.

Todo este processo se dá numa interatividade aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, aluno-classe, aluno e as circunstâncias. Isto significa que a interação tende ser o mais abrangente possível. Observando uma aula de filosofia podemos observar a dinâmica deste processo. O relatório feito por um professor de uma parte de suas aulas expõe como este processo se realiza concomitantemente.

O professor chega na classe, os alunos estão todos ansiosos. Ele com sua parafernália (saco verde na mão, livros, porta giz que é também um apagador), cumprimenta os alunos. Coloca a mão no saco discretamente e tira o fantoche de uma coruja e com voz alterada manipula o fantoche cumprimentando as crianças. A coruja (fantoche) retoma o assunto que foi discutido nas aulas anteriores. As crianças respondem em coro, algumas perguntam e outras só respondem. Por exemplo:

Coruja - Bom dia!

Crianças – Bom dia!

Coruja – Dormiram bem esta noite?

Crianças – Dormimos.

Coruja – Quem se lembra do que falamos na última aula de filosofia?

Marco, Sabrina, Selma, e Renato falam ao mesmo tempo:

Selma – Eu sei.

Renato – É sobre a minha carteira.

Sabrina – Não é carteira, é Identidade.

Marco - Eu me desenhei na folha.

Coruja – Muito bem, mas vamos lembram...

Renato – Coruja?

Coruja – Fala Renato!

Renato – a professora, nesta semana falou da carteira de identidade e nós fizemos uma. Eu até já coleí a minha fotografia.

Cleber – meu pai plastificou a minha. Olha aqui.

Coruja – Ótimo! A professora fez um belo trabalho.

O professor aproveita para fazer um exercício de levantamento de hipóteses com as crianças.

Coruja – Se Selma fez pela primeira vez a carteira de identidade isto significa que ontem ela...

Marcelo – foi fazer a carteira!

Cris – Significa que ontem ela não tinha.

Coruja – Genilson, tem uma identidade nova. isto significa ...

Renato – Que ele já tinha outra identidade.

Lucas – Que ele perdeu sua identidade e precisou tirar outra.

Augusto – Mas nós só fazemos outra identidade quando perdemos?

Professora – boa pergunta, nós já vimos sobre isto. Quem se lembra?

(Cinco alunos disputam a vez para falar e falam ao mesmo tempo).

Coruja – Não entendi nada. Todos estão falando ao mesmo tempo. Lembram da regra Nº 1?

Renato começa falar – É que tiramos a identidade.

Marli – É só o Renato que fala! Eu também sei...

Coruja – Renato vamos deixar a Marli falar agora. Ta? Então fala Marli.

Marli – Podemos tirar a carteira quando criança, mas quando crescemos temos que tirar novamente.

Professora – E agora prestem atenção! João Paulo é brasileiro, ele tem identidade. Cláudia é brasileira e tem identidade. Milena é brasileira ela tem identidade?

Lucas – Ela tem identidade sim.

Marli – Mas ela pede não ter identidade e ser brasileira como eu.

Fábio – Eu sou brasileiro e não tenho também ainda identidade.

Eu acredito que este diálogo não se construiu de um momento para o outro. Isto foi construído com alunos e professores. Isto prova que em outras aulas discorreram sobre outros assuntos, mas com a mesma metodologia. Com espaço para falar, liberdade de expressão, pouca interferência, mas com monitoração do professor seja através dele ou de um personagem. A didática aplicada fica na criatividade de cada um.

Por isso não é raro encontrar classes mais desinibidas outras mais retraídas devido a dinâmica do professor(a). Há uma variação muito grande entre as turmas e de professor para professor.

Nesta prática ou práticas semelhantes, podemos observar a cultura que se gera em torno das crianças. A internalização destas atitudes e posturas diante da realidade vai sendo absorvida pelos alunos e por isso acabam refletindo uma mudança significativa, nas demais matérias, na escola e na vida familiar e social da criança. E, é este o resultado do aumento qualitativo da interação e compreensão dos temas espelhados nas estatísticas.

Maria da Graça Moukarzel (2003) na palestra que proferiu no Café de Idéias referindo se a sua tese de mestrado sobre sexualidade que defendeu na Unicamp destaca a influência do ambiente sobre a criança. E assim se expressa:

Muitas vezes entranhamos crianças que mal saíram do cueiro e já estão com atitudes ou expressões inesperadas que deixam, nós adultos, espantados. As crianças expressam palavras comuns entre os adultos mas pouco usadas entre as crianças tais como: Gostosão, tesão.. Elas dizem estas palavras não porque sabem o que elas significam mas porque ouve os adultos dizerem e elas repetem. E vai desencadeando um processo de amadurecimento precoce.

É comum ver atitudes de adultos sendo vividas por crianças. Os filmes, as novelas, as leituras, as conversas, enfim o meio ambiente incide de uma forma poderosa nas crianças, nos adolescentes e nos jovens. E por isso às vezes estranhemos as suas atitudes comparadas as nossas na mesma idade.

“Nós somos nós e as nossas circunstâncias” diz Ortega e Gasset. Se ao nosso redor criarmos condições para as crianças poderem vivenciar a lógica, a interpretação, a sociabilidade, a espontaneidade, as inferências, a criatividade, a independência e a autonomia, certamente teremos crianças bem mais preparadas para as atividades escolares e sociais.

Surgem outras perguntas que não me cabe neste momento responder. Não é o foco desta pesquisa, mas que poderá ser de outras.

- Será que haverá um crescendo na educação destas crianças?
- É importante então filosofia para crianças?

Nós humanos não somos um agregado de conhecimentos. Equivocou-se quem elaborou a teoria de que os homens têm uma representação de uma espiral ascendente. Pelo contrário, a vida do homem é uma composição de altos e baixos. Oras vivem sob o signo da instabilidade, oras sob a adaptação. Na educação acontece o mesmo. Não dá para creditar num crescimento contínuo. Se assim fosse, as pessoas que se salientam no ensino Fundamental e Médio certamente deveriam ser os mais bem sucedidos na profissão ou nas suas atividades. Isto não necessariamente se sucede.

5.4 A história do movimento

A filosofia para crianças iniciou nos Estados Unidos por volta de 1968 enquanto Lipman lecionava na Universidade de Columbia, e percebeu que os alunos apresentavam dificuldades de leitura e compreensão dos conteúdos de filosofia o que ele atribuía ao precário desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Mas o interesse pela pesquisa das crianças, afirma Lipman tem seu início de um artigo do filósofo francês Bernard Grothieysen sobre a semelhança do pensamento da criança e o dos grandes metafísicos. “... Isto me marcou muito. O trabalho de Vigotsku também confirmou que as crianças eram capazes de trabalhar com idéias muito mais do que as pessoas imaginavam. (Carvalho “Jogos do Cotidiano e lições de metafísicas”).

Porém duas motivações uma de ordem pedagógica cognitiva com preocupação pela deficiência das crianças a respeito do raciocínio e outra de ordem político-social ligada à rebeldia da juventude, sobretudo a partir da revolta estudantil de final dos anos 60.

Começou então a elaborar u programa para atender estas lacunas, porém estava ciente de que não dói sua a idéias das novelas, mas o pedido da mãe de um aluno que recorria a Lipman para desenvolver um programa nas crianças que fosse eficaz e ao mesmo tempo acessível com a ajuda da filosofia.

E foi assim que fez as oito primeiras novelas.

O agito juvenil dos anos 60, sobretudo pela revolta ao institucional e a destruição pela destruição focalizada por vários escritores entre eles se destacam Robsbaun.

O nível de ensino chegou a um patamar elevado. Os estudantes tiveram uma visão maior do mundo, da sociedade e de si. Isto contribuiu para uma consciência pessoal, social bastante ampla e engajada. Isto repercutiu em todas as estruturas e, o mundo estava grávido

do ser. Foi neste ambiente que a ruptura dos paradigmas até então padrão e a educação deixaram de ser impositiva para torná-la mais dialogal, comunitária, inter-relacional, e porque não, inter e transdisciplinar.

A exigência do diálogo, do grupo de estudo, de buscas de novos modelos, não os idealisticamente impostos, inalcançáveis, mas os modelos perceptíveis, palpáveis que choram, falam, sentem, erram, acertam e refazem os caminhos. Enfim estes modelos são um de nós.

As perspectivas de aprendizagem não é mais a do professor que ensina, mas da comunidade que pesquisa e se interage no conhecimento. A dinâmica do ensino aprendizagem está em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, de “...assumir-se como sujeito da produção do saber. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1997, p.24 –25)

Ainda a tendência psicopedagógica de Piaget e Vigotsky aflorando em vários países do mundo veio corroborar as atitudes de uma prática nova na sociedade. É a teoria que procura dar sustentação às idéias tornando-as práticas.

Lipman lendo o mundo, tendo a sensibilidade natural a partir de certos aspectos, procurar elaborar o programa de filosofia onde as crianças teriam como ponto de partida a reflexão.

Justamente por defender um modelo proximal que ele cria personagens que discute, que se dista e que procura desvendar e elaborar pistas de saídas aos embaraços em que encontram. Mais que a decoreba se procura através do diálogo internalizar a dinâmica dos conceitos através do exercício das inferências e do diálogo. A comunidade de investigação é o carro chefe. É o espaço laboratorial das construções do saber. Todo o material elaborado procura oferecer um método que leva a um pensamento crítico, criterioso e que estes tenham ressonância na prática diária.

Primeiramente instalado no próprio Campus Universitário. Em um antigo “Trailer” cedido pelo Mont Clair Estat College inicia o IAPC e ICPIC (Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças) fundado em 1974. Estes institutos deram sustentação ao programa e mantêm cursos de formação e pesquisa sobre filosofia para crianças. Oferecem materiais para divulgação e oferecem formas para expansão do projeto. Em 1985, tens-se a abertura do IAPC (Conselho Internacional para Investigação Científica) para manter unido internacionalmente o programa e também de abrir as portas para o mundo.

Segundo SILVEIRA (1998, p. 113) “O Instituto cresceu, ampliou-se, abriu suas portas ao mundo e tornou-se ponto de referencia obrigatória para aqueles que acreditam no valor educacional e formativo da filosofia e, por isso mesmo, a vêem como de direito a todos, inclusive às crianças e aos jovens”.

