

SILVIO WONSOVICZ

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL:
O Projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003)
– A proposta, a crítica, contradições e perspectivas –**

Campinas
2004

SILVIO WONSOVICZ

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL:
O Projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003)
– A proposta, a crítica, contradições e perspectivas –**

Tese apresentada como exigência final para a obtenção do título de Doutor, na área de concentração: Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

Campinas
2004

SILVIO WONSOVICZ

O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL:

O Projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003)

– A proposta, a crítica, contradições e perspectivas –

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por SILVIO WONSOVICZ e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura:

Orientador

Comissão Julgadora

Campinas
2004

Aos inúmeros professores que sonham, acreditam e já vislumbram, nos últimos quinze anos, um trabalho consistente e possível de uma educação reflexiva por meio da filosofia, acontecendo com as crianças, os adolescentes e os jovens, nas escolas do nosso País.

AGRADECIMENTOS

*Sonhar um sonho sozinho pode ser devaneio, sonhar com os outros
é o começo da realização.*

Quero, em primeiro, lugar agradecer à minha família, que acreditou comigo no sonho de ver crianças, adolescentes e jovens filosofando e partilhou esse sonho, também, agradeço a ela estar sempre atenta e próxima nessa caminhada de trabalhos e do tempo de estudos e pesquisas aqui concretizados.

Meus sinceros agradecimentos a cada professor(a) que nesses quinze anos, esteve presente em algum momento, socializando seu fazer filosófico-pedagógico, ensinando e aprendendo a reflexão filosófica. Sem a sua presença, sem o acreditar de você e de seu colégio, tudo o que fizemos, e o que faremos, não seria possível.

Agradeço, de modo muito especial, ao grande amigo e mestre Prof. Dr. César Aparecido Nunes, todas as sinalizações, a atenção, competência, o modelo de intelectual e, mais uma vez, o companheirismo de todas as horas, como orientador deste trabalho.

Como diz Kierkegaard, não há verdade verdadeira que não seja “subjetiva”, isto é, “apropriada” – literalmente: tornada algo “próprio”, nossa propriedade. Cumpre adotar a única atitude realmente filosófica: a que consiste em *retomar por nossa própria conta os pensamentos já pensados por outros*.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto à Área Temática (3), História, Filosofia e Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação *Paidéia*, na linha de pesquisa *Ética, Política e Educação*. 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 com as escolas do Brasil, a partir de Santa Catarina, em quinze anos de existência, fazendo história. 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 uma determinada Filosofia de vida ou um conjunto de idéias e valores ou sustenta-se sobre uma. Apresenta a experiência institucional, educacional e pedagógica do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, posteriormente chamado de Centro de Filosofia Educação para o Pensar (1989-2003), situado em Florianópolis/SC, o qual se tornou referência do ensino de Filosofia com crianças em escolas do ensino fundamental. Também, contextualiza historicamente a importância de ensinar Filosofia na 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 aporte de campo e estudo de caso, o de uma instituição social organizadora da Educação para o Pensar. Apresenta, ao final, propostas e ampliações, adaptações e criações e caminhos que se abrem numa perspectiva de uma Educação filosófica emancipatória, designada *Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens*.

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 History, Philosophy and Education Theme Area (3) in the Study Group and Researches in Philosophy and Education called Paidéia, with *Ethics, Politics and Education* as the line of research. 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 state of Santa Catarina, in which a program with a fifteen year history is being run. 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 Catarinense Centre of Educational Philosophy (Centro Catarinense de Filosofia) of children aged from seven to fourteen, later named the Education Philosophy Centre of Thought (Centro de Filosofia Educação para o Pensar) – 1989-2003. Situated in Florianópolis, Santa Catarina, the centre 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 fundamentals 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 organized 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

INTRODUÇÃO	01
Capítulo I	
O CONTEXTO HISTÓRICO E AS MATRIZES DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL	09
1 AS MATRIZES FILOSÓFICAS E OS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XVI E XVII	10
1.1 Portugal: A Crise Econômica e as Mudanças Educacionais	12
1.2 O Brasil e a Vinda da Corte Portuguesa	15
1.3 O Brasil Império: Sem Mudanças Econômicas e Educacionais	16
1.4 A República: Transformações ou Pequenas Mudanças?	19
1.5 O Movimento de 1930 e Suas Conseqüências na Educação	23
1.6 O Nacionalismo e o Imperialismo no Período de 1945 a 1964	26
1.7 Ditadura Militar: Conseqüências Sociais, Econômicas, Políticas e Educacionais	28
1.8 A Nova Ordem Social, Política, Econômica e Educacional, nos Tempos Atuais	32
1.9 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Avanços e Retrocessos	36
2 A FILOSOFIA E O ENSINO DA FILOSOFIA	41
2.1 A Presença da Filosofia na Estrutura Curricular	45
2.2 Argumentos sobre a Importância da Filosofia no Ensino	50
3 A PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO PROFESSOR LIPMAN E SUA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL-ESCOLAR NO BRASIL	53
3.1 Quem é Matthew Lipman e o que é Seu Programa de Filosofia para Crianças?	53
3.2 A Proposta de Lipman nas Instituições Escolares do Brasil	57
4 OS PASSOS HISTÓRICOS DO CENTRO CATARINENSE DE FILOSOFIA, A ESTRUTURAÇÃO INSTITUCIONAL E MATRIZES INSPIRADORAS	59
4.1 As Primeiras Aplicações da Proposta com Alunos em Santa Catarina	61
4.2 Os Desdobramentos dos Trabalhos Reflexivos de Sala de Aula: Encontros Estaduais, Encontro Nacional e Festival de Músicas	65
4.3 Os Quatro Encontros Estaduais de Professores e Alunos com Filosofia no 1º Grau (1990-1993)	65
4.4 O I Encontro Nacional de Educação para o Pensar (1994) e os Encontros Regionais de Alunos com Filosofia (1995)	68
4.5 O Festival VivaMúsicaViva de Canções Filosóficas	69
4.6 Professores Refletindo a Prática e a Teoria: Publicações – <i>Corujinha</i> , Jornal da Filosofia Fundamental e <i>PhiloS</i> , Revista Brasileira de Filosofia Fundamental	70
4.6.1 <i>Corujinha</i> – Jornal da Filosofia no Ensino Fundamental	71
4.6.2 <i>PhiloS</i> – Revista Brasileira de Filosofia Fundamental	73
5 SIMILARIDADES, DIFERENÇAS E PROSPECTIVAS DO TRABALHO TEÓRICO, DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DOS REFERENCIAIS POLÍTICOS DO CENTRO NA TRAJETÓRIA DOS ANOS 1980/1990	76
5.1 Pontos em Comum e Diferenciais na Forma de Conceber a Organização dos Cursos de Capacitações dos Professores	79
5.2 Referenciais Políticos do Centro de Filosofia : O que Buscamos e Queremos com a Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens	81

Capítulo II

REFERENCIAL TEÓRICO E INSPIRAÇÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS DA AÇÃO EDUCACIONAL DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	84
1 ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	89
1.1 Por que Filosofia Desde os Primeiros Anos Escolares?	93
1.2 Aspectos do Programa de Filosofia para Crianças	96
1.2.1 Comunidade de Investigação e Comunidade de Aprendizagem Investigativa	99
1.2.2 O Diálogo Investigativo	101
2 ASPECTOS CRÍTICOS E APROXIMAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E O PROGRAMA ‘EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS’	104
2.1 A Filosofia e a Educação	104
2.2 O Filosofar e as Crianças	108
2.3 Crianças Podem Filosofar	112
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: ORIGINALIDADE E MARCOS HISTÓRICOS	113
3.1 Construindo Outros Paradigmas	113
3.2 A Filosofia Presente na Vida	117
3.3 O Surgimento dos Programas ‘Filosofia para Crianças’ e ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ – Marco Histórico	120
4 IDENTIFICAÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS, A INSPIRAÇÃO FILOSÓFICA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS.....	130
4.1 Uma Análise do Contexto	137
4.2 A Educação, os Temas Transversais e os Desafios de uma Educação para o Pensar	144
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS IDÉIAS DA TESE – <u>A FILOSOFIA VAI À ESCOLA?</u> ESTUDO DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN: PONTOS QUESTIONÁVEIS E NOVAS PROPOSITURAS, A PARTIR DE UMA PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA	152
5.1 Alguns Paralelos entre a Pesquisa Intitulada ‘A Filosofia vai à Escola?’ e a Defesa de um Ensino Filosófico Contextualizado	156
5.2 A Crítica ao Programa Filosofia para Crianças a Partir de Alguns Dados Contextuais ...	156
5.3 Apelos e Justificativas para o Trabalho Filosófico nas Escolas	160

Capítulo III

CONCLUSÕES PRELIMINARES E PROPOSIÇÕES CRÍTICAS	163
1 A FILOSOFIA E A POTENCIALIDADE REFLEXIVA, SUBJETIVA E HUMANIZADORA DA ABORDAGEM DIDÁTICA DA FILOSOFIA NA ESCOLA	163
2 AS DIRETRIZES, TENDÊNCIAS, VISÕES E INSPIRAÇÕES FILOSÓFICO-METODOLÓGICAS PRESENTES NO PROGRAMA ‘EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS’	169
2.1 A Abordagem Emancipatória	173
2.2 Os Estudos Críticos e Dialéticos	176
2.3 As Aproximações Fenomenológicas	179
3 A ÉTICA, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO: DISTINÇÕES, ASSIMETRIAS E POSSIBILIDADES HISTÓRICAS	183
4 EDUCAR PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO TERCEIRO MILÊNIO: MATRIZES TEÓRICAS E PROPOSTAS PRÁTICAS	188

4.1	As Bases Conceituais: Sociedade, Educação e Escola	189
4.2	As Bases Epistemológicas	192
4.3	A Educação para o Pensar: Base de uma Cidadania Consciente	199
4.3.1	Postura do aluno	200
4.3.2	Participação do aluno	201
4.3.3	Conseqüências para o aluno	202
4.3.4	Possíveis garantias	203
4.3.5	Conseqüências da interação aluno-professor-realidade	203
4.3.6	Avaliação do processo	204
4.3.7	Interdisciplinaridade	206
5	QUEM DEFENDE A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR? QUEM EDUCA O EDUCADOR? E PARA ONDE VAI A ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DA FILOSOFIA, COMO A COMPREENSÃO DOS URGENTES DESAFIOS DA CONDIÇÃO DA CRIANÇA NA REALIDADE ATUAL?	208
5.1	Os Urgentes Desafios	211
5.2	Educadores e Educandos Buscando uma Educação para o Pensar	218
5.2.1	A formação dos educadores	220
5.2.2	Os pré-requisitos para que ocorra uma Educação para o Pensar	224
5.2.3	O fio condutor de todo material filosófico-pedagógico	225
	CONCLUSÃO	238
	REFERÊNCIAS	247
	ANEXOS	253

INTRODUÇÃO

Pesquisar, aprender e ensinar Filosofia é o ofício que me encanta e me deixa perplexo há alguns anos. Quando comecei a lecioná-la, em 1983, disciplina oferecida em poucos colégios, muitas indagações, dúvidas e muitos questionamentos surgiram. Esses questionamentos persistem, no entendimento legal e pessoal. Por que há Filosofia na organização curricular de algumas escolas, mesmo não sendo ela obrigatória? Qual a motivação existente para que algumas direções e coordenações de colégios tenham incluído essa disciplina e outros a tenham excluído sem questionamento? Por que, oficialmente, a partir das legislações, há o descaso e o desrespeito com o fato de essa disciplina estar ou não no currículo? Pessoalmente, esse questionamento sustenta-se no fato de se considerar a disciplina fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e haver, na estrutura da escola, em torno da Filosofia uma *aura vitalis*¹ de ‘amor e ódio’. Também, dois fatos que me causavam grande inquietação, e continuam muito presentes, são a forte visão e a organização pragmáticas, conteudistas e positivistas que ainda norteiam a estrutura curricular da escola – situação que põe em questionamento o ser e o fazer filosófico –, da prática em sala de aula, tanto do educador quanto do educando.

Outra inquietação vinha do fato de presenciar, em diversas situações, outros profissionais (comungando os mesmos pensamentos meus) darem grande importância ao conhecimento filosófico, a um raciocínio lógico, crítico, criativo e a devida importância à contribuição da Filosofia; enquanto professores faziam pouco caso de um pensamento reflexivo, filosófico. E o que dizer daqueles que questionam a

¹ Termo empregado por Jean Batiste van Helmont (1577-1644) para indicar a força que move, anima e ordena os elementos corpóreos (ABBAGNANO, 2000, p.95).

capacidade das crianças de fazer Filosofia e colocam objeções a qualquer iniciativa filosófico-pedagógica nas escolas? Como afirmava Nietzsche (1983): “É difícil aprender o que é um filósofo, porque isso não se pode ensinar: há que ‘sabê-lo’ por experiência – ou ter o orgulho de *não* sabê-lo”.

Essas angústias resgatam a convicção e a Filosofia que pautou a vida de Sócrates, quando ele lembrava aos atenienses (e hoje vale para cada indivíduo) que “uma vida que não é examinada não merece ser vivida”.

Essa exigente convocação para a reflexão, para o pensar sobre si, de modo a identificar o método de filosofar, a partir de sua realidade até alcançar o mundo dos outros e das coisas, é condição essencial para que o homem possa hoje viver como autor num mundo cada vez mais massificado, desenraizado, injusto, globalizado.

Com essa convocação existencial, há a inscrição de Delfos, um imperativo categórico: “Conhece-te a ti mesmo”. É preciso aprender constantemente a analisar as ações e refletir sobre elas, para podermos corresponder à convocação social e educacional à qual somos chamados.

A Filosofia sempre foi encarada como uma forma racional de compreender o mundo e a realidade na qual estamos inseridos. Sendo realizada nas condições materiais, econômicas e ideológicas da sociedade, a Filosofia, como forma de saber e método de investigação da realidade, assume uma expressão peculiar. Dentre todas as possíveis definições de Filosofia, destaca-se a construção histórica que acentua uma determinada concepção de conhecimento e uma forma de entender a realidade, a partir do concurso da razão e dos processos racionais.

Buscar a identidade da Filosofia, mais do que em qualquer área do conhecimento constitui uma autêntica questão filosófica, visto que a busca de sua resposta implica escolhas e delimitações substanciais. Neste trabalho, defende-se que a Filosofia é uma área de conhecimento humano capaz de permitir investigar a realidade a partir das causas fundamentais e por critérios metodológicos, e justifica-se por uma intencionalidade radical que determina um pensamento resultante característico de sua natureza especulativa, global e de totalidade. Fazer Filosofia é

uma forma racional de compreender o mundo e a realidade, inaugurada na Grécia clássica do século VI a.C. e que se encontra em toda história da cultura ocidental.

Portanto, a definição do que vem a ser Filosofia é a *primeira questão filosófica* para podermos pensar. Referendamos que a concepção de Filosofia passa por uma forma de conhecimento, que ela pode ser definida como uma área ou campo do conhecimento humano e que por ela podemos investigar a realidade a partir das causas primeiras e essenciais, tendo critérios metodológicos bem delimitados e uma intencionalidade radical que determina um pensamento resultante.

Diante dessa constatação, pode-se dizer que a Filosofia expressa-se em sua própria história. Os temas, as idéias, os sistemas e métodos que compõem hoje o campo da Filosofia nasceram em determinados contextos e a partir de certas condições econômicas, sociais, políticas e culturais.

No tocante à educação, todos os filósofos do século IV e III a.C., em especial Sócrates, Platão e Aristóteles, refletiram sobre esse ato humano e de inserção na *pólis*. Os sofistas encaravam-na como persuasão pela palavra; Sócrates, considerado o pensador que inaugurou a reflexão ética na Filosofia, encarava-a como conhecimento, como origem da virtude e do poder; Platão, com seu pensamento idealista, considerava-a reflexão sobre a virtude, o saber, a alma, a dialética ou ascese das coisas sensíveis ao Sumo Bem; e Aristóteles encarava-a com a célebre afirmação “o homem como *animal político*”. Todas são reflexões filosóficas sobre o papel da educação na formação e realidade do homem, numa propositura *ética, estética e política*, que surgiu pela *pólis* de Atenas. Como sentencia Nunes, em seu capítulo no livro *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais* (2000, p.61):

Se quisermos buscar os fundamentos da reflexão racional da ação ou do fenômeno educacional, inserido numa determinada forma de compreensão da práxis humana e social, teremos novamente de nos reportarmos aos gregos. Foram os filósofos e estetas que propuseram a assertiva de que toda Filosofia encerra-se numa *paidéia*, no resgate deste clássico conceito grego de formação plena do homem para a vida na pólis, extraindo de sua natureza ética os imperativos e diretrizes racionais de sua convivência entre iguais. A origem grega do conceito de *paidéia*, entendida como a busca do sentido de uma teoria consciente da educação e do agir do homem em sociedade, permanece como uma questão primeira e uma definição arquetípica para a Filosofia.

No mundo grego, com os filósofos educadores, o conceito de *paidéia* estava além da instrução da criança; era muito mais uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na polis e aplicava-se aos adultos, à sociedade, à formação da cultura e ao universo espiritual do homem. A educação era a manifestação da *poiésis* e do *logos*² para a formação do ser do homem. Essa *paidéia* grega, sem dúvida, mostra a primeira forma sistematizada de uma Filosofia da educação.

Toda educação, portanto, é uma intervenção organizada, sistematizada e institucional de pessoas sobre seus semelhantes, constitui-se de doutrinas pedagógicas e práticas e tem uma concepção de mundo, homem e sociedade. Por isso, cada grande Filosofia ou mesmo determinada concepção teórica pode ser entendida como uma educação geral ou *paidéia*. Entendemos que o alcance desse conceito vincula dialeticamente a Filosofia ao ofício de educar. Não há como defender uma determinada concepção de Filosofia, entendida como a busca do esclarecimento de si, do mundo e da cultura, sem que se exija uma *paidéia*, um imperativo de levar essa concepção aos demais homens, aos semelhantes, ao mundo. Assim, toda Filosofia encerra em si uma *paidéia* e toda *paidéia* sustenta-se sobre uma determinada Filosofia ou concepção de mundo.

² *Poiésis* é entendida como expressão racional da prática e da capacidade humana de agir segundo determinados fins. O termo *logos* foi um vocábulo central na filosofia grega, traduzido por palavra, expressão, pensamento, conceito, discurso, fala, verbo, razão, inteligência.

A partir dessas reflexões, desenvolveu-se este trabalho, que está organizado em três capítulos principais.

O primeiro capítulo busca traçar um perfil histórico do ensino da Filosofia, constatando o caráter fechado e elitista da tradição filosófica no Brasil e as marginalizações históricas das mais variadas camadas sociais da escola. Trata-se de uma pesquisa de base histórico-filosófica que, pelos recursos metodológicos, pretende identificar os atuais processos legais e institucionais em curso nas matrizes da história e Filosofia da educação brasileira, no tocante ao ensino da Filosofia. Acerca disso, lemos, no prefácio da edição brasileira da obra-prima de Feuerbach sobre o Cristianismo (1988, p.11), uma clássica definição do entendimento desse método analítico:

A análise é histórica porque os seus materiais são extraídos das expressões históricas da religião. Mas o histórico é qualificado pelo filosófico. Que significa isso? A crítica histórica, frente aos documentos, fazia a pergunta: “isto realmente pode ter ocorrido?” E para responder à questão tomava como seu quadro de referências os limites rigorosamente definidos pelos limites da natureza. [...] A história não pode ser vista como um conjunto de fatos brutos, a serem verificados de acordo com os cânones positivistas. Ela é mais que isto. [...] é o campo das significações, ela possui densidade de sentido que os próprios fatos históricos não possuem. [...] Aquilo que uma crítica histórica elimina como inverossímil a crítica histórico-filosófica retém como expressão ou revelação da essência humana.

No primeiro capítulo, é também produzida uma reflexão sobre a Filosofia do ensino da Filosofia, pois a disciplina Filosofia, num trabalho filosófico-pedagógico, pode embasar-se em experiências existenciais e estruturais, sem, contudo, reduzir-se a uma terapia subjetivista ou a um discurso solipsista, mas podendo canalizar essas experiências e matrizes históricas na direção de um esclarecimento da realidade vivida. O objetivo é discutir e compreender essa realidade, suas diferenças e contradições pessoais e sociais; um conhecimento e uma análise da cultura e da sociedade, conseguindo uma leitura crítica, por meio da Comunidade de Aprendizagem Investigativa, dos aparelhos sociais de informação e da padronização

comportamental ideológica; e a competência intelectual para uma crítica das instituições e estruturas convencionais. Esses e outros ganhos podem ser vistos como questões que definem o universo e o papel social da ação filosófico-educativa, sendo um constante desafio posto para todos perante a sua realidade e diante da própria existência.

No segundo capítulo, faz-se uma análise sobre o Programa de Filosofia para Crianças, enfocando os caminhos feitos nesse programa filosófico com marcos históricos, a sua importância e contextualização diante dos desafios da educação brasileira com os PCNs, os temas transversais, os caminhos históricos e de criações; e também a realidade de um grupo de filósofos do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau que, posteriormente, designou-se Centro de Filosofia Educação para o Pensar, numa trajetória de quinze anos de trabalhos e produções ininterruptas.

A partir do ensino, da pesquisa e do exercício da Filosofia, podemos explorar as potencialidades reflexivas e suas dimensões éticas e antropológicas na educação como fenômeno humano por excelência. Dessa forma, a Filosofia é vista como processo histórico e como parte das transformações sociais, pois fornece espaço de construção de uma consciência crítica, libertadora, capaz de recuperar a objetividade analítica e a subjetividade roubada pela massificação. Compreende, assim, a sociedade como produto objetivo de homens situados e passível de mudanças. Desse modo, a pesquisa das matrizes conceituais desse programa busca entender a ligação entre Filosofia e educação, para entender as possíveis transformações profundas e exigentes, pelas quais estamos passando.

O terceiro capítulo, referente às conclusões e proposituras derivadas da presente investigação, apresenta os avanços desencadeados a partir do Programa Filosofia para Crianças e concretizados em um programa filosófico-pedagógico denominado 'Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens', que busca uma educação filosófica emancipatória. Toda Filosofia assume a função de produzir uma crítica epistemológica sobre as formas de saber da época, porém, ao reduzir-se a tal pretexto, a Filosofia perde e torna pouco claras as questões

primeiras colocadas pela *paidéia* aristotélica: formação plena do homem para a vida na *pólis*.

Assim, constatando avanços e projetando encaminhamentos, busca-se, pelo aprofundamento, entendido como estudo, pesquisa, debate e sistematização, pela criatividade e pelo arrojo empreendedor, um filosofar vivo e cativante. Então, é necessária a clareza para que não aconteça uma Filosofia reducionista e alienada, nem que seu estudo seja reduzido à descrição biográfica, a um panorama histórico das escolas filosóficas; mas sim a busca de um filosofar exigente, que coloque as crianças, os adolescentes e jovens diante da própria existência; portanto, é necessário um programa em que Filosofia e Educação façam a articulação entre teoria e prática. A teoria, qualquer que seja, por si só, não transforma nada, mas a Filosofia, como investigação sobre os fundamentos racionais da ação do homem, como Jaspers (1977, p.138) ratifica, é um:

[...] movimento incessante, que penetra no infinito, em suas relações com tudo quanto existe, o filósofo vê a verdade revelar-se a seus olhos, graças ao intercâmbio com outros pensadores e ao processo que o torna transparente a si mesmo. Quem se dedica à Filosofia está à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação.

Em linhas gerais, essas são as intenções deste trabalho, que tem por propósito a construção de uma Filosofia da Emancipação, que precisa ser produzida por filósofos, educadores e cidadãos que busquem elevados sentimentos e parâmetros éticos para o agir humano. A partir da realidade educacional brasileira, o papel da Filosofia nos tempos atuais é produzir cidadania, consciência histórica, responsabilidade moral, elevação ética, participação política e sensibilização estética.

O programa filosófico-pedagógico ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, buscando uma educação para o pensar pela cultura filosófica, pelas habilidades lógicas do pensamento, pela capacidade interpretativa, pelas matrizes analíticas sobre o poder e a cultura, quer que cada educador e educando sejam capazes de pensar, criativa e originalmente, nos ricos e generosos temas da

Filosofia. Por meio desses temas, e com a experiência de cada pessoa, poderemos ter um ato de cidadania e de claro avanço na direção de uma emancipação plena de toda sociedade. Portanto, uma educação filosófica, reflexiva no seu agir, que propicie curiosidade metódica e ação solidária, é a inspiração e a aspiração existenciais de uma Educação para o Pensar Emancipatório.

Nesse horizonte, pensar e fazer pensar é sempre uma ação revolucionária. Para o propósito deste estudo, a Filosofia e a Educação, como consubstanciação de uma *paidéia* social, formam uma unidade dialética, viva e dinâmica, a impulsionar os passos de cada geração, na reposição das questões fundamentais da vida humana, subjetiva e social.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO E AS MATRIZES DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar os marcos históricos e as principais concepções e representações conceituais da Filosofia e de seu ensino presentes na tradição educacional brasileira, desde a organização da estrutura colonial até os nossos dias. Trata-se de buscar entender a Filosofia, como conhecimento e disciplina formal, na tradição cultural e escolar de nosso País. A dialética de sua presença e ausência, marcada por inúmeras disposições legais e curriculares, institucionais e formais, articula-se com as identidades e diretrizes políticas decorrentes dos sujeitos históricos e movimentos sociais que sustentaram sua efetividade cultural.

Em qualquer abordagem filosófico-pedagógica, por mais atual e significativa que ela seja, deve-se levar em conta a pesquisa bibliográfico-histórica, suas bases filosóficas, os resultados obtidos, onde está inserida e sua trajetória histórica. Nessa perspectiva de trabalho, precisamos conhecer, através da história, os caminhos da educação e, dentro dele, o ensino da Filosofia, bem como os contextos econômicos, políticos e sociais. Assim, podemos entender as influências e os ideários que motivaram, na educação brasileira, a inclusão-exclusão, oficial ou não, do ensino da Filosofia.

A razão do caminhar retrospectivo pela história do ensino da Filosofia em nossa educação funda-se, primeiramente, em um tipo específico de entendimento que consiste, sobretudo, na modificação do próprio pensamento e, por que não, no

pensamento da própria dinâmica social. Nessa intenção, devemos ter presente que o papel do educador, do filósofo, não consiste em dizer aos outros o que se deve fazer. Qual seria o direito fundante dessa intenção? e Com qual autoridade? A postura do educador-filósofo, ou do filósofo-educador, não consiste em modelar a vontade política dos outros, e sim em lhe atribuir a função de questionar – por meio das análises que a filosofia desencadeia, em terrenos que lhe são próprios – as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as formas de agir e de pensar, indagar as familiaridades, enfim, reproblematicar, como intelectual, para assim participar de uma vontade política.

A História é muito mais do que uma sucessão de fatos casuais, homogêneos e lineares; é o desenrolar de acontecimentos que são causas de outros, sempre de forma conflitiva e contraditória. Marx apresenta uma concepção de História que ratifica o nosso interesse na retrospectiva que queremos fazer e a partir da qual pretendemos entender a Filosofia e o seu ensino na realidade educacional brasileira, desde o início da colonização até os dias atuais: “São os próprios homens que a fazem, mas não fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas daquelas já dadas com as quais se defrontam” (MARX, 1978, p.329).

Nessa retrospectiva histórica da educação e, portanto, do ensino da Filosofia no sistema oficial, queremos trazer as matrizes filosófico-pedagógicas e os marcos históricos, para, dessa forma, entendermos melhor as mudanças educacionais que se realizam oficialmente e aquelas que acontecem de maneira informal no presente.

1 AS MATRIZES FILOSÓFICAS E OS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XVI E XVII

Portugal, no final do século XV e início do século XVI, apresentava um grande desenvolvimento marítimo, uma nação cujos traços culturais fortes eram dos cristãos, dos judeus e dos árabes. Em virtude de uma política de monopólio, as riquezas estavam nas mãos de poucos, e isso contribuiu, de certo modo, na formação

de uma cultura teocrática, a qual se fortaleceu também pela ação dos jesuítas, que abriam espaços em territórios europeus e lutavam pelo domínio católico na Europa, sendo incumbidos de instruir e catequizar os povos colonizados.

A Europa, durante os séculos XVI e XVII, viveu a renovação da escolástica, como uma filosofia eficaz na reação contra a liberdade religiosa advinda da Reforma Religiosa. Na metade do século XVI, os jesuítas participaram ativamente das mudanças que ocorreram na organização dos novos estudos e dos métodos pedagógicos.

Em 1599, eles elaboraram e promulgaram a *Ratio Studiorum*, documento pedagógico que continha os princípios da formação dos futuros jesuítas para as atividades missionárias, em países aderentes à Reforma e nos novos territórios colonizados pelos europeus. Reestruturou-se o modelo universitário, contemplando espaço para as humanidades clássicas. Reforçava-se a ênfase em uma disciplina rígida e em uma organização inflexível dos estudos. Em cada classe, deveria haver um professor, responsável pela educação e instrução dos alunos (seguindo moldes militares).

Os estudos contemplavam uma sucessão de cinco classes. Nas três primeiras, desenvolver-se-iam os conhecimentos de gramática latina, logo após, havia o ensino de humanidades, e, por último, o ensino da retórica. Somente em alguns colégios foram acrescentados, nos currículos, dois ou três anos de ensino de Filosofia, o qual objetivava ajudar os alunos maiores a pensar por si mesmos, a partir da sabedoria cristã e antiga, para auxiliá-los a entrar na universidade. Isso trouxe para a formação jesuítica o *status* de modelo clássico. As matérias científicas não foram desprezadas, tinham lugar secundário, até porque deveriam auxiliar na formação humanística.

Juntamente com os primeiros colonizadores, vieram, para o Brasil, alguns padres jesuítas, os quais, com José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, responderam pela religião e a educação do Brasil colonial. Elaborou-se um saber estruturado, numa cultura clássica, tradicional, livresca, com forte domínio da gramática. Era para poucos; era um processo a que somente “bons homens” tinham acesso. A educação,

no Brasil colônia, foi uma cópia da cultura da metrópole, porque havia uma afinidade de interesses entre a elite emergente e a coroa portuguesa e também pelo modelo econômico do Brasil colonial³.

Temos, então, no modelo educacional jesuítico, a disciplina Filosofia caracterizada como um pensamento dogmático, erudito e cristão. Os filhos homens da classe dominante tinham aqui sua formação educacional jesuítica, iniciando a Introdução à Gramática Clássica, após uma “formação” filosófica e teológica. Cartolano (1985, p.20) afirma que:

A Filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados – do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante na Colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais “importados” e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas. Essa educação humanística era, juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe.

Após esses estudos, o aluno optava entre a carreira eclesiástica ou ir para a Europa em busca de um curso universitário. Já, para os filhos dos índios e dos negros e também daqueles que não detinham muitas posses, a escolaridade resumia-se ao ensino da língua e à catequização para torná-los bons cristãos.

No Brasil colônia, o projeto educacional jesuítico de uma educação clássica, erudita e livresca atendeu à estrutura organizacional, política, econômica, social e religiosa, cumpriu sua finalidade e não apresentou característica diferente do que acontecia na metrópole.

1.1 Portugal: A Crise Econômica e as Mudanças Educacionais

Portugal, no início do século XVIII, assinou com a Inglaterra o Tratado de

³ O modelo econômico e político no Brasil colônia determinou a organização social. Por isso, concentraram-se as riquezas produzidas nas mãos de poucos, somente 2%, grandes proprietários de terras. Os outros 98% da população eram os poucos brancos pobres, índios e negros escravos, excluídos de uma vida digna.

Methuen, o qual aumentava a dependência portuguesa. Contam histórias que o ouro brasileiro praticamente só passava por Portugal, indo direto para a Inglaterra, por conta de pagamentos das importações dos produtos e também do pagamento de parcelas da grande dívida que Portugal tinha com o governo inglês.

Diante da crise portuguesa, o recém-nomeado primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal – decretou, a partir de 1755, inúmeras reformas radicais no governo português. Queria o marquês fazer uma combinação entre alguns princípios mercantilistas e idéias do pensamento iluminista⁴. Nos meios mais conservadores, as idéias iluministas de Pombal não foram bem aceitas, e até houve tentativas de impedir que chegassem à Colônia. Porém, elas difundiram-se em todos os lugares.

O Iluminismo, mais do que uma escola ou sistema filosófico, foi um movimento espiritual, típico do século XVIII, caracterizado por uma ilimitada confiança na razão humana, considerada capaz de diminuir as névoas do desconhecimento e do mistério, que estorvam e obscurecem o espírito humano, e de tornar os homens melhores e felizes, iluminando-os. O Iluminismo é essencialmente um antropocentrismo, um ato de fé apaixonado pela natureza humana, é um novo evangelho de progresso e felicidade. O Iluminismo preconizou um novo messianismo, uma nova era, em que o ser humano, vivendo conforme a sua natureza, seria perfeitamente feliz. As características fundamentais do Iluminismo eram:

- *veneração da ciência*: com a qual se esperava resolver todos os problemas que afligiam a humanidade;

- *empirismo*: tudo aquilo que estava além da experiência não conservava nenhum interesse e cessava de ter valor como problema;

⁴ Esse pensamento iniciou-se no Renascimento, pois somente no Século das Luzes (XVIII) houve uma independência entre razão e ciência. Assim, os pensamentos iluministas receberam esse nome em consequência da crença no poder da religião para conduzir a vida humana. Rejeitavam as tradições e procuravam uma explicação racional para tudo. Filósofos e economistas procuravam mover meios para dar felicidade às pessoas. O pensamento iluminista conquistou numerosos adeptos, a quem parecia trazer luz e conhecimento. Por isso, os filósofos que o divulgaram foram chamados iluministas, sua maneira de pensar, Iluminismo, e o movimento, Ilustração.

- *racionalismo*: extrema confiança na razão, cujo poder era considerado ilimitado;

- *anti-tradicionalismo*: crítica à tradição, especialmente à Igreja e à monarquia, e negação de tudo o que foi transmitido do passado;

- *otimismo utópico*: o ser humano considerava-se capaz de eliminar todas as causas de infelicidade e de miséria em qualquer setor (social, político, econômico, pedagógico, jurídico) e conseguir, num futuro não muito longínquo, um estado de perfeita felicidade.

As reformas econômicas propostas para salvar o Estado português não deram muito resultado. Pombal denunciou que os ingleses estavam conquistando Portugal. Na Colônia, havia crise da mineração. Portugal estava sem saída, tendo de fazer à Inglaterra todas as concessões por ela exigidas. Com a decretação, por parte de Napoleão Bonaparte, do Bloqueio Continental (1806), Portugal entrou em colapso. A corte não podia interromper o seu comércio com a Inglaterra, por causa da enorme dívida e dependência de produtos. Tal desobediência ao bloqueio resultou na invasão do território português por Napoleão. Em decorrência disso, em 1808, D. João VI e sua corte fugiram para o Brasil colônia.

No tocante a outras reformas de Pombal, destituiu-se o sistema de ensino baseado na escolástica, e passou-se a priorizar a ciência moderna. Na Universidade de Coimbra, foram criadas as faculdades de Matemática e Filosofia, que demonstravam a importância dada às ciências aplicadas e à Filosofia natural.

Na Colônia, a principal consequência das reformas educacionais pombalinas foi a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, o que deixou um vazio na educação. Seguiu-se a isso a criação de um imposto especial, o subsídio literário, para cobrir os gastos do ensino, que passou a ser dever do Estado. Foi um imposto infeliz. Aliado a isso, ainda não havia o interesse por parte da coroa de ter na Colônia uma elite muito letrada.

Somente na segunda metade do século XVIII, as idéias iluministas chegaram ao Brasil colônia. Com o sistema de ensino e a extração de minérios em crise e uma

pequena elite que retornava dos estudos superiores na Europa, surgiram e desenvolveram-se os ideais liberais em movimentos pela independência do País.

1.2 O Brasil e a Vinda da Corte Portuguesa

No Brasil colônia, não havia bases estruturais para suprir as necessidades da família real (1808). Dessa forma, houve um arranjo frenético, desde a arrumação de moradas até a criação de uma infra-estrutura administrativa e cultural. Assim, o que durante séculos não aconteceu – como: a criação de cursos de formação superior (Medicina, Cirurgia, Anatomia, Engenharia Civil e Direito), da Academia Real da Marinha e Militar, de cursos profissionalizantes em economia, química, agricultura, organização da Biblioteca Pública, Jardim Botânico, Museu Nacional e Imprensa – foi ‘feito’ rápido.

A capital, o Rio de Janeiro, passou em pouco tempo a ser um agitado centro cultural. Note-se que esses novos ares europeus não se estenderam muito além da capital da Colônia, mas, mesmo assim, vieram a modificá-la. Era como se o Brasil tivesse despertado de um sono prolongado e se pusesse agora a caminho da sua libertação.

No âmbito educacional, por dois anos antes da elevação do Brasil a Reino Unido por D. João VI, o príncipe regente recebeu das mãos de negociantes cariocas uma soma em dinheiro no intuito de que fosse aplicada na educação geral, como o melhor meio de comemorar aquele auspicioso evento (elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal). Desse ato, nasceu o projeto Instituto Acadêmico, uma espécie de esboço de universidade sonhada por D. João VI para o Brasil.

Na educação elementar, continuou-se com poucas escolas para ensinar a ler e escrever, indo os recursos para o ensino secundário composto de aulas régias, disciplinas avulsas, ministradas por professores particulares, o que possibilitava acesso escolar somente aos jovens da alta elite. Em todos os níveis, os professores que haviam

sido orientados e preparados pelos jesuítas continuavam trabalhando. Portanto, a influência jesuítica continuava presente na educação brasileira.

Com o incremento no comércio, que cresceu primeiramente pela extração mineral e depois com as mudanças na capital, começou a aparecer uma incipiente classe média. Muitos começaram a exigir direito a uma formação educacional, pois acreditavam que a escola era uma via de ascensão social. Ter um diploma ou título de doutor garantia *status* e abria portas para a vida política e posição social respeitável. Muito próximas desse interesse estavam as idéias iluministas mescladas de religiosas, porém, distantes das camadas populares.

O que havia era uma educação escolar cujo modelo era o da cultura européia, um tanto despida dos domínios e dogmatismos religiosos. Essa educação não prezava a realidade cultural própria da Colônia, posto que trazia os valores e os modelos europeus (principalmente o francês). O ensino da Filosofia fazia parte das matérias avulsas, mas pouco se sabe do interesse que esse conteúdo despertava e de sua freqüência. No tocante ao material didático, utilizavam-se obras de Verney⁵ e Genovesi e, na linha filosófica, utilizava-se a escolástica. Tanto em Portugal como nas suas colônias, estavam proibidas as obras de Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza, Voltaire etc., sob a alegação de poderem conduzir ao ateísmo e materialismo (RIBEIRO, 1981, p.33).

1.3 O Brasil Império: Sem Mudanças Econômicas e Educacionais

Com a vinda de D. João VI e sua corte, afirmam historiadores, iniciou o processo de independência do Brasil. Isso demonstra que, por um longo tempo, não ocorreram mudanças profundas no Brasil, e, sem mudanças no sistema econômico e social, não mudou o sistema educacional. A aristocracia rural brasileira, sendo conservadora e arcaica, encarava a educação como um meio para alcançar *status*. Os

⁵ O verdadeiro método de estudar, de 1746 em diante, do oratoriano iluminista Luiz Antônio Verney, exerceu grande influência na renovação cultural portuguesa.

escravos e pobres não tinham acesso a um consumo mínimo e a elite consumia produtos estrangeiros. Somava-se a isso o desinteresse em construir um sistema educacional, o que levava os jovens das elites irem à Europa para cursar o ensino superior.

Assim, a organização de um sistema de ensino no Brasil não se efetivou em 1822, 1824, 1826, 1834, 1836 e nem até as primeiras décadas da República. O que houve, a partir de 1822, foi uma forte influência, sobretudo do pensamento francês, que já influenciava a sociedade brasileira desde a segunda metade do século XVIII. Da França, tínhamos os modelos literários e filosóficos, de Paris ou via Paris, chegavam as idéias filosóficas.

A Filosofia que chegava ao Brasil era a da luta entre o conservadorismo tradicional e as novas idéias lançadas a partir do século XVIII. O chamado ecletismo francês frutificou no meio da elite intelectual brasileira, pelo fato de contemplar os ideais da jovem aristocracia monárquica; porque esse ecletismo filosófico caracterizou-se como uma espécie de conciliação, acerto entre as mudanças desejadas e a manutenção de uma determinada ordem: “Nada de excessos. Queremos a Constituição, não queremos a revolução”, conforme afirmação de Evaristo da Veiga.

Essa Filosofia vinda da França teve na Igreja (sob rígido controle do Estado) uma tentativa de investir contra as idéias iluministas e enciclopedistas. Porém, havia o ecletismo fazendo concessões ao pensamento religioso e à Filosofia tradicional. Prova disso foi a criação, em 1837, do Colégio Pedro II, numa busca de conciliação entre o escolasticismo e o ecletismo francês. Além das diversas disciplinas⁶, a Filosofia era obrigatória e tinha como principal objetivo a criação e divulgação da doutrina católica cristã. Em outros colégios, apesar de obrigatória para o ingresso no curso superior, a Filosofia não obteve prestígio, como no Dom Pedro II. O que aconteceu foi a

⁶ O currículo do Colégio Pedro II, único colégio de ensino secundário criado pelo governo imperial, tinha as seguintes disciplinas: latim, grego, francês, inglês, retórica, geografia, história, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria, astronomia e **filosofia**.

utilização, por parte dos professores, do compêndio clássico aristotélico de Genuense, utilizado por ordens religiosas.

A partir da segunda metade do século XIX, havia uma disputa entre as correntes filosóficas tradicionais conservadoras, com fundamento aristotélico-tomista e as novas correntes filosóficas, que se fortaleciam na Europa: o Iluminismo, o Liberalismo, o Darwinismo e o Positivismo. As novas idéias chegavam ao Brasil trazidas pela elite intelectual que estudava fora ou pelos livros vindos da Europa.

Nossa elite intelectual burguesa compunha-se em sua maioria por médicos, militares e engenheiros que recebiam forte influência das ciências positivas em sua formação. Entre os intelectuais, não havia uma linha de ação, eles apenas percebiam nas ciências positivas a defesa e sustentação de seus interesses. Nesse aspecto, os defensores da Filosofia positivista encontravam-se entre os militares, no meio republicano, entre os abolicionistas e os católicos.

Propondo reformas no ensino oficial para que ele se voltasse à nossa realidade, destacava-se Pereira Barreto⁷, que dizia: “Já estamos fartos de diplomas, e o que precisamos hoje é de menos europeu na frase e mais positividade de método na doutrina” (COSTA, 1956, p.153). Sua crítica direcionava responsabilidades à Igreja e à academia pela deformação cultural do povo. Ele defendia reformas urgentes no ensino, que devia ser retirado do domínio teológico em que estava. Foi incompreendido e ingênuo, ao não perceber que a Igreja tinha muita força e por acreditar que estávamos prontos para aderir às ciências positivas.

Outro destaque foi Benjamim Constant⁸, que era fiel seguidor da doutrina positivista e reconhecidamente um dos mais expressivos lutadores em prol do regime republicano. Com formação na Escola Militar e sendo lá professor, Benjamin Constant orientou inúmeros jovens para os ideais republicanos, contudo, esses jovens

⁷ Luís Pereira Barreto (1840-1923), médico positivista, escreveu sobre doenças tropicais e comportamento social. Conhecedor da História da Filosofia, intransigente positivista, solidificou-se no cientificismo.

⁸ Considerado ideólogo da república brasileira, influenciou a cultura e a educação brasileira, além da política. Foi o primeiro Ministro da Educação republicano e inspirou a inscrição em nossa bandeira nacional do lema positivista “ordem e progresso”.

não contribuíram para dar a linha ao nosso regime republicano⁹.

Junto a esses expoentes, aconteciam debates sobre as questões políticas e econômicas, sendo muitos via imprensa, em bares e praças públicas. Com a produção cafeeira em alta, um novo clima e dinamismo instauraram-se em algumas províncias. As oligarquias cafeeiras, a burguesia ascendente e os militares, deixados de lado na participação da vida política da nação, reuniram-se em torno das idéias republicanas.

1.4 A República: Transformações ou Pequenas Mudanças?

O que unia os militares, a burguesia e a oligarquia cafeeira em torno dos ideais republicanos era algo muito incipiente. Um ponto que mostra as diferenças é a liderança do País, que ficou com os militares nos primeiros anos da República (1889-1894). Os militares, apesar de não apresentar inclinações políticas, estrategicamente tomaram a frente para assegurar a consolidação da República. Por outro lado, os ideais republicanos defendidos pelos intelectuais entravam em confronto com os ideais dos cafeicultores, os quais, com a proclamação da República, além de derrotar o império português, acabaram com os privilégios da decadente aristocracia do açúcar e trouxeram para si os poderes do novo regime. Por isso, no novo regime havia acentuados privilégios aos cafeicultores que controlaram o processo eleitoral.

Assim, o poder econômico apoderou-se do poder político. Esse poder político ficou nas mãos das oligarquias cafeeiras, constituindo a chamada República dos Cafeicultores – também conhecida como a política do ‘café com leite’ (alternância na presidência do País entre os membros do partido republicano paulista e mineiro). Dessa forma, até 1930, apesar das crises, o café foi carro-chefe da produção agroexportadora.

⁹ Segundo Costa (1956, p.241), Benjamin Constant foi um formador de homens. Descendente de gente humilde e professor de moços que não eram filhos de senhores de escravos, ele soube plantar nessa juventude o entusiasmo pelo regime republicano e a semente de revolta contra a monarquia. Havia aceitado a Filosofia de Comte, mas não era ortodoxo. Afastado do Apostolado, Benjamin não fez um sacerdócio do positivismo como religião, divulgou-o apenas, mais interessado propriamente no ensino do positivismo de A. Comte como Filosofia.

No novo regime, a estrutura social quase ficou inalterada. O negro, apesar da abolição da escravatura, demorou a ser integrado; os imigrantes sofriam inúmeras dificuldades nas relações de trabalho; a cultura escravocrata estava embrenhada na consciência das elites e do povo. O Brasil passou a ser federativo, isso, em âmbito político, deu aos estados certa autonomia. Em âmbito nacional, criaram-se os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Com a primeira constituição republicana de 1891, houve o voto direto¹⁰ para a escolha de todos os cargos do Legislativo e Executivo.

No âmbito educacional, houve a primeira reforma educacional, organizada por Benjamin Constant (1890). Ela seguia o modelo da separação entre Igreja e Estado estabelecida pela nova Constituição. Pela reforma, ficou assegurado o ensino público leigo, gratuito e obrigatório, o que nunca foi concretizado. Os motivos eram número insuficiente de escolas; condições para que crianças pudessem frequentá-las; e muitas das escolas existentes serem de instituições religiosas (principalmente católicas e metodistas).

Na Constituição de 1891, determinou-se que os estados da Federação seriam responsáveis pela criação e manutenção da instrução pública elementar e que do governo federal seria a responsabilidade da criação das escolas secundárias e superiores. Com isso, houve, por parte de alguns governos estaduais (os mais pobres), descaso pela criação das escolas elementares e demonstração do pouco interesse do governo federal pela preparação intelectual do povo; prova disso são os escassos cursos secundários e superiores.

Unindo isso à restrição ao direito de voto, percebemos que essa República democrática excluiu não apenas as classes populares, mas também a classe média urbana, que era quase totalmente analfabeta. Por isso, surgiu o movimento conhecido como ‘entusiasmo pela educação’, que travou nas primeiras décadas da República uma luta contra o analfabetismo, que era uma discriminação social, econômica e política.

¹⁰ Sendo que os analfabetos, as mulheres, os jovens com menos de 21 anos, os militares não graduados e o clero não tinham direito de votar nem podiam candidatar-se.

Os ideais educacionais liberais, mais conhecidos como escolanovistas, buscaram mudanças em relação ao ensino elementar que estava muito distante de cumprir o seu papel e de ter seus problemas resolvidos¹¹. As dificuldades para as reformas estavam principalmente no interesse da aristocracia reacionária e na realidade econômica que barrava qualquer tentativa de mudanças educacionais.

No ensino secundário, apenas foram acrescentados os estudos das ciências e noções de sociologia, moral, direito e economia política ao currículo já existente, com ênfase na erudição. Por isso, tinha-se um ensino secundário enciclopédico e propedêutico, mas não cientificista. No ensino superior, continuavam as escolas isoladas. Os cursos de Direito eram muito procurados, principalmente pelos que pretendiam ocupar cargos políticos e administrativos, seguidos pelos cursos de Medicina e Engenharia, com menos prestígio que anteriormente.

Em 1901, tivemos a Reforma Epitácio Pessoa, que desvinculou o ensino oficial do Estado e equiparou os ensinos privado e público das escolas secundárias e superiores. Em 1911, a Reforma Rivadávia Correa reforçou a desoficialização do ensino. A partir dela, as escolas tinham plena e total liberdade, tanto de ensino e didática como administrativa, e podiam conceder os diplomas e títulos. Houve aumento da demanda do ensino superior, pois o exame de admissão cabia às próprias faculdades, e isso punha fim ao caráter propedêutico do ensino secundário. Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, reoficializou-se o ensino, o que dificultou o ingresso aos cursos superiores com a criação dos exames vestibulares, somente prestados com o diploma do secundário, o qual retornou a ter um caráter propedêutico. Já em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, houve um grande retrocesso. Retirou-se a autonomia didática e administrativa das escolas e propiciou-se uma centralização na organização do ensino. Voltou a disciplina Instrução Moral e Cívica aos cursos secundários, pois estava incluída nos exames vestibulares. Com essa

¹¹ Esse movimento influenciou muitas reformas educacionais em estados brasileiros, como São Paulo (Sampaio Dória, em 1920); no Ceará (Lourenço Filho, em 1923); na Bahia (Anísio Teixeira, em 1925); em Pernambuco (Carneiro Leão, em 1926); em Minas Gerais (Francisco Campos e Mário Casassanta, em 1927); e no Distrito Federal (Fernando Azevedo, em 1928).

reforma, tivemos a determinação dos currículos das escolas superiores e os vestibulares passaram a ter um caráter de aprovação classificatória, com a fixação prévia do número de vagas.

Apesar de todas as reformas, poucas mudanças aconteceram no sistema educacional brasileiro, que continuou seletivo, elitista e conservador. Em nenhum momento, houve o interesse pela consolidação de um ensino obrigatório, público e gratuito do ensino elementar. Já o ensino secundário, com o intuito de ser preparatório para o ensino superior, com forte influência positivista, chegou a pender para o cientificismo, em alguns momentos, bem como para um ensino erudito clássico.

Após a proclamação da República, como salientamos anteriormente, houve presença forte das idéias e dos pensamentos trazidos de fora, sobretudo da Europa, com defesas ao Positivismo e ao Escolanovismo. Isso era muito visível na orientação aos cursos superiores. Já os demais níveis de ensino praticamente foram deixados no abandono, junto com as questões que eram latentes em nossa realidade.

Com as mudanças econômicas e sociais advindas da I Guerra Mundial, aumentou rapidamente a população operária, surgindo uma classe que reivindicava seus direitos trabalhistas. Muitas conquistas operárias surgiram a partir de 1930. Estava mudando o tradicional sistema econômico agroexportador.

No aspecto ensino, começava a ser defendida por muitos educadores da Escola Nova¹² uma educação que propiciasse condições necessárias e indispensáveis para o sucesso da transição econômica que o País estava atravessando. Pela educação, o Brasil teria condições de competitividade no mercado capitalista. A crítica a esses educadores vinha da Igreja Católica e da burguesia conservadora, salientando que esse movimento tinha uma linha teórica marxista e pretendia transformar o Brasil em uma

¹² Escola Nova foi um movimento que, no Brasil, expressou-se por uma política educacional descentralizada e pode ser encontrada nos modelos de reformas criadas por alguns educadores em alguns estados, durante a década de 1920, tais como: Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Mário Casassanta. A Reforma Rocha Vaz, de 1925, criada de forma arbitrária pelo governo federal, com o objetivo de lutar contra o analfabetismo, reformava o ensino secundário e superior e obstaculizava as experiências inovadoras que vinham ocorrendo em alguns Estados, pois colocava novamente as diretrizes para o sistema educacional. Essa centralização continuou mesmo após o movimento de 1930.

sociedade socialista. Por isso, combateram-se todas as suas propostas educacionais e seus adeptos foram acusados de comunistas. Na realidade, eram apenas seguidores da Escola Nova.

1.5 O Movimento de 1930 e Suas Conseqüências na Educação

O poder político estava distribuído pela chamada ‘República café com leite’. O levante revolucionário de outubro de 1930 trouxe fim ao domínio exclusivista da oligarquia cafeeira, mas, infelizmente, não constituiu um governo de representação democrática, que era o sonho das classes média e popular. O governo instaurado não representou os interesses da maioria da população ou dos que sempre estiveram excluídos de qualquer participação na vida da nação.

Com a Revolução de 1930, ocorreram alguns ajustes econômicos que contornaram o estado caótico no qual se encontrava nossa economia. Na liderança do movimento, estava um político muito hábil que, a princípio, assumia o governo provisoriamente, mas se manteve nele por longos quinze anos: Getúlio Vargas. A ‘Era Vargas’ teve três períodos: Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930; Getúlio no poder após a promulgação da Constituição de 1934; Getúlio Vargas no poder após o golpe de 1937, no qual ele permaneceu, então, como ditador, à frente do que chamou de Estado Novo, que chegou ao fim em 1945.

Como chefe do ‘Governo Provisório’, veio a público em 3 de novembro de 1930 com um plano de dezessete pontos para a “reconstrução nacional”. O item 3 do programa de reconstrução nacional falava sobre a educação – difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas”. Com uma política paternalista e populista, Getúlio Vargas foi hábil no campo educacional, agradando às tendências, no que diz respeito às homéricas

rivalidades entre escolanovistas (liberais) e católicos (conservadores), durante os trabalhos da constituinte de 1933/34¹³. O resultado foi que, na Constituição de 34, ambas as tendências sentiram-se vitoriosas.

A organização escolar, a partir de 1930, basicamente, não estabeleceu nada sobre o ensino primário. O secundário passou a constituir regime serial, de frequência obrigatória, composto por dois ciclos. O primeiro ciclo, fundamental, com duração de cinco anos, era obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior e o segundo ciclo complementar deveria ser cursado de acordo com o curso superior escolhido. Havia então o pré-médico (alunos que cursariam áreas médicas), o pré-jurídico e o pré-politécnico (engenharia e arquitetura). O currículo estava composto por treze matérias no ciclo fundamental e dez no ciclo complementar. Dentre essas matérias do complementar, estava a Filosofia (CARTOLANO, 1985, p.56-58).

Nesse período de Vargas, a educação pode ser considerada satisfatória, pois foi valorizada e houve preocupação política em organizá-la de forma condizente com o desenvolvimento industrial que estava acontecendo no País. Louvável foi a preocupação com a questão, dado que ele criou o Ministério da Educação e Saúde. Quem esteve à frente desse ministério, Francisco Campos (1930-1932) e Gustavo Capanema (1934-45), pouco fez para a criação de um sistema de educação popular. Também vale lembrar que os liberais (escolanovistas) que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros educadores que defendiam a chamada Escola Nova¹⁴, inspirada nos trabalhos de John Dewey e de Durkheim, foram muito criticados e perseguidos. Salvaram-se os que aderiram e fizeram parte do Estado Novo, após o Golpe de 1937.

¹³ Devido à forte oposição realizada, sobretudo pelos católicos, às experiências escolanovistas, logo após o movimento de 1930, não foram os reformadores mais radicais que ganharam espaço, mas, ao contrário, foram os moderados que ocuparam os mais importantes cargos na orientação do sistema educacional. Exemplo disso foi a nomeação de Francisco Campos para o Ministério da Educação e Saúde criado por Getúlio, logo após o movimento de 1930. O ministro direcionou as reformas principalmente ao ensino secundário e superior, privilegiando as elites que eram as que tinham acesso a esse ensino no Brasil, deixando praticamente ao abandono o ensino primário e a educação popular.

¹⁴ A Escola Nova, que defendia as idéias de Dewey, colocava a instrução escolar como meio de desenvolvimento econômico e social e, para tanto, defendia também a escola leiga, gratuita e obrigatória com direito de acesso a ambos os sexos.

O ministro Gustavo Capanema, pelo decreto de 9 de abril de 1942, organizava o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro (ginásio) com duração de quatro anos e o segundo (colégio) com duração de três anos. O estudante no segundo ciclo deveria fazer a opção pelo Clássico, se buscasse uma formação intelectual com conhecimentos filosóficos e letras antigas, ou pelo Científico, se valorizasse as ciências. Com o aumento da demanda pelo ensino secundário, destinado, de um lado, a preparar aqueles que deveriam ingressar nos cursos superiores e, de outro, àqueles que deveriam preparar-se para o mercado de trabalho pelo ensino profissionalizante, criaram-se as escolas oficiais ou escolas paralelas, como o SENAI¹⁵.

Houve, nesse período, uma divisão e uma clara falta de interesse pela democratização do ensino. Apesar de as camadas populares reivindicarem o direito de acesso aos diversos graus de ensino, as elites, não querendo perder privilégios, buscavam garantir exclusividade de direitos, levando a opção do ensino profissionalizante aos pobres. A divisão, agora dentro da lei, era clara e tendenciosa, reproduzida dentro da escolarização dos jovens. De um lado, havia um ensino enciclopédico, livresco e propedêutico, que servia às elites que buscavam a formação superior, e, de outro lado, um ensino profissionalizante destinado às classes populares, para encaminhá-las rapidamente ao mercado de trabalho.

1.6 O Nacionalismo e o Imperialismo no Período de 1945 a 1964

Chegava ao fim o Estado Novo (1937-1945) com Getúlio renunciando. O País entrou num dos períodos mais democráticos de sua história, até 1964. Houve um desmonte de todos os departamentos repressivos e as eleições tornaram-se diretas para todos os cargos do Legislativo e do Executivo. Apesar disso, a conquista do poder pelo general Eurico Gaspar Dutra (PSD/PTB), contrariando as expectativas,

¹⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942, caracterizando o caráter dualista do ensino de segundo grau. Sobrou para os jovens pertencentes às classes mais pobres o ensino profissionalizante, já que esse período coincide com o crescimento das atividades industriais no Brasil e, conseqüentemente, com a necessidade de mão-de-obra para trabalhos qualificados.

demonstrou que Getúlio ainda detinha grande prestígio e que o poder da máquina estatal não podia ser ignorado.

No início de 1946, foi instalada a Assembléia Constituinte. No dia 18 de setembro, promulgou-se a nova Constituição Brasileira, a Carta de 1946, que seguia o modelo liberal-democrático, porém, diferentemente da Carta de 1937. Nessa Constituição, aparecia como responsabilidade da União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Em 1948, deu-se início aos trabalhos para o projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que teve confrontos de interesses díspares. Houve, de um lado, pressões enormes pelo estabelecimento de uma educação ampla e gratuita que viesse atender às demandas populacionais e, de outro, estavam os interesses das escolas confessionais particulares.

O projeto inicial apresentado pelo Ministério da Educação tinha uma conotação descentralizadora, viabilizava os ideais liberais dos escolanovistas, buscava superar os problemas crônicos ligados ao analfabetismo e a ausência de um projeto educacional nacional. Foi fortemente combatido pela oposição conservadora, tendo à frente escolas católicas, que faziam restrições ao projeto e adjetivavam Anísio Teixeira de comunista, além de fazer ligações entre os pensamentos de Dewey e Marx. Diante dos conflitos, nasceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDBEN, Lei 4.024/61, de 03/08/1961.

Nossa primeira LDBEN mostrou poucos avanços na democratização do ensino. Foi muito mais uma vitória dos interesses privados, porque, por uma política conciliadora do projeto, atendeu às reivindicações dos que lutavam pela expansão do ensino público e gratuito e assegurou os privilégios e interesses particulares de grupos. No texto da lei, garantia-se à família a liberdade de escolha na educação de seus filhos, estabelecendo que o ensino é uma obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. Por isso, os recursos públicos estavam direcionados à manutenção e ao desenvolvimento do sistema público de ensino, todavia, em seguida, concediam-se bolsas e ajuda, por parte da União, Estados e Municípios, às iniciativas privadas.

Pela organização estabelecida pela nova LDBEN, passamos a ter um ensino primário fundamental, que estabelecia quatro anos de duração e seguia com o ensino médio durando sete anos. Neste, tínhamos um primeiro ciclo, chamado ginásial, que estava organizado para quatro anos, e o segundo ciclo, chamado colegial, com duração de três anos. No colegial, havia uma divisão horizontal em secundário, normal e técnico. O colegial técnico estava subdividido em industrial, agrícola e comercial. O vestibular para qualquer curso superior estava assegurado, independentemente da área escolhida para o colegial.

Após um período conturbado no cenário político, assumiu o poder Juscelino Kubitschek, que em 1955 abriu as portas do Brasil ao capital estrangeiro. Com isso, chegaram as multinacionais para concretizar um projeto de fazer o País crescer “50 anos em 5”, lema de campanha de JK. Com a idéia de crescimento rápido, não houve preocupação em solucionar os problemas sociais, houve um aumento desses problemas e, no final da década de 1950, a organização social e popular multiplicara-se.

A UDN, em 1960, chegou ao poder, com Jânio Quadros vencendo as eleições. Uma liderança carismática e populista, mas também autoritária e incapaz de negociar com outras lideranças políticas, o que aprofundou a crise e levou Jânio a renunciar em 25 de agosto de 1961, após sete meses de governo.

Assumiu o vice João Goulart, que tomou posse após acordo entre os militares da Escola Superior de Guerra e o Congresso Nacional, e mudou o regime de governo de presidencialista para parlamentarista. Goulart, taxado de comunista, organizou um plebiscito em janeiro de 1963, voltando o regime presidencialista. Tudo isso levou ao golpe militar de 1º de abril de 1964.

Neste espaço de tempo – 1955 a 1964 – tivemos, na educação, organizações inéditas. De um lado, uma luta gigantesca em defesa de uma educação pública como direito de todos. De outro, foi um período de muitas experiências populares, inclusive daqueles que já tinham ultrapassado a faixa etária escolar, com a alfabetização de jovens e adultos.

Desse período, vale lembrar o Movimento de Educação de Base (MEB), que, a partir de grupos religiosos católicos, tinha a finalidade de atingir as massas populares mais carentes; a proposta pedagógica de Paulo Freire na alfabetização de adultos, na compreensão crítica da aprendizagem da escrita e leitura; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, iniciativa da Prefeitura de Natal para estender a instrução escolar a toda demanda existente. Trata-se de um período quando os sucessos dessas iniciativas de educação popular e de outras (Movimento de Cultura Popular no Recife, o Centro de Cultura Popular da UNE, por exemplo) foram marcantes em nossa história da educação.

1.7 Ditadura Militar: Conseqüências Sociais, Econômicas, Políticas e Educacionais

João Goulart, à frente no governo, sofreu inúmeras pressões desde a sua posse. Impedido de governar (Golpe de 64), retirou-se de Brasília e foi para o Rio Grande do Sul, de onde se exilou no Uruguai.

O governo passou para as mãos das Forças Armadas, que diziam querer restabelecer a ordem no País, usando os Atos Institucionais (AIs), para garantir um regime de sustentação para a política governamental, emparelhado com os interesses do capital monopolista, e depois retornar aos quartéis.

Com a forma de governar dos militares, a democracia ficou somente no papel. Todas as liberdades e direitos políticos foram abolidos para preservar a segurança nacional. Na área econômica, houve aumento de impostos, diminuição dos investimentos em áreas sociais, arrocho salarial, supressão dos direitos trabalhistas e proibição de política sindical. O governo militar foi endurecendo cada vez mais sua forma de governar.

O ano de 1968 marcou, no mundo todo, um período de lutas sociais, políticas e estudantis. No Brasil, as idéias e os ideais franceses por um sistema educacional, econômico e social diferente tiveram ressonância. Ganhou força o desejo de mudanças e foi grande a agitação no meio educacional, cultural, artístico e sindical. A política

estudantil, os sindicatos e os movimentos populares que ainda aparentavam uma organização voltaram às ruas para protestar contra os militares no poder, contra a dominação cultural e o descaso com as causas sociais e educacionais. O regime militar endureceu, baixando decretos, reprimindo, torturando e perseguindo quem oferecesse resistência.

Junto a tudo isso, a economia crescia, graças a uma política de aumentar a renda do País, “aumentar o bolo para mais tarde dividi-lo”. O crescimento econômico financiado pelos empréstimos norte-americanos possibilitou o chamado ‘milagre econômico’. O governo tratou da reforma educacional dentro do momento político, social e econômico. Por isso, o MEC, recebendo interferência direta dos EUA, que financiavam a nova organização educacional (acordo MEC-USAID), fez as reformas universitárias (Lei 5.540/68), do ensino primário e médio (Lei 5.692/71). Essas leis estabeleceram uma relação estreita entre educação e produção – teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1989, p.133).

Com a nova organização do ensino, temos dois ciclos, o primeiro grau, que duraria oito anos, e o segundo grau, que duraria entre três e quatro anos, e seria essencialmente profissionalizante. Para os responsáveis por esse modelo de ensino, o segundo grau eliminaria o dualismo entre o ensino propedêutico e o técnico. Assim dizia o texto da Reforma 5.692/71, com relação ao objetivo geral do ensino no Brasil:

Art. 1º [...] Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Com a Lei 5.692, os cursos de primeiro e segundo grau deveriam criar os seus currículos, seguindo um núcleo comum que era definido pelo Conselho Federal de Educação, tendo uma parte diversificada, a qual os próprios colégios definiriam. O que estava estabelecido no núcleo comum era: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna), Estudos Sociais (História, Geografia e

Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Eram ainda obrigatórias as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Já na parte diversificada, havia possibilidade de escolha das matérias por parte dos colégios, dentro de uma relação de matérias fornecida pelos Conselhos Estaduais de Educação (a famosa Deliberação 18/72), que levava em conta as diferentes realidades e necessidades de cada região. De tudo isso, o que ficou patente foi a consagração de um ensino com caráter utilitarista e discriminador e deficiente na ‘preparação do exercício consciente da cidadania’.

É fácil entender, dentro do regime militar vigente na época, a estrutura das reformas educacionais e o porquê de a Filosofia e as disciplinas humanísticas serem retiradas da formação educacional de gerações. Houve uma adequação do ensino ao novo sistema político, como também a concretização do modelo econômico que se voltava para a produção industrial (multinacionais que aqui se instalavam). Dessa forma, encontra-se uma justificativa do pouco interesse pela formação filosófica em um sistema de ensino que pretendia ser profissionalizante, além de outros empecilhos fortes, como falta de espaço na grade curricular, já comprometida pela parte obrigatória. Para muitos técnicos das Secretarias e dos Conselhos Estaduais, estava entendido que na disciplina de Educação Moral e Cívica, que era obrigatória, já aconteceria uma reflexão e “por que não filosófica?”.

Nessa estrutura do ensino, das desculpas de já estar acontecendo, das questões ideológicas, extinguiu-se oficialmente a Filosofia do currículo escolar nacional. Assim, o processo de sua extinção como disciplina obrigatória da grade curricular de 2º grau aconteceu como decorrência natural do Estado autoritário e da ideologia desenvolvimentista conhecida como Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimentista.

No governo do general Geisel (1974-1979), iniciou-se uma abertura lenta e gradual que mostrou avanços e retrocessos. Tivemos o fim da censura em 1975, a criação da Lei Falcão, que impedia a liberdade de propaganda política no rádio e na

televisão, o fim do AI-5, dando relativa liberdade de manifestações, e a volta do pluripartidarismo. No governo do general Figueiredo (1979-1985), houve sérios problemas no campo econômico e social. Dada a inflação alta e as perdas salariais, as classes populares começaram a exercer seu poder de pressão. Com medidas para o controle da inflação bastante rígidas, o País entrou em recessão, associando a isso um processo de ‘estagflação’ (combinando a parada da economia com inflação), com maiores perdas salariais, diminuição do ganho e, por fim, desemprego.