O programa em pouco tempo ultrapassava as fronteiras do USA difundindo nos mais variados países e em todos os continentes Americanos (México, Chile, Brasil, Colômbia, Canadá, Guatemala, Argentina). Europeu (Itália, Inglaterra, França, Islândia, Espanha, Alemanha, Áustria, Portugal, Rússia, Bulgária, Dinamarca, Israel, Jordânia...) Africano (Nigéria, Egito, Limbabue...). Asiático (Japão, Taiwan...). Australiano (Austrália).

5.5 A filosofia para crianças no Brasil

O programa chegou no Brasil, na década de 80, com Catherine Yong Silva, uma norte-americana naturalizada brasileira e proprietária do Instituto Yazigi com sede em São Paulo.

Em Santa Catarina em 1986 iniciava o Núcleo de Filosofia para Crianças ligado ao CBFC com seu dinamismo logo, se destacou dos demais. Foi o primeiro núcleo a lançar um jornal trimestral que até hoje se mantém “O Corujinha”. Lançou-se também a publicação de

uma revista semestral “Philos” e realizou o primeiro Congresso Nacional de Filosofia para Crianças em 1993. Em 1997 se desvinculou do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e lançou quatro novelas filosóficas seguindo os mesmos padrões de Lipman.

1º livro – O menino e a caboré – Investigação conceitual

2º livro – Irmão de sangue – Investigação analógica

3º livro – O internauta – Investigação lógica

4º livro – Cidadão de alto nível – investigação ética

Em 1999 lança mais oito livros intitulados de Espaço Filosófico Criativo. Estes livros têm o público alvo os alunos com exercícios práticos.

Em 2001 o Centro de Filosofia Educação para o Pensar realiza o primeiro Congresso Nacional Educação para o Pensar e Educação Sexual em Florianópolis. Nele participa pessoas e instituições do todo Brasil. No Congresso foram lançados mais seis livros seis livros. Quatro destes foram didáticos para alunos dando uma mudança no programa. Estes livros da Coleção “Início de uma mudança” têm por objetivo alterar o esquema de novelas. E dois livros paradidáticos que desenvolvem temas como a sexualidade infanto-juvenil, o primeiro e outro versa sobre a proposta de Lipman sobre a criança.

Em 2002 o Centro de Educação para o Pensar participa de vários eventos pelo Brasil como congressos, encontros e debates nas cidades de Curitiba, Recife, Amazonas, Rio de Janeiro...), continuando com representações em vários estados do Brasil. E ministra cursos sobre a proposta do programa de filosofia para crianças e, lança mais quatro livros sobre temas e exercícios dos livros lançados no ano passado. São os “Novos Espaços Filosóficos Criativos” para as 5ª, 6ª, 7ª, 8ª série do Ensino Fundamental.

Em 2003 aconteceu o segundo Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual em julho. Neste mesmo congresso foi lançado mais dezesseis livros

didáticos e para-didáticos. E pretende assim ampliar seu acervo editorial e oferecer um farto material tanto para pesquisa como para apoio didático com os alunos.

Bem mais reticente e mais voltado para o 2 (segundo grau) um grupo de professores e alunos e pesquisadores da UFSC iniciaram um movimento em prol da retorno da Filosofia no segundo grau. Em 2003 através da presença dos professores da Rede Pública Municipal de São José no Seminário de Filosofia em Balneário Camburiu SC houve um acréscimo de atenção para o primeiro grau. O Seminário não debateu este assunto propriamente, discutiu sobre a grade curricular no Ensino Médio, A importância da Filosofia para os jovens... (Diário Catarinense 2003 p.24)

5.5.1 Em São José

São José, uma cidade litorânea com mais ou menos 180 mil habitantes. É uma cidade industrial e de forte tradição açoriana. Embora existam outras nacionalidades migratórias como alemães, italianos, sírio-libaneses. Economicamente ela se sustenta. Ocupa a quinta arrecadação do estado de Santa Catarina e a 13ª (décima terceira) em retorno. Possui um destaque na região seja pela sua administração, seja pela bravura dos administradores em ousar em projetos novos.

Na Educação destaca por vários projetos entre eles “Educação para o Pensar”.

A partir de 1997 inicia as aulas de filosofia de 7ª e 8ª série em três escolas do município: Albertina Krummel Maciel, Maria Luísa de Melo e Altino Corsino Flores. O professor Alberto Thomal tinha um desejo de implantar a filosofia no ensino fundamental, mas faltava um apoio político e espaço para a realização do Projeto. O mesmo havia feito um projeto e havia entregado na secretaria da Educação Municipal de São José. Por nove anos este projeto ficava no estudo. Até que em fins dos anos noventa foi acenado pela primeira vez

a possibilidade da filosofia nas 7^a e 8^a séries. Nesta época contávamos com apenas dois professores de Filosofia Alberto Thomal e Arnaldo de Biasi Raldi. Estes eram professores efetivos de religião. As demais escolas mantinham o Ensino de Religião. Neste ano temos o curso de capacitação também de Filosofia só que os professores estão junto com os professores de Português. No final deste ano o secretário adjunto da Educação e Cultura Sílvio Weiss possibilita a realização de um curso para professores de CEIs e de Séries Iniciais.

Em 1998 o curso de capacitação é feito com os professores de história. E as aulas continuam nas mesmas escolas.

Em 1999, pela primeira, vez o curso de capacitação foi realizado somente com os professores de filosofia. Embora o número de professores fosse pequeno, apenas dois professores, mas havia uma tendência para aumentar. A proposta de aceitarem o Projeto “Educação para o Pensar” estava eminente. O Secretário da Educação e Cultura de São José Fernando Melquíades Elias se propõe de analisar a proposta e de colocar em prática.

Em 2000 houve o estudo da Proposta Curricular. O número de professores agora aumenta, são seis professores de filosofia. Cria-se, junto a Secretaria de Educação e Cultura, o departamento de filosofia amparado pelo então Secretário da Educação e Cultura de São José Fernando Melquíades Elias. O departamento publica o primeiro informativo de filosofia com matérias dos alunos e notícias do projeto “Educação para o Pensar”.

Em 2001 continua o curso de capacitação de filosofia e o número de professores aumenta ao todo são dez professores. Quatro destes professores dão aulas como projeto piloto de filosofia na primeira série do ensino fundamental. É um início meio que perturbado. A secretaria não entende bem e coloca professores que querem apenas aumentar sua carga horária. E muitos não estão interessados no projeto, mais em aumentar a carga horária, tanto que até alguns nem participam dos encontros do curso de capacitação. O secretário oferece

aos que participam do curso de capacitação de filosofia a inscrição para o Congresso de Educação para o “Pensar e Educação Sexual” em Florianópolis. É publicado, neste ano, o informativo número dois de “Educação para o Pensar” com artigos dos alunos e entrevista com o Secretário da Educação e Cultura, Fernando Melquíades Elias.

Em 2002 a Secretaria de Educação e Cultura de São José promove o curso de capacitação para os professores do município e os professores de filosofia têm novamente um assessor só para a filosofia. O número de professores agora passa a ser 12. E 21 a 23 pessoas participam deste curso.

Neste mesmo ano a prefeitura paga a estadia e condução para os professores participarem do pré-congresso de Filosofia e Educação sexual em Florianópolis.

Neste mesmo ano o projeto piloto de Filosofia para a 1ª e 2ª série tem continuidade e está em onze escolas do município. Só que ainda começam em agosto. E a partir de agosto temos o primeiro “Café de Idéias”. Realizado na sala de reunião da Secretaria de Educação e Cultura de São José. Foi lançado o segundo Informativo do Departamento de Filosofia.

Em 2003, desde o começo do ano o projeto “Educação para o Pensar” está com sua força máxima. Inicia as aulas de filosofia desde o começo do ano seja de 7ª e 8ª série, seja de 1ª a 3ª série nas 17 Unidades escolares do município. Com o apoio do grupo do EJA (Educação para Jovens e Adultos) iniciou a Filosofia para estes jovens com duas horas semanais. O número de professores passa a ser, neste ano, 21.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Operar a conversão da alma de um dia tão tenebroso como a noite para o dia verdadeiro, isto é, elevá-la até o ser. É a isso que chamaremos a verdadeira filosofia”. (PLATÃO, 1996, p. 235).

Os desafios encontrados nesta dissertação, sem dúvida, foram em me debruçar sobre os mais variados filósofos das mais variadas correntes e encontrar nos seus escritos, nas suas colocações a definição de filosofia. Outro ponto que me tomou longo tempo de pesquisa foi a procura de como se deve fazer filosofia. A partir daí analogicamente ver se o que Lipman propõe podemos chamar de filosofia.

A filosofia é uma ciência milenar e que ao longo dos tempos sofreu várias mudanças no método, na aplicabilidade e na conceituação; o que não mudou foi com relação ao objeto: “levar a pensar”.

Quanto aos métodos observamos uma variedade de tendências: empírico, científico, indutivo dedutivo...

Quanto a aplicabilidade a filosofia foi o suporte para os estudos das matemáticas, geometrias, físicas...

Serviu como caminho para desvendar os mistérios da linguagem e como forma de estudar a mente. Serviu como suporte da crítica econômica e social...

Quanto à definição a filosofia sempre se projetou no esforço de dar luz ao obscuro e de levar o pensamento a profundidade e a totalidade. Kant diria “não é a saída do homem de

sua menoridade da qual ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento em a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. “Sapere aude!” Ter coragem de fazer uso de seu próprio entendimento...” (KANT, 1974, p.100).

Jasper (1977, p. 76), em “A minha filosofia” descreve o que é filosofia: “A filosofia é o pensamento no qual torno-me íntimo do Ser mesmo, por meio da ação interior. É o pensamento no qual torno-me eu mesmo. Ele é em outra palavra, o pensamento que prepara o lançar-se na transcendência, recorda-o e até, num instante sublime, o produz, enquanto é atividade de todo homem no seu pensar”.

Podemos observar no decorrer da pesquisa que a filosofia no Ensino Fundamental não tem um efeito imediato ou até uniforme nos seus resultados. Deve-se desatacar que além do conteúdo uma grande parcela do sucesso do programa está na condução pedagógica do professor.

Observando este aspecto nas aulas de filosofia, a postura pedagógica criativa do professor favorece maior assimilação por parte do aluno e por conseguinte maior desenvoltura na prática diária dos temas. Maior poder de questionamento, mais argumentação, organização nas suas atividades, maior ponderação. Isto pode se constatar com os professores e pais. E não se pode deixar de relatar pelos próprios alunos.

Temos consciência de que a filosofia não é a matéria que irá mudar ou transformar as crianças. Estaria redondamente equivocado se assim concluíssemos. A certeza de que a vida social, intelectual e criativa da criança haverá mudanças significativas. O aluno torna -se mais questionador e, por conseguinte com o passar do tempo sua estrutura mental tornar-se-á mais ordenada. A pesquisa com os pais professores e com os próprios alunos comprovam esta proposição. A Filosofia de fato é uma atividade mental, o seu maior potencial se desenvolve à

medida que se avança na idade. Os comentários de Platão e Piaget não obscurecem a importância da filosofia para as crianças e, em vez de intimidar de introduzi-las nas artes de pensar para bem viver.

O homem é um eterno insatisfeito de sua condição. Às vezes, precisa de coragem para partir em busca de um sentido da sua vida e do mundo que o cerca.. Neste momento a filosofia se torna antropologia, ou melhor, dizendo a filosofia ascende a tarefa de gerar o homem. Para tal é preciso coragem e rompimento, com tudo que o impede de ousar. E a filosofia se torna a abertura para o pensamento autônomo. Platão na alegoria da caverna ilustra a peregrinação do homem do mundo das falsas opiniões *doxa*, das sombras para o mundo da *diké* através da discussão, do diálogo com seus interlocutores, com o desafio de desenvolver o senso do questionamento da investigação e da ponderação. Não precisa esperar pela idade adulta para iniciar ao pensar. É como se quiséssemos formar um atleta somente após seus músculos serem desenvolvidos.

Amparados por Maturana, por Vigotski e outros, para não citar contidos nesta pesquisa, podemos afirmar sem sombra de dúvida que o desenvolvimento do raciocínio pode ser exercitado desde criança. Estaríamos preparando o indivíduo autônomo para o amanhã. Este sujeito estaria mais atento à opacidade do dogmatismo e aos incessantes apelos das falácias. Estaria mais ciente de seus limites e das próprias forças. Enfim estaria mais preparado para a maratona da vida, estaria partindo de onde outros na sua idade estariam na chegada.

No filme “Easy reader” Os playboys dos anos 60 montados em suas motos eram agredidos pelos cidadãos. Eles se questionavam do porquê desta agressividade dos cidadãos da pequena cidade. Eles conseguiram uma resposta do caroneiro advogado: “Eles agredem vocês não pelo que são, mas pelo que vocês representam a eles: liberdade”.

“Sapere aude” Então o que temer? Que nossos adolescentes sejam questionadores? Que nossos jovens tenham autonomia no pensar? Que sejam sabedores dos ditames das estruturas muitas vezes perversas, e por isso estarão ávidos de alterar os paradigmas que nos apegamos como domínio exclusivo da nossa geração? Tememos que questionam os valores sobre os quais estruturamos nossas crenças?

Se conseguirmos que se libertem das correntes e os enveredem rumo ao sol e depois de provado a beleza da natureza, o colorido do mundo iremos nos acovardarmos encerrando-nos no mundo da caverna?

Podemos abrir não deste labor?

Vejo os adolescentes e jovens no Ensino Médio e Superior sobressaltados e quase em pânico frente à proposta de dar os primeiros passos para se libertarem das correntes que “desde a infância, de pernas e pescoços acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça...” (PLATÃO, 2000, p. 227). Não puderam desvencilhar-se delas. Estão no início quando já deviam ter provado das próprias forças. Jovens que têm um vasto conhecimento científico, uma excelente capacidade de cálculo conhecedor das articulações lingüísticas, um exímio artista, um atleta inegável, mas carente de autonomia e de articular as relações de todos estes dotes. Pobre de sentimentos, ricos de si, mas desprovido de ser.



Fig. – Síntese

Fonte: Alberto Thomal (2004)

Num mundo autômato, informatizado, com superestruturas e mecanismos, a filosofia vem propor ao jovem uma alternativa de assimilá-lo, transformá-lo, interpretá-lo e enriquecê-lo. Fazendo do mundo para ele, mundo dele. Assim passa a humanizá-lo. Humanizando-o pode conquistar a sua autonomia.

Lipman é categórico ao afirmar a possibilidade de ensinar a filosofia não ao só para os jovens mas para as crianças. Piaget é relutante, mas deixa brechas para seus discípulos vislumbrarem e até defenderem a possibilidade da criança conseguir captar o abstrato dos conceitos. Vigotski não se opõe, aliás vê nesta perspectiva uma fonte de maturação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALVES, Ribamar. Projeto Lei 1.641 de 2003.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- ASSMANN, Silvino. Desafio dos nossos tempos. **Café com Idéias**. Disponível em:
<<http://www.centro-filos.org.br>>, Acesso em: 15 mar. 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 128.
- BACON, Francis. **Os Pensadores**. Verdadeiras Indicações Acerca da interpretação da Natureza. São Paulo: Nova Cultural, 1997, p. 138.
- BALES, Eugene. Recordação do ser em Heidegger e Plotino. **Philosophy Today**. New York, v. 34, n. 2, abr. 1990.
- BÍBLIA. Português. Trad. Grupo Ecumênico do Brasil. São Paulo: Ave Maria, 1991.
- CARDOZO, Flávio José. Latim velho. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 4 maio, 1992. Caderno, p. 2.
- CARELLI, Gabriela. **O Gênio da vez** Revista VEJA Edição 1800 no. 17 ano 36 abril 2003, p. 63
- CARVALHO, B. Aula discute o significado do medo e da razão. **Folha de São Paulo**. 1 maio 1994. Caderno Mais. 6-4.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- _____. **Princípios Filosóficos**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

Debate sobre Filosofia. **Diário Catarinense**. Florianópolis, 1º jul. 2003. p. 23.

FRANCO, Gustavo. Criatividade. **Veja**, São Paulo, n. 20, p. 26, nov. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

H. NETO, Nielsen. **O ato pedagógico e o ensino da filosofia**. São Paulo: Sofia, 1986, p. 101-110.

HERÁCLITO. Fragmentos. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 85.

HOBBS, Thomas Malmesbury. **Os pensadores**: Leviatã. São Paulo: Nova Cultura, 1997, p. 94

HUME, David. Os pensadores: investigação Acerca do Entendimento Humano. São Paulo: Nova Cultura, 1996, p. 63.

KANT, Emmanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974, p.100.

KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a Educação**. Lisboa: Colibri, 1993, p. 13-17.

KHOAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (org.). **Filosofia para Crianças**: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, v. 1, p. 84.

_____. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, v. 2,

_____. **Filosofia para crianças**: possibilidade de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, v. 3,

_____. **Filosofia para Crianças em Debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. v. 4,

LAMARCK, Jean Baptiste Pierre Antoine de Monet. **Filosofia Zoológica**. Alta Fulla: Córdoa, 1986, p. 54.

LIPMAM, Matthew. **Response to Professor Kichener**. R.F p. 432-3 1990.

LIPMAM, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARIGUELA, Márcio **Filosofia no primeiro grau**: nova onda. Jornal de Piracicaba, 19 março 1994.

MATURAMA, Humberto. **Da biologia à Psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 36.

MONTAIGNE, Michel de. **Os pensadores**: Ensaaios. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 141-161.

MORRIS, Tom. **Filosofia para Dummies: o jeito divertido de aprender como usar os ensinamentos dos mestres no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NIELSEN NETO, Henrique. O ato pedagógico e o ensino da filosofia. São Paulo: Sofia, 1986, p. 101-110.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. v. 7. p. 33-91.

_____. **Desenvolvimento Psicológico na Infância**: São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. A República. **Os pensadores**. São Paulo: Nova cultural, 2000, p. 225-228.

RATHS, Louis E.; ROTHSTEIN, Arnald M.; JONAS, Arthur et al. **Ensinar a Pensar Teoria e Aplicação**. 2 ed. São Paulo: EPU, 1997.

REALE, Giovanna; ANTIESERIO, Dário. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1991, v. 3, p. 1010-1017.

SAVIANI, Demerval. Ética, educação e cidadania. **Philos**: Anais. Florianópolis, n.15, p. 21-23. jan. a jul., 2001.

_____. **A Criança e o pensar**: confiança na sua capacidade. Florianópolis: Sophos, 2003.

_____. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVEIRA, René José Trentin. **A Filosofia vai à escola?** Estudo do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. São Paulo, 1998. 441 p. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas.

SOUZA, Nivaldo A. de. **A Criança como pessoa**: na visão de Tomás de Aquino e de Matthew Lipman. Florianópolis: Sophos, 1995.

_____. **A criança e o pensar**: confiança na sua capacidade. Florianópolis: Sophos, 2003.

TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 25.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Teoria e prática em educação**. São Paulo: Libertad, 1998, p. 75.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLAMONTE, Gretel. *Indicadores Sociais*. EPS, 2001, p. 1.

WONSOVICZ, Sílvio. **O Menino e a Caboré**. Florianópolis: Sophos, 1998.

YUSKOF, Abraão. Método Filosófico Faz Alunos Mais Críticos. **Revista Nova Escola**. Dez. 1989. Ano IV, n. 36, p. 38-9.

APÊNDICE A - Questionário dos professores

Colega de trabalho,

Estou enviando este questionário para a pesquisa na minha dissertação de mestrado. Gostaria que entendesse que estas perguntas não tem o objetivo de avaliar a atividade do(a) professor(a) de filosofia em sua sala de aula. Apenas serve para compreender a função e o trabalho da filosofia nos alunos em sala de aula. Portanto responda sem a preocupação de que possa atrapalhar ou avaliar seu amigo ou sua amiga de trabalho. Por isso peço muita sinceridade nas respostas. Conto com a sua compreensão.

Questionário

Nome _____ Ministra aulas na _____ do ____ grau.

1 – Como você considera o nível de aprendizagem dos alunos? Qual a porcentagem?

2 – Qual ou quais os fatores decisivos para o alto ou baixo nível de aprendizagem?