No campo político, as oposições venceram as eleições de 1982 nos estados economicamente mais fortes, apesar de ser significativa a vitória do governo nessas eleições. Foi a partir de 1983, com partidos (PT, PMDB, PDT e outros) e organizações sociais (CUT e CONCLAT) exigindo eleições diretas para presidente da República, que se estabeleceu uma frente única pelas ‘Diretas Já’. A emenda constitucional que restabelecia eleições diretas apresentada pelo deputado do PMDB Dante de Oliveira foi votada em 25/04/1984, e saiu derrotada, frustrando milhões de brasileiros.

Ao final do governo Figueiredo, apresentaram-se ao Poder Legislativo duas chapas de civis que queriam governar o País. O PDS (Partido Democrático Social) apresentou Paulo Maluf e a Aliança Democrática (vários partidos) apresentou Tancredo Neves. Em 15 de janeiro de 1985, houve a eleição no Congresso Nacional e Tancredo foi eleito, pondo fim ao regime de governo militar.

Durante os anos de regime militar, o ensino no Brasil não foi profissionalizante como as reformas queriam, por inúmeros motivos, dentre eles: a falta de orientação profissional, precariedade das escolas e o descaso com a educação. A preocupação com um ensino de qualidade foi muito mais retórica do que prática. Com o descaso pelo ensino público e a proteção e o incentivo ao ensino privado, houve um mercado de livre iniciativa que excluía aqueles que não podiam pagar as mensalidades. Por outro lado, as dificuldades de acesso e de tempo levavam os que não conseguiam vagas no ensino público a abandonar os estudos. Nesse período, o ensino permaneceu elitista e excludente, apesar de a propaganda ter sido em outro sentido.

1.8 A Nova Ordem Social, Política, Econômica e Educacional nos Tempos Atuais

Seguindo a tradição de uma economia dependente, os ideários de uma globalização e a conseqüente internacionalização da economia, não podemos ser injustos e não verificar que houve avanços na produção industrial. Porém, aumentou significativamente a dívida externa e interna do nosso País. A isso, some-se a sujeição aos altos e baixos dos mercados externos e à especulação financeira internacional (importação de produtos e tecnologias essenciais, principalmente o petróleo) e a falta de competitividade nas exportações agrícolas. Assim, a base que sempre sustentou o crescimento da economia nacional – associação dos capitais externo, estatal e privado – proporcionou uma forte desigualdade social, pois obrigou a mais empréstimos externos e direcionou os investimentos estatais para a produção de infra-estrutura da produção industrial, bem como maquiou os prejuízos de investimentos particulares (indústrias, bancos, empresas estatais). Ainda, a legislação, até pouco tempo atrás, dava condições de existir, nos órgãos públicos, interesses pessoais sendo contemplados com o roubo do dinheiro público, colocando nosso País entre os países com alto índice de corrupção e roubo do bem público. Como resultado disso tudo, houve enriquecimento de uma pequeníssima parcela da população e empobrecimento de grande parte da população brasileira.

Entramos num período em que o grande ufanismo dos anos 1950 aos 1980 desapareceu. O que percebemos, na década de 1980, sobretudo, foi uma falência do Estado do Bem-estar Social, conseqüentemente, fim do milagre econômico.

Nesse quadro socioeconômico, a educação¹⁶, concebida como acesso para a

¹⁶ A trajetória do ensino público e particular em nosso País guarda estreita dependência da tradição centralizadora do Estado e das necessidades materiais do processo econômico. Historiadores propõem que estudos dos modelos institucionais da escola no Brasil sejam investigados na matriz dos processos econômicos, isto é, a partir dos processos dominantes decorrentes da divisão do trabalho escravo e do trabalho industrial na história econômica e política.

elevação social das pessoas e da nação¹⁷, como a responsável pelo salto que o Brasil daria para se transformar em uma grande potência mundial, não se concretizou. Isso se percebe pela política econômica implantada, submetida aos ditames do mercado internacional, que é especulativo, concentrado e dito neoliberal. Foi uma política de restrição aos gastos com os programas sociais (descaso com a área de saúde e saneamento, pouco investimento no ensino, nas pesquisas, falta de segurança nos grandes centros, ausência de uma política social para a inclusão dos que estão à margem do processo), o que deixa claro que crescimento econômico e desenvolvimento são coisas distintas.

Uma intensa movimentação popular, de intelectuais ligados à educação e a entidades educacionais, como a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – 1977); o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade – 1978); e a ANDE (Associação Nacional de Educação – 1979), reafirmou o caráter tecnicista do ensino e exigiu uma escola pública de qualidade para todos.

Foram organizadas as CEBs (Conferências Brasileira de Educação) em 1980, depois em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991, todas procurando fazer raios-X do sistema educacional brasileiro e propondo uma educação pública para todos. Esses movimentos aconteceram concomitantemente à elaboração da nova Carta, que no tratar da educação aceitou quase na íntegra a Carta de Goiânia, que saiu da IV CBE acontecida em Goiânia em 1986.

Em 1987, com a posse do novo Congresso, que tinha a missão de ser constituinte e elaborar a nova Carta Magna, instituiu-se uma defesa do ensino público e gratuito – o Fórum em Defesa da Escola Pública, o qual desencadeou o surgimento de outras organizações, como a Federação Interestadual dos Estabelecimentos Particulares (FIEP) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas –, porque os movimentos populares perceberam a possibilidade de conquistar direitos

¹⁷ Era assim, principalmente na visão utilitarista/tecnicista da Reforma 5.692/72, com uma oferta de ensino heterogênea: para as classes pobres, uma formação (até ideológica) para quem vai ocupar funções menos qualificadas nas empresas multinacionais; para as classes mais ricas, uma preparação para os cargos e as funções mais qualificadas, via ensino superior, acentuando fortemente a dicotomia saber e fazer.

educacionais que sempre foram privilégio das classes dominantes. Nessa constituinte, houve uma representação dos interesses particulares sem precedente na história brasileira.

Com a promulgação da Carta Constitucional, em 5 de outubro de 1988, tivemos fortes avanços sociais. Infelizmente, alguns avanços na área social não saíram do papel ou estão aguardando complementação de leis. Sobre educação, diz o documento que ela é:

Direito social (art. 6º Cap. II) de obrigação do Estado e da família com a finalidade de preparar a pessoa para o exercício da cidadania e para o trabalho (art.205, Cap.III, seção I); [...] cabendo ao Estado assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (art. 208, inciso II); [...] devendo a organização do sistema de ensino ser realizado em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (art. 211, cap.III, seção I), [...] cabendo aos municípios atuarem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, § 2º).

Tivemos, assim, pela nova Carta, uma atribuição para que a União legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, cap. I, título III, seção XXIV). Inúmeras entidades trabalharam para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oferecendo informações sobre a realidade educacional do País e projetos que visavam a um sistema que abrangesse toda a população. No processo de elaboração da nova LDB, tivemos um momento político conturbado. Os trabalhos iniciaram-se no governo Sarney e passaram pelos governos de quatro presidentes da República. Com esse clima de incertezas, houve um ritmo lento dos trabalhos, favorecendo inclusive manobras realizadas por grupos contrários ao projeto da LDB apresentado inicialmente, adeptos do modelo econômico neoliberal que se estabelecia no Brasil. Por conta disso, os trabalhos somente foram encerrados em 20 de dezembro de 1996, com a sanção da Lei 9.394.

A nova LDB, resultado de um projeto do senador Darcy Ribeiro em co-autoria com o MEC, queria ampliar condições de acesso ao ensino, mas desobrigava o Estado desse compromisso, deixando-o aberto aos interesses dos grupos privados e indo ao

encontro dos ideais da nova ordem capitalista neoliberal¹⁸ iniciada com Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique.

Todavia, houve mudanças, com a Lei 9.394/96¹⁹. A nova LDB apresentou avanços e entraves na educação nacional. Avançou quando estabeleceu um ensino médio como educação básica e sua extensão para todos os brasileiros (art. 4º, itens I e II, título III), porém, deixou de avançar ao pôr a educação como uma incumbência do Estado e também da livre iniciativa. Mostrando ser a educação o principal meio de consolidação do desenvolvimento defendido pelo sistema, a nova LDB é muito mais uma expressão de um Estado mínimo²⁰, pois põe a educação como algo importante, mas não oferece condições efetivas para que seja direito de todos.

Some-se a isso o que foi contemplado na LDB e reproduz a ideologia da educação como meio de eliminação das desigualdades e como um instrumento de realização da cidadania. Outro ponto questionável é que, em nome da autonomia intelectual e da capacidade de continuar aprendendo, transferiu-se para o indivíduo a responsabilidade pela conquista de um lugar no mercado de trabalho.

¹⁸ Modelo econômico que se vale das idéias de livre negociação, do fim da gerência do Estado na economia. O grande regulador do mercado é ele mesmo e não mais o Estado. Sendo assim, é fundamental uma política de privatizações em todos os campos, inclusive no educacional. Os pontos fortes são as idéias de liberdade de mercado e globalização.

¹⁹ A reforma educacional derivada dessa legislação (1996-2002) – via inúmeros instrumentos legais, resoluções, decretos, portarias, configurando o conjunto de temas e representações da estrutura educacional atual, a saber, bolsa-escola, PCNs, Temas Transversais, Referenciais de Educação Infantil, Educação a Distância, Vídeo Escola, TV Futura, Programa de Formação em Exercício, FUNDEF, Plano Nacional de Educação, Alfabetização Solidária, Amigos da Escola (voluntariado), Exame Nacional de Cursos, ENEM, dentre outros instrumentos de diversificada natureza e intencionalidade – caracteriza o esforço gigantesco de produzir uma nova racionalidade organizacional e sistêmica da educação escolar do País (NUNES, 2003, p.112).

²⁰ Sobre isso, vale ressaltar a reflexão de Frigotto (1989), que diz que devemos entender que esse Estado minimalista que proclamam os neoliberais é na realidade o mais forte defensor dos interesses desse grupo, ou seja, do grande capital privado, portanto, minimalista dependendo do ângulo em que se olha.

1.9 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Avanços e Retrocessos

A aspiração a um plano nacional de educação esteve presente ao longo de toda a República, principalmente, quando tivemos mudanças na Carta Magna ou mesmo em leis que tocavam na questão educacional. Já a LDB aprovada em 1996 estabeleceu, por intermédio dos artigos 9 e 87, que para a União caberia, em comum acordo com os estados, o Distrito Federal e os municípios, organizar um plano e instituir “a década da educação” (medida tomada principalmente porque o Brasil tinha sido signatário do documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, saído da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990²¹).

Montou-se o Plano Nacional de Educação no governo Fernando Henrique Cardoso, o qual, na introdução, diz ser um plano abrangente e que contou com participação dos setores representativos da educação brasileira e, no final, conclui lembrando as conferências e organismos internacionais que incluíram o Brasil no ‘G-9’. Precisamos ter presente o que Nunes (2003, p.112) afirma acerca disso:

Dentro do projeto neoliberal, representado pelo conjunto de intervenções protagonizadas pelo governo FHC (1994-2002) e seus sustentáculos estaduais, que remontam aos tempos da “política dos Governadores” da Velha República (1889-1930), não é mais que a resultante final do mesmo esforço retrógrado e tradicional de modernização conservadora da educação brasileira, executada particularmente a partir dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Ceará nos últimos anos e que, em última perspectiva, pode ser compreendido na mesma lógica que culminou na promulgação da LDBEN ao final de 1996.

²¹ Conferência financiada pela Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O documento final dessa conferência foi assinado por 155 países, dentre eles o grupo denominado ‘G-9’, dos nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Os objetivos do Plano Nacional de Educação sinalizavam que deveríamos:

[...] elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1999).

Temos hoje em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs²²), que apresentam algumas debilidades. A primeira diz respeito a serem genéricos demais quando abrem a possibilidade, que na prática pode não funcionar, de trabalhar os temas transversais em todas as matérias e por todos os professores. Pela proposta do MEC, esses temas (ética, orientação sexual, ambiente, saúde, estudos econômicos, pluralidade cultural) não devem estar contidos em uma disciplina, mas devem permear toda a estrutura escolar. Isso é problemático sob vários aspectos. Outro fator é que os PCNs não estão prontos, precisam da participação dos professores, para avançar no sentido de buscar o que se deve ensinar. Aqui fica a lacuna deixada pela não-inclusão do ensino da Filosofia e da sociologia na grade curricular, disciplinas que seriam próprias para a verticalização do ensino e também para discussão, com mais propriedade, dos temas transversais.

Vale aqui registrar que, além dos PCNs, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais²³. Essas diretrizes não são populares, pois não foram difundidas tanto quanto os PCNs.

²² Surgiram com a LDBN, que colocou a necessidade de existir um núcleo comum para todo o território nacional e uma parte diversificada. Disso resultaram, por obra do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que possibilitaram uma vasta literatura em torno dos tópicos colocados.

²³ A Resolução 2, de 7 de abril de 1998, da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A Resolução 3, de 26 de julho de 1998, fez o mesmo com o ensino médio. A Resolução 2, de 19 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. As diretrizes são altamente sofisticadas do ponto de vista filosófico e pedagógico.

Os documentos que compõem as diretrizes são mais sofisticados e defendem posições filosóficas, sociológicas e antropológicas, exigindo daqueles que venham a lê-los um pouco de formação em Filosofia e sociologia. Contudo, na prática, no governo FHC, foi vetado o ensino de Filosofia a todos os estudantes das escolas públicas e, portanto, também possíveis professores, leitores e aplicadores das diretrizes.

Nas Diretrizes para o Ensino Médio, em conformidade com a LDBN, temos que os alunos do ensino médio devem adquirir conhecimentos de Filosofia e sociologia, o que não pode ser interpretado como já sendo feito pelos temas transversais, pois o que as diretrizes colocam não é um leitor de Filosofia, mas um leitor quase filósofo. O ensino de Filosofia e sociologia foi vetado pelo presidente, em conformidade com sua equipe, leia-se Ministro da Educação Paulo Renato, que, dentre outras ‘desculpas’ apresentadas, alegou que esse ensino atrapalharia as diretrizes, pois não haveria mão-de-obra com um saber mínimo para trabalhar os conteúdos dessas disciplinas. Outra alegação está na afirmação de que ambas essas disciplinas já estão contempladas e diluídas por todos os professores em suas matérias; mas a desculpa mais desconexa foi a falta de verbas para contratação dos professores. O veto aconteceu ao projeto apresentado no Congresso Nacional pelo padre Roque Zimmerman (PT/PR)²⁴.

Apesar de tudo, observamos que, pela primeira vez na história da educação, foram organizados documentos educacionais de ampla dimensão. Porém, a crítica ideológica aos projetos e propostas precisa ser feita.

Durante toda a década de 1990, passamos por uma reforma estrutural do ensino no País. A inspiração principal para o que presenciamos e vivemos esteve na reforma educacional espanhola, que surgiu com a queda do regime autoritário

²⁴ Após várias lutas pela aprovação na Câmara dos Deputados e depois no Senado, o projeto pela volta da Filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio foi vetado pelo presidente sociólogo Fernando Henrique Cardoso. No Senado Federal, votaram favoravelmente 40 senadores e 20, contrariamente. Esse projeto recebeu apoio de inúmeras entidades sociais, instituições de ensino, Federação Nacional dos Sociólogos.

franquista, logo após o pós-guerra, quando o modelo de reorganização democrático e social proposto foi moderado. Com Felipe Gonzáles, a social-democracia dava sinais de uma redenção na dívida política e social da Espanha; na prática, aconteceu um confuso eclétismo, concessões e conchavos políticos. Aconteceu na década de 1980 uma guinada da social-democracia espanhola para o centro e para uma política neoliberal. Porém, isso não aconteceu de forma tão linear, houve contradições e confusões.

A social-democracia produziu sua reforma educacional, marcada por contradições: de um lado alguns avanços populares e democráticos e, de outro, as nítidas composições conservadoras. Assumiu a reforma educacional a postura da política social-democrata, moderada e colaboracionista.

Na afirmação de Nunes e Silva (2001):

A questão da transversalidade somente pode ser entendida nesta direção. Trata-se de uma atualização modernizadora reformista, adaptativa, discursiva e enquadradora na ordem. Retirada dos discursos e das epistemologias pós-estruturalistas a proposta da transversalidade alinhava uma articulação de justaposição, longe de ser dialética, entre a tradição clássica e a atualização temática e conjuntural. Descentralização e transversalidade passaram a ser as palavras de ordem que surgem e proliferam muito mais como slogans do que conceitos, argumentos ou proposituras viáveis. Ser transversal significaria assumir uma diáfana capacidade de perpassar núcleos e estruturas reais e simbólicas supostamente intransponíveis. A transversalidade apontaria para uma superação do criticado *contenedismo* e do suposto conservadorismo daqueles que defendiam o *escolanovismo* e não cairia numa dimensão pós-moderna absolutamente subjetivista; estaria na propalada *terceira via*.

Ao que parece, a intenção expressa nos documentos oficiais preparados pelo MEC sobre os PCNs é buscar a formação integral do indivíduo. Todos os temas propostos preocupam-se com questões da cidadania como dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e conseqüente corresponsabilidade social. Pelo documento base, no que se refere à transversalidade, está entendido que os temas transversais não serão áreas novas, mas sim uma relação de temas que permearão cada área em toda a escolaridade obrigatória. Assim, a

transversalidade dos assuntos terá um tratamento integrado nas áreas com as questões que estão envolvidas nos diversos temas, procurando uma coerência entre os valores vividos e o contato intelectual com tais valores.

É preciso esclarecer o que se entende por transversalidade. O conceito literal do termo ‘transverso ou transversal’ significa ‘oblíquo’ ou, ainda, ‘do que passa transversalmente’. A transversalidade tem como característica de significado perpassar o conjunto de matérias curriculares. Conforme a intenção, os parâmetros não constituem disciplinas, mas abordagens específicas dentro das demais disciplinas. Aqueles que defendem os temas transversais têm a convicção de que tais temas colaboram para ampliar e integrar os saberes nas diversas disciplinas, ocasionando uma maior integração interdisciplinar.

Sendo os temas transversais de cunho formativo e que perpassam por todas as disciplinas curriculares, conseguindo articular entre si conteúdos e atitudes e ampliar os conhecimentos advindos dos conteúdos trabalhados no currículo das diversas disciplinas, eles seriam os eixos das áreas temáticas das disciplinas para que os programas de estudo alcancem os princípios fundamentais que se concretizam nos objetivos sociais da cidadania.

Entretanto, como isso estaria sendo viabilizado? A metodologia não tem como proposta inicial transformar em disciplinas os temas, mas colaborar para um desempenho mais voltado para a formação integral do homem. Portanto, não é intenção interferir nos conteúdos e nas formas de trabalho das disciplinas clássicas, mas sim que os sentidos pedagógicos delas sejam reorganizados e seus significados ampliados, para que haja formas novas para uma formação cultural e atualização da cidadania.

Ao examinar mais detidamente os temas transversais, percebemos que a sua viabilização e eficácia deixam sérias dúvidas. Há preocupação quanto à metodologia e ao suporte teórico para o trabalho cotidiano dos diversos temas. Também, não podemos deixar de olhar a história e ver que temos alguns instrumentos interpretativos do presente. Tivemos bons projetos nas áreas social e educacional, e

muitos deles desapareceram por falta do essencial: condições básicas para sustentar as partes mais exigentes e fundamentais para a realização do projeto proposto.

Por meio da reforma educacional espanhola na década de 1980 e com todas as mudanças a partir da década de 1990 em nosso modelo educacional (1996-2002), é possível vislumbrar o terreno político das mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares. Com uma crítica a toda tradição marxista e dentro do *ethos* da modernização globalizante, a transversalidade foi o *elan* compensatório para a frustração histórica da LDB popular; foi a contrapartida à usurpação dos PNEs de base social e popular revolucionária. Mesmo tendo um discurso aberto com relação a trabalhar os temas propostos (ética, meio ambiente, saúde, estudos econômicos, multiculturalismo, orientação sexual), abertura a outros temas, tanto pela sua atualidade conceitual quanto pela importância regional que poderão ser agregadas, o que há é uma *desterritorialização pós-estruturalista*, uma inclinação ao descontínuo, a um impressionismo fragmentário.

Assim, a transversalidade apresentada oficialmente tira o terreno da boa ciência e da boa política, abrindo o espaço para o desespero ou a ilusão característica da opacidade capitalista contemporânea.

2 A FILOSOFIA E O ENSINO DA FILOSOFIA

O ensino da Filosofia historicamente nunca teve garantido efetivamente sua presença na estrutura educacional brasileira. Como vimos, pela História da Educação, esteve à mercê de interesses. Sempre se declarou a sua importância, mas sua efetivação como campo de saberes e espaço de produção na escola nunca foi valorizada. Dessa forma, a reflexão, a produção escrita sobre a Filosofia, a produção de materiais didáticos acessíveis para seu entendimento e a sua consequente tradução para a realidade sempre deixou muito a desejar. Apesar de haver alguns bons manuais para o ensino da Filosofia, a reflexão sobre o ensino filosófico é pequena entre nós.

Verdade é que a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), cujas atividades intensas aconteceram nos anos 1980, foi a responsável por considerável produção e publicação nessa área. Nesse tempo, a discussão e o debate giravam em torno da volta da Filosofia ao ‘segundo grau’. Foi uma época de exaltação à Filosofia, cuja presença nas grades de estudos precisava ser justificada. Pouco se refletiu sobre isso e pouco se buscou uma conceituação filosófica sobre o ensino da Filosofia. Tendo ela voltado a alguns currículos escolares de forma opcional, tivemos uma reflexão e uma produção bibliográfica considerada pequena e, o pior, um descaso generalizado pelo pouco espaço aberto no currículo; muitas vezes, configurados em um desencontro entre teoria e prática, numa reflexão filosófica pequena, nas universidades, sobre o ensino da Filosofia e pouquíssimos profissionais preparados para uma discussão e valorização do ensino e de uma ‘pedagogia da Filosofia’, como uma discussão genuinamente filosófica.

A Filosofia, em toda a sua história, tem se mostrado uma atividade humana que, em sua essência, é educativa. Sócrates, com sua maiêutica, é o filósofo-educador. Platão, com sua metáfora do mito da caverna, sai das sombras (opinião) e vai à luz da razão, depois volta e convence os seus. Essa visão platônica do filósofo pode ser um modelo do filósofo-educador.

Por sermos, em essência, reflexivos, a atividade filosófica é da nossa condição humana e, sendo assim, o ensino da Filosofia é condição básica, é um fazer pedagógico constante para a formação de homens situados na história e na sociedade, porque a existência humana a que aspiramos passa pela valorização do indivíduo que tem suas mediações históricas pela transformação da natureza (trabalho), pela participação social (grupo comunitário) e pelo desenvolvimento cultural (criatividade), lutando para que o trabalho não seja degradante, a comunidade não seja opressiva e a criatividade não seja alienação e massificação.

Como efetivar essa luta? Por meio da educação, entendendo essa ação como uma prática de intervenção social que precisa fazer as ligações concretas da nossa vida e auxiliar na instauração de forças construtivas e emancipatórias. Quais ligações?

Aquelas que levam em conta a historicidade e a solidariedade do processo que instaura a humanidade no tempo. Por isso, formar, via um ensino reflexivo, as novas gerações é inseri-las no mundo do trabalho, no mundo da cultura, no mundo da participação social, não de forma ingênua, mecânica, dogmática, mas por meio do conhecimento, do pensar por si, a partir de uma visão crítica, criativa e criteriosa.

Estamos diante de uma exigência universal, que leva as pessoas a passar por um processo de inserção no mundo da cultura. É preciso que haja um processo de produção do objeto conhecido, de construção do conhecimento, e isso se consegue por uma abordagem filosófica, por posturas filosóficas. Não importa em que momento a pessoa esteja no processo escolar, sua formação filosófica faz-se necessária para que a criança, o adolescente e o jovem comecem e continuem a dar conta do significado da sua existência histórica e de sua presença no mundo.

Essa preocupação não é só da Filosofia, é de todas as ciências humanas. Porém, o ensino filosófico procura lidar com todas as exigências para o entendimento do conhecer na formação humana. Vale então a crítica aos que defendem que o conhecimento filosófico se dará na transversalidade. Os currículos, que em si são mediações, querem formar a criança e o adolescente sem criar oportunidades para um desenvolvimento intelectual, para lidar de forma adequada com o conhecimento e sem promovê-los como sujeito, para que se realizem como ser humano, membro da sociedade e cidadão.

É preciso um ensino da Filosofia que priorize uma formação filosófica consistente, isto é, a Filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e cultural, em todos os segmentos escolares, para o desenvolvimento de indivíduos emancipados. Afinal, é pelo conhecimento, pela reflexão, que o homem pode sonhar e arrumar os caminhos de sua libertação e, dessa forma, intervir nas mediações históricas e reais, a fim de conseguir o respeito e a dignidade. Por isso, mais do que qualquer outra necessidade, esse conhecimento tem de ser competente, criativo, crítico, um conhecimento alinhavado dentro de uma reflexão filosófica.

Disso decorre que o filosófico que almejamos no universo educacional expande-se para uma dimensão política e uma dimensão pedagógica. Um indivíduo que usa o conhecimento para emancipar-se poderá ter uma visão epistêmica e ética da realidade, pois ela sempre estará ligada à esfera do indivíduo coletivo, histórico e social. Por isso, uma ‘pedagogia filosófica’ é uma pedagogia política. Sendo assim, a Filosofia é *paidéia* quando necessariamente busca formar o indivíduo para a coletividade humana. O filósofo deve ser um educador da cidade; mais ainda, ao afirmarmos que o fim do conhecimento é contribuir para que indivíduos sejam cidadãos, para que participem da *pólis*.

Querer um ensino filosófico é buscar uma reflexão que atinja toda a comunidade humana, isto é, todos pensando o porquê da existência. Vemos que historicamente essa intenção traduz-se de forma precária, por causa das mediações humanas postas à população. Contudo, essa é a intenção de levar o ensino da Filosofia, numa pedagogia emancipatória, às crianças e aos jovens, independentemente de seus interesses e aptidões, sendo formativa do homem. Ser humanizado é ter uma prática reflexiva e o seu efetivo exercício num tempo e numa realidade histórica, social e cultural, com a finalidade de ser e de participar da vida comunitária.

Abrir esse espaço de reflexão filosófica sistemática, de conjunto, radical, na educação, não se restringe apenas a capacitar o indivíduo em uma determinada habilidade e nem tampouco a fazê-lo consciente do acervo histórico de conhecimentos, mas diz respeito a conseguir efetivar, ampliar e sensibilizar para um estilo de reflexão, um modo de pensar, uma maneira de ser e fazer explicitar a subjetividade de cada um.

Lemos no livro *Dialética da colonização* (BOSI, 1992) que existem diferentes níveis para a compreensão da cultura e civilização brasileiras. Por isso, ao entendermos o filosofar como uma atividade intelectual específica, podemos afirmar que recebemos como herança de Portugal uma aspiração ou ambiente cultural na contramão da modernidade filosófica. Como assevera Nunes (2003, p.30):

Podemos afirmar que o século XIX e meados do século XX foram marcados por uma produção e ação de autores e pensadores da Filosofia profundamente marcados pelo ecletismo, dominada por clérigos, bacharéis e médicos; permaneceu a identidade de uma Filosofia ressonante fragmentariamente da produção filosófica moderna europeia.

A atividade filosófica no Brasil, desde a vinda dos jesuítas, foi marcada pela atuação singular deles e de alguns pensadores. As primeiras ‘faculdades’ de Filosofia, no colégio da Bahia (1583) e no colégio do Rio de Janeiro (1649), utilizavam um currículo do tradicionalismo medieval, o qual ratificava o projeto colonial de Portugal.

O ensino da Filosofia no Brasil, desde o período colonial, e porque não até os dias atuais, tem como pano de fundo as questões: ‘o que’, ‘como’ e ‘para quem’ ensinar e ‘por que’ e ‘para que’ ensinar os alunos a pensar? Na história da educação, vemos sua efetivação para doutrinar, tanto religiosa como politicamente, para servir como *status* das elites econômicas e políticas dominantes. Nunca o ensino formal e a institucionalização da Filosofia quiseram contrapor-se à estruturação e à manutenção das forças hegemônicas, mas sim ir contra a aspiração de um indivíduo, uma sociedade crítica e autônoma.

Conhecer os caminhos históricos do ensino da Filosofia na educação brasileira é vislumbrar uma análise de ampliação e compreensão do seu espaço na escola contemporânea.

2.1 A Presença da Filosofia na Estrutura Curricular

Vimos pela história da educação que o ensino da Filosofia nunca teve lugar definido no currículo oficial. Foi somente na década de 1930 que o seu ensino disputou e ocupou lugar com as outras disciplinas nos currículos. Porém, essa presença sempre foi provisória e praticamente sem força sobre os rumos e toda a estrutura do sistema nacional de ensino. Vemos que, no século XX, durante as décadas

de 30 e 70, surgiram programas oficiais e obrigatórios de Filosofia, o que não caracteriza um verdadeiro ensino da Filosofia.

Chegou a Filosofia ao Brasil pelas mãos dos jesuítas, portanto, havia um caráter messiânico misturado com catequese e instrução, para principalmente ser um instrumento da Igreja contra os que não professavam a fé e eram infiéis. Vimos então a fundação do colégio da Ordem Jesuíta, em Salvador (Cartolano diz ser em 1553 ou 1556). Esse colégio surgiu em conformidade com o espírito da missão jesuítica: “ampliar o exército dos soldados de Deus”; como? Educando pela fé, formando professores. Por isso, ao final do curso de Filosofia, o aluno recebia o grau de Bacharel e de Mestre em Artes e Filosofia.

[...] o primeiro curso de Filosofia que se deu no Brasil ocorreu no ano de 1572. No fim dele, o Colégio da Bahia deu o grau de Mestre em Artes aos estudantes de fora e aos de casa também, aos que o mereciam ou se destinavam a mestres (CARTOLANO, *apud* SOUZA, 1992, p.12).

Os jesuítas ofereciam em seus colégios os cursos secundários de Letras Humanas e o de Filosofia (denominado Curso de Artes), a língua oficial do ensino era o latim, os subsídios usados eram dos filósofos gregos e romanos que mais se aproximavam da doutrina da Igreja. Havia então os escritos dos moralistas Cícero, Quinto Cúrcio e Sêneca. Esses cursos duravam três anos e neles eram abordados os estudos de lógica, metafísica, moral, matemática, ciências físicas e naturais. Pelo currículo, no primeiro ano, Aristóteles e São Tomás de Aquino eram os conteúdos estudados, nos outros dois anos, ciências físicas e naturais.

[...] os jesuítas, indiferentes a toda controvérsia do pensamento moderno, à disputa entre racionalistas e empiristas, se recusaram a tratar das descobertas científicas de Galileu e Kepler e ignoraram e condenaram Descartes, um de seus ex-alunos. Davam pouca importância à História, à Geografia e à Matemática, ciência vã, estudada apenas nas classes mais adiantadas. [...] Dessa forma, acabaram por reduzir o ensino da Filosofia e ciências a exercícios de mera erudição e retórica (SOUZA, 1992, p.14).

Fica visível que aprender Filosofia na escola era artigo de luxo, privilégio de alguns senhores ricos e ilustrados ou de alguns filhos de colonos brancos, cujos pais chegaram aqui degredados e aos poucos se tornaram classe dominante na Colônia. Essa classe reproduzia os hábitos aristocráticos da Europa. Mas, qual tipo de ensino filosófico era proporcionado? Um ensino estritamente livresco, já pronto. Consta que era sinal de ‘intelectualidade filosófica’ o fato de saber reproduzir as idéias da moda, chegadas da Europa. Vemos então ser comum a novidade suprir qualquer análise, suprir a crítica. O ensino de Filosofia era muito mais um resultado do monopólio do pensamento teocrático-jesuítico que ocasionou o afastamento de Portugal do movimento científico europeu do século XVII. Por aqui, como na metrópole, não entramos na tradição burguesa pragmatista e ficamos na perspectiva das humanidades clássicas, em que o saber ficou convertido em erudição livresca e a Filosofia em um discurso teológico centrado na escolástica aristotélica.

Conforme Cartolano (1985, p.21), o objetivo da educação filosófica durante todo o período colonial foi basicamente formar homens letrados, eruditos e, acima de tudo, católicos.

O conteúdo cultural dessa Filosofia era a materialização do espírito da Contra-reforma, que se caracterizou, sobretudo, pela reação contra o espírito que nascia na Europa, pelo apego às reformas dogmáticas de pensamento, pela renovação escolástica como método e Filosofia, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos clássicos.

Com as reformas de ensino advindas de Pombal, tivemos a substituição da rígida visão administrativa jesuítica pelas aulas régias, com leigos ministrando-as. Pedagogicamente, poucas mudanças aconteceram, pois os professores eram filhos de proprietários rurais, formados pelos jesuítas. Os objetivos do ensino continuavam os mesmos: religiosos e livrescos; o ensino da Filosofia seguiu a tendência escolástica.

Durante o processo de emancipação política do Brasil, houve um clima de renovação humanística e universalista no pensamento pedagógico. Isso é constatado pelo fato de as idéias reinantes na Europa servirem de modelo para os intelectuais

daqui. No ensino da Filosofia, os conteúdos foram influenciados pelas idéias iluministas da época, houve uma libertação do ensino e da cultura da ‘autoridade’ e do aristotelismo medieval. O ensino da Filosofia foi organizado, nos moldes de aulas régias, com disciplinas avulsas e isoladas.

Nesse período, aconteceram dezoito reformas, e em cada uma tivemos uma grade curricular nova. Das reformas, em cinco grades, foi omitido o ensino da Filosofia. Assim, entre 1856 e 1926, a *Philosophia* estava prevista para acontecer em duas séries, da segunda à sétima, de maneira livre. Com a indeterminação programática, serial ou presencial, a Filosofia estava disponibilizada como ‘curso livre’.