3 – Acredita que estes níveis podem melhorar? Como?

4 – O material usado (livro, apostila...) é compatível com a realidade do aluno?

5 – As crianças conseguem compreender as atividades que o livro pede? Ou precisa a explicação do professor?

6 – Como os alunos correspondem nas atividades pedidas para fazer em casa?

7 – A escola tem instrumentos pedagógicos que favoreça o bom desempenho em sala de aula?

8 – Qual ou quais destes instrumentos você mais usa em sala de aula para com seus alunos?

10 – Como tem sido a aceitação destes instrumentos por seus alunos?

11 – Do que seus alunos mais reclamam?

12 – Tem alguma sugestão quanto a mudança do material ou pedagogia aplicada?

13 – Qual ou quais matérias dadas, segundo você, mais ajudam ao aluno na reflexão e nas habilidades de raciocínio?

14 – Você está de acordo de que deve ter uma matéria para que desenvolva o raciocínio de seus alunos?

15 – O que é filosofia para você?

16 – A filosofia poderia ser uma matéria que ajuda no desenvolvimento do raciocínio e da inter-ração das crianças?

17– Independentemente do professor ou da professora, você acredita que a filosofia poderia mudar sua sala de aula? Em que?

18– Houve mudanças ou não na sua turma com as aulas de filosofia? Justifique.

19 – Você pode escrever a reação dos seus alunos diante das mesmas propostas antes das aulas de filosofia e hoje com as aulas de filosofia?

20 – Nos itens abaixo seus alunos são... (Dê nota de 1- fraco; 2- razoável; 3- bom; 4- ótimo)

() Leitura, () interpretação, () cálculos, () relacionamento, () brigas, ()
solidariedade, () compreensão, () amizade, () conclusões, () executar tarefas,
() dependência, () independência, () distrações, () problemas em casa, ()
distúrbios emocionais, () alimentação, () drogas, () doença, () auto estima.
Outros _____() _____() _____()

Obrigado!

Alberto Thomal

APÊNDICE B – Depoimentos dos pais, professores e especialistas
sobre o projeto na Educação infantil

<p>RELATÓRIO 2001 Projeto “Educação para o Pensar”</p>
--

O Projeto “Educação para o Pensar” iniciado desde 1997 vem aos poucos se implantando. Em 1998 iniciou-se o projeto com os alunos de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série no período noturno e 7ª e 8ª série no período matutino e vespertino, nas Escolas Municipais de São José (com dois professores) Maria Luiza de Melo, Albertina K. Maciel e Altino Flores). Em 1999 ampliou-se para as escolas: José Nitro e Wilson Kleinubing. No ano de 2000 o Secretário Municipal da Educação e Cultura, Fernando Melquíades Elias, criou o Departamento de Filosofia designando o Professor Alberto Thomal para coordenar o Projeto. O coordenador estabeleceu um cronograma bastante extenso de divulgação e implantação do Projeto 1º número do jornal informativo “Educação para o Pensar”, de uma forma artesanal – 1000 exemplares. Conversou com os professores das escolas para a implantação do projeto nos primeiros anos de Ensino Fundamental (José Nitro, Fazenda, Maria Luiza de Melo)

- Elaboração do Projeto político-pedagógico de Filosofia em 2001. Lançamento do 2º número do informativo “Educação para o Pensar” – 5000 exemplares.
- Foi distribuído para as escolas e Secretarias de Educação de todos os municípios de Santa Catarina.
- Preparação de professores e das escolas para a implantação do projeto piloto de “Educação para o Pensar”, para as primeiras séries da Rede municipal. Esta implantação se deu a partir do 2º semestre em algumas escolas por falta de professores:
 - E. B. M. ° Albertina K. Maciel (5 turmas matutino)
 - Maria Luiza de Melo (5 turmas vespertino e 3 matutino)
 - Docilicio Vieira da Luz (2 turmas vespertino)
 - Altino Corsino Flores (5 turmas vespertino)
 - Vila Formosa (3 turmas)
 - E. B. Wilson Kleinubing (3 turmas)
 - CEI São Judas Tadeu (todas as turmas)
 - Escola Municipal Marista São José (todas as turmas de uma forma interdisciplinar)

Por dificuldade de preparar e adaptar os professores a este projeto ainda ficou sem atendimento as escolas: Altino Corsino Flores no período matutino, José Nitro, Luar, Docilício matutino, Solemar, Renascer (tanto nos períodos matutinos quanto vespertinos).

Ainda em julho houve uma participação dos professores de Filosofia no Congresso de Filosofia e Educação Sexual em Florianópolis. O professor Alberto Thomal foi um dos palestrantes nas sessões especiais e relatou a experiência da Prefeitura Municipal de São José por dois dias.

→ Processo de andamento de um professor: no final do ano foi feito um questionário às escolas que tiveram filosofia no 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante das perguntas feitas algumas escolas responderam:

→ **Qual a expectativa do Projeto de Filosofia no Ensino Fundamental**

- Muito grande, sobretudo no que se refere ao espírito crítico, autonomia, abertura para a criatividade, imaginação e interpretação das leituras e fotos.
- Psíquicos motores, sensibilidade no relacionamento.
- Reflexão.

Houve essa professora que também afirmou que na maneira como foi dado não ajudou e que esperava mais.

Os professores, direção da escola, e orientadores e especialistas ainda acrescentaram:

- É uma pena o projeto ter vindo somente no 2º semestre, pois poderia ter bem maior aproveitamento.
- O tempo foi pouco para fazer uma avaliação mais apurada.
- O projeto ajudou na auto-estima, como defender seus direitos.
- É uma pena que o projeto não começou no início do ano.
- O projeto é bom e vem ao encontro das minhas expectativas.
- Por ser um projeto novo o tempo foi insuficiente. Notamos que alguns alunos se tornaram mais reflexivos.
- Os alunos começaram a se relacionar melhor uns com os outros e alguns se tornaram mais participativos nas aulas.
- Foi muito pouco tempo para que surtisse o efeito desejado.

Perguntando aos pais se o projeto ajudou:

- Em todos os aspectos, o relacionamento é mais abrangente.
- Comenta muito em casa sobre o assunto tratado em sala de aula.
- Meu filho passou a ser mais carinhoso e a dialogar mais pois é tímido e tem dificuldade de se expressar.
- As aulas deveriam continuar, é muito importante para nosso filho.

Solicitado aos professores e direção sobre sugestão, as respostas foram:

- O projeto não precisa mudar nada ou acrescentar nada.
- O profissional tem que ser capacitado com experiências e treinado para isso, abrace a causa e ser fiel.
- O projeto poderia ser trabalhado com conteúdos trabalhados na 1ª série e assim juntos intensificar mais o processo ensino-aprendizagem.

Avaliação do coordenador:

O projeto teve momentos de grande tensão na sua implantação por isso teve duas vezes de ser prorrogado. A primeira vez por falta de uma estrutura para se ministrar as aulas. No segundo momento, por falta de professores preparados para a implantação. E por último, professores que assumiram as aulas mas não compareciam nas escolas.

Das duas professoras apenas uma tinha a prática com Filosofia para o Ensino Fundamental. A outra com muita boa vontade mas com nenhuma experiência e pouco conhecimento do programa. Isto também pesou numa avaliação um pouco forte com relação à profissional.

Sugestão:

Para o próximo ano precisaria de profissional que tem conhecimento, preparo, engajamento e que goste do que esteja fazendo para que não aconteça como aconteceu este ano, não se adequar à proposta.

Por isso precisaria o profissional passar por uma triagem antes de serem aceitos.

Por isso outra proposta é de que se realizasse um curso de preparação de 20 horas antes de iniciar as aulas.

Que as aulas iniciassem o mais tardar na 2ª quinzena de março em todas as escolas.

Que os alunos que tiveram este ano aula continuassem a ter no 2º ano.

Os professores de 5ª a 8ª série avaliaram o ano:

- O curso de capacitação deixou muito a desejar a partir da participação da greve do Nestor.
- Muito boa a participação no congresso de Filosofia e Educação Sexual.
- Deveria sair mais o informativo.
- Uma aula só por semana é pouco sobretudo quando tem feriado ou cursos só num único dia.
- O curso de capacitação deveria Ter um momento de aprofundamento mas um tempo maior para troca de experiência e de prática pedagógica no conteúdo.

Programação para o ano de 2002:

- Curso de preparação para os professores de 1ª a 8ª série
- Café de idéias a partir de março
- Acompanhamento sistemático dos professores nas escolas
- Publicação de dois informativos
- Participação mais ativa no desfile de 7 de Setembro
- Abrir espaço para reflexão com os pais nas escolas sobre temas filosóficos
- Debates abertos para professores.

APENDICE C – Projeto de filosofia

**“EDUCAÇÃO PARA O PENSAR”
FILOSOFIA NO 1º 2º e 3º ANO**

**Secretário Municipal de Educação e Cultura
FERNANDO MELQUÍADES ELIAS**

**Elaborado por
Alberto Thomal**

São José, setembro de 2003.

PROJETO “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR” Filosofia no 1º 2º e 3º ANO

APRESENTAÇÃO:

Há quatro anos a Prefeitura Municipal de São José vem implantando a Filosofia no Ensino Fundamental com o Projeto “Educar para Pensar”. Este projeto propunha uma implantação gradual e progressiva desde a 1ª Série até a 8ª Série. Como em 2001 iniciamos o projeto na primeira série, e em 2002 atendemos na primeira e segunda série, propomos, através deste, a implantação na Terceira série para prosseguir a execução do Projeto.

Por isso, neste ano de 2003, propomos à Secretaria de Educação e Cultura através de seu Secretário FERNANDO MELQUÍDES ELIAS a implantação do projeto da Filosofia nas três primeiras séries do Ensino Fundamental.

JUSTIFICATIVA:

Mais do que nunca precisamos ter proposta que norteie o processo educacional de uma maneira que possibilite a reflexão, a autonomia e interdisciplinaridade.

Todos os programas de educação fazem questão de frisar que suas propostas são atuais e ao mesmo tempo dentro da realidade do aluno, da escola e da sociedade.