Com a Revolução de 1930, que destruiu o monopólio do poder das oligarquias e criou condições para a implantação do capitalismo industrial no País, houve uma abertura de horizontes culturais. Tivemos, sobretudo a expansão do ensino, conseguida por pressões dos segmentos organizados. A estrutura e a visão pedagógica, no entanto, permaneceram conservadoras, aristocráticas e elitistas. Essa forma educacional consolidou-se nas futuras reformas educacionais – 1932, 1942, 1961, 1971 e 1996. Na última, que instituiu a LDB (Lei 9.394/96), houve uma abertura de possibilidades para um retorno da Filosofia ao ensino médio, mas temos um texto vago e paradoxal. O seu artigo 36, da seção IV, capítulo II, título V, em seu parágrafo 1º, inciso III, diz que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal modo que, ao final do ensino médio, o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Nesse sobrevôo panorâmico histórico, em que passaram quatro séculos de educação formal, desde as ‘aulas régias’, os ‘cursos livres’, a sua estruturação como ‘matéria optativa’, passando ao ‘caráter complementar’, o ensino de Filosofia não conseguiu ocupar seu lugar. Vimos nos discursos oficiais e legais uma exaltação a sua importância na formação da criança e do jovem, porém, na prática pedagógica, o ensino de Filosofia ainda é visto e, muitas vezes, efetivado, como um humanismo formalista, retórico, embasado em um gramaticismo e na erudição livresca.

Nesse horizonte, vemos que hoje é necessário a Filosofia ganhar seu espaço na estrutura escolar, muito mais no campo político-institucional (por leis) do que somente na consciência educacional de pais e professores. A Filosofia tem um conteúdo a ser ensinado, a discussão é sobre de qual natureza devem ser os conteúdos filosóficos a serem ensinados e sobre qual metodologia deve-se fundamentar a prática do ensino de Filosofia.

Também é preciso mostrar as contradições das leis e dos pareceres dos técnicos do MEC, suas resoluções referentes ao PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e a posição que a Filosofia e a sociologia têm. Quando colocam a Filosofia no espírito das leis, abre-se uma brecha para sua não efetivação nos currículos do ensino médio.

Nesta área [de ciências humanas] incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do § 1º do artigo 36 (BRASIL-SEMTEC, 1999a, p.163).

Esse parecer interpreta a Filosofia como desnecessária e dá margem à continuidade do processo de descaracterização que a disciplina vem sofrendo nas últimas duas décadas. Sendo assim, a presença no currículo ficou à mercê da subjetividade dos diretores das escolas. Outro agravante é que afirmar conhecimentos filosóficos não implica, necessariamente, a presença efetiva de aulas de Filosofia. Entenda-se assim que esses conhecimentos podem (e por que não ‘devem’?) ser abordados por outras disciplinas. Aqui não está a defesa da interdisciplinaridade como à primeira vista poderia ser entendida.

No próprio documento, há contradições com relação a isso:

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.

Quando lemos o documento do MEC, percebemos que ele inspira-se em dicotomias como o debate entre as epistemologias de Piaget e Vigotsky, numa confirmação de que a produção de conhecimento interdisciplinar se processa pelas bases de informações específicas, isto é, o educando, conhecendo os conceitos, passa a compreender uma dada realidade geral. A partir disso, temos que o conhecimento a ser desenvolvido na escola deve percorrer um caminho oposto ao do conhecimento espontâneo, próprio do homem.

2.2 Argumentos sobre a Importância da Filosofia no Ensino

Teria sentido crianças e jovens se limitarem a receber repasses de informações e aprenderem a reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, assim como aprenderem concepções e verdades absolutas que engessam o processo de ação e reflexão diante do mundo e sua própria existência? Nisto é que reside boa parte da problemática do ensino da Filosofia: repasse mecânico de teorias desarticuladas da realidade.

Rever essa perspectiva de ensinar uma Filosofia estritamente conteudista e articular uma Filosofia notadamente crítica e metodológica é um desafio, já que por uma aprendizagem filosófica temos a possibilidade de desenvolver nas crianças e jovens suas capacidades cognitivas e intelectuais. Como? Por meio de uma vivência social, cultural e política, que nada mais é do que contribuir para o exercício crítico, criativo e criterioso de uma consciência cidadã.

Para buscar um ensino de Filosofia que ocupe seu espaço e seja condizente com o momento histórico, é fundamental que o ensino filosófico parta de seu próprio

existir e de sua contribuição histórica. Não podemos pensar um programa que contemple toda a história da Filosofia, bem como fica difícil visualizar um ensino filosófico somente com temáticas soltas, sem um eixo, um fio condutor. Junto a isso, é fundamental também considerar a pluralidade que faz parte da própria essência da Filosofia e é expressa nas diversas correntes e linhas filosóficas.

Como esse ensino deveria se dar então? Partindo desse conjunto de conceitos e concepções que os indivíduos apresentam, com os conteúdos filosóficos, buscando uma nova visão, via investigação e discussão. Assim, conseguir-se-iam subsídios para uma análise teórica e compreensão do cotidiano do aluno.

Um ensino filosófico no currículo precisa ser dialógico e dinâmico com os outros conteúdos. Um ensino filosófico de qualidade não se limita à interdisciplinaridade dos conteúdos ou da interação com a realidade, a experiência dos alunos, ou mesmo da definição da linha epistemológica do professor, ou ainda da estrutura curricular voltada para a história da Filosofia ou temas atuais. É preciso levar em conta os procedimentos metodológicos adequados, os instrumentos e a visão de avaliação, condizentes com as aprendizagens filosóficas das crianças e dos jovens.

Um ensino filosófico, com as crianças, os adolescentes e jovens, portanto, na educação infantil, no ensino fundamental e médio, deve contribuir para a formação de uma consciência crítica, abrir o entendimento para as formas atuais de dominação e opressão que estão presentes em todas as relações sociais da vida diária, manifestas sob ideologias, convenções e alienações. Deve-se aprender a pensar, pela Filosofia, que se traduz numa crítica constante à cultura dominante, suas manifestações diárias, que levam a um pragmatismo reducionista da vida. Para nós, a premissa fundante reside em reconhecer que todos os homens são filósofos, enquanto pensam e agem racionalmente, como dizia Gramsci, sendo papel peculiar da escola a formação para o aprimoramento constante dessa racionalidade.

Portanto, abrir espaços para uma educação filosófica com as crianças, adolescentes e jovens é, acima de tudo, buscar um novo posicionamento diante da realidade social, ou seja, sair do senso comum e ir para a consciência crítica. Isso não

está somente a cargo do ensino da Filosofia, não será ela somente que despertará o aluno para as mudanças de atitude perante o mundo, que fará agir como responsável por ser o sujeito de sua história. Porém, é da sua essência e do seu fazer alcançar tais finalidades, quando é ensinada e vivenciada na vida escolar, com as demais disciplinas.

Entramos na idéia kantiana de *aufklärung*, do esclarecimento, da maioridade. A criança e o jovem devem aprender a pensar, e isso significa sair da menoridade. Estarão sempre na menoridade quando não quiserem pensar por conta própria e não quiserem viver autonomamente. Menoridade aqui entendida como depender do outro para pensar.

Falar do ensino da Filosofia, da sua importância, da luta pela autonomia, é pensar em mudança cultural, em mudança de visão de mundo, de paradigmas. O ensino da Filosofia requer que estejamos abertos ao novo, à experiência vivida pelas pessoas, sempre tendo presente uma tradição de pensamentos filosóficos. Afinal, ‘os filósofos convivem conosco’. Como? Mediante as idéias, leituras das realidades que cada um viveu e que, muitas vezes, estão presentes em nosso dia-a-dia. Assim, havendo uma mudança de mentalidade, da forma de pensar, via educação, teremos uma mudança política. O caminho da mudança pela educação, que precisa ser filosófica, passa pelo esclarecimento e consolida-se pela relação íntima entre saber, poder, cultura e transformação, isto é, pela emancipação do indivíduo.

Por esse panorama e essa forma de entender o espaço do ensino filosófico no currículo escolar, pode-se justificar por que a inclusão da Filosofia sempre foi alvo de muitas discussões, incertezas, medos, indeterminações e desculpas, iguais às apresentadas no veto presidencial ao projeto do deputado padre Roque, que estabelecia a volta da Filosofia e da sociologia ao ensino médio.

Filosofar na estrutura escolar com as crianças, os adolescentes e jovens é capacitá-los para debater, confrontar idéias, prepará-los para a dúvida, para o não-conformismo diante dos fatos, portanto, para a negação; é buscar uma participação no

processo de criação do indivíduo, de uma nova relação entre as pessoas, das instituições e os seus porquês.

Buscar um ensino filosófico, condizente com a idade do aluno, dentro das experiências, aberto à dúvida, à angústia, ao novo, é querer uma Filosofia viva. Um ensino filosófico que questione as certezas, o instituído, que capacite para a reflexão e para as mais diversas leituras e posicionamentos tomados diante dos fatos, tudo isso desperta para uma instrumentalização da crítica e da ampliação do universo experiencial e visão do mundo.

Essas utopias inspiram as diversas lutas pela presença, natureza e alcance emancipatório da reflexão filosófica na realidade atual da educação e da escola. Trata-se de possibilidades de mudar ou superar a própria identidade da Filosofia entre nós.

3 A PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO PROFESSOR LIPMAN E SUA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL-ESCOLAR NO BRASIL

3.1 Quem é Matthew Lipman e o que é Seu Programa de Filosofia para Crianças?

Matthew Lipman nasceu em 24 de agosto de 1922, na cidade de Vineland, New Jersey (EUA). Sua família era de origem modesta e de descendência judeu-russa. O filósofo e educador norte-americano participou da II Guerra Mundial servindo no batalhão de infantaria na França, Áustria e Alemanha. Relatos de pessoas que lhe são íntimas mostram que é uma pessoa humilde, inteligente, serena, vivaz, espirituosa e com uma preocupação social forte, especialmente no tocante à situação da infância.

Em sua formação acadêmica, com doutorado na Universidade de Columbia (Nova Iorque) defendeu sua tese sobre arte²⁵, o que demonstra serem suas primeiras preocupações relacionadas à estética e à metafísica. Lipman afirma ser a arte uma expressão da inteligência e do pensamento, portanto, cognitiva. Sendo a arte uma

²⁵ Sua dissertação, *Problemas de Investigação Artística*, foi defendida em 1950, mas publicada somente em 1967, pela Appleton-Century-Crofts, sob o título: *O que acontece na Arte*.

expressão estética e cognitiva, seu interesse passava por possíveis analogias entre a arte e a Filosofia. Seus estudos foram sobre estética, Filosofia norte-americana e John Dewey, com quem mantinha contatos e por quem nutria admiração.

Esteve na Sorbone, França, realizando estudos de pós-graduação por dois anos. Lá conheceu melhor a idéia de Maurice Merleau-Ponty, Gaston Bachelard e outros fenomenólogos e existencialistas. A partir desses contatos e estudos, passou a considerar e buscar uma Filosofia mais intensa e viva. Durante essa fase de estudos e no decorrer de sua vida e obras, interessou-se em aprofundar seus estudos em estética, metafísica, pragmatismo, fenomenologia, existencialismo e Filosofia da linguagem. Como professor de Filosofia na Universidade de Columbia, da cadeira de Lógica, com filhos em idade escolar, começou a realizar as primeiras experiências de traduzir para o entendimento infantil os conteúdos filosóficos acadêmicos. Principalmente os primeiros procedimentos sob uma investigação lógica e na idéia de que, ao entender os passos do processo de investigação científica, as crianças estariam aprendendo a pensar melhor, também, nos conteúdos das disciplinas escolares. Portanto, visava a desenvolver a investigação filosófica com o objetivo de ampliar a aprendizagem e o entendimento dos demais saberes humanos.

Desse início dos trabalhos com as crianças, Lipman, em 1972, foi para o Departamento de Filosofia do Montclair State College, em New Jersey. Lá lecionou Filosofia para os acadêmicos e os trabalhos de aplicação do Programa de Filosofia para Crianças, criando o IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*²⁶).

A motivação para disponibilizar o acesso e entendimento da Filosofia às crianças, numa investigação filosófica, teve alguns pontos decisivos. Um deles, de ordem pessoal, foi a aprendizagem dos próprios filhos, outro, de ordem profissional, foi que seus alunos da graduação apresentavam grandes dificuldades de leitura e compreensão dos conteúdos filosóficos. Acreditava Lipman que a escola não estava

²⁶ Foi fundado oficialmente em 1974, com o objetivo de organizar e ampliar a preparação, difusão e o desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças nos EUA e também com pessoas e instituições de outros países.

desenvolvendo adequadamente as habilidades cognitivas das crianças. O caminho seguido por ele foi, via lógica e Filosofia, favorecer o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, do bom e bem pensar.

Aos críticos que tecem comentários ao seu programa ou dizem que é uma vulgarização da Filosofia, que é impossível ensinar Filosofia às crianças, diz:

Estão cometendo um erro. Não estamos tentando fazer com que memorizem Aristóteles. Não estamos querendo que aprendam Filosofia, mas que façam Filosofia. Isto envolve deliberação, diálogo, raciocínio. As crianças podem ler, discutir, raciocinar. Podem falar das coisas sobre as quais falam os filósofos, sobre a verdade, a justiça, etc. Podem dizer que as crianças não são capazes de fazer isso, mas o fato é que elas o fazem (FOLHA DE S. PAULO, 01/05/1994, p.6.5).

Existem críticas a uma colocação de Lipman, quando ele fala que os jovens do final dos anos 60 tinham o desejo de mudanças (movimento estudantil de 1968) e que, a partir dessa posição política, cometiam irracionalidades. O que é preciso entender aqui é a constatação feita primeiramente junto aos seus filhos, e aos seus alunos na universidade de Columbia e em MontClair: a juventude estava em uma escola que não prezava pela investigação de nenhuma espécie. Havia um despreparo em analisar, julgar, agir diante das idéias colocadas e pouco hábito no discutir as idéias, perceber as ideologias, deixar-se conduzir. Caberia então à Filosofia ajudar, desde os primeiros anos escolares, em Comunidade de Investigação, auxiliada pelos professores, que deveriam adotar condutas ‘racionais’, ser críticos, criativos e criteriosos, para que as ações pudessem ser duradouras, dentro da racionalidade.

Ambas as motivações de Lipman são políticas. Seu desejo era que a aprendizagem passasse a ser significativa, participativa e transformadora. Assim como qualquer mudança social também precisa desses elementos e de uma boa dose de racionalidade, aqui não se pode ver nenhum papel conservador atribuído à prática da Filosofia na escola. Ao contrário, essa intenção de ação mostra a racionalidade que seu programa busca junto às crianças e também aos professores: é um apelo filosófico racional, como deve ser qualquer reflexão filosófica.

Com a organização IAPC, Lipman e seus colaboradores passaram a década de 1970 e 1980 produzindo textos, materiais didáticos²⁷ e teóricos²⁸, capacitando professores, discutindo e divulgando a proposta. O que se constata é que a aplicação e a expansão organizada pelo IAPC levou a uma internacionalização a partir da metade da década de 80. Em 1985, surgiu o Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças (*ICPIC*²⁹).

O próprio Lipman diz que, quando percebeu o seu interesse pelo bem pensar das crianças por intermédio da Filosofia, sabia muito pouco de educação, e completa: “Meus estudos são de Filosofia e não de pedagogia”.

Sobre Lipman, vale destacar que:

Ele via que nos Estados Unidos dedica-se muito tempo à escrita, à leitura e à matemática, mas o resultado é muito escasso. Por quê? As escolas são meras repetidoras de informações. Se, pelo contrário, se colocasse ênfase não no ato de os alunos memorizarem, mas no de buscarem as respostas para suas interrogações através do diálogo, da leitura compreensiva e do questionamento, os resultados seriam bem mais significativos, tanto em curto como em longo prazo. Em outras palavras, se a criança ou o jovem não sabem pensar, não sabem detectar as articulações internas das coisas ou da linguagem escrita, significa que a escola não lhes ensinou a pensar (SOUZA, 2001, p.38).

É sua a afirmação de que a demora em utilizar a Filosofia em todos os momentos da vida escolar deve-se, principalmente, aos próprios filósofos, pois encaram o ato de filosofar como ‘privilégio’ de alguns, e entendem que a apreensão filosófica do mundo, do outro e de si mesmo está muito longe dos ‘simples mortais’, das crianças ou de todos que estão em um certo estágio de reflexão.

²⁷ Livros escritos por Lipman que foram traduzidos e são comercializados pelo CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças): *A descoberta de Ari dos Telles, Luísa, Pimpa, Issao e Guga* (histórias para os alunos e manual para os Professores).

²⁸ Vários livros, dentre os quais estão presentes no nosso mercado editorial: *Filosofia na sala-de-aula* (1980), *A Filosofia vai à escola* (1988), *O pensar na educação* (1991), *Natacha: diálogos Vigostkianos* (1997).

²⁹ O ICPC, International Council for PhiloSophical Inquiry with Children, tem participantes sócios de várias partes do mundo e é responsável pelo debate e pelas resoluções dos principais problemas que envolvem o aplicar do programa nos mais variados países; responsável por conseguir recursos nos organismos internacionais para projetos.

3.2 A Proposta de Lipman nas Instituições Escolares do Brasil

A responsável direta pelo início da proposta filosófica para crianças do Dr. Lipman no Brasil foi Catherine Young Silva, professora graduada em Filosofia pela PUC-SP (iniciou na USP). Ela fez seu mestrado com o próprio Lipman no *IAPC*, no Montclair State College. Grande entusiasta e incentivadora, não mediu esforços para ver crianças das escolas públicas e particulares beneficiarem-se do Programa de Filosofia para Crianças. Lamentavelmente, faleceu em 1993, conseguindo vislumbrar parcialmente seus esforços para introduzir e ampliar o trabalho filosófico nas escolas brasileiras.

O ano de início dos trabalhos sistemáticos do Filosofia para Crianças foi 1984. Nesse ano, a Prof^a. Catherine começou reunindo semanalmente um grupo de colegas para tomar conhecimento dos materiais, das apostilas e da metodologia que ela fora conhecer pessoalmente. Nesse grupo, junto com a Prof^a. Catherine, começou o trabalho de tradução da novela *Harry Stottlemeier's Discovery*, escrita pelo Prof. Lipman para o trabalho com adolescentes da 5^a e 6^a séries, a qual entre nós chamou-se *A descoberta de Ari dos Telles*³⁰. A aplicação do programa, num grupo de crianças, aconteceu no início do segundo semestre de 1984. Essa experiência teve pouca duração, devido à incompatibilidade de horários de todos os envolvidos.

Com grupo de reflexão, pequena divulgação, material impresso, infraestrutura de uma escola de inglês, cursos de capacitação para professores, foi no ano de 1985 que o programa efetivamente começou a ser aplicado em escolas da cidade de São Paulo.

Para que um maior número de professores conhecesse e aplicasse o programa, para que um maior número de crianças, por meio de suas escolas, pudesse se beneficiar, era preciso organizar uma estrutura que respondesse pelo programa Filosofia para Crianças no Brasil. Essa entidade responderia juridicamente pela

³⁰ Esse livro foi impresso em dois volumes para os alunos e dois volumes para os professores, chamados de *Manual do Professor*.

marca, pelos produtos (materiais didáticos), pela capacitação de professores, estaria apta a estabelecer convênios com instituições públicas e privadas, seria responsável e ponto de referência dos trabalhos e projetos futuros da Filosofia para Crianças.

Surgiu então, uma instituição que, na visão de sua fundadora, a Prof^a. Catherine, seria uma “grande árvore de onde brotariam várias ramificações”, o CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças), que foi oficializado em 30 de janeiro de 1985. Em sua forma de organização (estatutos), temos a constituição de uma “sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter científico e cultural”.

Após a estruturação legal, numa discussão com pessoas interessadas (monitores envolvidos com o programa), começou-se a traçar estratégias de organização dos trabalhos nas diversas regiões do País, por dois motivos aparentes. O primeiro era devido ao interesse de professores e escolas de diversas regiões e conseqüentes dificuldades para saber o que acontecia nos trabalhos de sala de aula e sua forma de aplicação. O segundo motivo vinculava-se ao fato de o Centro Brasileiro querer estruturar uma espécie de ‘franquia’ da marca Filosofia para Crianças, que ele representava com exclusividade no Brasil, e assim atrelar iniciativas a uma organização centralizada. Surgiram os Centros Regionais, com um contrato que colocava os representantes legais em regiões (estados ou regiões geográficas num mesmo estado)³¹.

Essa forma de representação dava certa organização ao trabalho de Filosofia nas regiões, mas, por outro lado, tolhia muitas iniciativas regionais delimitando, por contrato, a um território os trabalhos; impedindo assim que Centros Regionais mais atuantes ampliassem suas ações e, em alguns casos, favorecendo centros cujos trabalhos deixavam a desejar na prática e teoria da proposta.

Ao tornarem-se representantes regionais, os centros comprometiam-se fielmente com uma condução pedagógica e com as diretrizes colocadas pela estrutura

³¹ Surgiram os Centros Regionais de Filosofia para Crianças de Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Cuiabá/MT, Ribeirão Preto/SP, São Paulo/SP (Zona Leste), Curitiba/PR, Petrópolis/RJ e Santa Catarina/SC, que foi o último a assinar o contrato e mais ficou reticente com a forma estipulada para filiação, vindo a desligar-se em 1998.

representante da Filosofia para Crianças (financeira, pedagógica, de *marketing*), com utilização exclusiva dos materiais didáticos traduzidos do Prof. Lipman, venda exclusiva por parte da escola de inglês Yázigi para as escolas que eram treinadas e para os centros regionais estabelecidos, com um controle rígido dos livros. Somente podiam ter acesso (compra e uso) aos livros as pessoas que passassem por cursos de treinamento dentro da metodologia e do entendimento parcial da proposta teórica. Em alguns cursos, a discussão metodológica ficou em segundo plano, bem como a fundamentação filosófica.

Trata-se de um importante divórcio que merece ser devidamente investigado e pesquisado dentro das devidas profundidades.

4 OS PASSOS HISTÓRICOS DO CENTRO CATARINENSE DE FILOSOFIA, A ESTRUTURAÇÃO INSTITUCIONAL E MATRIZES INSPIRADORAS

É preciso voltar para o ano de 1988, quando no 1º semestre aconteceu na USP um Encontro Nacional de Filosofia. Nesse encontro, representando o Departamento de Filosofia da então Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC), hoje Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina) de Tubarão/SC, eu participava de debates e exposições de pesquisas e iniciativas filosóficas. Em uma sala, a comunicação era sobre Filosofia para crianças, assunto do qual não tinha conhecimento. A comunicação estava sob a responsabilidade da Prof^a. Ana Luísa Falcone, na época funcionária, diretora pedagógica do Centro Brasileiro. Ao final da sua exposição, pelo interesse demonstrado, veio o convite para conhecer a sede da Instituição responsável pela Filosofia para Crianças no Brasil.

Na conversa com a Prof^a. Catherine, presidente do CBFC, na qual se expuseram dúvidas e encantamentos, veio a negação da possibilidade de analisar os materiais didáticos (novelas e manuais dos professores). Segundo a determinação da estrutura formal, o acesso ao material somente seria possível mediante participação no curso de treinamento em São Paulo ou se ele fosse realizado em Santa Catarina.

No Departamento de Filosofia da Unisul, expus o que conhecia das idéias de Lipman e do conhecimento da estrutura no Brasil. Percebi um primeiro descrédito por parte de alguns professores da Filosofia. Trabalhava no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) da UFSC, em Florianópolis/SC, com as disciplinas de Metodologia do Ensino da Filosofia e Metodologia do Ensino da Psicologia. Apresentei aos alunos o meu conhecimento e leituras e desafiei-os a fazermos o treinamento em São Paulo. Seria em junho de 1988 e estaríamos com a Prof^a. Ann Margareth Sharp, colaboradora de Lipman, a qual viria trabalhar no treinamento e participar do III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças, ocorrido em Maringá/PR (final de junho). A esse treinamento fui sozinho e pude conhecer melhor a estrutura do trabalho. Saí com dúvidas sobre a proposta filosófica e metodológica, porém, com a certeza de que havia encontrado o que procurava para minha prática filosófica: traduzir as estruturas de conhecimentos filosóficos para a realidade da escola, trabalhar conceitos filosóficos com as crianças, com pessoas comuns, do povo.

Foi por intermédio da Unisul de Tubarão/SC, organizando a 1^a Semana da Educação Brasileira no 2^o semestre/88, que convidamos para ser palestrante a Prof^a. Catherine. Seu trabalho consistiu em colocar a história do Prof. Lipman e do seu programa e demonstrar como poderiam acontecer as aulas de Filosofia para crianças. O mesmo foi feito em Florianópolis, na Universidade Federal. Deveriam participar os professores e alunos dos departamentos de Filosofia e de Educação. Nesse encontro, só participaram alguns alunos e a direção do Colégio de Aplicação da UFSC.

Desse primeiro contato, uma certeza: era preciso conhecer mais e melhor a proposta. O caminho era trazer o curso de capacitação para Florianópolis e Tubarão, desejo difícil de ser realizado, devido aos altos custos (curso e material), além de não haver recursos em ambas as universidades. A solução foi desafiar os alunos interessados a ir, no mês de janeiro de 1989, a São Paulo fazer a capacitação oferecida. O desafio foi aceito, e assim conhecemos mais a proposta. Na volta, trouxemos a intenção de iniciar alguns trabalhos com escolas estaduais e municipais. Nesse trabalho, recebemos incentivo muito grande por parte da Prof^a. Catherine e

também desafios para iniciar uma estrutura em Santa Catarina.

A intenção, desde o início, era constituir uma estrutura oficial, um centro que passasse aos interessados (colégios, secretarias municipais e estadual de educação, professores) uma certeza: o trabalho que propúnhamos era sério, conseqüente e, portanto, profissional no seu fazer filosófico, pedagógico e estrutural.

Buscamos nos ligar a uma universidade, pois, com isso, acreditávamos ter mais respaldo dos colégios e professores. A primeira tentativa foi organizar a estrutura do centro na FESSC, em Tubarão. A instituição estava em processo no MEC para transformar-se em universidade (Unisul). Os caminhos percorridos foram com os professores da comissão institucional que estava à frente do processo. A comissão mostrou-se simpática, mas colocou várias objeções, como: ser impossível haver um centro fora da estrutura de departamentos; não haver espaço para um centro dentro do novo organograma funcional; e outras questões de caráter operacional, de ensino e extensão. O caminho proposto pela instituição era organizar o centro ligando-o ao Departamento de Filosofia que estava se estruturando na nova universidade. Essa sugestão foi desaconselhada por vários professores do próprio Departamento de Filosofia, que vislumbravam uma situação que tornaria o futuro trabalho burocrático, sem possibilidades de expansão, como esperávamos.

4.1 As Primeiras Aplicações da Proposta com Alunos em Santa Catarina

Enquanto as questões burocráticas prosseguiam lentamente, iniciou-se, no Colégio Dehon, que pertence à Unisul, um projeto piloto com alunos das 1ª e 2ª séries. Esse projeto teve vida curta, em torno de um semestre, pois foi interrompido por causa de uma greve na universidade e também pelo não-pagamento que o projeto estipulava para as professoras de sala de aula envolvidas.

A comissão de acompanhamento do MEC, no processo de mudança do *status* de fundação para universidade, em seu parecer favorável, citou, dentre outros motivos, o relevante projeto que proporcionava uma integração e ligação do ensino

superior com o ensino fundamental. O projeto Filosofia para Crianças foi um dos motivadores desse parecer, porque preenchia o requisito de ser ensino, pesquisa e extensão do ensino superior no ensino fundamental.

Outra alternativa para oficializar o centro numa universidade era via Universidade Federal (UFSC). A tentativa foi ligá-lo ao Departamento de Metodologia de Ensino; isso não sendo possível, a sugestão foi apresentar a proposta ao Departamento de Filosofia, que nem chegou a abrir espaço para sua defesa. A alegação, informal, estabelecida por vários professores, era de que tal proposta não era Filosofia e sim uma proposta pedagógica. Ressalte-se que esses julgamentos foram feitos por quem sabia muito pouco ou quase nada de Lipman na época. Havia sim um preconceito e também um ranço que tinha pouca explicação. Não era uma proposta da universidade para a sociedade. Era muito mais a sociedade propondo algo novo junto à academia. Isso assustava alguns professores, e o melhor, como ainda continua sendo em muitas situações, era ignorar, achar que não estando sob as 'bênçãos' de alguns, a idéia não progrediria.

Os trabalhos iniciais, formando professores, aconteceram sem nenhuma estrutura oficial do centro. Foi organizado com alguns alunos da graduação que demonstraram interesse o primeiro curso no Colégio Estadual Getúlio Vargas em Florianópolis/SC, no mês de fevereiro de 1989. Foi um curso para professores e alunos que quisessem participar, sem custo, utilizando o material didático de Lipman, que estava sendo usado no projeto piloto do Colégio Dehon, em Tubarão/SC. Um número significativo de professores da rede estadual e também de alguns colégios particulares participaram. O grau de satisfação ao final das 40 horas de trabalho foi muito grande, e logo surgiu o interesse de começar a trabalhar com as crianças. Nesse curso, estiveram algumas professoras de um colégio particular da Capital que saíram entusiasmadas. Mais tarde, veio o convite para conversarmos com a direção dessa escola que pretendia preparar seus professores e iniciar a filosofia com as crianças.

Após uma conversa bastante amena e prolongada sobre educação, Filosofia, momento socioeconômico e perspectivas futuras, na metade do primeiro semestre de

1989, com a Direção do Colégio Coração de Jesus, marcou-se um curso para o mês de junho com todos os coordenadores e as lideranças docentes. Foi uma prova de fogo. Nesse curso, o conteúdo foi Lógica³². Ao encerrar a semana de trabalhos, veio um convite para assumirmos algumas aulas no semestre seguinte e coordenar a implantação da Filosofia no Colégio Coração de Jesus. O trabalho consistiria em preparar os professores e atuar na reflexão filosófico-pedagógica com todos os docentes.

O convite foi aceito, porém, com uma solicitação em contrapartida: precisávamos estruturar o centro, oficializá-lo e constituir um endereço. Com a sinalização de que seria possível ocupar uma sala do colégio para ser a futura sede do centro, providenciamos a regularização do estatuto que tornou oficial o Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, no dia 18 de julho de 1989.

A partir da oficialização do centro, iniciou-se um intenso trabalho de divulgação da proposta de trabalhar a Filosofia para Crianças do Prof. Lipman seguindo as recomendações do Centro Brasileiro. No segundo semestre de 1989, fizemos trabalhos de formação e entendimento da proposta com diversos professores do Colégio Coração de Jesus. Nesses trabalhos, houve alguns momentos com as crianças. No final de 1989, todos os professores de 1ª a 4ª série tinham se preparado na parte teórica e na prática. Em 1990, iniciou-se o trabalho sistemático com dez turmas das 2ª séries³³ do ensino fundamental. Também reunimos os pais para explicar o trabalho, a solicitação do acompanhamento em casa, a explicação de como avaliaríamos as crianças, o papel da professora, a participação dos pais (reuniões, estudos, relatórios). As aulas aconteciam uma vez por semana em cada turma, em horários definidos em calendário, com o nome da aula de Filosofia³⁴.

³² Foram 30 participantes (direção geral, coordenações de todos os níveis e professores líderes), trabalhou-se a novela *A Descoberta de Ari dos Telles* e uma fundamentação filosófica e abordagem da lógica.

³³ Em média, cada sala de 2ª série comportava 30 crianças e uma professora regente. Além do professor de Filosofia, havia a professora de Artes e a de Educação Física.

³⁴ Para algumas crianças de 7-8 anos, era mais fácil chamar de “filolofia”, “fisolofia”, enfim, o nome não tinha muita importância, mas sim a motivação de muitos e a vibração na participação. Era comumente presenciar aulas com tanta participação, tanto interesse e busca de aprofundamento nas dúvidas.

No primeiro semestre, a coordenação das aulas estava sob responsabilidade do Centro Catarinense de Filosofia e a professora da classe participaria como membro do grupo, observando e ajudando na coordenação. No segundo semestre, inverteram-se os papéis, o responsável do centro passou a ser membro do grupo, observador e ajudante na coordenação, que estava sob a responsabilidade da professora da sala. Os ganhos de ambas as partes foram muitos; de um lado, a professora refazendo sua prática, aprofundando conhecimentos, maravilhando-se com suas descobertas e dos seus alunos. De outro lado, os professores do centro, traduzindo, simplificando e tornando possível uma linguagem investigativa e filosófica, aprendendo a escutar e lidar com crianças pequenas.

Também os alunos ganharam, pois aprenderam a conviver com um professor em sala de aula, a entender que a professora não sabia tudo e que era papel de cada um investigar as dúvidas para ajudar na elaboração de um entendimento maior. Outro aspecto relevante na aprendizagem filosófica foi o de entenderem que cada um precisava ser respeitado na sua vez e voz, que era preciso estar atento e aberto para refazer o seu saber; isso tudo em uma Comunidade de Investigação, que é essencialmente cooperativa.

Essa foi uma experiência muito enriquecedora. Os alunos estavam trabalhando na 2ª série com a novela *Issao e Guga*, do Prof. Lipman, e terminariam as discussões na 3ª série. Havia uma euforia por parte dos professores e dos alunos, uma vontade de se conhecer e partilhar informações, descobertas, projetos que estavam sendo desenvolvidos na época nas instituições.

4.2 Os Desdobramentos dos Trabalhos Reflexivos em Sala de Aula: Encontros Estaduais, Encontro Nacional e Festival de Músicas

O ano de 1990 foi especial, além de estarmos trabalhando com crianças, foi programado e aconteceu em julho um grande curso aberto a diversos professores que vieram de escolas de Santa Catarina e do Paraná. Nesse ano, também iniciamos uma preparação sistemática de professores do Colégio Estadual Santa Teresinha de Curitiba/SC. Foram em torno de dez cursos (40 horas cada curso) que aconteceram durante vários semestres. Também se iniciaram os trabalhos filosóficos com os alunos das 2ª séries no Colégio Estadual Getúlio Vargas de Florianópolis/SC. Outro colégio que iniciou trabalho de Filosofia, de forma sistemática, foi o Colégio Espírito Santo de Tijucas/SC, de propriedade da empresa Porto Bello Revestimentos Cerâmicos, cuja coordenação pedagógica estava ao cargo do Colégio Coração de Jesus.

Com esse começo, e após o curso de julho, aberto a todas as escolas, muitos colégios que haviam mandado seus professores para participar resolveram capacitar todo seu corpo docente. Iniciaram-se assim diversos cursos de formação para todos os professores de escolas públicas e particulares de Santa Catarina e do Paraná.

4.3 Os Quatro Encontros Estaduais de Professores e Alunos com Filosofia no 1º Grau (1990-1993)

Com inúmeros colégios iniciando os trabalhos sistemáticos com Filosofia no ensino fundamental (uma aula semanal, coordenada pela professora de classe que se preparou nos cursos oferecidos pelo Centro ou na própria escola), havia necessidade de reunir os alunos e professores para realizar atividades filosóficas, pedagógicas e artísticas em comum. Os encontros estaduais, além de serem um grande momento de motivação para continuidade e ampliação dos trabalhos nas escolas e nas regiões, foram marcantes na vida dos alunos, professores e das instituições que participaram ou se envolveram na sua organização.

No 2º semestre de 1990, no mês de setembro, foi realizado o 1º Encontro Estadual de Alunos e Professores com Filosofia no 1º Grau. Aconteceu em Florianópolis, no Colégio Coração de Jesus e reuniu em torno de trezentos alunos, todos das 2ª séries e trinta professores. Durante três dias, alunos e professores abordaram o tema: “A vida na cidade, a vida no campo e a vida no mar”, conteúdo proposto para ser trabalhado na novela *Issao e Guga*. Nesse encontro, estiveram presentes alunos e professores de Florianópolis/SC, Tijucas/SC e Curitiba/SC. A programação consistiu basicamente em reflexões, integração entre alunos e família (todos ficaram hospedados nas casas de seus novos colegas, alunos da mesma série), troca de experiências entre professores, apresentações artísticas, partilha, lazer e turismo³⁵.

Ao final desse 1º Encontro, que foi um sucesso, agendou-se o 2º Encontro Estadual, que aconteceu em 1991. Novamente, no mês de setembro, na cidade de Curitiba/SC. Esse encontro estava sob a responsabilidade do Colégio Estadual Santa Teresinha e do Colégio Maria Imaculada. O tema foi “Filosofando na fazenda”. Participaram novecentos alunos e cem professores. Eram alunos de 2ª e 3ª séries dos colégios que trabalhavam com Filosofia³⁶. Utilizou-se a dinâmica do primeiro encontro, porém, com um envolvimento muito grande de toda cidade. A partir desse encontro, houve a certeza de que o trabalho de Filosofia que estava acontecendo era forte e já estava dando frutos junto aos professores, alunos e suas famílias.

Já o 3º Encontro Estadual dos Alunos e Professores com Filosofia no 1º Grau realizou-se na cidade de Tubarão/SC, cidade ao sul do estado, com sérios problemas de poluição do ar e do meio ambiente, por causa de uma termelétrica. No ano da ECO-92, no Rio de Janeiro, o tema do encontro foi “Filosofia e Meio Ambiente”.

³⁵ Para diversos alunos que vieram de cidades do interior, foi a primeira oportunidade para conhecer o mar de perto, sair de suas casas para ir a outras diferentes; para alunos com 8-9 anos discutirem assuntos que eram comuns, mas com visões de mundo diferentes, por causa das experiências e perspectivas. Colégios envolvidos: Colégio Estadual Santa Teresinha – Curitiba/SC, Colégio Espírito Santo – Tijucas/SC, Colégio Coração de Jesus e Colégio Estadual Getúlio Vargas – Florianópolis/SC.

³⁶ Nesse encontro, estiveram alunos dos Colégios Estaduais Santa Teresinha e Maria Imaculada – Curitiba/SC, Colégio Estadual Getúlio Vargas e Coração de Jesus – Florianópolis/SC, Colégio Espírito Santo – Tijucas/SC.

Nesse encontro, estiveram presentes mil e seiscentos alunos e duzentos professores; alunos e professores representantes de 16 colégios dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, além de professores dos estados do Mato Grosso e São Paulo. Novamente, houve um grande envolvimento de toda comunidade e um esforço enorme dos professores do Colégio São José, responsável, juntamente com o centro, pelo encontro.

Já em 1993, aumentando o número de escolas trabalhando com Filosofia, o 4º Encontro Estadual dos Alunos e Professores com Filosofia no 1º Grau aconteceu em Joinville/SC, cidade ao norte do estado, de colonização alemã. O tema do 4º Encontro foi “Filosofia e Cultura” e estavam presentes dois mil e oitocentos alunos e trezentos professores. Novamente, foi um sucesso. O detalhe é que a organização desse encontro foi de dois colégios tradicionais (Colégio Evangélico Bom Jesus, da Igreja de Confissão Luterana do Brasil – ICLB –, e o Colégio dos Santos Anjos da Congregação das Irmãs da Divina Providência), junto com o Centro Catarinense de Filosofia. O 4º Encontro Estadual encerrou com uma grande apresentação artística dos colégios, feita pelos alunos presentes, retratando as diversas manifestações culturais de suas regiões. Esse evento foi aberto a toda comunidade e teve uma repercussão muito grande.

Após esse ‘mega’ encontro com alunos e professores que trabalhavam Filosofia, chegou-se a um acordo entre os coordenadores da Filosofia dos diversos colégios do Sul do Brasil, visto que estava se tornando inviável reunirmos a cada encontro um número que deveria ser maior e mais expressivo de alunos dos colégios que trabalhavam Filosofia, sob coordenação do Centro Catarinense de Filosofia. A continuar naquele ritmo, os próximos seriam muito mais numerosos e não haveria infra-estrutura condizente para sua realização. O consenso foi terminar os encontros estaduais, que recebiam alunos de outros estados, e organizar encontros regionais com os colégios e seus alunos. Víamos dessa forma uma oportunidade de fazer encontros com qualidade, pois aumentar o número de crianças seria uma imprudência e não atingiríamos os objetivos propostos com essa atividade.

4.4 O I Encontro Nacional de Educação para o Pensar (1994) e os Encontros Regionais de Alunos com Filosofia (1995)

O passo seguinte, ainda no final de 1993, foi lançar a idéia de um Encontro Nacional de Educação para o Pensar, para professores, estudantes e simpatizantes. O encontro foi levado adiante pelo Centro Catarinense de Filosofia, em parceria com todos os colégios que trabalhavam a proposta no Sul do Brasil. Parceiro na realização desse encontro foi o Colégio Coração de Jesus. O Centro Brasileiro também era parte interessada em que esse evento acontecesse.

A organização do I Encontro Nacional de Educação para o Pensar, acontecido em julho de 1994, esteve aos cuidados do Centro Catarinense de Filosofia e aconteceu em Florianópolis, com a presença de quinhentos professores vindos de várias partes do Brasil. Nesse encontro, a primeira conferência foi do Prof. Dr. Matthew Lipman, a qual foi transmitida via Embratel para várias partes do Brasil. Também proferiram conferências a Dra. Ann M. Sharp, colaboradora do Prof. Lipman, o Prof. Dr. Eugenio Echevarría (México) que trabalhava o programa de filosofia com os indígenas e drogados, a Profa. Eunice Alencar (UnB) e a Profa. Angélica Sátiro (Colégio Pitágoras de Belo Horizonte). Foi um encontro organizado, rico em conteúdos e que deu um impulso muito grande ao Programa de Filosofia para Crianças, principalmente no Sul do Brasil.

Conforme decisão dos colégios, por meio de seus coordenadores, e após o sucesso do I Encontro Nacional, o indicativo foi de que em 1995 haveria os Encontros Regionais de Filosofia³⁷. Esses encontros reuniram colégios próximos das cidades sede e duraram um dia, em que na parte da manhã aconteciam reflexões filosóficas entre alunos e professores, daí, um almoço comunitário, momentos de integração e atividades recreativo-esportivas na parte da tarde. Cada encontro reuniu em média oitocentos alunos e algumas centenas de professores. Frutos desses trabalhos foram

³⁷ Foram definidas para Santa Catarina as cidades de Brusque, Laguna e Itajaí para sediarem esses encontros regionais.

muitos, como trocas de correspondências entre alunos e professores, visitas de turmas a outros colégios, trabalhos de reflexão partilhados, professores organizando projetos em comum, também, iniciativas de intercâmbio das discussões em sala de aula com as novelas filosóficas³⁸.

4.5 O Festival VivaMúsicaViva de Canções Filosóficas

Terminou em 1995 a época dos grandes trabalhos que movimentaram alunos e professores. Essas iniciativas, todas de sucesso, envolviam muita gente, motivavam muito os alunos e suas famílias. Enfim, serviram para entusiasmar e destacar o trabalho de reflexão filosófica em muitas escolas que estavam confinadas apenas em suas atividades pedagógicas internas. Com as atividades organizadas nesses seis anos (1990-1995), o trabalho do centro solidificou-se como estrutura autônoma, que não dependia de nenhuma outra organização oficial para ir adiante, caminhava por conta, com suas iniciativas filosófico-pedagógicas, que sempre foram de sucesso. Somada a isso, houve uma preocupação em fazer com que os professores de sala de aula, os coordenadores da Filosofia nos colégios e os pais estivessem estudando e aprofundando as questões teóricas que defendíamos, tanto do programa do Prof. Lipman quanto das novas linhas filosóficas que vínhamos construindo coletivamente com as instituições de ensino ligadas ao centro.

Em 1996, aconteceu o II Encontro Nacional de Educação para o Pensar, agora sob responsabilidade do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, em Petrópolis/RJ. O centro levou 125 professores para participar, de várias escolas do Sul. Foi a maior delegação presente no evento. Nesse ano, o centro realizou outra grande atividade, um festival de músicas filosóficas: o *I Festival VivaMúsicaViva de Canções para o Pensar*. Colégios ligados ao centro participaram com 27 músicas selecionadas, concorrentes, distribuídas pelas categorias: infantil (1ª a 4ª série),

³⁸ Todas as escolas envolvidas com o centro usavam os materiais traduzidos do Prof. Lipman para o Brasil.

juvenil (5^a a 8^a série) e professores. O festival aconteceu em dois dias no final de outubro, reunindo alunos e professores de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Saiu-se com o indicativo de que as músicas deveriam ser trabalhadas nas escolas e nas aulas de Filosofia. Também há interesse de que essa atividade continue em uma segunda edição.

4.6 Professores Refletindo a Prática e a Teoria: Publicações – *Corujinha*, *Jornal da Filosofia Fundamental* e *PhiloS*, *Revista Brasileira de Filosofia Fundamental*

Com os trabalhos realizando-se nos colégios, a constante capacitação dos professores em diversos colégios e os esforços de fazer bem feito um trabalho filosófico-pedagógico por parte de todos, surgiu a necessidade e a disposição de partilhar as reflexões e ações filosóficas. Escrever as práticas, “socializar os saberes”, passou a ser uma necessidade dos professores e também uma obrigação do Centro Catarinense.

Com uma boa dose de criatividade, arrojo, em épocas difíceis financeiramente, e, acima de tudo, uma opção filosófica relevante, o centro organizou suas publicações, abriu espaço para quem achava não ter condições, não ser capaz ou afirmava não ter tempo para escrever.

Surgiram as publicações com normas, de caráter científico, porém, que serviam de incentivo, principalmente para que os professores pudessem escrever, ou seja, aprendessem a construir por meio de suas reflexões textos teóricos sobre suas práticas filosófico-pedagógicas, suas leituras, estudos e pesquisas. Por isso, o centro fez surgir algumas publicações com a preocupação de convidar e estimular os professores a produzir teoricamente.

Os professores que participavam do centro, dos colégios, as coordenações pedagógicas e os próprios alunos demonstraram estar num tempo de amadurecimento das opiniões, de busca de sentido para o fazer filosófico em sala de aula. Em alguns colégios e na prática de muitos professores, houve um desenvolvimento bastante

acentuado tanto teórico quanto no fazer filosófico. Esse desenvolvimento deu-se não só no fazer em sala de aula, mas no estudo do programa de Lipman, de outras propostas, de leituras e buscas de subsídios. Nesse tempo, o Centro de Filosofia, sentindo que era o momento de partilhar com outros professores as reflexões que colegas estavam fazendo para proporcionar um debate e discussões de idéias, criou uma revista, de caráter científico, semestral e temática: *PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau*.

Isso vale também para os alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, dentro das devidas proporções, por meio de um veículo de comunicação com informações, produções, pesquisas, criações individuais e coletivas, mais ágeis, sintéticas e com tempo de duração menor. Surgiu então um informativo bimestral. Um jornal com quatro edições anuais: *Corujinha – jornal da Filosofia no 1º Grau*, que posteriormente chamou-se *Corujinha – jornal da Filosofia Fundamental*.

4.6.1 Corujinha – Jornal da Filosofia no Ensino Fundamental

Nesse processo e querendo viabilizar esse espaço para registrar as reflexões de sala de aula, o centro abriu uma discussão com os coordenadores da Filosofia nos colégios, para organizar um informativo que teria a função de registrar e divulgar o que acontecia nesses colégios, buscar as opiniões dos pais, dos alunos e professores sobre os mais diversos assuntos discutidos nas aulas, as descobertas, as produções e as investigações.

A proposta inicial foi um informativo bimestral, um tablóide com doze páginas, em que cada colégio interessado compraria a página ou parte dela, passando a ser aquele o espaço para colocar as notícias da escola sobre o trabalho feito nas aulas de Filosofia. Essa foi a forma de suprir os custos de produção desse material. Essa sistemática durou dois anos.

Foi em 1992 que surgiu o informativo *Corujinha*. Um jornal que nasceu com a intenção de socializar o que estava sendo feito nos diversos colégios ligados ao

centro. Eram 16 colégios dos estados de Santa Catarina, do Paraná e Rio Grande do Sul, trabalhando a proposta do Centro Catarinense, envolvendo em torno de 16 mil alunos, em alguns colégios, com turmas de 1ª a 4ª série. Em outros, envolveram-se somente algumas turmas, porque a implantação se fazia gradativamente, por recomendações do centro.

O informativo *Corujinha* surgiu com esse nome devido a uma consulta feita aos alunos que faziam Filosofia nos colégios. O nome foi dado por alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O jornal *Corujinha* foi organizado em formato tablóide, com quatro edições anuais e tiragem inicial de 20 mil jornais, que eram distribuídos para todos os alunos que trabalhavam com Filosofia nos colégios ligados ao centro. Também eram enviados para outros professores e direções de colégios, para acompanharem o que acontecia nos trabalhos em sala de aula e extraclasse.

De 1992 até hoje, o *Corujinha* (designado, a partir de 1998, como *Corujinha – jornal da Filosofia Fundamental*) continua sendo impresso ininterruptamente e já chegou a ter tiragem de trinta e dois mil jornais por edição. Atualmente, sua publicação está mais direcionada para assinantes e a todos os alunos dos colégios que participam da Rede Educação para o Pensar, ligados ao Centro de Filosofia.

Ultimamente, esse informativo passa por mudanças significativas quanto ao seu objetivo e para atingir o público-alvo. Nos primeiros anos, a preocupação era reproduzir o que os alunos faziam e diziam nas aulas de Filosofia; em outro momento, era fazer com que os leitores vissem o que acontecia em outras realidades. As matérias eram trabalhadas, apresentavam-se propostas metodológicas. Houve um momento em que o jornal queria sensibilizar as famílias para a importância do que seus filhos estavam fazendo, para que houvesse um acompanhamento em casa. Também, há o interesse de divulgá-lo ao máximo, para que colégios, coordenações, autoridades educacionais o conheçam e se sensibilizem com o nosso programa filosófico-pedagógico. Atualmente, o *Corujinha* quer ser um espaço eclético, mesclando informações, reflexões, criações, propostas filosófico-pedagógicas e divulgação do que o centro realiza.

O *Corujinha* já ultrapassou a cifra de um milhão e quatrocentos mil jornais impressos, em doze anos de existência (48 edições). Todo esse volume de publicação contém material riquíssimo e tem alcançado considerável número de pessoas (alunos, famílias, professores, direções de colégios, autoridades educacionais).

4.6.2 *PhiloS* – Revista Brasileira de Filosofia Fundamental

Criada em 1993, no 2º semestre, a *PhiloS* surgiu como uma revista de artigos para ser semestral, querendo atingir todos os professores envolvidos com o Programa de Filosofia para Crianças, simpatizantes, pais e comunidade acadêmica. No número dois (1º semestre de 1994), ela recebeu o seu registro na seção de periódicos em Brasília, sob o ISSN 0104-5660.

Numa regularidade de artigos vindo dos professores dos colégios que trabalham Filosofia, marcada também por uma pontualidade no seu lançamento, a *PhiloS* chegou ao seu ano 10 com os números 19 e 20 (1º e 2º semestre de 2003).

É importante fundamentar o desenvolvimento histórico desse instrumento de comunicação, que tem ajudado a consolidar o trabalho e a caminhada em um Programa de Educação para o Pensar pela Filosofia. Vale, então, colocar aqui o editorial da primeira revista, que saiu com o título *A Comunidade de Investigação* (Ano 1, nº 1, 2º semestre-1993):

Não por acaso “PhiloS” sai nesta primeira edição com o tema geral de “Comunidade de Investigação”. Além de ser um dos conceitos chave do Programa de Filosofia para Crianças, é o espírito da Comunidade de Investigação que queremos transformar na alma desta revista. Esperamos que “PhiloS” seja a grande Comunidade de Investigação de todos os professores e pensadores da Filosofia para Crianças. Um espaço livre onde possam todos repartir seus pensamentos, onde as reflexões possam ser ouvidas, criticadas, aprimoradas, na constante busca de aprimoramento teórico e prático.

“PhiloS”, em grego, significa “amigo”. E é num clima de profunda amizade que pretendemos construir esta revista. Assim, desde já, nossa seção de cartas fica aberta a você. Escreva seu artigo, sua experiência, seu bilhete, ou o que você imaginar. O próximo número será sobre “interdisciplinaridade”. Prepare já seu artigo. Um grande abraço do pessoal da redação.

Cumprindo o objetivo por que surgiu, a *PhiloS*, nesses anos todos, colocou os temas seguintes para auxiliar nas reflexões dos professores. Cada revista tem em média dez artigos referentes aos temas (Ver Anexo 2 sobre os assuntos abordados em cada revista):

- Comunidade de Investigação – Ano 1, nº 1, 2º semestre/1993;
- Filosofia e a Interdisciplinaridade – Ano 1, nº 2, 1º semestre/1994;
- Filosofia e o Raciocínio Criativo – Ano 2, nº 3, 2º semestre/1994;
- Filosofia e o Raciocínio Crítico – Ano 2, nº 4, 1º semestre/1995;
- Filosofia e Prática de Sala de aula – Ano 3, nº 5, 1º semestre/1996;
- Filosofia e Avaliação – Ano 3, nº 6, 2º semestre/1996;
- Filosofia e Auto-estima – Ano 4, nº 7, 1º semestre/1997;
- Filosofia e a Disciplina – Ano 4, nº 8, 2º semestre/1997;
- Filosofia e a Ética – Ano 5, nº 9, 1º semestre/1998;
- Filosofia e a Qualidade – Ano 5, nº 10, 2º semestre/1998;
- A Filosofia e os Temas Transversais – Ano 6, nº 11, 1º semestre/1999;
- A Filosofia e Metodologias – Ano 6, nº 12, 2º semestre/1999;
- Filosofia e Paz – Ano 7, nº 13, 1º semestre/2000;
- Filosofia e Direitos Humanos – Ano 7, nº 14, 2º semestre/2000;
- Filosofia e Educação Sexual – Ano 8, nº 15, 1º semestre/2001;
- Filosofia e Cidadania – Ano 8, nº 16, 2º semestre/2001;
- Filosofia e Educação para o Pensar – Ano 9, nº 17, 1º semestre/2002;
- Filosofia, Educando para o Pensar: crianças, adolescentes e jovens – Ano 9, nº 18, 2º semestre/2002;
- Filosofia – Educação e Cidadania – Ano 10, nº 19, 1º semestre/2003;
- Filosofia e a Escola – Ano 10, nº 20, 2º semestre/2003.

A *PhiloS* surgiu para ser um veículo de difusão de idéias. Somado a esse objetivo, há o interesse de que os professores possam refletir sobre que tipo de trabalho filosófico está sendo feito com os alunos dentro da realidade da escola brasileira. Por isso, podemos dizer que um estudo mais detalhado poderia permitir detectar os caminhos que foram construídos nesses anos todos, em busca de uma identidade e de uma visão educacional-filosófica para a realidade em que nos encontramos.

Dessa forma, vale a pena ver o editorial da *PhiloS* 17 (2002) – Filosofia e Educação para o Pensar – e contrastá-lo com os avanços teóricos e práticos decorridos no tempo de existência dessa publicação:

Educar para o Pensar! Um Programa, uma aspiração, uma realização, uma busca... [...] Os artigos aqui apresentados são reflexões de professores que estão atuando em sala-de-aula, trabalhando a proposta filosófico-pedagógica com crianças e jovens, de uma educação filosófica. Portanto são reflexões que contem uma práxis (teoria e prática) emancipatória. Também temos artigos de professores que estão diretamente preocupados com a capacitação de professores. Portanto artigos que retratam o que queremos com a fundamentação teórica que trabalhamos junto aos professores dos colégios que são parceiros com o Centro de Filosofia.

É nosso desejo que cada professor, cada leitor, cada pesquisador, ao ler os artigos aqui apresentados, possa encontrar pistas para suas reflexões, caminhos para o seu fazer filosófico-pedagógico, meios para analisar a abrangência das intenções e aspirações com este modo de fazer educação que queremos e desenvolvemos junto aos alunos.

Aspirar uma nova forma de relação entre as pessoas, de respeito, de consideração, de abertura diante do diferente e do oposto. Ajudar para que nossas crianças e jovens sejam cada vez mais ponderados, críticos e criativos nas mais diversas situações de suas vidas pessoais e comunitárias. Enfim, querer que tenhamos uma sociedade diferente. Com pessoas que venham a usar da sua racionalidade, que resolvem e encontram soluções para os seus problemas pelo diálogo, que sejam pessoas embasadas numa postura filosófica emancipatória.

Educar para o Pensar é acreditar no valor e nas capacidades do ser humano de construir uma sociedade mais justa, fraterna e de condições igualitárias para todos.

Boas reflexões e uma leitura que possa ajudar a ser transformadora de nossas ações.

Essas são as marcas de nossos sonhos e realizações no campo do ensino da Filosofia. Sendo assim, podemos afirmar sem sombra de dúvida que, nesses quinze

anos de existência do centro, conseguimos produzir consideráveis materiais. Essa produção toda ajudou muitos professores em suas práticas e reflexões, bem como sinalizou nossa caminhada. Participando e fazendo história na produção filosófico-pedagógica, somos uma entidade que contribuiu e está contribuindo para pensarmos e repensarmos a didática do ensino da Filosofia. O centro é uma importante referência no ensino da Filosofia na educação infantil, no ensino fundamental e médio.

5 SIMILARIDADES, DIFERENÇAS E PROSPECTIVAS DO TRABALHO TEÓRICO, DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DOS REFERENCIAIS POLÍTICOS DO CENTRO NA TRAJETÓRIA DOS ANOS 1980/1990

Conforme exposto na trajetória histórica do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, que, a partir de 2000, mudou para Centro de Filosofia Educação para o Pensar, as inúmeras atividades, produções e linhas de reflexões mostram os diferenciais teóricos e práticos que foram realizados.

Essas mudanças aconteceram devido a alguns fatores importantes e crenças num trabalho inserido na escola brasileira, e dentro da nossa realidade educacional³⁹. Um deles diz respeito à intenção expressa, desde os primeiros momentos da criação da estrutura do centro, de que todos os monitores, coordenadores, enfim, todos que viessem a se envolver e trabalhar no centro deveriam estar ligados às escolas, aos alunos. A intenção sempre foi de que tanto a parte teórica quanto a prática deveriam caminhar juntas com aqueles que desejam trabalhar com a Educação para o Pensar, capacitando professores, produzindo subsídios e ampliando o fazer filosófico-pedagógico.

Vale aqui novamente o pensamento sobre a história, exposto no início desta unidade, e como ela acontece: “São os próprios homens que a fazem, mas não fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas daquelas já dadas com as quais se defrontam”.

³⁹ Essa visão de trabalho não traduz todos os demais trabalhos com professores e escolas, organizados por estruturas ligadas ao Centro Brasileiro.

Assim, é importante que tenhamos claro que o fazer filosófico-pedagógico desenvolvido nos anos iniciais dos trabalhos do centro era inspiração e também foi uma contribuição significativa para os avanços da Filosofia para Crianças do Dr. Matthew Lipman no Brasil. Porém, desde o início, não era só um trabalho de reprodução das idéias e do fazer filosófico do programa Filosofia para Crianças. Nossa motivação de trabalhar filosofia com crianças, adolescentes e jovens, desde o início, teve a intenção de contribuir de forma significativa para a realidade educacional, criando materiais filosófico-pedagógicos e subsídios para os professores, abrindo e ampliando as reflexões em torno de uma educação reflexiva, emancipatória.

Vale ressaltar que, desde o momento da definição do estatuto do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, aparecem vários itens que retratam um diferencial muito grande com relação ao Centro Brasileiro, responsável legal pelo programa do Prof. Lipman em nosso País. O objetivo das pessoas envolvidas na criação e organização do Centro Catarinense dizia respeito a construir uma instituição com um diferencial, com um caráter aberto e com ênfase na investigação, pesquisa, criação, produção e contribuição para a educação para o pensar no nosso País, dentro da realidade educacional e social.

Por isso, ao lermos o Estatuto do Centro Catarinense, aprovado em 18 de agosto de 1989, no art. 3º, Das Finalidades, vemos que ele tinha os seguintes objetivos:

- I. Unir as pessoas que vêm a Filosofia como um estudo importantíssimo;
- II. incentivar os alunos do 1º grau a pensarem de forma crítica e autônoma;
- III. promover e estimular a todos os interessados, cursos de aperfeiçoamento;
- IV. capacitar os próprios professores das escolas para lecionarem Filosofia com seus alunos;
- V. obter, junto aos poderes públicos, incentivos para pesquisas e cursos de aperfeiçoamento dos sócios;
- VI. responder diante dos poderes públicos educacionais e científicos, por todas as pesquisas executadas nas áreas humanas e de aprendizagem do 1º Grau;
- VII. incentivar e organizar, junto aos sócios, a publicação de obras e pesquisas nas áreas humanas, especialmente em Filosofia e Educação;

- VIII. estabelecer um informativo semestral sobre a Filosofia para Crianças e sobre as atividades do Centro;
- IX. organizar o inter-relacionamento entre as regiões que terão o ensino de Filosofia em suas escolas;
- X. proporcionar palestras, encontros e debates dentro das áreas humanas, a fim de colaborar para uma maior reflexão sobre o homem;
- XI. desenvolver e criar material de Filosofia conforme a realidade de cada região onde se implantar a Filosofia no 1º Grau;
- XII. organizar com a Filosofia no 1º Grau, exposições anuais dos trabalhos artísticos e culturais elaborados pelos alunos e professores em sala-de-aula e fora;
- XIII. proporcionar aos alunos e pais, oportunidades de desenvolverem o raciocínio filosófico através de grupos de estudo extra-escola;
- XIV. participar ativamente da vida comunitária e educacional, promovendo o bem-estar social, cultural e moral;
- XV. participar de pesquisas na área de Filosofia e educação com outros organismos ou Instituições;
- XVI. criar núcleos de Filosofia.

O espírito de todo o estatuto contém um diferencial bastante grande com relação a toda estrutura existente do organismo que representa a proposta do Prof. Lipman. Entre a construção legal de uma estrutura e o desejo de fazer Filosofia com crianças e adolescentes, podemos perceber o espírito que norteou sua construção. Tudo foi pensado tendo em vista as escolas (públicas e particulares) que trabalhariam e a preocupação em continuar um trabalho que deveria ser sistemático e gradual. A ênfase foi na produção de subsídios, materiais didáticos condizentes com a realidade de escola brasileira e formação de núcleos mais próximos aos professores e colégios. O estatuto e o espírito no qual foi concebido o Centro Catarinense surgiram sem o conhecimento prévio do estatuto do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e toda sua estrutura organizacional.

O centro, porém, participou desde o início da instituição do CBFC. Somente muito mais tarde é que se filiou, por força das contingências e pressões⁴⁰, para poder continuar usando os livros traduzidos do Prof. Lipman em seus cursos e trabalhos com os professores e alunos nos colégios. Membros do Centro Catarinense participavam do

⁴⁰ O Centro Catarinense de Filosofia foi uma das últimas instituições a filiar-se ao CBFC. Isso ocorreu, conforme contrato, no dia 01 de novembro de 1998.

Centro Brasileiro e alguns eram intitulados monitores do CBFC. Houver atividades organizadas em conjunto e participações recíprocas em reuniões das duas entidades.

5.1 Pontos em Comum e Diferenciais na Forma de Conceber a Organização dos Cursos de Capacitação dos Professores

O conhecimento da proposta, a capacitação inicial, o entendimento filosófico e pedagógico do que o Prof. Lipman propõe, foram adquiridos e assimilados junto à instituição que representava o Programa de Filosofia para Crianças no Brasil, como dito na parte histórica do surgimento do Centro Catarinense.

Porém, desde o início, os professores que faziam parte do Centro Catarinense e que participaram de cursos de capacitação oferecidos em São Paulo tinham algumas ressalvas e críticas pela forma de organização, objetivos que se queriam alcançar e fundamentações teóricas.

Essas críticas – em se conhecendo um pouco da realidade, da formação escolar dos professores e das atividades que eles devem realizar nas escolas, a sobrecarga de trabalho, número de alunos em sala de aula, e também pelo que fora visto nos primeiros trabalhos de capacitação – contribuíram para que em pouco tempo a concepção de trabalhar os conteúdos filosófico-pedagógicos do programa Filosofia para Crianças tivesse outra conotação e outro entendimento pelos professores do Centro Catarinense.

A constatação primeira, ou conhecimento *in loco*, foi a de que na maioria das escolas a presença de um professor, no quadro docente, formado em Filosofia não é muito comum, exceto em casos nos quais, por sua formação filosófica, o profissional trabalha conteúdos de outras disciplinas, como religião, história, formação humana; porque, como vimos inicialmente, a Filosofia nunca ocupou, como devia, um espaço essencial na educação escolar. Nas diversas reformas curriculares e atualmente, não há espaço garantido e sistemático para um trabalho com a Filosofia.

Nesse sentido, querer que professores formados em Filosofia ocupem um espaço que não existe por lei é defrontar-se com um grande problema. Há necessidade de apresentarmos a validade da reflexão filosófica como algo essencial para uma aprendizagem significativa. Pela proposta de Lipman, subentende-se que o profissional que venha a trabalhar com seu programa tenha formação filosófica, apesar de, na prática, também em outros países, não se seguir essa orientação.

A realidade de nosso País, principalmente com os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, é que eles não têm a formação filosófica necessária. Esses professores, que fizeram magistério ou cursos superiores, tiveram muitas vezes um entendimento da reflexão filosófica deturpada ou carregada de ensinamentos e fatos históricos, sem uma prática no filosofar. Esses e outros motivos levam professores a não ver a necessidade da Filosofia ou vê-la com vários preconceitos, e terem receio da disciplina ou repudiá-la.

O Centro Catarinense de Filosofia defendia que esse trabalho filosófico-pedagógico deveria abranger os professores de todas as áreas e de todos os níveis da escola. A proposta apresentada às escolas estendia-se a todos os segmentos e estava inicialmente dividida pelos conteúdos das novelas filosóficas de Lipman⁴¹, buscando uma fundamentação filosófica, contextualização educacional, mostrando a interdisciplinaridade e despertando os educadores, das diversas disciplinas, a transformar seus conteúdos em objeto de investigação, de busca, de construção do saber coletivo, permeado por reflexões filosóficas. Entenda-se que, junto a isso, os alunos teriam uma aula de Filosofia com um conteúdo específico, seguindo as novelas e as descobertas e os interesses para discussão que delas viessem. A recomendação em cada escola era de que deveria haver um professor formado em Filosofia para

⁴¹ Dentro do projeto apresentado à direção geral e pedagógica dos colégios, estava a necessidade de todos os envolvidos na educação das crianças, adolescentes e jovens participarem de todas as etapas propostas. Cada etapa era composta de 40 horas de curso sobre uma novela do Lipman. Pelo projeto, a escola iniciaria com a novela filosófica *Issao e Guga*, tendo um conhecimento prático e teórico com fundamentação filosófica. Para cada novela de Lipman, eram estipuladas mais 40 horas. Portanto, a escola, envolvendo todos os professores, proporcionaria uma capacitação de 160 horas nas novelas e mais 40 horas de fundamentação filosófica em uma etapa especial.

coordenar o trabalho, auxiliando os outros professores e ministrando as aulas, principalmente da 5ª série em diante.

A capacitação dos professores oferecida pelo CBFC dizia respeito aos materiais de *Issao e Guga* (1ª e 2ª série) e *Pimpa* (3ª e 4ª série) serem trabalhados em 40 horas, envolvendo muito mais as questões metodológicas e as práticas para os professores desenvolverem com as crianças. A formação aos professores oferecida pelo Centro Catarinense mostrava uma preocupação maior pela fundamentação teórica e um momento de vivenciar a prática. Cada conteúdo era dividido pelos materiais, em 40 horas de capacitação, tendo uma conotação teórica dos conteúdos trabalhados, uma reflexão educacional e uma prática no filosofar em comunidade. O que o Centro Brasileiro fazia, em 40 horas, o Centro Catarinense oferecia aos professores em 80 horas, para um trabalho muito mais tranquilo, aprofundado, com reflexões filosóficas e fundamentações teóricas preocupadas com a interdisciplinaridade, com um aprender a filosofar por parte do educador.