A filosofia através da sua milenar metodologia (diálogo, reflexão e ação), quer neste contexto contribuir de uma forma efetiva e inovadora, procurando atender não só os alunos de Segundo Grau, mas antecedendo esta prática desde as primeiras Séries do Ensino Fundamental. Isto foi possível porque a filosofia nestas últimas décadas está se adaptando a uma linguagem mais vivencial, acessível e mais prática na sua sistematização acadêmica, sem deixar de lado a riqueza de seu conteúdo. Esta nova sistematização possibilitou maior aproximação da filosofia com a nova clientela os jovens e crianças, sobretudo destes últimos.

A proposta curricular de São José contempla, no programa de filosofia, a implantação da reflexão filosófica desde os primeiros dias da vida escolar do aluno. O consenso dos professores de filosofia confirma e aprova a execução imediata deste projeto. E dão a sugestão de não só atender os alunos de primeiro ano, mas do quarto ano também (ver anexo: Relatório anual 2002).

Por ser um fator importante na educação e de grande possibilidade de favorecer a qualidade do ensino público Municipal é que propomos a execução e implantação da Filosofia através deste projeto piloto, iniciando no 1º até o 3º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do projeto é de fazer com que o aluno, levando em consideração a sua idade, seja introduzido na prática do diálogo e da conceituação.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Introduzindo o aluno a uma “Educação para o Pensar” através de exercício de conceituação e que aplique estes conceitos no seu dia a dia.

Criar uma cultura da sensibilidade e de respeito pela opinião dos outros.

Valorização de cada idéia proposta.

Resgate da auto estima.

CRONOGRAMA

O projeto visa uma gradual e progressiva implantação através de uma metodologia que respeite a caminhada histórica e pedagógica de cada Unidade Escolar.

- 2001 – Designação de professores para trabalhar com as séries iniciais.
 - Conversa, preparação com os professores sobre os objetivos e dinâmicas de aplicação do programa de filosofia.
 - Conversa com diretores, especialistas das Unidades Escolares. (Proposta do Projeto nas Unidades Escolares).
 - Conversas com os pais das unidades escolas das séries envolvidas.
 - Implantação efetiva do Projeto em sala de aula Em três Unidades Escolares

- 2002 - Implantação nas demais Unidades Escolares com aulas para as primeiras e segundas séries do Ensino fundamental. Esta etapa devido as dificuldades de encontrar professores preparados na área de filosofia e de realizar o curso de capacitação houve uma demora para a implantação do Projeto. Esta só aconteceu no segundo semestre
 - Capacitação dos professores (em julho).
 - Curso de Capacitação.e durante o ano de 2002 ministrado pelo consultor Sílvio Wonzovicz. Atividade elogiada pelos participantes. Além da orientação dos fundamentos teóricos houve um exercício pedagógico.
 - Café de Idéias, um momento de reflexão com professores nas diversas áreas Comunicação e expressão (Português, Inglês, Espanhol e Artes); Humanas.(História, Geografia,, Filosofia, Pedagogia, Orientação, Supervisão);, Ciências Exatas (Matemática, Química, Física, Informática)..

- 2003 - Proposta de ampliação para o Terceiro ano do Ensino Fundamental desde o início do ano

CONTEÚDOS

Os conteúdos não estão numa linha ascendente ou retilínea de determinado tema. O projeto visa um conteúdo livre mas que leve em conta os temas trabalhados em classe. A preocupação é de que a filosofia não fique distante das atividades dos alunos.

Os temas que podem ser levados em consideração para início de conversa podem ser:

1^a e 2^a séries

- Nome e sobrenome
- O que faz ser eu
- Morar e habitar
- Orgulho
- Leitura
- Interpretar
- Sonho e realidade
- Imaginação e criatividade
- Maravilhar-se orgulhar-se
- Animais de estimação
- Os sentidos
- Ser e representar

3^a Série

- Analogia
- Pensar com relações
- A história de cada um
- Ambigüidade
- Decidir
- Interpretar os fatos
- Metáfora
- Pensando hipoteticamente
- Ser crítico
- Mistério
- O que sei fazer sozinho
- Invenção e descoberta
- Ausência
- Perda de pessoas queridas

Habilidades de raciocínio

- Comparar
- Classificar
- Buscar suposições
- Definir
- Ponderar
- Interpretar
- Esclarecer idéias
- Observação
- Obtenção de dados
- Organização
- Imaginar
- Calcular
- Ler e interpretar

ATIVIDADES DE PREPARAÇÃO

Algumas atividades extras deverão acontecer, com os professores, pelo menos dois dias do recesso escolar antes das aulas.

- Reunião com os professores ou professoras envolvidas para poder orientar como se dá o conteúdo e a dinâmica das aulas
- Reunião com os pais de alunos neste caso os de primeiro ano para poder apresentar a dinâmica e esclarecer o que entendemos por filosofia e como será ministrado. Bem como o tipo de avaliação.

PERÍODO DE AULA

As aulas acontecerão uma vez por semana.

Período a ser determinado nas unidades escolares com a direção e professores.

Acontecerão a partir do mês de agosto até dezembro.

As professoras ficarão na classe durante as aulas de filosofia. O objetivo desta orientação é de que as professoras possam sempre fazer a ligação entre as aulas e os temas discutido durante as aulas de filosofia. E os assuntos discutidos nas outras matérias possam ser conversa nas aulas de filosofia.

AVALIAÇÃO

Sendo um projeto piloto a proposta é de que a avaliação acontecerá em três níveis:

- Aluno
 - Perceber o aumento da capacidade reflexiva e postura dialogal .
 - O processo de avaliação será através da participação nas atividades, no diálogo, na escrita, no envolvimento das atividades propostas, na observação do da construção do raciocínio lógico e no encadeamento das idéias propostas...
- Unidade Escolar
 - Obter dos diretores, professores e especialistas considerações por escrito destacando se houve repercussão na aprendizagem e na construção da ordem do raciocínio.
- Pais
 - Os pais farão as suas considerações em reunião de final de ano, da importância e auxílio deste projeto para seus filhos.

COORDENADOR

O professor Alberto Thomal, Coordenador do Projeto “Educação para o Pensar” será o responsável pelo encaminhamento e desenvolvimento do projeto.

PROFESSORES

Haverá uma necessidade de professores que estarão trabalhando para a execução do projeto em sala de aula. A opção é de que haja professores preparados para ministrar aulas de filosofia. Devido ao aumento de mais turmas será necessário contratar pelo menos mais dois professores, além dos já contratados que aumentarão sua carga horária. É imprescindível que estes novos professores conheçam o programa ou que tenham acompanhado os encontros ou as orientações do Projeto “Educação para o Pensar”.

Unidade Escolar	1ª série		2ª série		3ª série				Total
	M	V	M	V	M	V			
E. B. M. Altino Corsino Flores		3	1	3	1	3			11
C. Cidade da Criança	1	1	1	-	-	1	1	1	06
C.E.M. Araucária	2	2	1	2	-	2			09
C.E.M. Barreiros	3	4	4	4	4	4			23
C.E.M. Forquilha	3	5	2	3	1	2			16
C.E.M. Gov. Wilson Kleinubing	3	2	3	1	3	1			13
C.E.M. Interativo	1	2	1	2	1	1			08
C.E.M. José Nitro	1	1	1	1	1	1			06
C.E.M. Luar	-	3	-	3	-	3			09
C.E.M. Maria Hotência	2	1	2	1	2	-			08
C.E.M. Renascer		3		3		2			08
C.E.M. Vila Formosa	1	1	2	-	1	-			05
E.B.M. Docilício V. da Luz	1	1	2	2	1	1			08
E.B.M. Ver. Albertina K. Maciel	3	1	3	1	3	1			12
C.E.M. Solemar	1	1	1	1	1	1			06
C.M. Maria Luisa de Melo	1	7	2	5	2	6			23
Total	23	38	26	32	21	29	1	1	171

Alberto Thomal
Coordenador do Dpto de Filosofia

São José, 29/12/02

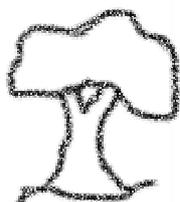
APÊNDICE D – Questionário sobre o rendimento dos alunos

Estado de Santa Catarina
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
Secretaria Municipal da Educação e Cultura
Projeto Educação para o Pensar
Filosofia no Ensino Fundamental

Nome do aluno: **Série:**

Idade:

1. Pinte os desenhos (com cores verde, amarelo, vermelho, azul, marrom...) a árvore, o sol, a casa, o jardim e a flor (margarida):



2. Desenhe a sua escola, sua casa, sua família e um colega:

3. Os momentos melhores das aulas são quando... Pinte a carinha que você fica quando temos aula de:

Português			
Matemática			
Estudos Sociais			
Ciências			
Educação Física			
Inglês			

4. Tente decifrar a mensagem abaixo sabendo que:

A = * B = + D = □ E = ↑ G = 👍 M = 🌸 N = §
 O = @ R = π S = ☯

@ ☯*+↑ π ↑ * §@☯☯* 👍π*§□↑ *π🌸*.

5. Caça palavras do espaço filosófico.

6. Responda o que se pede na questão e justifique.

Dois fuscas do mesmo tamanho, da mesma cor, do mesmo dono estão parados na frente de uma casa.

Eles são diferentes, iguais ou semelhantes?

.....

.....

.....

.....

7. Um menino compra dois cadernos por R\$ 5,00. Quanto custa cada um?

.....
.....
.....
.....

Tem outra forma de saber quanto custa cada caderno?

APÊNDICE E

A Filosofia e a Construção do Conhecimento

Introdução

Neste artigo quero questionar posturas pedagógicas dentro da educação que desenvolvem um retorno aos métodos comportamentista e formal, excluindo qualquer abertura para novos debates pedagógicos, como a proposta de Piaget e Vygotsky.

Por mais que nosso conhecimento seja atualizado ainda na prática temos uma grande distância. A ergonomia cognitiva vem tentando diminuir esta distância por isto este artigo quer fazer uma tentativa de colaboração refletindo sobre a forma de ler e traduzir este ato cognitivo com a filosofia para crianças e adolescentes.

Paulo Freire nos alerta que este ato de ser antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Se não enveredarmos, nesta perspectiva, correremos o risco de travar a cognição. E ela acontece numa série de relações. É o que tentarei apresentar neste artigo.