A estrutura de capacitação de todos os professores, apresentada para as escolas, estava organizada em cinco etapas de 40 horas cada, e o Centro recomendava que todos participassem de todas as etapas. Era praticamente um curso de extensão para os professores. Com trabalhos teóricos e práticos, incentivava-se o desenvolvimento do hábito de perguntar, discutir assuntos complexos e triviais. A capacitação tinha continuidade nos momentos em que os professores estavam em suas escolas por meio das assessorias agendadas pelo Centro Catarinense.

5.2 Referenciais Políticos do Centro de Filosofia: O que Buscamos e Queremos com a Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens

Uma das grandes preocupações do Centro de Filosofia, com todos os seus professores, coordenadores da Filosofia nos colégios e professores das escolas, foi aprofundar os conhecimentos na proposta do Dr. Lipman, daí a ênfase nas horas de formação continuada com os professores dos colégios, nas produções de subsídios

teóricos, nas assessorias, nas reuniões dos coordenadores⁴², nos trabalhos com alunos e professores, trabalhos com pais em diversas escolas, no objetivo de fazer um trabalho filosófico interdisciplinar em muitas escolas (Noite da poesia filosófica, Festival da canção filosófica, Feira de Ciências e do Conhecimento, Grupos Alternativos do Saber – G.A.S.). Alguns trabalhos pedagógico-filosóficos do centro são: ficha de avaliação dos trabalhos, roteiro de planos de aula, projetos com as escolas, como Pensando e Agindo pela Paz (P.E.A.PAZ), Corujas Itinerantes, Uma aula que deu certo, parceria com editoras, Espaço do Professor (Vozes e Sophos); Projeto L.E.R: Leitura para Educadores Reflexivos (Ed. Sophos, Editorial Piaget [Portugal] e Centro), pelo qual cada colégio recebe no trimestre uma obra de grandes filósofos e educadores. Nesse projeto, as obras devem ser lidas por um professor que fará uma síntese, a qual deve ser enviada pela internet para todos os colégios envolvidos. Esse projeto engloba trinta colégios do País e há perspectivas de entrarem colégios de Portugal e outros países de língua portuguesa. São iniciativas que retratam um perfil dos trabalhos de inserção com os professores e alunos das mais diversas escolas.

A preocupação fundamental do centro, desde o seu início, traduz-se numa constante expectativa de abrir espaços dentro da escola. Sabendo que a Filosofia nunca saiu da escola, a defesa é de que ela deve ocupar seu lugar, destacar-se e, assim, contribuir para uma elevação na reflexão, análise da realidade e inserção das pessoas em um projeto de sociedade mais justa, livre e fraterna. A busca desse intento começa já nos primeiros anos de escolaridade.

Partindo dessa visão política, o centro e toda sua estrutura, estando muito próximo das escolas envolvidas, tanto públicas quanto particulares, confessionais e leigas, sempre procurou proporcionar subsídios de reflexão. Primeiro, para os

⁴² O Centro de Filosofia, desde 1990, vem organizando semestralmente uma reunião dos coordenadores da Filosofia dos Colégios ligados à rede e outros. É um tempo privilegiado e importante politicamente, pois, além de ajudar o coordenador, fortalece o espírito de equipe entre profissionais e escolas.

professores, a fim de que eles reflitam em grupo, depois, há os trabalhos de formação no exercício de pensar, refletir, discutir, reconsiderar, olhar com outros olhos⁴³.

Ao final do presente capítulo, registramos nosso objetivo de ter perpassado as diversas etapas e marcas da dialética presença/ausência da Filosofia na tradição cultural e escolar do Brasil, destacando, em época própria, o contexto e os passos institucionais e referenciais da experiência de propor o ensino de Filosofia para a Escola Fundamental, efetivado em Santa Catarina, a partir da década de 1980.

No próximo capítulo, delinearemos os marcos históricos, as matrizes ideológicas e os processos metodológicos da proposta da Filosofia para Crianças, denominação pela qual ficou conhecida a proposta educacional do Prof. Lipman, uma das inspirações para o trabalho que o Centro de Filosofia Educação para o Pensar de Florianópolis/SC desenvolveu no campo da formação de professores e difusão da educação e didática da Filosofia.

⁴³ Sabemos que a formação acadêmica, muitas vezes deficitária, promove poucos momentos de um ensino que leve à reflexão, à tomada de consciência e à busca de mudanças nos modelos e padrões estipulados para a escola e sociedade em que vivemos. Por isso, é importante saber sobre a epistemologia dos professores, pois, da maneira como os professores pensam, seus alunos pensarão.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO E INSPIRAÇÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS DA AÇÃO EDUCACIONAL DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

É fundamental delimitar os entendimentos para podermos nos situar em nosso objetivo, pois queremos entender o que é ensinar e aprender Filosofia no Programa Filosofia para Crianças, perceber o processo e o produto resultante na escola e levantar para considerações alguns pontos a partir dos quais possamos ter uma linguagem e conceitos que sejam pertinentes à análise de algumas matrizes filosóficas e epistemológicas desse programa. Assim, examinaremos alguns conceitos que são essenciais aos propósitos da Filosofia para Crianças, tais como: comunidade de investigação; o diálogo filosófico; desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico, criativo e responsável (finalidade original desse programa); e formação moral e intelectual da criança, porque, ao defendermos o programa filosófico-pedagógico ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, formamos alguns pontos de vista diferentes da concepção de educação, ensino de Filosofia, conteúdos, objetivos e prática grupal após reflexões feitas pelos alunos.

A defesa que fazemos é a de que o ensinar e aprender Filosofia oportunizará um pensar por si mesmo; em outros termos, uma autonomia intelectual. Por isso, vemos a preocupação inicial não ser ensinar às crianças o que é a mente, mas ensiná-las como pensar melhor; a busca de ser um homem livre e reflexivo, um cidadão responsável, honesto e esclarecido, situações que são consideradas desde os primeiros

anos de escolaridade; assim como a importância de os indivíduos se prepararem para os debates de idéias, com a finalidade de maior e melhor entendimento e ação.

Neste segundo capítulo, é nosso desejo apresentar os referenciais nos quais nos pautamos em nossa prática e teoria, que estão acontecendo em diversas escolas do País. Iniciado em Santa Catarina, o programa filosófico-pedagógico tem uma história e é um marco no ensino de Filosofia no País, sob a coordenação do Centro de Filosofia Educação para o Pensar. Essa instituição está presente em diversas escolas, por meio do seu programa filosófico-pedagógico intitulado 'Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens', produzindo materiais didáticos, subsídios para os educadores, capacitando professores, organizando eventos (encontros, congressos), ampliando sua estrutura por intermédio de seus núcleos (NUFEPs), sendo uma referência de trabalho filosófico a partir da realidade de nossa educação.

Mas, o que vem a ser a educação? Um processo intencional de aprendizagem formal (escolar) que tem por finalidade estabelecer ligações entre educadores e educandos; e estabelecer relações que propiciarão algumas modificações em ambos relativas a: ignorar e saber certos conteúdos; mudanças de ações, tanto no que diz respeito a mudar a forma de agir como a de não mudar; mudanças de atitudes no processo de produção de conhecimentos; posturas diante das regras de convivência, buscando a autonomia; controle das emoções para uma aprendizagem e um relacionamento mais maduro; capacidade de poder viver em comunidade e ser um indivíduo que, apesar do egoísmo, percebe a importância da partilha e o respeito pelos direitos e deveres de cada um no grupo humano; capacidade de tomar decisões; e, ao mesmo tempo, contribuir para que a sociedade melhore.

A educação, numa perspectiva filosófica, não pode de maneira alguma ser entendida como conclusão de processos puramente científicos ou técnicos. Assim, a pergunta 'É possível educar pela Filosofia?' tem resposta positiva, pois educar é capacitar o ser humano em múltiplas potencialidades. Em outros termos, é possibilitar emergir a consciência e o pensamento reflexivo-crítico; preparar as pessoas para a

emancipação; oportunizar que o homem se desenvolva, forme hábitos, tenha atitudes, valores e busque conceitos e o entendimento deles. A Filosofia, desde sua origem grega, tem uma natureza educacional. As relações entre Filosofia e educação estão na constituição do próprio conceito (como identificação) de ambas.

No mundo ocidental, a idéia de educar como formação cultural do homem vem da busca dos gregos (*Paidéia*). A educação transforma o homem, no sentido de ele responder por seus atos e ser alguém na sociedade em que vive. A educação era vista, por Sócrates, Platão e Aristóteles, como o aperfeiçoamento do homem por meio do desenvolvimento das potencialidades instaladas na natureza humana, pela formação da razão e da vontade.

Pensar dessa forma é considerar a educação centro e destino da Filosofia, situação sobre a qual buscamos refletir no início do primeiro capítulo, ao analisar a história da educação desde o período colonial até os nossos dias. Haja consciência disso ou não, a realização oficial da Filosofia na estrutura escolar é sempre educacional, por isso, sempre esteve na educação. O primeiro e o maior problema da Filosofia é a educação do homem.

No pensamento filosófico do mundo grego, não temos apenas uma crítica aos mitos, mas o surgimento de uma possibilidade humana, negada pela tradição, pelos valores vigentes. Com o surgimento do *logos*, nasceu a consciência humana. Os filósofos gregos mostraram que a razão não pode suportar a irracionalidade, a incoerência e a contradição, portanto, o homem percebe-se como ser racional, capaz de explicar a partir de si os fenômenos, os fatos e acontecimentos.

Refletir filosoficamente, tendo um fio condutor, em um programa filosófico-pedagógico, como o ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ é abrir uma reflexão e discussão sobre o significado da própria Filosofia na educação das pessoas, é retornar à Grécia Antiga, uma vez que o desejo originante, o objetivo da Filosofia, foi o de ser reformadora da sociedade e formadora do homem. Por isso, a educação filosófica que buscamos tem dupla tarefa: preparar e adaptar o

homem ao mundo, ao mesmo tempo em que o prepara para transformar a realidade (ADORNO, 2001).

O ensinar e o aprender filosóficos em uma estrutura educacional escolar são a tradução de um desejo de liberdade, da autonomia, de emancipação. O homem filosofa para preservar e desenvolver a sua humanidade. No processo educacional, a Filosofia então terá de evidenciar os problemas que impedem o homem de chegar à autonomia, à emancipação. Contribuir para a construção de um sujeito autônomo, responsável pelos seus atos e pensamentos é, sem dúvida, o grande objetivo da Filosofia, desde Sócrates. A educação necessita de perguntar à Filosofia o que ela pode ser. A Filosofia precisa perguntar à educação como ela deve ser para atingir a reflexão das crianças. Dessa forma, sem Filosofia não há educação, como também sem educação não há Filosofia.

É significativa a constatação de Jaspers (1965) de que um dos modos mais fortes de desprestigiar um filósofo é dizer que os seus ensinamentos são cansativos, tediosos, próprios para produzirem sonolência. Para que não seja preciso fazer uma apologia ao ensino da Filosofia, sua importância, sua atualidade, é importante eliminar os falsos conceitos e buscar restituir o seu significado legítimo e histórico.

Algumas visões sobre o ensino da Filosofia expressam alguns conceitos que são colocados por filósofos, correntes filosóficas, modos de entender o que seja. Essas visões, muitas vezes, passam a fazer parte da própria opinião pública sobre o que vem a ser a Filosofia e o seu estudo. Assim, podem-se escutar as seguintes colocações sobre o/a ensino/aprendizagem da Filosofia:

1) É um estudo da linguagem, da forma como são expressos ou não os problemas filosóficos. Temos então, como afirmava Popper, um “quebra-cabeça lingüístico” ou busca de soluções de charadas. Transforma-se o ensino da Filosofia numa explicação de conceitos, a famosa confusão entre aparência e essência. Sócrates pretendia eliminar as sombras quando recriminava os que falavam de modo difícil as coisas simples.

2) Os neopositivistas ou os analíticos vêem a Filosofia, o filósofo, utilizando-a como uma terapia da linguagem e assim ordenando os conhecimentos segundo a lógica e o método científico.

3) Filósofos ‘do cotidiano’ utilizam-na para buscar o domínio interior do homem, do seu ‘crescimento pessoal’. Esse excesso subjetivista levou muitos a escreverem sobre o ‘descrédito à Filosofia’. Muitas vezes, essa atitude, quando não leva ao misantropismo, pode afastar os que procuram se aproximar do filósofo.

4) Um espetáculo em que o filósofo conduz o *show* de modo magistral, revelando seus talentos de conhecimento, memória, estudos – mais se procura o brilho pessoal do que uma reflexão e conversão à verdade.

5) Há alguns movimentos que fazem da Filosofia um estudo e uma defesa de certas correntes filosóficas. Sartre afirma que todas as épocas têm sua ideologia e que a ideologia de nosso tempo é o marxismo. É inconcebível confundir Filosofia com ideologia, pois isso seria mascarar a Filosofia e fazê-la serva de interesses.

Ao pensar em que consiste o ensinar/aprender Filosofia e quais seus temas, chegamos aos argumentos mais significativos ao seu estudo. Aqui entram as perguntas de Kant, retomadas por Buber em sua obra: O que é o homem? Que posso eu saber, finalmente? Que devo eu, finalmente, saber? O que me é permitido, finalmente, esperar? Que é, afinal de contas, o homem? Popper afirmava que todos os homens são, de uma forma ou de outra, filósofos, porque buscam situar-se diante da vida.

Há quem defenda que a Filosofia e o seu ensino são a tentativa de terminar com o dogmatismo ingênuo, ponto comum entre a maioria dos homens. Diz-se ingênuo, porque poucos questionam ou percebem a própria existência. Dessa forma, ratificamos que a Filosofia tem três fontes dinâmicas que impulsionam suas reflexões. São elas: a dúvida, a admiração e a insatisfação moral. Por meio da dúvida, o conhecimento será posto à prova crítica; a admiração consiste no afastar-se para observar a realidade e deixar-se invadir pela presença do ser; e pela insatisfação moral são colocados sob o exame crítico os valores que até então orientavam a ação.

Analisar e aprofundar a reflexão sobre a prática filosófico-pedagógica no programa ‘Filosofia para Crianças’ e no programa Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ é conhecer mais os marcos históricos, as matrizes filosóficas e as perspectivas pedagógicas dos programas.

1 ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Nossa principal premissa reside em reconhecer que há uma intrínseca articulação entre Filosofia e Educação. A própria natureza da Filosofia exige que seja entendida como uma elevação, uma *paidéia*. Não há *paidéia* sem um universo esclarecido, um processo de crítica e significação permanente da realidade. Assim, no ensino de Filosofia, encontra-se um núcleo central de referência, o saber e a cultura filosófica, que somente poderá ser re-atualizado na prática institucional da educação. Do filósofo exige-se o educador, ao educador subentende-se o esclarecimento da Filosofia.

Uma constatação atual é que há uma crise no ensino da Filosofia em muitas escolas e também em universidades. Há muitos debates, discussões, iniciativas, artigos e literaturas direcionados para os que se interessam pelo ensino da Filosofia, a fim de que sejam dinamizados e melhorados a sua reflexão e seus ensinamentos. Falar no ensino da Filosofia hoje é recolocá-la em seu valor formativo? É ratificá-la como instrumento primordial de uma educação intelectual? É preparar as pessoas para ser reflexivas?

Ao analisar a situação do ensino da Filosofia no Brasil (vimos no capítulo anterior um panorama da disciplina Filosofia, na História da Educação), enfrentamos alguns questionamentos que vêm do aspecto pedagógico, social, de direito e também de ordem filosófica. Porém, algo da essência da Filosofia, que é o compromisso dela com o homem, impede qualquer um de seguir sua vida sem questionar-se e, para nós,

questionar sobre a educação filosófica e sobre o que defendemos como programa filosófico-pedagógico.

Vivemos em uma sociedade em que as pessoas estão eminentemente voltadas para a solução dos seus problemas imediatos (trabalho, habitação, alimentação, vestuário, saúde), preocupados em consumir e produzir. Tem sentido falar em filosofar para essas pessoas nessa sociedade? Há espaço para ensinar Filosofia, para a prática do filosofar? Ao entendermos a Filosofia como resignação ou simples observação do mundo, fica impossível propor à Filosofia ser uma pedagogia do homem atual, porque já não é possível restituir as condições objetivas dessa forma de reflexão filosófica.

Precisamos entender a Filosofia como engajamento e intervenção na realidade e esta surgindo da necessidade essencial do filosofar. Vem de Platão o alerta de que, se os filósofos não gozam de prestígio e são vistos como inúteis, é porque a inutilidade não está nos filósofos, mas naqueles que não os procuram. O fazer Filosofia, apesar de tudo, independe das condições externas do homem, é um imperativo que brota da natureza do homem. Deixar de lado a Filosofia é negar o direito natural de filosofar. Aprender a filosofar, não é ter em vista somente as necessidades, os critérios e interesses econômicos.

É possível haver uma boa educação sem Filosofia? Poderá existir verdadeira Filosofia sem uma finalidade educacional? E ela pode ser ensinada? Essas são perguntas centrais que expressam uma preocupação crucial e permanente para com o próprio pensamento filosófico. Querer uma educação que seja pedagógica no seu fazer e emancipatória na sua finalidade implica reivindicar a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina ao longo de todo processo educacional, desde a educação infantil ao ensino superior. Sendo assim, não basta uma Filosofia da educação, necessitamos da Filosofia na educação, ou da educação pela Filosofia, ou, como afirmava Nietzsche (1983), de “uma educação para a Filosofia”.

Portanto, ensinar Filosofia é um problema filosófico da educação. A educação que, nas suas origens, esteve ligada à Filosofia, encontra-se submetida aos valores e procedimentos da investigação científica. Dessa forma, prevalece a idéia de que a

Filosofia é desnecessária ou facultativa no processo de formação humana. A supervalorização da racionalidade científica sobre a racionalidade filosófica determina não apenas o método de ensino, mas também o conteúdo nas escolas. Há então uma colonização científica do currículo, a qual dispensa a reflexão filosófica e o ensino da Filosofia. Torna-se necessário reapresentar a Filosofia para os professores, para a educação das crianças, dos adolescentes e jovens.

Quem deve educar o educador? De qual educação necessitamos? Poderá haver uma boa educação sem Filosofia? Qual relação pode existir entre educação emancipatória e Filosofia? A justificativa ao ensino da Filosofia não pode ser externa à Filosofia, pois é a sua primeira tarefa. São os filósofos que devem apresentá-la à sociedade, não o contrário. Justificar é dizer o motivo, a razão pela qual somos, por essência, chamados a filosofar. Portanto, condicionar o ensino da Filosofia aos interesses do momento não é justificar, mas legitimar uma situação. O pensar livre é, desde os tempos de Sócrates, um bem inegociável. Buscar justificar a Filosofia não é só torná-la palatável, prestigiada, reconhecida ou valorizada pela sociedade, mas dizer por que a sociedade é impedida de a desejar. Aspirar à Filosofia é querer aquilo que a sociedade ainda não pode oferecer. É pensar o sentido da ação humana, as grandes questões da humanidade. A atualidade da Filosofia não está somente na reflexão filosófica dos problemas de nossa época, mas sim no esforço racional de compreensão dos acontecimentos da história humana, tendo por entendimento a história do pensamento filosófico. Um pensar filosófico atual é aquele que está sendo reescrito no nosso dia-a-dia, face aos impasses do presente.

Sendo assim, a Filosofia do ensino de Filosofia não pode deixar de refletir sobre questões que atingem o ponto crucial de sua prática: O que é ensinar Filosofia? Como ensinar Filosofia? Por que ensinar Filosofia? Para que ensinar Filosofia? Em qual idade se deve começar o aprendizado filosófico? Na reflexão sobre essas e outras questões, as respostas não são definitivas, suscitam outras perguntas, não esgotam a realidade, são pistas para outras reflexões. Isso quer dizer que o ensino da Filosofia é uma questão em aberto, ao mesmo tempo em que é o cerne de toda atividade

filosófica. O saldo social e político do aprendizado filosófico não permite submeter o saber filosófico aos gostos e desejos individuais. Viver, ensinar Filosofia, não é uma opção para o filósofo, mas um dever de ofício, um compromisso com a humanização do homem. Assim, toda Filosofia é uma educação, porque pretende ensinar a pensar melhor, agir e viver bem.

O saber filosófico não é um saber desinteressado, pois todo conhecimento tem interesses. A Filosofia tem importância, porque exerce crítica sobre os demais saberes e o constantemente voltar-se para si, porque não há uma ‘neutralidade filosófica’ em benefício da Filosofia. A própria Filosofia exerce uma crítica interna para que não se perca em reducionismos ou dogmatismos, pois, não basta ensinar Filosofia, temos de constantemente perguntar: qual Filosofia? Essa pergunta leva a Filosofia do ensino de Filosofia a voltar-se em investigação epistemológica, antropológica, axiológica, ética e educacional, buscando, antes de tudo, explicitar os princípios e os valores subjacentes à concepção filosófica.

A busca de uma educação emancipatória não está somente sob a responsabilidade da Filosofia. Mas, sem ela, com certeza, torna-se mais difícil compreender as implicações e o significado dessa educação. Uma educação reflexiva precisa de um ensino de Filosofia que assuma sua tarefa crítica perante a sociedade e a realidade na qual está inserida.

Como poderíamos caracterizar uma educação investigativo-filosófica que venha contribuir para termos uma educação emancipatória, que seja uma postura por parte dos educadores e em todas as disciplinas? Primeiramente, entendendo que é uma atividade desafiadora e instigante, é necessária uma constante busca de referências, de princípios, de significações, os quais precisam ser bem argumentados, com plausibilidade, para poderem explicar, referenciar e orientar as ações. Isso não imprime um caráter de garantia de verdade; daí uma busca, uma investigação constante sobre os saberes.

Japiassu (1974, p.104) alerta:

As grandes interrogações que os filósofos do passado fizeram permanecem no presente: os homens de hoje continuam a se colocar problemas sobre eles mesmos, sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre o transcendente etc., que constituem verdadeiros desafios à nossa atividade reflexiva.

1.1 Por que Filosofia Desde os Primeiros Anos Escolares?

A pergunta inicial desta unidade poderia ser, novamente: Por que uma educação filosófica no processo escolar? A resposta é que a escola é um espaço de encontro das pessoas desde os primeiros anos de vida, e essas pessoas, por essência, constantemente colocam, para si mesmas e aos seus, questões que estão no âmbito de uma investigação filosófica. Encontram-se num espaço e aí são apresentadas algumas ‘respostas’ a essas investigações, porém, elas têm o direito de ser iniciadas no melhor entendimento e no processo de avaliação crítica dessas ‘respostas’.

Essa é, sem dúvida, uma importante justificativa para realizar um trabalho de reflexão filosófica em todas as fases de vida, com as crianças, os adolescentes e jovens em todas as etapas educacionais, desde a educação infantil até o ensino médio, para dar oportunidade de que, em cada fase, conforme a maturidade intelectual, essas pessoas possam investigar, discutir e aprofundar seus saberes, suas descobertas e idéias. Uma ‘iniciação’ com essa preocupação e enfoque (reflexão, criticidade, rigorosidade, profundidade, clarificação conceitual, contextualização, argumentação, dialogicidade, investigação cooperativa, interdisciplinaridade, respeito mútuo), contínua em todo o processo escolar, levará as pessoas a ter essa atitude em todos os momentos de suas vidas, oferecendo um desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo, tão importantes para o amadurecimento de todos e da própria realidade que vivem.

Antes de falar do ensino da Filosofia, é preciso pensar sobre o significado da ‘atitude filosófica’ diante do mundo, e que sem ela não é possível a Filosofia. Aprender e/ou ensinar Filosofia é antes de tudo uma atitude de buscar o filosofar, para

depois classificar as ações, buscar saber a verdade das coisas e, finalmente, conhecer-se a si mesmo. Nesse aspecto, a busca de um sentido para o ensino da Filosofia não deve pautar-se no dogmatismo, no criticismo, no pessimismo e muito menos em um ingênuo otimismo, antes, porém, em uma confiança na verdade e na razão humana, na condição da essência humana, em busca de uma emancipação. É preciso buscar entender os momentos de renovação filosófica, perceber um ensinamento vivo, encharcado de vida, dessa forma, dar à Filosofia um interesse humano, carregado e revitalizado nos seus valores formativos. Por isso, surgem movimentos filosóficos tentando abrir espaços e ocupar lugares na vida dos estudantes, dos professores, das comunidades escolares.

Portanto, a constatação na primeira parte de nosso trabalho, dentro do processo histórico, como descaso, desinteresse, problemas burocráticos com relação ao fazer filosófico no espaço escolar, está modificando-se. Temos hoje iniciativas filosófico-pedagógicas mostrando por que existem. A intuição do Prof. Lipman, criando seu Programa de Filosofia para Crianças, oportuniza que a Filosofia volte sob forma de ‘cultura’, de ‘reflexão’, com pinceladas de Filosofia. De sua intenção, surgiram outras iniciativas, movimentos que buscam oportunizar, pela Filosofia, uma aprendizagem reflexiva, crítica, criativa e interdisciplinar, no fazer e pensar uma escola e aprendizagem mais significativa e um mundo melhor.

Hoje, com muito mais intensidade, faz-se necessário um bom ensinamento da Filosofia, de uma Filosofia que seja viva, atual e presente na realidade de cada um. O Prof. Lipman tem méritos ao organizar o seu programa que vem ao encontro dessa necessidade, porque sistematizou a reflexão filosófica em uma metodologia que, mesmo não sendo nova, é útil; além de sempre estar aberto e dizendo que se faz necessária a busca e construção de programas condizentes com as diversas realidades. Oficialmente, não é dado valor ao pensar filosófico. As posturas educacionais tecnicistas e com fragmentação cientificista buscam a especialização no saber e agir. É possível afirmar que o programa de Lipman e, a partir dele, outros programas estão dando uma significativa contribuição para reverter essa situação, pois:

– Levam em conta a necessidade de um bom ensinamento da Filosofia. Uma reflexão viva e atual, com metodologias que, se não são novas, mostram-se úteis e condizentes com a realidade;

– Pensam a Filosofia como muito relacionada aos interesses dos alunos, conseguindo mostrar como ela pode ser útil para a vida e para a cultura;

– Buscam considerar as relações presentes entre Filosofia e as ciências, a Filosofia e os temas mais próximos aos estudantes, conseguindo que, de forma gradual, haja uma abordagem das problemáticas e dos assuntos do mundo infantil, adolescente e do jovem, tornando-os atraentes, para que, a partir deles, possa haver reflexões e aprofundamentos;

– Buscam que os alunos percebam a presença da Filosofia nas disciplinas da escola, nas artes, nas teorias científicas, na literatura e em outros campos. Por isso, propõem uma abordagem interdisciplinar nos entendimentos e discussões dos assuntos filosóficos e da vida das pessoas;

– Procuram tornar a aula de Filosofia mais ativa, com a participação viva e a efetiva colaboração dos alunos;

– Conseguem apresentar a Filosofia de modo digno, elegante e atual, deixando de lado o hermetismo que pode torná-la inacessível, possibilitando um acesso aos temas profundos da Filosofia, falando de modo claro sobre verdades difíceis. Conseguem, dessa maneira, comunicar as idéias profundas com maravilhosa simplicidade.

Em uma defesa para todas as pessoas, Lorieri (2002, p.41) apresenta uma complementação a essas colocações:

Na proposta de ensino de Filosofia para todas as pessoas, desde o mais cedo possível, é fundamental que todos participem dessa produção tão importante para suas vidas. Só assim as pessoas aprenderão a avaliar criticamente quaisquer respostas às questões de fundo que se lhes apresentem e poderão participar da produção das respostas que lhes sejam verdadeiramente convenientes ou que, ao menos, assim lhes pareçam pelos argumentos produzidos.

1.2 Aspectos do Programa de Filosofia para Crianças

O programa Filosofia para Crianças, idealizado por Lipman e criado na década de 1970, tem demonstrado eficiência, atingindo um público muito numeroso, incluindo crianças e adolescentes da América do Norte, do Sul, Europa, África, Ásia e Austrália, o que revela que sua proposta é uma realidade presente em muitos países.

Denomina-se Educação para o Pensar, porque busca cultivar o raciocínio filosófico, o desenvolvimento da capacidade de pensar e de julgar das pessoas. Em outros termos, busca a formação do julgamento e a cultura da reflexão, mediante a discussão de sala de aula. Por isso, a Filosofia, para Lipman, não é um fim em si mesma, mas um meio que permite o desenvolvimento das habilidades intelectuais e disposições para atingir o objetivo pretendido. Essas habilidades são desenvolvidas por meio do diálogo investigativo, com uma metodologia específica, com materiais de apoio para os alunos e professores. O programa é criticado sob vários aspectos, um deles está na própria designação ‘Filosofia para...’, dando a entender que algo pronto está sendo colocado, tanto para os alunos quanto para os professores. Também é considerado por muitos como criativo e que assegura uma formação humana integral e enriquecer o pensamento.

Com relação ao aspecto educacional do programa ‘Filosofia para Crianças’, é possível ver a possibilidade de aprendizagem de um certo número de meios de reflexão como forma de fugir das frases feitas, ou da aprendizagem, sem saber o significado. Dessa forma, é apoio para as escolhas e ajuda os alunos a sair do senso comum, das opiniões incontroladas. Os alunos, desde pequenos, são capazes de aprender a pensar bem e a pensar por si mesmos. Como afirma Souza (2003, p.41-42):

Portanto, a Filosofia para Crianças é uma forma de permitir à criança poder afirmar-se e definir-se, progressivamente, com a ajuda dos outros. Defender a necessidade do ensinamento filosófico já no pré-escolar ou no ensino fundamental, é uma “revolução pedagógica”, isto é, chama em causa o sistema de ensinamento filosófico tradicional. Por que “revolução pedagógica?” Porque o que Lipman visa a atingir é encorajar e favorecer o desenvolvimento intelectual do ser humano das crianças. Ele quer ajudar as crianças a terem um pensamento de qualidade superior.

No seu programa, Lipman defende algumas idéias, as quais seguem:

. *O desenvolvimento de habilidades cognitivas*: que são instrumentos ou pré-requisitos para o ‘pensar bem’ e base de qualquer aprendizagem.

. *O diálogo investigativo*: que deve acontecer sobre a experiência humana em geral, em que é possível expor idéias, escutar as idéias dos outros, compará-las, completar ou modificar os pontos de vista.

. *O desenvolvimento do pensar*, por meio de uma metodologia específica, promovendo um verdadeiro processo de construção do conhecimento.

. *A construção cooperativa do conhecimento*, ao procurar transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, por meio da postura do professor e dos alunos. Assim, ambos passam a ser autores do saber, construindo juntos um saber comum.

Ao trabalhar o desenvolvimento filosófico nas crianças, há dois componentes principais que são levados em conta: o pensamento da criança a respeito do mundo circundante (chamado de componente cognitivo) e o pensamento a respeito do próprio pensamento (componente metacognitivo). Temos então os diferentes modos e perspectivas de pensar, os pontos de vista, os pressupostos ocultos, o pensamento criativo. Como isso se processa? Quais são as posturas metodológicas? O que se procura em sala de aula é construir:

– Um espaço para discussão de problemas filosóficos em vez de leitura a respeito deles e de suas soluções; um fazer Filosofia tendo presente a princípio os entendimentos de cada um e posteriormente uma investigação dentro do que os filósofos pensaram;

– Um clima em sala de aula para que, via diálogo (Socrático), haja um desenvolvimento grupal e individual. O diálogo é uma ferramenta para atingir a meta de desenvolvimento estabelecida, a fim de ampliar o pensamento e o raciocínio dos alunos;

– Um ambiente onde os participantes, por meio do desenvolvimento do pensamento grupal, ampliem o pensamento individual. Isso é perceptível quando há o corrigir do modo e o método de raciocinar do companheiro, ou seja, uma autocorreção, mediante um diálogo ou discussão coletiva;

– Uma abertura na comunicação de todos, a fim de oportunizar que resultados importantes, tais como as habilidades lógicas do discurso interiorizadas pela discussão, tendo critérios para selecionar as conclusões e os julgamentos, constituindo assim o desenvolvimento de habilidades de pensamento.

Diante desses pressupostos, é possível ver os objetivos filosóficos e educacionais pretendidos com a Filosofia no processo escolar, desde a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, junto ao que também defendemos em nosso programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’:

– Oportunizar no programa espaço para que os alunos dialoguem investigativamente assuntos condizentes e pertinentes com suas experiências e faixas etárias, examinando-os progressivamente, tendo por base a realidade social, econômica e educacional em que se encontram;

– Conseguir que haja desenvolvimento e progressos no pensamento crítico, criativo, reflexivo e também nas atitudes que venham a ampliar o diálogo investigativo;

– Ampliar a investigação dialógica, crítica, criativa sobre os assuntos levantados pelos alunos, tendo presente o exercício da cidadania e autonomia, isto é, possibilitar que os alunos sejam autores de suas idéias;

– Fazer perceber que muitos assuntos e conceitos básicos, surgidos pela investigação filosófica, estão próximos aos demais conhecimentos e estão imbricados, formando uma interdisciplinaridade;

– Conseguir que crianças, adolescentes e jovens pensem por si mesmos, escolham que condutas são as mais condizentes, fazendo isso em comunidade de aprendizagem investigativa.

É preciso ter clareza das contribuições que a Filosofia pode acrescentar à vida escolar de nossos alunos e para o fortalecimento da educação. Assim, as principais áreas trabalhadas pela Filosofia na educação, no programa que defendemos, são: Teoria do Conhecimento, Lógica, Ética, Política e Estética. Há quem afirme que muitos dos problemas que temos hoje na educação poderiam não existir ou serem menores se não tivéssemos eliminado os temas abordados por esses conteúdos.

1.2.1 Comunidade de Investigação e Comunidade de Aprendizagem Investigativa

Tanto o programa do Prof. Lipman como o programa que defendemos estão apoiados em um trabalho dialógico-investigativo que é realizado pelo grupo de alunos, tendo o professor como coordenador; todos envolvidos numa busca conjunta da construção de respostas às questões levantadas nas discussões das investigações feitas individualmente e em grupo. É uma ação conjunta, dialógica, e o dialogar investigativo significa, dentre outras coisas, conversar de forma ordenada a respeito dos assuntos. Isso acontece tanto em nível pessoal como com os colegas que participam da comunidade. Corroborar-se isso no livro *A Filosofia vai à escola* (LIPMAN, 1990, p.61):

O fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala-de-aula tradicional. A Filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros de uma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

Os alunos e seus professores precisam e podem ter uma aprendizagem mais significativa, mais reflexiva, e a Filosofia contribui para isso. Lipman ratifica que a Filosofia se reveste de um caráter de participação ativa. Não se ensina Filosofia, não se decora Filosofia, aprende-se a filosofar filosofando sobre a vida, sobre o mundo.

Aqui está bem presente uma marca de John Dewey em Lipman, que afirma:

O interesse de Dewey pela educação começou cedo, durante as duas últimas décadas do século XIX. [...] O clima educacional da metade do século XIX era de declínio dos clássicos e de um desejo vigoroso que a ciência fizesse parte do currículo. Para Dewey, este foi um triunfo do método de investigação flexível e adaptável sobre a deferência adaptada, porém inflexível ao humanismo clássico. [...] Nossa sociedade não poderia tornar-se completamente civilizada e nossas escolas não poderiam ser totalmente satisfatórias, acreditava Dewey, enquanto os estudantes não fossem convertidos em investigadores e estivessem, conseqüentemente, preparados para serem participantes de uma sociedade igualmente comprometida com a investigação como o método principal de lidar com seus problemas (1998, p.157-158).

O ponto central, o coração e a essência do seu programa é a comunidade de investigação, a qual se caracteriza por ser um espaço de curiosidade, aberto e dinâmico. Afirma Lipman que:

A investigação é um dos grandes meios para o desenvolvimento do “pensar bem”, desde que as crianças aprendam a fazê-lo mobilizando as habilidades mais simples, nela implicadas. Segundo Lipman, “as habilidades de investigação são aquelas associadas com a execução de métodos científicos, tais como medir, observar, escrever, estimar, explicar, prever e verificar” [...] “Habilidades de investigação são competências em áreas, como descrição, explanação, formulação de problemas, formação de hipóteses e medição”. [...] Por investigação, eu quero dizer prática autocorretiva. Eu não designaria uma atitude como investigação, se ela fosse simplesmente costumeira, convencional ou tradicional, isto é, simplesmente prática. Mas, se a prática autocorretiva é juntada a essa prática tradicional, o resultado será a investigação (1998, p.88-100).

O termo comunidade de investigação foi usado por Charles Sanders Peirce com outros profissionais da investigação científica, no sentido de que os cientistas formavam uma comunidade por terem algo em comum: estavam todos dedicados à

utilização de procedimentos idênticos no desenvolvimento de objetivos comuns. A partir de Peirce, o termo comunidade de investigação ganhou novos sentidos e passou a incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não. Assim, podemos entender a expressão “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação”, a qual tem o intuito de conseguir que as investigações e as opiniões sejam divididas com respeito pelo desenvolvimento de questões a partir do outro, pela busca de razões e opiniões e pela ampliação a partir das idéias dos outros, ao desafiarem-se a pensar e auxiliarem-se ao fazer inferências daquilo que foi afirmado, buscando identificar as suposições de cada fala.

O programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ defende que a sala de aula deve transformar-se em um espaço de cultura do pensar. Os alunos, que têm algo em comum, querem aprender, apropriar-se da cultura, dos saberes, estão num mesmo espaço denominado sala de aula, por isso, formam uma comunidade que está em processo de aprendizagem. Todos os conteúdos que lhes são apresentados deveriam ser investigativos. Defendemos que a sala de aula é um espaço que deve transformar-se em uma Comunidade de Aprendizagem Investigativa. Assim, todos os momentos serão de aprendizagem e ela, necessariamente, investigativa.

1.2.2 O Diálogo Investigativo

É uma das preocupações centrais em um trabalho filosófico a possibilidade de que haja um diálogo investigativo que leve os participantes dessa comunidade de aprendizagem investigativa, alunos e professores, a, continuamente, construírem respostas e soluções para suas pesquisas, passo a passo. Essa é a idéia de que aprender bem é aprender com o mesmo espírito de descoberta que prevaleceu quando foi descoberto ou no mesmo espírito de invenção quando foi inventado. Quando isso acontecer em sala de aula, poderemos conseguir que os alunos trabalhem avidamente os conteúdos das diversas disciplinas e assim apropriem-se deles.

Conseguir que, pelo diálogo investigativo, os alunos venham saber, buscar, questionar as respostas é desencadear um caminho em direção a um saber que se desconhece, mas que se pretende saber. Investigar e dialogar são um tipo importante de pesquisa. Dewey, em seu livro *Democracia e educação* (1959) afirma: “As escolas prestam-se mais para formar discípulos que pesquisadores”.

Essa preocupação de que as pessoas sejam investigativas, dialoguem, busquem ampliar os seus conhecimentos é uma preocupação de inúmeros educadores e filósofos, sendo até hoje um dos temas atuais, tal a sua necessidade e urgência. Kant (1992) afirma que, se não houver um trabalho para que os alunos investiguem, em vez de só lhes oferecer conteúdos prontos e acabados, esses alunos tornar-se-ão portadores de ciências de empréstimo. Indo mais além, Kant também afirma que, se os conteúdos passam a ser apenas grudados e não desenvolvidos, as aptidões mentais continuarão estéreis e com o delírio da sabedoria muito mais corrompido.

Respostas e pesquisas já formalizadas devem, preferencialmente, ser as dos chamados grandes filósofos. Textos de suas autorias precisam ser escolhidos com discernimento no tocante às possibilidades de entendimento dos alunos, a fim de contribuir para facilitar tal entendimento. Por isso, é necessário que eles sejam apresentados pelo próprio professor, com uma organização e tradução didática que amplie o significado. Dessa forma, nesses textos, as posições dos filósofos não podem ser apresentadas como palavra definitiva sobre o assunto. São, sim, palavras com um peso e o diálogo investigativo que se quer na comunidade de sala de aula, que deve propiciar condições para elas serem analisadas e avaliadas. Kant (1992, p.175) dá-nos um conselho importante:

Também o autor filosófico, em que nos baseamos no ensino, deve ser considerado, não como o modelo do juízo, mas apenas como o ensejo de julgarmos nós próprios sobre ele e até mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir por conta própria é aquilo cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte que os discernimentos decididos, que por ventura se tenham obtido, ao mesmo tempo têm que ser considerados como conseqüências contingentes dele, conseqüências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar, em si mesmo, a raiz fecunda.

Portanto, os estudantes, em todos os níveis, que só aprendem pelos resultados de alguma investigação, não são investigadores. Podem ser considerados estudantes instruídos. Isso aponta para um dos propósitos da educação dialógica e para um crescimento do pensamento filosófico: todo o aluno deve tornar-se e continuar a ser um investigador. Como conseguir isso na escola, em todas as disciplinas? Pelo diálogo investigativo e filosófico, pois a Filosofia é investigação conceitual, que é um tipo de investigação na sua forma mais pura e essencial.

Querer que, em sala de aula, surja uma comunidade de investigação movida pelo diálogo investigativo é buscar uma ação realizada pelos alunos, com a coordenação do professor, em que ambos estejam envolvidos numa busca conjunta de construção de respostas às questões que são levantadas pelo grupo. Portanto, as bases apontadas são a investigação e o diálogo, quer dizer, a partir disso, determinado tipo de conversa passa a ser filosófica.

O que significa um diálogo filosófico? Uma conversa com uma ordenação a respeito de um conteúdo (tema), com a intenção de produzir idéias claras e verdadeiras a respeito desse tema, tanto para si como para os outros que estão participando do diálogo. Nesse aspecto, vale o que Paulo Freire, em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1975), apresenta, fazendo distinção entre diálogo e polêmica. Diz o autor que, na polêmica, há uma discussão com os outros para convencê-los das idéias; no diálogo, há uma conversa organizada e examinada com os outros, ao se referir sobre o pensamento, sobre o que os outros pensam sobre um assunto e também sobre as razões de cada um para pensar assim. Portanto, no diálogo filosófico investigativo, deve-se levar em conta todos e estar disposto a modificar ou complementar as posições levantadas, caso os argumentos (razões) indicarem.

Ao conseguir fazer em comunidade de sala de aula uma educação dialógica e colocar as questões filosóficas em discussão, busca-se corrigir, aprimorar ou produzir novas respostas às questões, sem se perder em ceticismos que indicam muito pouco ou em relativismos que indicam pobremente respostas, devido às suas características

particulares. Fazer uma investigação dialógica e filosófica é ter um estilo e uma prática envolvidos na e com a construção de significações humanas, mesmo que constantemente tenham de ser refeitas. Lipman (1990, p.34) reforça essa idéia:

A justificativa mais ampla apóia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala-de-aula como um modelo heurístico.

Trata-se aqui de um modelo heurístico e não erístico. No caso de ser heurístico, quer significar pesquisa ou investigação, já o modelo erístico refere-se à “arte de batalhar com as palavras, isto é, de vencer nas discussões”. Enfim, a ação de ensinar Filosofia para crianças da escola fundamental não se reduz a um treinamento especulativo diletante e assistemático, mas sim na preparação de situações para a aquisição da consciência e verbalidade investigativa, própria da cultura formal.

2 ASPECTOS CRÍTICOS E APROXIMAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E O PROGRAMA ‘EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS’

O ensino de Filosofia para crianças tem sofrido um conjunto de críticas e avaliações. Trata-se de um movimento importante de permanente avaliação de seus pressupostos, formas e métodos, alcances e contradições. Pretendemos apresentar as principais teses desse aporte avaliativo e buscar entender seus destaques, suas motivações e proposições.

2.1 A Filosofia e a Educação

É preciso entender que historicamente há um *ethos* paternalista que deixa de lado e exclui as crianças de participar dos processos políticos decisórios. Parece

também evidente que, na Filosofia, do ponto de vista histórico, há pouco interesse e disposição em pensar a questão da infância e suas implicações na educação. Essa indiferença visível da Filosofia para com a educação das crianças é um problema da própria Filosofia. Portanto, temos a criança como um ‘problema oculto’, que está presente no discurso filosófico desde a Antiguidade. Filosofia e Educação (*paidéia*) se pertencem mutuamente, porque comungam do mesmo interesse, isto é, a formação do homem.

Aproximar a infância da Filosofia é mexer no conceito de filosofar; prova disso é a tendência formal da Filosofia, que acredita e defende existir uma incompatibilidade entre infância e Filosofia. Pois bem, a liberdade de pensar é, desde Sócrates, um bem inegociável; daí pressupomos que a Filosofia será sempre um discurso contra os inimigos do discurso. Em sua origem na Grécia Antiga, a Filosofia foi, por um lado, voz da liberdade de pensamento, por outro, resultado da falta e da negação dessa mesma liberdade. Por isso, pensar nas razões para o silêncio, o preconceito e o veto ao filosofar na infância tem sido objeto de análises e reflexões de filósofos e educadores contemporâneos. Isso também ratifica que há uma relação intrínseca entre Filosofia e educação, ou melhor, entre as ciências da educação e a Filosofia. Uma questão para pensarmos poderia ser a seguinte: Qual seria a natureza e qual o discurso filosófico sobre educação? ou, esclarecendo mais: Qual o estatuto epistemológico da Filosofia da educação?

A Filosofia surgiu das condições materiais, econômicas e ideológicas da sociedade grega antiga. Dessa forma, tendo um saber e um método de investigação da realidade, foi que nossa cultura ocidental assumiu uma linguagem especial. Por isso, dentre as possíveis definições de Filosofia, é possível acentuar aquela que determina uma concepção de conhecimento e uma forma de entender a realidade a partir da ampliação da razão e dos seus processos racionais. Existem outras perspectivas que apontam ser a Filosofia uma orientação moral, uma conduta de vida; existem os que entendem ser a Filosofia uma doutrina ético-religiosa ou um saber esotérico; e há a defesa de que a Filosofia é uma forma racional de compreender a realidade, a si

mesmo e ao mundo. São concepções que surgiram na Grécia Clássica do século VI a.C. e continuam presentes na história da cultura ocidental. Diante dessa construção histórica, a Filosofia quase sempre foi definida em oposição às demais formas de saber e compreender a realidade.

Os primeiros filósofos preocuparam-se com um tipo de saber que fosse capaz de superar o pensamento mitológico, um estilo primário de conhecimento. Definiam-no como *doxa*, como um saber ingênuo, simplista, e também como *opinião*, pois não queriam confundir com o dogmatismo das doutrinas e adivinhações mitológicas vigentes. O ponto que delimitava a intencionalidade do saber filosófico que estava nascendo era a distância de um saber primário, dito também *senso comum*, e a negação do saber *mitológico*. Assim, lemos em Aristóteles (1985, p.982b):

[...] foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora; perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das dificuldades ainda maiores, como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, assim como da gênese do universo; [...] portanto, como filosofavam para fugir à ignorância, é evidente que buscavam a ciência a fim de saber, e não com uma finalidade utilitária.

Filosofar continua sendo questionar os fundamentos da realidade, os processos históricos e as ações e contradições do agir humano. Dessa forma, nos séculos IV e III a.C, durante o auge e esplendor da experiência política de Atenas, a investigação era sobre o que é o homem, suas determinações, identidade, peculiaridades, potencialidades e natureza. Filosofar tinha uma função social e ideológica: explicar racionalmente o agir do homem no mundo e determinar os fundamentos de seu existir moral, de sua natureza política e visão estética; não havia mais o interesse em perguntar sobre o problema do *mundo*. A questão central da cidade era a investigação da identidade, sobre a essência do homem, que passou a ser o tema central da Filosofia grega clássica. Temos assim reflexões em todos os

filósofos dos séculos IV e III, com destaque para Sócrates, Platão e Aristóteles⁴⁴. No campo educacional, reflexões racionais da ação educativa vieram de filósofos e estetas que propuseram a máxima de que toda Filosofia encerra-se numa *paidéia*, no resgate desse clássico conceito grego de formação plena do homem para a vida na *pólis*.

Com a prática dos filósofos educadores, o conceito de *paidéia* ia além da simples instrução da criança. Era sim uma reflexão sobre a formação do homem integral, para a vida racional na *pólis*. Aplicava-se à vida adulta, à formação e à cultura, à sociedade e ao universo espiritual do homem; propunha investigação da natureza humana a fim de compreendê-la e havia possibilidade política. A verdadeira educação consistia em proporcionar ao homem as condições para o fim autêntico da vida. Diz-nos Jaeger (1986, p.407):

A história da *paidéia*, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a *pólis*, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida. Platão aspira a realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educador da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a República e as Leis, e o seu pensamento gira constantemente em torno das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens.

A atitude filosófica ocidental, articulada como um conhecimento humano, conseguiu fazer conexão entre o *fazer Filosofia* e a *ação de educar*. Isso ocasionou

⁴⁴ A educação, a persuasão pela palavra, como queriam os sofistas, o conhecimento, as origens da virtude e do poder tal como preconizava Sócrates, que é considerado o pensador que inaugurou a reflexão *ética* na Filosofia; logo, acompanhadas da reflexão sobre a virtude, o saber, a alma, a *dialética* ou ascese das coisas sensíveis ao Sumo Bem, no pensamento idealista de Platão, ou ainda a brilhante e original formulação do axioma clássico, o homem como *animal político*, na célebre definição de Aristóteles, todas essas questões estão imbricadas na investigação reflexiva da dimensão humana e sua realidade *ética, estética e política* inaugurada pela *pólis* de Atenas, constituindo o período temático *antropológico* ou *clássico* (NUNES, 2000, p.60).

uma identidade entre a *Filosofia da educação* ou *paidéia* e a reflexão ética e política, que ficou patente na concepção da educação como fundamento da sociedade.

Foi Sócrates quem conseguiu a mudança temática na Filosofia, tornando-se a representação tipológica do ‘filósofo’, e mostrou praticamente o que era filosofar.

Sendo assim, lemos em Jerphagnon (1992, p.23):

Conhece a ti mesmo, proferia o Oráculo a que Sócrates gostava de se referir. O que não significa entrega-te às delícias da introspeção, mas um “sabe que não és um deus”, que és um homem, consciente de suas capacidades e de seus limites. O homem não tem a medida de todas as coisas, o poder sobre todas as coisas, como pretendia Protágoras, e não se arranja tudo com palavras. Há uma realidade exterior ao discurso e que julga o discurso; o pensamento tem um objeto que julga o pensamento; a ação tem a norma que domina a ação. [...] Se Sócrates tornou-se a imagem do filósofo, sem dúvida foi porque simbolizou bem cedo a unidade da consciência intelectual e moral, da consciência crítica e da consciência benfeitora, fazedora de bem. O saber e o não saber são tão perigosos um quanto ao outro, e a ação é cega. Há um saber verdadeiro e uma ação boa; em cada homem, pensa Sócrates, a Filosofia tem como fim último adquirir aquele e consumir esta numa vida unificada.

2.2 O Filosofar e as Crianças

Diante dessas colocações, é imperativo voltar à tônica estabelecida no começo desta abordagem e justificarmos o *status filosófico* ao pensamento infantil, admitindo e reconhecendo uma racionalidade nas crianças. Assim, analisar a infância como um objeto da Filosofia é dizer que não se trata apenas de uma possibilidade, mas de uma urgência em colocar o problema antropológico no centro das reflexões filosóficas. Porém, histórica e culturalmente, fica difícil quebrar as razões que sustentam a pretensa crença na superioridade do pensamento adulto sobre o infantil.

Na Grécia Antiga (ARISTÓTELES, 1985) a criança era considerada um indivíduo incapaz racionalmente, portanto, devia permanecer no espaço privado ou doméstico. Temos uma concepção filosófica definindo a natureza e posição social da criança, que era considerada incapaz de fazer uso público de sua razão (argumentar, discursar, sustentar logicamente seus pensamentos), sendo assim, não eram cidadãos.

Somente era considerado cidadão aquele que exercia sua racionalidade (pensar, discursar) na *ágora*, o espaço público, lugar de exercício da cidadania.

Também, na Grécia Antiga, a relação adulto/criança estava organizada por uma relação de poder, que via a criança como alguém dependente e irracional. Por isso, os modelos platônicos e aristotélicos de educação legitimam uma concepção antropológica que favorece o patriarcalismo, a razão adulta. Nesse aspecto, a racionalidade da criança é, implicitamente uma ameaça à razão adulta; por isso, educar é formar hábitos morais e desenvolver habilidades físicas. Negar a racionalidade infantil era garantir então a vigência e o domínio do modelo adulto de racionalidade.

Já, na Idade Média, temos uma maneira muito próxima de existir das crianças e dos adultos. Por isso, o modo de ser, de vestir, de representar e de educar adultos e crianças era semelhante. Nesse período, infância e vida adulta tinham a mesma concepção filosófico-pedagógica. O modelo perfeito de ser humano era o adulto, o qual a criança devia imitar.

Na Idade Moderna, o entendimento de infância era outro, e queria designar aqueles que são capazes de falar em seu nome. Por isso, a criança precisava ser educada em vista dos afazeres, das atividades, das atribuições e responsabilidades dos adultos. Portanto, a infância era preparação para a vida adulta. A necessidade de aprender a pensar de modo lógico seqüencial fez surgir a educação escolar. Descartes via a infância como o lugar do erro filosófico, da ação e da força enganadora da tradição sobre a consciência. Só será filósofo aquele que deixar de ser criança, nunca poderá ser concomitante. O *cogito* é uma possibilidade do homem adulto, capaz de fazer inteiro uso da razão.

Somente com Locke, Rousseau e outros pensadores modernos é que o tema da infância se transformou num problema filosófico. Para Rousseau, a infância precisava ser o momento em que a criança é entendida como criança e não um adulto em miniatura. Essa etapa passou a ser pensada como um período específico da vida, em que os sentidos precisam ser desenvolvidos antes da razão. Por isso, ele dizia ser um

erro pedagógico irreparável considerar a criança como alguém capaz de pensar racionalmente. Essa visão romântica da criança guarda um engano pedagógico, pois, querendo proteger a criança em sua inocência ou pureza, entendia produzir um novo homem, uma nova sociedade. Assim, querer uma educação filosófica com as crianças é um absurdo pedagógico na visão de Rousseau.

Na Filosofia contemporânea, voltou à tona a preocupação em pensar a Filosofia e a infância como muito próximas. Ao colocar o debate em torno da infância e da Filosofia, o filósofo norte-americano Dewey, na perspectiva do pragmatismo educacional, aponta três questões importantes:

a) A des-adultização da infância: os interesses das crianças estão enraizados no presente, não no futuro;

b) A conexão entre vida (experiência) e educação, entre teoria e prática, entre homem e natureza, entre pensar e agir, entendendo que o aprendizado não ocorre sem uma ação correspondente e, na experiência, temos uma possibilidade educativa. Portanto, a educação das crianças deve oportunizar teoria e prática, um processo socializante e co-responsabilidade nos destinos políticos da sociedade;

c) Precisamos de uma educação para a democracia, porque todo o ser humano é racional. Porém, há diferença entre a racionalidade infantil e a adulta, pois há diferença de interesses, preocupações, necessidades e objetivos próprios em cada fase da vida. A vida em sociedade democrática exige que todos sejam considerados cidadãos, membros capazes de intervir e participar dos seus processos decisórios. Por isso, deverá haver exercício da racionalidade discursiva e deliberativa, elemento importante da educação e da participação política. As crianças, podendo pensar corretamente, fazendo enunciados ou juízos racionais, serão também capazes de fazer julgamentos éticos, tornando-se agentes morais, porque demonstrarão capacidade de agir visando ao bem comum, à justiça e à liberdade.

Apesar de os propósitos de Dewey na valorização da racionalidade da criança serem resultado de sua época e testemunho da tradição, sua proposta educacional está embasada nos valores e métodos da ciência, pois, para ele, método e conteúdo da

educação resumem-se no método e conteúdos científicos. Vemos que, para Dewey, os alunos precisam ser conduzidos a pensar com a ciência e a partir dos seus resultados. Dessa maneira, a Filosofia não é acessível, muito menos necessária ou interessante para as crianças.

A discussão atual sobre a relação adulto/criança guarda fortes ecos pedagógicos da tradição. Permanece ainda latente o domínio muitas vezes autoritário do adulto sobre a criança. A racionalidade hegemônica é a dos adultos e, muitas vezes, de tal forma que se questiona se eles foram crianças algum dia. Há, no entanto, um bom grupo de educadores, filósofos e outros profissionais demonstrando que não é suficiente explicar as formas de pensar das crianças nem as formas de viver nas diferentes sociedades, é necessário e urgente uma ‘Filosofia da infância’; uma Filosofia que investigue as representações inerentes à condição e ao lugar da infância hoje, os pressupostos metodológicos, os valores, conceitos, as pesquisas científicas sobre a infância, a condição social e econômica.

A criança passou a representar um tema da educação a partir da modernidade. Rousseau (1762) inaugurou essa tradição ao publicar o livro clássico *O Emílio*, destacando as etapas da educação da criança na sociedade emergente burguesa. Àries (1989) aprofundou esses estudos analisando a história social da criança e da família, partindo da tese de que a condição da criança e do novo papel da mulher, da família e da escola passaram por radicais transformações com a gênese das relações e forças produtivas burguesas. A invenção da infância e o mito da maternidade estão intrinsecamente ligados aos novos interesses da sociedade do trabalho.

Hoje, a pesquisa sobre a cultura da infância e a condição da criança, na área da Educação e na sociedade moderna, já forma uma significativa produção referencial e política. Estudos, pesquisas e investigações apontam para uma revalorização do tema e sua emergência nas sociedades atuais, sobretudo aquelas marcadas pelas relações estigmatizadas da escravização, do racismo e sexismo, derivados de forças e relações culturais e materiais pré-modernas.

2.3 Crianças Podem Filosofar

Filosofar pode ser tomado como uma maneira de entender, de apresentar modos alternativos no fazer, no expressar e no agir. Dessa forma, é comparado ao ato de um artista que, analisando as diferentes maneiras de dizer, de fazer e de agir, busca dar significado a quem se aproxima de sua obra, suas idéias. Lipman (1988, p.173) diz, sobre Filosofia e criatividade:

A Filosofia é uma forma de arte; comportamento filosófico é, portanto, comportamento artístico e o comportamento artístico produz obras de arte que revelam criatividade; as crianças podem comportar-se filosoficamente e, quando assim o fazem, segue-se que o produto de tal comportamento revelará criatividade.

Ao defender e propor um caminho para que as crianças filosofem, Lipman formulou uma crítica aos pressupostos teóricos da tradição filosófico-pedagógica ocidental. Sua crítica contém basicamente três aspectos importantes, pois se coloca contra o modelo de (ir)racionalidade filosófica adulta; questiona as concepções filosóficas instrumentalistas da infância; e consegue colocar sua objeção às pedagogias tradicionais. O caminho que Lipman propõe é reconhecer o estatuto filosófico do pensamento infantil por parte da Filosofia. Portanto, ao pensar com e contra a tradição filosófica, ele apresenta o seu forte imperativo desse empreendimento crítico, pois não há Filosofia sem negação de idéias, sem contraposições e rupturas com o que está estabelecido. A atitude filosófica manifesta-se sempre como resistência, questionamento e oposição ao vigente.

Tendo por base longos anos de trabalho com Filosofia para crianças, constata Lipman que as crianças são capazes de manifestar os comportamentos cognitivos que são reconhecidos pela tradição como filosóficos⁴⁵, além de ter a capacidade de mergulhar na Filosofia, e isso, afirma ele, é passível de acontecer. Temos então

⁴⁵ Fazer pressuposições, clarificar conceitos, elaborar argumentos, fazer implicações, definir, solicitar razões, dar razões, avaliar essas razões, procurar determinar a validade das inferências, classificar, formular hipóteses.

crianças vivenciando, praticando essa capacidade natural do ser humano, que é filosofar. Para Lipman (1994, p.87), crianças e filósofos têm muita coisa em comum:

É um engano supor que a razão pudesse ser datada, que pudéssemos identificar o instante exato do nascimento do pensamento racional no ser humano. A criança começa a pensar filosoficamente desde quando é capaz de falar e perguntar.

Sim, crianças e filósofos têm muitas coisas em comum, pois, como a criança, que está, a princípio, livre dos preconceitos e dos pré-juízos, os filósofos desejam estar nessa condição primeira, libertando-se das falsas crenças, das falsas idéias e das ilusões. Como os filósofos, que estão sempre indagando e questionando, assim também as crianças têm essa condição natural de querer saber. Lipman, ao organizar o seu programa Filosofia para Crianças, ratifica a importância da Filosofia na vida das crianças, na formação do pensar, na esperança de um mundo melhor.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: ORIGINALIDADE E MARCOS HISTÓRICOS

Conforme apontamos anteriormente, a construção de novos significados e referências para a criança, para a educação e para a Filosofia é um desafio social e institucional. Trata-se de envolver a reflexão e pesquisa sobre a condição da criança na tradição política progressista e no pensamento pedagógico vanguardista. A Filosofia que se pretende emancipatória não poderá ficar distante desse movimento histórico e cultural.

3.1 Construindo Outros Paradigmas

Em nossa cultura ocidental, temos o adulto produzindo a infância, definindo seu lugar, a condição social, seu espaço, suas necessidades, seus sonhos. Porém, a

forma de pensar a infância não é algo natural, existente nela mesma; a concepção da infância modifica-se nas diferentes formas de organização social. Fica difícil entender a criança em si e por si mesma. Aceitando a premissa de que a infância é uma construção social, precisamos nos perguntar: O que faz com que a criança seja criança? Quando alguém deixa de ser criança? e Qual o significado que a infância têm para o indivíduo e para a sociedade em que ele está?

O que podemos perceber claramente é que a criança não é parte do discurso sobre a infância, ocorre que não se fala ‘com as crianças’, mas ‘sobre elas’. Isso é visível, porque não se aceita a forma de sua racionalidade e estereotipou-se que elas são incapazes de falar coerentemente de si, precisando de que o adulto diga o que é infância, suas características, suas capacidades, necessidades.

Tutelar o ser humano criança é reforçar essa agressão que chamamos de disciplinar e controlar o comportamento da criança, impedindo seu exercício de liberdade, de autonomia no pensar, caracterizando, assim, uma forte dependência da criança em relação ao adulto. Ser criança é seguir as determinações dos adultos, comportar-se de acordo com as expectativas, realizar os interesses sociais do mundo adulto. Existem alguns chavões nos quais nos baseamos para imperar sobre esse outro ser; portanto, do pedestal do conhecimento adulto, sentencia-se: “criança tem de brincar”. A infância passa então a ser vista como um bom período da vida em que esse ser humano deve exercitar principalmente a imaginação, a fantasia e a obediência. Dessa forma, garante-se que o adulto conseguirá educar, pois tem mais experiências, pode discernir melhor quais caminhos são os melhores para a vida das crianças.

Vemos na literatura infantil uma ênfase nesse mundo imaginário da criança. Na literatura, temos a caracterização, por meio dos personagens, de modelos de comportamentos, de padrões de conduta e um conjunto de valores e atitudes; em última análise, elementos que, na visão do mundo adulto, ajudam as crianças a formar a si mesmas, ter modelos de comportamentos, de pensamentos, de ações. Por essa literatura, refugiadas no mundo irreal, muitas crianças aprendem que é mais cômodo e

agradável viver no espaço imaginativo e deixar de enfrentar e entender os conflitos da vida real, do mundo adulto.

Crianças que têm a oportunidade de aprender a filosofar buscarão compreender o significado do mundo, das coisas, e esse é um desejo natural na criança. Compete à instituição escola, especialmente, possibilitar ou impedir esse desejo. Assim, fica mais fácil entender essa polêmica e discussão, pois dizer que as crianças ‘não podem’ fazer Filosofia não é a mesma coisa que dizer que as crianças ‘não devem’ fazer Filosofia.

O primeiro caso pode ocorrer tanto por força de uma estrutura, de uma lei, como pela presunção de sua incapacidade natural e não tendo as prerrogativas do ser filósofo. Essas prerrogativas são entendidas como: não-capacidade de entendimento dos textos clássicos; pouca habilidade no exercício da hermenêutica sobre os textos; não-domínio de outra língua; dificuldades em adquirir e usar os termos técnicos; pouca habilidade no raciocínio; e tantas outras mais dificuldades. O segundo caso, ‘não devem fazer Filosofia’, é muito mais uma demonstração de violência e arbítrio, de privação e medo com relação aos possíveis desmembramentos que possam ocorrer com as crianças e os aspectos da sua educação, tais como: autoridade, hierarquia, paradigmas, educação comportamental, subversão das ordens.

As duas posições são autoritárias e repousam sobre um grande equívoco, que é a alegação de que precisamos proteger a criança em sua inocência, em sua pureza original, para que ela seja criança na visão adulta. Entretanto, ao contrário, essa violência não é uma proteção ao mundo infantil, o que se busca, muitas vezes, é a continuação do direito ilegítimo do adulto em legislar sobre as crianças. Esses argumentos são muito úteis, porque referendam e solidificam a supremacia da razão adulta e a continuação da realização dos desejos ocultos, na ocupação do poder político e conseqüente ordenação do saber educacional. O mundo adulto, então, ao privar algo natural do ser humano, que é filosofar, dissimula sua posição para garantir

o seu privilégio; apresenta-se como guardião, como ‘protetor e educador’ das crianças, dos adolescentes e jovens.

Defender que crianças, adolescentes e jovens tenham uma educação filosófica desde os primeiros anos escolares é ratificar que todos os seres humanos são capazes de filosofar se estiverem dispostos a proceder de acordo com as exigências da Filosofia. Não há filósofo por natureza. A natureza não determina ninguém, apenas confere um potencial que precisa ser desenvolvido, caso queiramos construir em nós a humanidade. Dessa forma, vemos que somente o ser humano pode ser educado, é capaz de construir-se e de fazer-se, tendo a intermediação dos outros.

Sendo os programas propostas pedagógicas filosóficas que abrangem toda a estrutura escolar, eles querem que educadores e educandos pensem o mundo, pensem a si mesmos e pensem os outros. Ao propor que as pessoas se aproximem do ideal de racionalidade, propomos um programa de Educação para o Pensar. Porém, temos enraizada a visão de educação em torno de alguns paradigmas padrão, dentro da prática educativa normal, tais como: transmissão de conhecimentos; conhecer o mundo é entendê-lo como explicável, não ambíguo e inequívoco; as disciplinas escolares desenvolvem conhecimentos sem ligações, porém, juntas completam o que devemos conhecer; o professor é a autoridade do processo ensino-aprendizagem, ele detém os conhecimentos; procura-se construir uma mente bem educada, portanto, bem estruturada, na qual os alunos absorvam os conhecimentos do professor.

A busca de uma Educação para o Pensar aponta para uma educação que busca alguns paradigmas reflexivos, os quais são: o processo de aprendizagem acontece numa comunidade de aprendizagem; há estímulo para os alunos pensarem o mundo como sendo ambíguo, equívoco e inexplicável; os conhecimentos dos temas propostos devem ser bastante problemáticos; o professor é maleável e falível com relação ao conhecimento; os alunos podem e devem pensar e refletir. Uma escola, uma educação, dentro do paradigma reflexivo, supõe uma busca por investigação, isto é, alunos e professores questionando-se entre si. Defende-se que alunos e professores pensem e participem de uma comunidade educativa. Numa educação reflexiva, a Filosofia é a

disciplina que melhor desenvolve a mente, por meio do raciocínio aperfeiçoado e da formação de conceitos. Desenvolver o raciocínio pela prática filosófica na escola é buscar um raciocínio que consiga ser formulado discursivamente, que tenha critérios para ser avaliado, que possa ser ensinado. Como conseguir? Utilizando inferências bem fundamentadas, apresentando razões convincentes, revelando suposições latentes, classificações e definições defensáveis, organização de explicações, descrições e argumentos coerentes.