Levantando a questão

A cognição é um tema que desperta muito interesse nos nossos dias. O interesse pelos computadores, o desenvolvimento das novas tecnologias e o ambicioso projeto do homem em criar, com os avanços tecnológicos, uma máquina que pensa e age como o homem, leva a crer que em breve isto poderá acontecer. Mas isto será possível? O desenvolvimento das ciências e tecnologias poderia levar a cabo este projeto? O acontecer das contínuas descobertas possibilitarão, em breve, ver um homem máquina?

Querer comparar, nos dias de hoje, uma pessoa com um computador no mínimo é uma piada, senão um acinte para com as pessoas. Mas o que nos leva a tal descrença?

Não resta dúvida que há hoje uma grande diferença entre o computador e o homem. O computador é programado e tem um programa a desenvolver. Ele simplesmente executa o que foi determinado a executar. Suas funções se reduzem ao que se é determinado. É alguém que injeta nele um dispositivo de reação dentro do que já foi estabelecido.

Alguns dizem que somos também seres programados. Porém, há em nós uma certa independência que chamamos de livre arbítrio que faz com que nós alteramos inesperadamente o que parecia determinado e certo. Basta em certos momentos uma olhada sob ângulo diferente de uma mesma realidade para podermos alterar nossa opinião ou ponto de decisão. Estes são alguns aspectos que hoje nos faz distinguir da automação.

Mas a questão maior a que quero levar a refletir neste artigo é: “O que é decisivo nas nossas escolhas. Quais são os fatores que nos permitem a cognição humana?”.

A cognição e o homem

O cérebro humano é um poderoso processador de informações. Seu funcionamento se dá através de uma interminável reação a impulsos elétricos e troca de substâncias químicas. Mas será que é isto que faz realizar dentro do homem o conhecer? E são estas reações que leva a fazer suas escolhas.

Se reduzirmos a capacidade de cognição a impulsos eletro-neuro-químicos, não resta dúvida de que estaríamos prestes a produzir uma réplica do homem em uma máquina. Vê-se que o homem não é só inteligência e sua capacidade intelectual não poderia ser medido pelo desenvolvimento da sua capacidade de armazenar dados. Neste ponto saímos perdendo. Não por que conseguimos armazenar dados, pelo contrário nós temos uma capacidade de registrar em frações de segundos conseguimos registrar de 10 a 100 bilhões de bits por segundos (Fialho 2000), mas por não termos a exatidão de um computador. A nossa capacidade de fazer intercessões é tanta que nos permite entrar por campos que nunca ainda havíamos feito antes. A possibilidade de fazer intercessões com estas informações são maiores que o número de partículas atômica que compõem o universo de (10^{100}). Estima-se em dezenas de trilhões de conexões.

O que nos deixa extasiado é que diante de tantas informações que são registradas pelo nosso cérebro é a razão do porque não as retemos todas. Nós as retemos todas mas o que fica registrado em nós são apenas os fatos mais significativos. Basta você olhar uma flor. Observe alguns dados registrados que só depois quando nos atermos com mais atenção ao fato é que podemos perceber quantas informações ficaram retidas em nós e que não registramos como o tamanho, as cores, a altura o cheiro, a estética, a situação, a intensidade da luz, do calor... Quando olho uma flor não a vejo só, isolada. Esta flor está voltada para mil outros objetos que estão ao seu redor e que faz parte deste contexto. A teoria da Gestalt desenvolve bem este tema.

A Gestalt irá criticar a abordagem Behaviorista, por considerar que o comportamento, quando estudado de maneira isolada de um contexto mais amplo, pode perder seu significado. **“O comportamento deveria ser estudado nos seus aspectos mais globais, levando em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo”**. Rudolf Arheim (1980) dá um bom exemplo da tendência à restauração do equilíbrio na relação parte-todo:

“De que modo o sentido da visão se apodera da forma? Nenhuma pessoa dotada de um sistema nervoso perfeito apreende a forma alinhavando os retalhos da cópia de suas partes... o sentido normal da visão... apreende um padrão global”.

Se tivéssemos de colocar estas intercessões num computador precisaríamos de centenas de computadores de alto nível trabalhando interligados para conseguir fazer escolhas e ações como nós as fazemos. Comentário à parte, esta é uma das dificuldades de o homem chegar a construir uma máquina que pensa e age como nós seres humanos. Isto implicaria num enorme e gigantesco emaranhado de fios e condutores além de aparelhos interligados que tornariam pouco práticos e eficientes. No entanto podemos notar que nosso corpo, embora pequeno, a mãe natureza nos tornou um instrumento poderosíssimo e inimaginável.

O que é conhecer? Os filósofos tentam estabelecer um parâmetro que poderíamos dizer metafísico do conhecimento.

Mais do que uma operação dos impulsos elétricos e troca de substâncias químicas o processo do conhecimento passar por uma série de outros fatores que vão incidindo no cérebro e permitem o processo do conhecimento. Estes fatores são desde as questões mais elementares da vida, indo da biológica passando pela emoção, a cultura...

O biológico

É a base para compreender toda a nossa existência. A função biológica acontece no interior do sistema vivo, mantendo sua organização diante das perturbações que sofre. Além de sistematizar e organizar o sistema vivo o biológico determina os limites da aprendizagem. O conhecimento de um homem é diferente do conhecimento de um outro animal qualquer. O biológico é o sustentáculo para qualquer outro fenômeno humano que ocorra. Também é aqui o campo de atuação do conhecimento. biologicamente é aqui que se realiza o processo químico-físico do cérebro.

“A formação biológica se refere à sensação, a relação de adaptação entre o sujeito e o objeto em nível neuronal. A função pedagógica dada pela percepção é o conjunto de mecanismos de codificação e coordenação das diferentes sensações elementares, visando um significado. Faz a integração das diversas sensações: ver ouvir, cheirar, sentir, etc... estando ligada ao percept, o mapa mental que permite ao sujeito conhecer determinado objeto, segundo a sua percepção. A função cognitiva é a episteme de conhecer, constrói um mundo na mente do observador. É ela que dá o significado” (FIALHO, 2001).

Podemos tentar explicar a mente, a partir do cérebro. Para tanto teríamos que entender como, a partir do processamento de impulsos eletroquímicos se gerariam os símbolos. A mente processa símbolos seres misteriosos que escapam, ainda, a investigação dos cientistas, mas não à sua curiosidade.

Esse processamento eletro-químico acontece no biológico. E são eles os geradores de símbolos materiais para desenvolver o conhecimento. (FIALHO, 2001).

As sensações

O processo cognitivo necessariamente passa pelas nossas sensações. O nosso corpo passa a ser catalisador e decodificador dos sinais externos para o interior do nosso corpo.

O organismo humano dispõe de cerca de um bilhão de receptores. De cada órgão dos sentidos se originam seqüências de impulsos que passam por milhares de condutos nervosos em direção ao sistema nervoso central. Cada um destes condutos é capaz de transmitir de informações à cerca de 10 a 100 bits por segundos de modo que a entrada máxima de informação é de 10 a 100 milhões de bits por segundo. Desse total apenas ínfima fração cerca de 25 bits por segundo atinge a consciência. (FIALHO, 2001)

São as nossas sensações que vão construindo o significado. Os vários sistemas visuais, auditivos, olfativo, tato, paladar que geram diferentes graus de sensibilidade ao sistema cognitivo favorecendo assim uma amplidão de dados . todos estes dados são conectados e direcionados em frações de milionésimos de segundos. E o mais espantoso no nosso sistema é que todos estes órgãos dos sentidos tem uma ação independente e ao mesmo tempo conectados e interligados que podemos associa-los concomitantemente.

Emoções

Nossas emoções não surgem de um simples estado de sentimentos. Os neurotransmissores exercem conforme as substâncias químicas pelas quais envolvem os neurônios, como a dopamina, serotonina e outros , produzem diferentes atividades cerebrais como o controle do amor, a percepção da dor...

Emocionalmente o neurônio é um camarada desinibido e afetuoso... promove processos eletroquímicos extremamente sensuais nas sinapses. Adoram a vida em família. No córtex cerebral convive pacificamente em clãs, como os estrelados e os piramidais. Quando o neurônio 'pensa' tem clara sua missão de movimento o complexo mecanismo que permite ao homem raciocinar, tomar decisões e se apaixonar. (Fialho, 2001).

A cognição

Aqui estabeleço a diferença entre o meu pensamento do de Piaget ou talvez da leitura que fiz de Piaget. Reduzir a cognição a um ato simplesmente isolado do nosso corpo ou a um processo neuroquímico com ação e reação dos neurônios excluindo o meio em que vivemos e toda a carga genética.

O processo cognitivo tem uma gama de incalculáveis relações. Como vimos, não podemos e não se consegue responsabilizar as emoções, os sentidos, o cérebro aquilo que determina o processo cognitivo.

Muitas emoções são inibidoras dos nossos processos de conhecimento ou até geradoras de novas situações ou de criações de estados que modificam completamente o vivido ou experimentado.

**“Vi terras de minha terra,
Por outras terras andei,
Mas o que ficou marcado
No meu olhar fatigado
Foram as terras que inventei”.**
(Manoel Bandeira)

Há mundos que criamos, conhecemos que são mundos inexistentes. O processo cognitivo passa por estágios e tantos elementos que praticamente passam por alterar o nosso próprio conhecer. Estes estágios e elementos são as emoções, os sentidos, a cultura, o cérebro e seus processos neuro químicos.

Em o "Erro de Descartes" Cândido Damásio demonstra através de alguns fatos que pessoas afetadas partes ou regiões do cérebro podem alterar completamente a concepção das coisas e do mundo ou a forma de conhecê-las.

O processo cognitivo passa pelo cérebro mas há outros mecanismos externos ao cérebro que possa a incidir sobre o processo cognitivo que parece até superar ou aperfeiçoar estágios anteriormente inalcançáveis.

Há várias teorias que se tem disposto alo longo da história para explicar o processo cognitivo. Entre estas teorias destaco a teoria da percepção e a teoria associacionista.

A teoria da percepção ou estrutural integral

Esta teoria desenvolve sua pesquisa na percepção do conjunto que precede e partes isoladas e que são o conjunto coerente de quaisquer objetos, coisas ou processos, que ocorrem diante dos nossos olhos ou ouvidos,...

“... constitui na percepção, a soma das sensações isoladas, díspares e dispersas do seu substrato fisiológico, e não simplesmente um grupo de excitações isoladas associadas" (VYGOTSKY, 1998).

Na teoria associacionista a percepção infantil é completamente análoga a teoria geral do desenvolvimento mental. O processo de cognição se dá desde o ‘nascimento, e consiste na faculdade de associar-se, de unir tudo o que sente de forma simultânea ou numa frequência próxima. A cognição nesta teoria consiste... “na constante acumulação desses materiais” em decorrência disso forma, na criança, cada vez mais nexos.

Diante dos insucessos de demonstração da prática da percepção na cognição. Não há uma relação marcante sobre a questão da cognição e o progresso da percepção.

“Portanto, a percepção categorial não é levada a cabo numa série de fenômenos biológicos rudimentares que perderam seu significado, que não desempenham um papel importante no desenvolvimento cultural do homem. (VYGOTSKY, 1998)”.

Piaget, estudando o processo da cognição na criança, analisa um elemento muito importante que o meio ambiente que influencia com seus dados para a cognição.

Este elemento vai elaborar uma representação pictórica ou simbólica que irá determinar a exteriorização dos dados. É o processo cognitivo que se desencadeia.

Shopenhauer na sua exposição filosófica afirma que o mundo é fruto da minha representação. Utiliza os instrumentos do conhecimento de sua época e projeta a teoria das representações. O mundo já não é um a construção objetiva mas subjetiva. Isto é, o mundo é fruto das minhas percepções das situações e que ferra a construção do conhecimento.

Então o processo de conhecer se torna tão amplo e externo que escapa aos primeiros princípios dos primeiros filósofos que conhecer é ter posse.

A Filosofia para crianças e adolescentes e o conhecimento

Independente das correntes e tendências filosóficas, psicológicas e científicas sobre o conhecimento a questão cognitiva ganha um caráter mais prático e pedagógico.

Mathew Lipman, ao estruturar o programa de filosofia para crianças não descuida de todas estas contribuições que surgiram ao longo da história para responder aos anseios e questionamento da filosofia.

Compreendia que o desenvolvimento da cognição se dá através do exercício de várias habilidades mentais. Estas habilidades não podem ser consideradas estanques ou seja não se interagem. Pelo contrário não só interagem mas acontecem concomitantemente.

A percepção e a harmonização das 54 habilidades desenvolvidas no seu programa de filosofia são aplicadas de uma forma espontânea e natural. Justamente pela maneira de cuidar e por em práticas estas habilidades é que Lipman cria uma um modo de fazer filosofia característica diferenciada das outras práticas pedagógicas.

Numa única atividade não só podemos desenvolver cinco, dez ou mais habilidades porque elas se interagem e desencadeiam em outras formas de atuar os temas que ao mesmo tempo em que tornam atrativas como também possibilitam a construção de um conhecimento partilhado. Um exemplo prático é que ao ler um texto posso solicitar aos alunos para agrupar idéias, relaciona-las, classificá-las e ordena-las. Ainda utilizando a mesma atividade podemos associar, descrever, ponderar, argumentar, sintetizar, pressupor, inferir, deduzir, induzir, etc...

Estas habilidades e outras tantas abrem espaço para promover um maior campo de ação e de envolvimento da capacidade cognitiva. Abre espaço para desenvolver outras formas de saberes, outras formas de “inteligências”, no dizer de Golleman (1995) em “A inteligência emocional”.

A ação do programa de Lipman é de atingir não só uma área da cognição, mas ampliar e tocar o maior número da cognição que abrange tanto a emoção, a afetividade as áreas neuroquímica e funcionais.

Desta forma o programa de filosofia para crianças e jovens e adolescentes quer trabalhar o tempo todo com o maior número de habilidade cognitiva.

Construir o conhecimento num todo que se interagem. Facilitar a possibilidade e simplificar a complexidade cognitiva para que se otimize o processo educativo.

O aluno que pela escola comportamentista skineriana ou da Gestalt que desenvolve parte do complexo cognitivo e dá-se uma atenção muito grande ao aspecto mnemônico esquecendo de outros fatores tão importantes quanto o da inteligência emocional, afetiva e, quem não garante, se até não é de maior importância do que o QI.

Dentro desta perspectiva vemos uma plêiade de autores acenando para este novo paradigma que é de uma visão mais abrangente do conhecimento. Encontramos um Jostein Gaarder em o “Mundo de Sofia” e Tom Morris em a “Filosofia para Dummies: o jeito divertido de aprender como usar os ensinamentos dos mestres no dia-a-dia” e outros que vem trazendo um novo modo de despertar a construção do conhecimento.

O homem é, por essência um animal simbólico. Toda estrutura de conhecimento, de descoberta e de relacionamento se dá através dos signos. A nossa tentativa de adquirir novos conhecimentos é sustentada pela prática mental de relacionar os signos. (THOMAL, 2001).

Conclusão

A importância do ato de ler não se esgota a decodificação pura da palavra; antecipa-se e se alonga na inteligência do mundo. A percepção sobre a leitura se dá entre as relações do texto com o contexto.

Este é o desafio que nos apresenta para juntos realizarmos. Saber ler e interpretar os signos, não como alguém que lê e não sabe o que leu. Não como uma leitura desprovida de sentido e de significado. Mas uma leitura grávida de signos e símbolos para nós e para nossa comunidade. Através da prática do contexto em que vivemos podemos construir o nosso modo de ser e de se apresentar frente a este mundo a desbravar. E podemos parafrasear um filósofo contemporâneo que profetizou... “O homem está apenas no mundo da caverna do seu conhecimento”. Temos muito que trilhar.

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicolau. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ARNHEIN, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**, São Paulo: Pioneira, 1980.
- ARRUDA, Maria Helena. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1990.
- Avaliação da Aprendizagem Dois Pontos**, Belo Horizonte, n. 12, 13, 14, 1992.
- CHAUI, Marilena et alii. **Primeira filosofia**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DAMÁSIO, Antônio R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DUSSEL, Enrique D. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.
- FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.
- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Cia das Letras. 1996.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 48 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia em Debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- LIPMAN, Matthew.; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1986.
- RATHS, Louis E. et alii. **Ensinar a pensar teoria e aplicação**. São Paulo: EPU, 1986.
- THOMAL, Alberto. **O Desafio de Pensar sobre o Pensar: investigando sobre a teoria do Conhecimento**. Coleção Início de uma Mudança. Florianópolis: Sophos, 2001.

APÊNDICE F – Linhas de Atuação Pedagógica para Disciplina de Filosofia

APRESENTAÇÃO:

Num tempo de urgências onde, no extremo, a potência destrutiva desenvolvida pela tecno-ciência associada a exploração econômica de praticamente todos os setores da vida social, põem hoje em risco, a própria continuidade existencial do planeta, resta a educação, se pensamos evitar a fatalidade que se evidencia, a difícil, essencial e ininterrupta tarefa de gerar sujeitos sociais capazes de atuar criticamente em relação ao modo de produção econômico imperante, aos valores estabelecidos, a técnico-cultura, as formas de sociabilidades e ao mercado simbólico.

Um pensamento filosófico que se quer vivo, crítico, atuante, criativo e livre, deve por um lado assumir essa tarefa, por outro, no tocante ao seu exercício pedagógico, topar com o desafio de substituir formas institucionalizadas de ação e organização de ensino que instauram servidões e acomodações, por outras que viabilizem, na medida do possível, seu pleno exercício.

Denominada de linhas de ação pedagógica para a disciplina de filosofia esboça-se aqui uma proposta de trabalho educacional produzida a partir de debates entre professores de filosofia que atuam na rede municipal de ensino do município de São José, em torno dos principais problemas enfrentados no cotidiano escolar, tanto no que se refere ao ensino desta disciplina, quanto em relação ao vínculo e extensão do pensamento filosófico aos problemas sócio-culturais que constituem ou formam “a realidade do aluno” – debate subsidiado por pesquisa realizada em todas as séries escolares, em distintas escolas do município, objetivando sondar os problemas, as questões ou temas que os alunos tem efetivo interesse em estudar, bem como o modo como gostariam fossem as aulas de filosofia. Quatro são as linhas que configuram esta proposta. A primeira refere-se ao ensino de filosofia; a Segunda, a formação do professor; a terceira, a pesquisa e produção de materiais pedagógicos; a Quarta, a produção e difusão de informações.

ENSINO DE FILOSOFIA

Proposições preliminares:

Visando aproximar o ensino de filosofia ao campo de problematizações sócio-culturais que se expressam nas indagações de jovens adolescentes e considerando que a reflexão filosófica, exige para seu exercício, um tempo distinto do cronológico, apontamos para um método de organização de ensino, que possa sofrer, em função da dinâmica cotidiana de ensino-aprendizagem, alterações tanto em relação aos conteúdos, quanto ao tempo a eles dedicados. A esse modo de organização e operacionalização de ensino denominamos temático.

Um aspecto importante nesta modalidade ensino refere-se a sua relação com a história da filosofia. Tradicionalmente a organização curricular dos programas de filosofia são elaborados seguindo unidirecionalmente o eixo da história da filosofia, transformando quase que completamente o ensino da filosofia no ensino da sua história. Diferentemente, a história da filosofia torna-se, nesta proposta, o meio ou universo dinâmico de onde se extrai os textos, as formas de problematizações e os conceitos que permitem trabalhar as questões que atualmente nos colocamos. Os critérios para seleção dos textos ou mesmo das teorias filosóficas a serem utilizadas como elementos dos estudos, serão os da pertinência e da contribuição? Em relação aos temas ou problemas tratados.

Posta nestes termos, a organização do ensino, abandona a ordem cronológica da história da filosofia para adotar uma perspectiva dinâmica que faz da problematização temática o seu centro, sendo este compreendido como um ponto sempre atual onde se cruzam conceitos e linhas teóricas posicionadas diferencialmente no tempo.

No ensino fundamental, cabe ao professor de filosofia introduzir seus alunos ao exercício do pensamento filosófico, não se trata nestes níveis, de formar filósofos. Exercitar o pensamento filosófico significa aqui, desenvolver, demonstrar, como a partir de temas geradores, se constroem problemas e como criticamente operamos com conceitos para estabelecer os sentidos e as soluções do mesmo. A filosofia é a disciplina que procurará desenvolver no aluno a capacidade de lidar com o pensamento conceitual, de substituir as pré-concepções por processos de conceitualizações.

PROPOSIÇÕES METADOLÓGICAS

Para orientar a organização de suas atividades pedagógicas, o professor de filosofia poderá seguir se necessário, os seguintes critérios:

9. Para escolher os temas que constarão na organização preliminar de ensino referente a uma determinada série escolar, o professor deverá identificar a faixa etária predominante entre os alunos – principalmente em turmas do período noturno – uma vez que idades muito distintas, refletem em interesses também em relação a certos temas.

10. Os temas devem contemplar o interesse dos alunos, tornando a “sua realidade” um campo de problematizações.

11. O número de temas trabalhados durante um período letivo deve ser determinado pelo ritmo do processo ensino-aprendizagem, considerando os aspectos relativos a assimilação e envolvimento por parte dos alunos.

12. O tempo dedicado ao tratamento de um tema deverá ter por critério os aspectos indicados acima. O exercício do pensamento filosófico é incompatível com a ordem cronológica.

13. Temas já tratados podem e devem ser retomados em outros momentos do processo pedagógico se este assim o exigir, dado que muitas vezes os temas estarão interrelacionados.

14. Dada uma determinada aula, o professor poderá, utilizando o foco de interesses provenientes dos debates realizados em sala, organizar temas para aulas posteriores, aproximando assim, cotidianamente, o tratamento temático aos interesses efetivamente explicitados pelo grupo de alunos;

15. A linguagem utilizada deve ser adequada as faixas etárias e ao nível sócio-cultural dos alunos considerando o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

16. Considerando que esta proposta engloba as séries iniciais, momento em que a escrita e a leitura apenas estão sendo introduzidas, torna-se necessário a utilização como recurso didático, de outras formas de linguagem diferentes da letrada. Pode-se utilizar a

linguagem pictórica, teatral, cinematográfica, etc... para exercitarmos o pensamento em direção a conceitualizações.

INDICAÇÕES TEMÁTICAS PARA A ORIENTAÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Indicação temática para a orientação do ensino da filosofia no nível fundamental.

Abaixo apresentamos as indicações temáticas que servem de orientação para o professor desenvolver as aulas de acordo com duas realidades: o interesse dos alunos e a experiência e o conhecimento dos professores para dispor numa ordem mais temática.

As primeiras séries tem uma programação mais compassada e com um número de temas menos extenso. Faz-se notar que muitos temas são retomados nas séries subsequentes. Esta dinâmica possibilita uma retomada do tema e ao mesmo tempo leva a um aprofundamento.

Sugerimos que os temas indicados sejam tratados, na medida do possível em contraponto com temas correlato.

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
A filosofia	A filosofia	A filosofia	A filosofia
A amizade	O namoro	A sexualidade	As drogas
A alegria	A violência	A amizade	A sexualidade
A brincadeira	A sexualidade	O amor	O namoro
A verdade	A amizade	A família	A violência
A violência	A paz	Os vícios	O amor
A vida	A alegria	A razão	A amizade
A natureza	A natureza	A consciência	As paixões
A família	As drogas	As paixões	A saúde
O amor	O preconceito	A verdade	A família
O namoro	A educação	O homem	A arte
O medo	A máquina	A ecologia	O homem
A máquina	A música	A educação	O preconceito
A paz	A brincadeira	A arte	A ecologia
			A felicidade

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
A filosofia	A filosofia	A filosofia	A filosofia
A sexualidade	A sexualidade	A sexualidade	A sexualidade
A violência	As drogas	A amizade	As drogas
O amor	A violência	As drogas	Música
A percepção	O amor	A violência	A violência
A vontade	Adolescência	O namoro	O aborto
A responsabilidade	O mundo	O amor	A felicidade
Os vícios	A música	A morte	O namoro
A ilusão	O espiritualismo	O preconceito	A adolescência
O preconceito	O materialismo	A democracia	A responsabilidade
A ignorância	A existência	O saber	A amizade
A sabedoria	A morte	A juventude	O saber
As virtudes	O poder	A arte	As paixões
Os valores	A liberdade	A Vida	O prazer

A história	O inconsciente	O medo	O desejo
A cultura	A religião	A liberdade	A arte
História da Filosofia	História da filosofia	O trabalho	A ciência
		A linguagem	A tecnologia
		A sociedade	O trabalho
		A política	O lazer
		História da filosofia	A justiça
			O estado
			História da Filosofia.

AValiação

A avaliação tem sua importância no processo pedagógico, entretanto ela não deve ser sobrevalorizada. É necessário compreender que ela está articulada a este processo e não pode ser simplesmente tomada como momentos privilegiados do mesmo.

No caso filosófico, é preciso considerar que trabalho tem por característica ou supõe a operação com textos, o que envolve sempre a pesquisa. Não se trata filosoficamente com dados só da memória. Fundamentalmente, os dados utilizados em filosofia provem dos textos, neste sentido, a avaliação nesta disciplina deve comportar o uso destes elementos, ou seja, em qualquer avaliação filosófica deve-se supor que a consulta aos materiais utilizados em aula (textos, anotações, cadernos, etc...) farão parte do processo necessário à elaboração do seu pensamento do aluno.

O que deve ser avaliado em uma avaliação, seja qual e for o instrumento utilizado, é o esforço para pensar, o esforço para pensar, o esforço para elaboração do pensamento.

Os conteúdos devem ser levados em conta na medida que possuem algum grau de articulação ou de pertinência ao tema ou problemas propostos. A consistência do pensamento, no sentido de fundamentação, de articulação, e de coerência, devem ser o indicativo qualitativo deste esforço para pensar.

Os instrumentos de avaliação deverão favorecer a capacidade criativa e reflexiva do aluno.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação deve ser uma preocupação constante por parte dos professores da Secretaria Municipal de Ensino. É ela que gera a qualidade de ensino. A formação deve contemplar:

- 1 – Cursos de capacitação para os professores.
- 2 – Seminários temáticos periódicos de aprofundamento filosóficos;
- 3 – Apoio didático e pedagógico através de orientações, revistas e informativo;
- 4 – Incentivo e liberação para participar de cursos, seminários e congressos dentro da área.

PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A Pesquisa tanto no que se refere a investigação teórica-fundamental na formação do professor de filosofia – quanto no que se refere a transformação ou transposição das teorias

para formas adequadas ao ensino filosófico (materiais pedagógicos), assume cada vez mais importância, uma vez que um dos grandes problemas da vida profissional do professor é a quase inexistência, em sua área, de materiais pedagógicos de qualidade, para auxiliá-los. Considerando a pesquisa neste campo fundamental e salientando que dela poderão resultar materiais destinados a publicação sugere-se que:

1 – Formação de equipe de professores para discutir periodicamente os temas para as pesquisas e os procedimentos a serem adotados.

2 – As aulas de filosofia sejam utilizadas como campo para o desenvolvimento e avaliação dos materiais pedagógicos;

3 Os materiais pedagógicos avaliados positivamente serem publicados, distribuídos e difundidos na rede municipal de ensino.

4 – Os professores de filosofia devem manter contatos com núcleos e instituições da área de filosofia para conhecer pesquisas por elas desenvolvidas neste campo.

PRODUÇÃO E DIFUSÃO INFORMAÇÕES

A implantação de um Informativo e posteriormente de um jornal de Filosofia é decisivo para difundir as atividades e as experiências realizadas por professores em suas escolas, para promover o debate teórico educacional na área, para a publicação de artigos, resenhas de livros indicações bibliográfica, bem como para publicar trabalhos de alunos,. O objetivo deste instrumento é de estabelecer e facilitar a troca de experiência entre professores da área de filosofia, visando o trabalho cooperativo e a melhoria da qualidade de ensino.

PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES

A implantação de um Informativo e posteriormente de um jornal de filosofia é decisivo para difundir as atividades e as experiências realizadas por professores em suas escolas, para promover o debate teórico educacional na área para a publicação de artigos, resenhas de livros, indicações bibliográficas – bem como para publicar trabalhos de alunos. O objetivo deste instrumento da área de filosofia, visando o trabalho cooperativo e a melhoria da qualidade de ensino.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

CHATELET, François. **Uma história da razão**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo : Ática, 1995.

COSSUTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. Trad. Angela de Noronha Begnami, et alii. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo : Perspectiva, 1974.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro : Graal, 1988.

_____. e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro : editora 34, 1992.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro : ed. Rio, 1975.

_____. e PARNET, Claire. **Dialogos**. Valencia : José Vasquez, 1980.

- ESPINOSA, Benedíctus de. **Ética**. Trad. Joaquim de Carvalho, et alii. 3. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983, p. 69-299.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma T. Muchail. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1985.
- _____. **Nietzsche, Freud e Marx/Teatrum phylosoficum**. Trad. de Jorge Lima Barreto. Porto : Anagrama, 1980.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião U. Leite. Rio de Janeiro : Labor do Brasil, 1976.
- KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação**. Trad. Leonel R. dos Santos e Carlos J. N. Correia. Lisboa : Colibri, 1993.
- MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro : Rocco, 1984.
- NIETZSCHE, Friedrich W. Considerações extemporâneas. In: **Os pensadores**. Trad. Rubens R. T. Filho. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 53-81.
- _____. **La genealogia de la moral**. Madrid : Alianza, 1983.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. São Paulo : Pontos, 1989.
- RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1987.
- ROSSET, Clement. **Lógica do pior**. Trad. Fernando V. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro : Espaço e Tempo, 1989.
- _____. **O real e seu duplo**. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro : Rocco, 1988.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens**. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- _____. Ler com os ouvidos. In: **Boletim bibliográfico**. Biblioteca Mário de Andrade. São Paulo, 1983, p. 17-31.
- SLOTERDIJK, Peter. **Crítica de la razon cínica**. Madrid : Taurus, 1989. (2 vol.)
- VIRILIO, Paul. A imagem virtual, mental e instrumental. In: **Imagem máquina**. André Parente (org.) Trad. Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro : ed. 34, 1993, p. 127-132.