Pensar uma sala de aula, uma escola, uma comunidade, uma cidade, com pessoas dentro desse paradigma reflexivo é buscar um comprometimento social maior por parte de todos, em vista de uma sociedade mais justa e igualitária, mais racional nas relações e com muitas condições para que cada vez mais as pessoas possam emancipar-se em seu pensar, agir e sentir. Lipman (1995, p.366) reforça essas idéias:

Talvez as crianças do futuro, juntamente com os adultos que representam seus interesses, sejam cada vez mais capazes de beneficiar-se de formas de poder político das quais ainda não têm consciência. A Filosofia pode ajudar a fornecer esta percepção. Mas, talvez a principal transformação seja o fato de que as crianças, estimuladas pela Filosofia na escola, crescerão para serem pais e mães que estimularão a Filosofia em casa com os seus próprios filhos. Ocorrerá, como resultado, uma comunicação entre gerações que possuirá um caráter mais cognitivo. (Até certo ponto, isto pode contribuir para interromper o movimento através do qual as gerações, como as galáxias, estão cada vez mais distanciando-se umas das outras).

3.2 A Filosofia Presente na Vida

Dentro da formalidade do sistema educacional, teorias da aprendizagem vigentes colocam-se como detentoras de ‘verdades’ sobre a capacidade e de quando é possível o exercício da Filosofia. Comum é vermos sua ‘validade’ ser colocada após um certo caminho escolar, como que exigindo uma preparação, uma propedêutica. Em *Górgias*, lemos um Cálicles, de forma irônica, insinuar que a Filosofia é somente para crianças, pois os adultos deveriam lidar com os assuntos sérios da vida. Continuando

o diálogo, temos Platão afirmando que a Filosofia é somente para os adultos e, quanto mais velhos forem, provavelmente serão melhores. Porém, Sócrates acolhia os jovens e velhos em suas conversações, sempre com o mesmo prazer. Em *A República*, de Platão, o estudo da Filosofia aparece após um longo período de preparação intelectual (chega a afirmar que seria por volta dos 30 anos de idade), proporcionado pelas ciências. Ambas as visões mostram a Filosofia como um saber de ordem superior, estando no final (término) de um processo de aprendizagem.

Diante das colocações, precisamos levar em conta as apreensões de Platão, referentes ao enfoque educacional dado pelos sofistas, para reavaliá-las. Conta a história que Platão, em sua juventude, fora atraído por muito do que os sofistas disseram sobre educação, porém, conseguiu impor limites, quando suspeitou que a ênfase na gramática, retórica e dialética não era equilibrada com a apropriação pelos discípulos das riquezas humanísticas da cultura. Com um professor da importância de Sócrates e o privilégio de ter um aluno como Aristóteles, Platão seria muito ingênuo caso não tivesse se sentido aflito com o grande número de amostras e propostas educacionais que baixaram em Atenas. Isso já tinha se desenrolado em outros períodos.

Hoje, a palavra Filosofia – pensar, raciocínio crítico – está presente nos mais diversos discursos. É preciso estar preparado para escutar que o objetivo da educação é produzir estudantes reflexivos e racionais, e que isso acontecerá, ensinando-se as ‘habilidades de pensamento’.

Faz-se mister, neste momento, apontar os objetivos do estudo da Filosofia, que valem para o programa Filosofia para Crianças, bem como para o programa Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens, sendo a Filosofia um poderoso fator de cultura e de formação pessoal. Quando do seu estudo e apreensão, temos três grandes objetivos:

- *Conhecimentos*: adquirir (o indivíduo) conhecimentos que auxiliarão na sua formação e compreensão da cultura e do tempo em que vive;
- *Aquisição de procedimentos*: conseguir alguns bons hábitos, como ler, ouvir,

falar, reconsiderar, pesquisar, trabalhar. Há ganho e enriquecimento na correção e precisão da linguagem;

– *Formação*: oportunizar (no indivíduo) a atitude filosófica ou crítica diante dos acontecimentos, portanto, ampliação do seu posicionamento, pesquisando as causas, as conseqüências e as soluções dos problemas; ser imparcial nas apreciações e julgamentos dos fatos, isto é, desenvolver um espírito crítico.

Temos outras atitudes que vêm desses objetivos, tais como: orientar as crianças para as atividades de sua preferência; levá-las a perceber que os conhecimentos podem evoluir; ajudá-las para que cada uma tenha sua visão de mundo e assuma uma posição diante dele; para que entendam o homem como um ser complexo com emoção e vontade; prepará-las para exercer a sua liberdade; respeitar as atitudes da vida democrática; desenvolver um espírito de justiça, amor à verdade e atitudes que encaminham para o bem-comum.

Caminhos e iniciativas para conseguir tais objetivos com as crianças vêm da proposta de Lipman e ampliam-se em nossa realidade educacional, com o surgimento do programa Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens, em uma prática sistemática de trabalho filosófico e pedagógico em nossas escolas, a partir de Santa Catarina. Ambas as iniciativas usufruem os grandes recursos formativos da Filosofia e oferecem possibilidades, utilizando instrumentos próprios, de freqüentar essa forma de saber. O programa de Lipman compreende sete histórias⁴⁶ e abrange em média crianças de quatro anos até adolescentes com 17 anos. O programa Educação para o Pensar compreende uma gama bem maior de produção e aplicação da Filosofia com crianças, adolescentes e jovens.

⁴⁶ Chamadas de novelas filosóficas; são elas: *Elfie* (pré-escola); *Issao e Guga* (1ª e 2ª série); *Pimpa* (3ª e 4ª série); *A Descoberta de Ari dos Telles* (5ª e 6ª série); *Luíza* (7ª e 8ª série); *Suki* (ensino médio); e *Marcos* (ensino médio).

3.3 O Surgimento dos Programas: ‘Filosofia para Crianças’ (Lipman) e ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ – Marco Histórico

A história do programa Filosofia para Crianças tem sua origem em 1969, quando Lipman lecionava Introdução à Lógica para universitários e então começou a questionar o valor desse curso. Ele diz que durante seus estudos universitários fez os mesmos questionamentos para si, porém, ao ministrar essa disciplina durante vários anos, acabou incorporando sua validade e utilidade. Outros questionamentos surgiram, conforme Lipman (1992, p.3-7): “Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos lingüísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que *qualquer* tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais?”. Ainda sob os efeitos das revoltas estudantis de 1968, Lipman viu seus questionamentos e esforços de avaliar a universidade serem infrutíferos, pois todos (alunos e professores) vinham da mesma matriz da escola primária e secundária. Portanto, não tinham recebido uma educação boa.

Defendia Lipman que qualquer criança poderia pensar com maior habilidade, pois crianças pensam tão naturalmente como falam, respiram, brincam. A questão era como conseguir que pensassem bem. Veio a idéia de uma história para crianças, na qual elas fossem descobrindo, por si mesmas, com pouca ajuda dos adultos, fossem formando uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Crianças da história serviriam de modelo para os alunos reais. Os personagens da história teriam distinções, não pelo modo de ser, mas sim pelo estilo de pensamento. Assim, um personagem seria empirista, outro intuitivo, outro analítico, outro cínico etc., sendo que nenhum estilo de pensamento seria apresentado como melhor ou pior do que outro. O personagem principal seria paciente e explorador, alternado entre o maravilhar-se, o perguntar-se e o duvidar de si mesmo e dos outros.

Com relação aos conteúdos lógico-filosóficos, Kohan (1988, p.25-26) relata o que Lipman afirma sobre a organização do seu primeiro livro:

Um problema posterior, na organização do livro, tinha a ver com a seqüência em que seriam apresentados os temas lógicos. [...] Durante séculos, as implicações da lógica tinham sido levadas adiante e integradas nos textos de lógica sem considerar seriamente sua importância em relação à lógica ou à pedagogia. Portanto, procurei deixar de lado o que não era essencial e tomar a conversão como o pilar básico a partir do qual se constrói a lógica formal e cujas elaborações permitem entender a lógica. Ao mesmo tempo achei necessário introduzir alguns elementos da lógica de relações e da lógica proposicional. Procurei, também, fornecer numerosos exemplos do uso da lógica informal (“boas razões”). Mas a melhor maneira de ensinar as crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências.

Após três décadas, podemos vislumbrar que a tentativa de Lipman e seus colaboradores de organizar o programa Filosofia para Crianças tem resultados expressivos. Sua tentativa comporta uma idéia e uma prática, aceitando que ambas interagem e se influenciam mutuamente. Afinal, uma coisa é a idéia de levar a Filosofia para as crianças, pensando que sua história, seus métodos, seus problemas podem estar no dia-a-dia das crianças; outra, bem diferente, é oportunizar o que é necessário para concretizá-la: escolas, materiais, cursos.

Esse programa tem já uma história e um caminho, além de desmembramentos significativos em realidades diversas. Ele já foi traduzido total ou parcialmente em mais de dez línguas e experienciado em mais de 30 países dos cinco continentes. Sobre ele, há cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação em vários países do mundo; e tem, em torno de si, uma crescente produção teórica em vários idiomas. É um programa trabalhado em escolas públicas e particulares (leigas ou confessionais), o qual é reconhecido por organismos internacionais como Unesco e Unicef.

A partir do programa Filosofia para Crianças de Lipman, várias iniciativas vão acontecendo em diversos lugares. O próprio Lipman – quando esteve no I Encontro Nacional de Educação para o Pensar, que ocorreu em Florianópolis/SC, em julho de 1994, realizado pelo centro que, na época, chamava-se Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, em sua palestra de abertura – disse que seu programa estava aí para ser

trabalhado com as escolas e crianças brasileiras, que era um caminho com seus acertos e falhas e que precisávamos pensar em materiais condizentes com a realidade da nossa escola. Declarou Lipman, conforme consta na fita de vídeo oficial do encontro, do dia 18/07/1994: “criem materiais para a realidade de vocês”.

A trajetória histórica do ensino de Filosofia na escola fundamental iniciou-se com a organização do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, em 1989, passando a ser designado oficialmente, em 1994, de Centro de Filosofia Educação para o Pensar. Trata-se de entidade civil, cuja missão esteve sempre ligada ao trabalho filosófico-pedagógico nas escolas públicas e particulares. Iniciou seus trabalhos com as escolas de Santa Catarina e rapidamente ampliou-os para os demais estados, abrangendo um significativo número de alunos e instituições.

A partir de 1995, o centro – que sempre esteve muito próximo aos professores das inúmeras escolas, por meio de assessorias presenciais, cursos, reuniões, contato direto com o professor, que em cada escola era designado ‘coordenador da Filosofia’, dos diversos projetos (encontros estaduais, encontro nacional, encontros regionais, festival de músicas filosóficas, publicações – *Corujinha* e *PhiloS* –, presença filosófico-pedagógica na elaboração dos planejamentos dos professores, avaliações) – iniciou um grande projeto intitulado ‘Uma aula que deu certo’. O objetivo era organizar as práticas, as reflexões e os fazeres, dentro de realidades diversas dos professores e alunos que trabalhavam com os materiais do Prof. Lipman, trazidos para nosso País pelo CBFC.

Esse projeto foi estendido a todas as escolas que estavam ligadas direta ou indiretamente ao Centro de Filosofia Educação para o Pensar. No ano de 1995, participavam ativamente dos trabalhos do centro 54 colégios, localizados nos três estados do Sul. Esses colégios, por livre opção, participavam de uma forma de organização que deu sustentação para a estrutura financeira do centro. Eram colégios

(particulares e públicos) que optavam por participar da rede Educação para o Pensar⁴⁷, composta pelos colégios sócios do Centro de Filosofia. Desse projeto, que durou o ano todo, também participaram outros colégios que trabalhavam com o programa Filosofia para Crianças e não participavam da Rede, mas estavam próximos ao Centro de Filosofia. Desse projeto, frutificaram muitas constatações e idéias, realizações e construções maravilhosas, feitas em sala de aula por professores formados em Filosofia e professores de outras áreas que trabalhavam com o propósito de ensinar os alunos a pensar.

Os resultados desse projeto foram tão animadores que aceleraram a realização do que estava colocado no estatuto de fundação do Centro Catarinense, em 1989: “produção de materiais didático-filosóficos conforme a realidade da escola brasileira”. Desde as primeiras reuniões para formar essa estrutura e iniciar o trabalho com as escolas, sempre esteve muito presente a criação de novos materiais.

O ano de 1996 foi decisivo sob muitos aspectos. O centro prosseguiu com suas produções, sua forma de trabalhar com os colégios, a estrutura de capacitação dos professores nos colégios e no próprio centro⁴⁸, havendo envolvimento direto com os colégios da rede e motivação para produzir nossos materiais. Essa motivação adveio do próprio Lipman e da prática de sala de aula com as crianças, pois cada membro que participava do centro devia, obrigatoriamente, estar em sala de aula, trabalhando Filosofia com as crianças, os adolescentes ou jovens. Junto a isso, trabalhou-se um rico material do projeto ‘Uma aula que deu certo’ e fez-se uma grande avaliação dos trabalhos (por professores e alunos) das 6^a, 7^a e 8^a séries que trabalhavam com as novelas de Lipman (*A Descoberta de Ari dos Telles* e *Luísa*). Tiveram início as conversas e discussões entre os membros do centro (direção,

⁴⁷ Foi uma iniciativa original, para que os colégios participassem ativamente da vida do centro e o centro pudesse estar muito próximo aos colégios. Via um contrato de prestação de serviços educacionais, centro e colégio estavam mais próximos no trabalho de Educação para o Pensar pela Filosofia.

⁴⁸ Além dos cursos ministrados nos colégios, dos quais todos os professores de todas as áreas participavam, com duração em torno de 240 horas, o centro sempre ofereceu um curso em sua sede, aberto para todos os colégios do Brasil. Nesse curso, havia sempre um conteúdo do programa ‘Filosofia para Crianças’, com duração de 40 horas, e um enfoque muito filosófico, com um referencial da prática, que era desenvolvida nas escolas.

monitores, professores, coordenadores da Filosofia nos colégios), para a produção de um material de Filosofia que estivesse muito mais próximo da realidade dos nossos alunos e da nossa escola. Esse trabalho foi feito durante os anos de 1997 e 1998, com a produção de novas novelas e material para os professores.

O ano de 1997 foi marcado por um fato histórico que desencadeou uma discussão em nível nacional (CBFC, Centro de Filosofia e Centros Regionais). O centro começou a receber convites de colégios de outros estados para apresentar palestras, ministrar cursos e assessorar os trabalhos de Filosofia com crianças, dentro do que estávamos produzindo e da forma como fazíamos. Conforme a organização do CBFC, isso era impossível de ser feito por conta de contrato que delimitava as regiões em torno dos centros locais. Como o centro não havia assinado esse contrato, mas participava do CBFC (veio a assiná-lo somente no final de 1988), tomou a frente uma discussão para que mudasse a forma de organização. A proposta era terminar com todos os centros regionais, transformá-los em núcleos do CBFC. Outro questionamento levantado dizia respeito ao alto valor das novelas e dos materiais dos professores, que eram comercializados pela editora que fazia os livros para o CBFC (ligados ao Yázigi).

Foi apresentada uma nova proposta de organização dos trabalhos, cada novo núcleo teria maior liberdade de atuação, maior autonomia gerencial e estaria comprometido com o grande projeto de ampliar os trabalhos de filosofia para crianças no Brasil, fortalecendo o CBFC, lembrando os dizeres da Prof^a Catherine: “uma grande árvore com muitos galhos e desses galhos muitos frutos”. Nossa proposta foi rejeitada, as explicações do preço dos materiais não foram esclarecidas e a intenção de produzir um único livro de Filosofia para o ensino médio, com o compromisso de que todos os centros regionais somente indicariam e trabalhariam esse livro, já esboçado e sendo feito pela Coordenação do CBFC não foi aceita. Na época, a proposta foi apresentada e defendida pelo Prof. Marcos Lorieri.

Os efeitos da posição adotada pelo Centro de Filosofia, a qual exigia maior mobilidade, liberdade de trabalhos e um desejo de oxigenação do programa para nossa

realidade escolar, adaptando-o às necessidades e à realidade educacional, vêm reforçar nossa intenção de produzir novos materiais. Outra motivação que veio acelerar nossa intenção e desejo de produzir materiais para crianças e adolescentes foi a intenção de fazer com que os professores e colégios participassem dessa empreitada. Assim, tendo muito material rico em práticas pedagógicas, ampliamos nossos estudos e análises, dentro do programa Filosofia para Crianças, da realidade pedagógica das nossas escolas, dos objetivos e propósitos por onde a educação no Brasil estava caminhando. Enfim, começamos a empreender um árduo, mas salutar caminho, cada vez mais ligados à realidade de sala de aula, próximos aos anseios e angústias dos professores e dos alunos.

Em 1997, consultamos todos os colégios do Sul que estavam trabalhando filosofia para crianças em seus currículos e propusemos um trabalho com os novos materiais que estávamos fazendo. Com a aceitação de todos, iniciamos o ano escolar de 1998, não mais usando os livros de Lipman, o trabalho foi feito usando a reprodução dos novos materiais. Os colégios estavam participando de um projeto piloto, portanto, aberto a sugestões e mudanças. Foi a partir dessa situação que resolvemos, como estrutura de centro, não mais participar das reuniões e decisões do CBFC. Avisamos que nos afastaríamos, não romperíamos, mas precisávamos tomar distância para refletir e decidir o que fazer. Nesse tempo, aconteceu uma forte solicitação de escolas do Paraná (principalmente na região norte – Londrina, Maringá, Arapongas, Apucarana, Cornélio Procópio, Bandeirantes), para prepararmos e acompanharmos os professores em seus trabalhos com as crianças. Diversas escolas filiaram-se à Rede Educação para o Pensar. Com a intenção de organizar seus trabalhos no Paraná e enfraquecer nossa entrada, o CBFC instituiu um centro paranaense e avisou-nos que não mais poderíamos trabalhar com as escolas do Paraná. Uma decisão que levou as escolas, em peso, a escolherem ficar com o Centro de Florianópolis.

Foi no ano de 1998, utilizando os novos materiais no projeto piloto, que constatamos a importância de um encaminhamento didático-filosófico muito

embrenhado na realidade das escolas brasileiras e atento a ela, tendo um referencial filosófico voltado para uma educação emancipatória, com uma busca ética para uma mudança política e estética da sociedade. Essa participação das escolas e de professores, das mais variadas realidades e com inúmeros conhecimentos no fazer pedagógico, aliado aos estudos que empreendíamos, resultou em na coleção *Filosofia Fundamental*⁴⁹. Ela foi lançada no mês de julho de 1999, no Plenário da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, local escolhido por ser a “casa do povo” e de onde queríamos entregar para o estado e também para o Brasil um novo programa que surgia para a Educação filosófica das crianças, adolescentes e jovens.

Esse lançamento aconteceu juntamente com um curso que se realizou durante a segunda quinzena de julho/99, tendo a participação de cento e vinte professores de diversas partes do Brasil. Os conteúdos desse curso giraram em torno dos novos materiais que apresentávamos, então, oficialmente e que já vinham sendo testados na prática com os alunos. São grandes as diferenças dos novos livros em relação aos livros de Lipman. Seguindo inicialmente a mesma estrutura metodológica de trabalho (história, levantamento de questões, agrupamentos, discussões e atividades filosóficas para maior entendimento), o grande diferencial estava na interdisciplinaridade, no visual gráfico, nos conteúdos filosóficos, na abordagem pedagógica muito mais próxima dos professores e no custo para os alunos, em relação aos estipulados pelo CBFC aos seus materiais.

Em 1999, ao lançarmos a coleção *Filosofia Fundamental*, elaborada a partir de um fio condutor filosófico-pedagógico (ver Anexo 1), estipulamos uma série de novos lançamentos que aconteceram durante os anos seguintes e que estão programados para serem feitos nos próximos anos.

No ano de 2000, houve uma avaliação, por parte dos colégios que estavam trabalhando com os nossos livros. Foi uma avaliação altamente motivadora, tanto para

⁴⁹ Composta de quatro novelas filosóficas para o ensino fundamental, distribuídas da seguinte forma: 1ª e 2ª séries: *O menino e a caboré*; 3ª e 4ª: séries *Irmãos de sangue*; 5ª e 6ª: séries *O internauta*; e 7ª e 8ª: séries *Um cidadão de alto nível*. Cada novela filosófica acompanha o seu respectivo livro para o professor.

o centro quanto para os colégios que utilizavam os livros. Professores das séries iniciais relataram que o novo material apresentava: situações dentro da realidade das crianças e muito próximas da idade cronológica dos alunos; atividades e idéias relevantes, que podiam ser trabalhadas em outras disciplinas, portanto, havia interdisciplinaridade; conteúdos filosóficos abertos e com intenção de analisar a realidade e apresentar soluções; uma preocupação com o raciocínio lógico, mas com ênfase, desde os primeiros anos escolares, numa investigação ética; uma busca de conscientização para a ação.

No segundo semestre de 2000, por ocasião da reunião semestral dos coordenadores da Filosofia nos colégios que faziam parte da Rede Educação para o Pensar, que ocorreu em Florianópolis, foi lançada uma nova coleção, chamada *Filosofia, o início de uma mudança*. Essa coleção compõe-se de livros destinados a desde a educação infantil até o ensino médio. Nesse primeiro momento, foram lançados dois livros para o ensino médio⁵⁰. Essa coleção veio para ser opção para os trabalhos de Filosofia nos colégios. Os professores tinham alternativas, podiam analisar outros materiais e fazer suas escolhas pela linha filosófica que mais próxima estivesse da proposta político-pedagógica da escola.

Essa coleção tem um caráter de conteúdo diferente da proposta de Lipman e também difere da coleção *Filosofia Fundamental*. Com um viés mais filosófico, aborda os grandes temas da Filosofia e, dentro de cada um, procura levar os alunos a um entendimento histórico, conceitual e situado no momento em que estamos, também levando os alunos a perceber que a Filosofia está na vida de todos, porém, mostrando que é preciso ter um rigor no pensar, para entender e agir melhor diante da realidade.

No ano de 2000, houve uma grande procura por inúmeros professores de colégios de todo o País, querendo saber sobre as coleções, sobre a revista *PhiloS*, o

⁵⁰ Os dois livros do ensino médio são do mesmo autor, Prof. Amauri Herdet, *Construindo ética e cidadania todos os dias*, com reflexões sobre temas filosóficos, sociais, políticos, econômicos e históricos; e *Pensando para viver*, sobre alguns caminhos da Filosofia.

jornal *Corujinha*, a página na internet, os cursos, as assessorias. Foi o ano em que a editora Sophos, responsável por toda publicação do centro, expandiu sua atuação por quase todos os estados do Brasil. Assim, muitos professores puderam ter acesso a todo material impresso e, como consequência, muitas escolas vieram a trabalhar com os nossos livros. Coube ao centro oferecer subsídios, cursos e assessorias a esses colégios, para poderem realizar um trabalho filosófico-pedagógico de excelente nível e com resultados consideráveis. O centro sentiu a necessidade de ampliar e consolidar o que estava em seu estatuto, com a criação dos núcleos regionais, chamados NUFEPs (Núcleos de Filosofia Educação para o Pensar)⁵¹, sob a responsabilidade de um professor local que “representa” o centro junto aos colégios e professores das regiões. Sua responsabilidade é assegurar o trabalho filosófico nos colégios, zelar pelo uso dos nossos materiais, capacitar e assessorar professores e colégios, promover eventos e projetos em sua região e responder pelo programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’.

Marco importante na história do Centro de Filosofia Educação para o Pensar e na solidificação de sua linha filosófica e proposta pedagógica foi a realização, com a ABRADES (Associação Brasileira de Educadores Sexuais) do I Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual, em julho de 2001 em Florianópolis. Esse evento teve a participação de 650 professores de todo o Brasil, conferencistas de renome nacional e internacional (Dr. César Nunes, Dr. Dermeval Saviani, Dr. Rubem Alves, Dr. Enrique Dussel), dez palestrantes conceituados em Filosofia e educação sexual. Esse congresso surtiu um saldo altamente positivo, pois a sua organização e realização, pelo Centro de Filosofia e pela ABRADES, solidificou a liderança dessas duas instituições nessa área. Nesse congresso, o centro lançou seis novos livros⁵².

⁵¹ No segundo semestre de 2003, o Centro de Filosofia contava com 22 NUFEPs, espalhados de norte a sul do Brasil. Estamos analisando a estruturação de diversos outros núcleos para 2004.

⁵² Na coleção *Filosofia, o início de uma mudança – 5ª série: O Desafio de pensar sobre o pensar: Investigando sobre Teoria do Conhecimento; Pensando logicamente: Investigando sobre lógica; Aprendendo a viver juntos: Investigando sobre Ética; Somos filhos da polis: Investigando sobre Política e Estética*. Na coleção *De Educador para Educador – Sexualidade(s) Adolescente(s): Uma abordagem didática das manifestações da sexualidade na adolescência; A Criança como pessoa: Na visão de Tomás de Aquino e Matthew Lipman*.

Durante o ano de 2002, o centro realizou inúmeros cursos e atividades com professores, denominadas Pré-II Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual. Também foi o ano de avaliação dos novos livros filosóficos (5ª a 8ª séries) que estavam sendo trabalhados nas escolas em diversos lugares do Brasil. As avaliações foram muito positivas, pois professores de Filosofia que estavam trabalhando em colégios com a disciplina, de 5ª a 8ª série, necessitavam de materiais com um viés filosófico, com análise de conceitos, com uma visão histórica e propósitos de ser interdisciplinar nas atividades, relacionando os temas discutidos e investigados com as demais disciplinas do currículo.

Em 2003, o centro, junto com a ABRADES, organizou e realizou o II Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual, novamente em Florianópolis, agora com a presença de 850 professores de todos os estados do Brasil. Novamente, foi um sucesso, por inúmeros motivos, os quais vale destacar: organização; divulgação; palestrantes como o Dr. Cipriano Luckesi, Dr. César Nunes; Dr. Nivaldo Alves de Souza; a Profa. Madalena Freire e outros 15 palestrantes conceituados; lançamento de 16 novos livros de quatro coleções⁵³, sendo duas novas, a coleção *Pais&Filhos: Companheiros Reflexivos* e a coleção *Novos Espaços Filosóficos Criativos*. Destaque maior desse congresso foi a aprovação da Carta de Florianópolis (ver Anexo 4). Estão na agenda, para 2004, a realização em diversas partes do País dos Pré-III Congresso Nacional; e, em 2005, a realização do III Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual, com novos lançamentos de livros para alunos, professores e pais.

Nesse aspecto, é possível perceber o grande trabalho que vem sendo feito e uma grande preocupação para que o ensino da Filosofia esteja presente na vida das pessoas envolvidas no processo escolar. Estamos solidificando nas gerações de alunos

⁵³ Coleção *Filosofia, o início de uma mudança: Minha história num quintal; A Pequena grande Marília; Uma Idéia puxa outra...*; *Os 422 soldadinhos de chumbo do senhor general*. Coleção *De Educador para Educador: Educar para a Emancipação; Educadores Reflexivos: Escola Feliz; A Comunidade de Aprendizagem Investigativa; A Criança e o Pensar: Confiança na sua capacidade; O Pensar e o agir eticamente*. Na coleção *Pais&Filhos: Companheiros Reflexivos: Mãe, pai e filhos: Que desafios; Ah, o Amor!; Pais Filosofam...* Na coleção *Novo Espaço Filosófico Criativo: Novos Espaços Filosóficos Criativos 1ª a 4ª série* (quatro livros).

um espírito de comunidade de aprendizagem investigativa, em que o espírito de cooperação está muito presente. Fundamentalmente, despertamos consciências para uma ação consciente e transformadora, por intermédio de uma Educação para o Pensar.

4 IDENTIFICAÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS, A INSPIRAÇÃO FILOSÓFICA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

No limiar deste novo século, vivendo intensamente um tempo de expectativas, de perplexidades, de crises de concepções e de paradigmas, mas que segue sendo um momento novo e rico de possibilidades... É assim, contextualizando, que pretendemos iniciar uma reflexão sobre a importância da Filosofia na educação e nos temas transversais, especialmente neste momento histórico da educação brasileira, tendo presente a importância do programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’.

Falar em perspectivas significa, ao mesmo tempo, abordar enfoques. Por isso, quando falamos em perspectiva política, filosófica e pedagógica, em possibilidades, referimo-nos a crenças em acontecimentos considerados prováveis e bons. Falar em perspectivas diante de um fato histórico que é o ensino da Filosofia na educação infantil, no ensino fundamental e médio é falar sobre esperança no futuro. Neste início de milênio, temos bons motivos para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Falar de perspectivas atuais da educação, tendo presente os paradigmas da educação emancipatória é falar, discutir e identificar o ‘espírito’ presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

Nesse sentido, algumas perspectivas teóricas que orientam muitas práticas poderão desaparecer e outras permanecerão em sua essência. Que teorias e práticas se fixaram no *ethos* educacional, criaram raízes e atravessarão o milênio? Para entender o futuro, é preciso revisar o passado. Na educação atual, podemos destacar alguns marcos, algumas pegadas que persistem e poderão persistir na educação daqui para a frente.

Nos dias atuais, costumamos definir filosoficamente o momento que vivemos (aquele que se abre para o futuro) como a era do conhecimento. Podemos, pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, afirmar que vivemos na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a que está associada. Talvez, de fato, já tenhamos ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas. Porém, constata-se que predomina a difusão de dados e informações e não de conhecimento.

No início deste século, é possível ter, graças às novas tecnologias que estocam de forma prática o conhecimento, gigantescos volumes de informações. Esses conhecimentos são armazenados inteligentemente, possibilitando a pesquisa e o acesso de maneira simples, dócil e flexível. É o que acontece com a internet: para ser ‘usuário’⁵⁴, basta dispor de uma linha telefônica e de um computador. Com esses avanços inegáveis em todos os cantos do planeta, as novas tecnologias nos permitem acessar não apenas conhecimentos transmitidos por palavras, mas também imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia)⁵⁵. Sendo assim, nos últimos anos, a informação

⁵⁴ Usuário não significa aqui apenas receptor de informações. Na internet, o usuário é também emissor de informações. Pela internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, podem-se acessar inúmeras bibliotecas em qualquer parte do mundo.

⁵⁵ A integração de textos, imagens, animações, áudio e vídeo em sistemas computacionais interativos, comumente denominada multimídia/hipermídia, configura, na verdade, uma nova mídia. Para esse novo meio de comunicação, convergirão o computador, a televisão, o rádio, o aparelho de som, o telefone e o fax. A exemplo do já ocorrido com outros meios de comunicação, novos mercados e novas aplicações surgirão, acompanhados de grande demanda por soluções tecnológicas, aumento de produtividade e profissionais com perfis adequados.

deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando profundamente o modo como a sociedade organiza-se.

Qual o papel da escola e do ensino da Filosofia na sociedade informacional? E a importância da transversalidade no entendimento do mundo, mediante as várias ciências? Que conteúdos são mais importantes e significativos para que os alunos possam se tornar éticos e ter postura e consciência social apurada? Qual a validade das aprendizagens escolares nos dias atuais?

Na sociedade em que vivemos, dita da informação, a escola deveria servir de bússola para a navegação por esse mar de conhecimentos, superando a visão utilitarista de somente oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade, para obter resultados. Deveria ela oferecer uma formação geral na direção de uma educação emancipatória? Qual o significado de servir de bússola? Poderia ser entendido como o espaço que orientaria criticamente, sobretudo as crianças e os jovens, na busca de informação e formação, que os faça crescer e não embrutecer.

Cabe aqui também ressaltar o papel da escola nessa sociedade de conhecimentos, que é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, pois dá condições de parcerias, avaliações permanentes, debate público, autonomia da escola e generalização da inovação. Como conseqüências para a escola e para a educação em geral, poderemos ter: um ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e à distância; ser ético no seu agir.

Diante desse contexto, em que o conhecimento está impregnado, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva; ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. Também, sobretudo sob uma perspectiva emancipadora, a escola tem de fazer tudo isso em

favor dos excluídos, pois ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não é nada sem a cidadania.

Por isso, deve-se filosofar sobre o papel da escola, por meio do levantamento dos pressupostos éticos e sobre a educação emancipatória, a partir de uma fundamentação histórico-filosófica das matrizes epistemológicas⁵⁶ com relação à educação, tendo presente a Teoria Crítica de Frankfurt, que, por intermédio da história, culminou nas materializações institucionais que estruturam predominantemente o pensamento pedagógico contemporâneo. A concretização de um suporte teórico para essa busca está nas obras dos principais integrantes da Escola de Frankfurt, as quais fundamentam a visão psicológica, filosófica, política, social e ética desse movimento, que continua atual e contribuindo para uma análise da situação do homem neste início de século, diante das estruturas sociais, econômicas e políticas.

Buscar um estudo da concepção de educação da Teoria Crítica é, dentre outros caminhos, analisar o pensamento de Adorno sobre educação. Sua Filosofia moral, a exemplo de sua dialética, é negativa. Se, para ele, a ética é má consciência estilizada, a moral é autocrítica da razão, é indenização da ‘vida mutilada’. Testemunhamos a crise espiritual das sociedades contemporâneas e da racionalidade fundada no valor de troca. Assim, para Adorno, o mundo é do capital e não humano. O mercado é o responsável por todos os instantes da vida. A indústria cultural é a expressão mais patente da insolvência da educação formadora (*Bildung*), sob o impacto de valores empresariais do sucesso e do lucro.

Nesse sentido, educar e aprender e filosofar significam educação para a emancipação, e compreender sua realização no homem é ele interrogar a permanência da barbárie no interior da civilização e questionar as relações entre autonomia e repressão para que Auschwitz não se repita. Por isso, a ênfase em afirmar que o

⁵⁶ Epistemologia: “disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar a crítica do conhecimento científico, a Filosofia das ciências e a história das ciências” (JAPIASSU, 1996, p.84-85). No caso da presente pesquisa, a investigação epistemológica configura a busca de explicar o caráter científico dos pressupostos éticos e o paradigma da educação emancipatória.

nazismo não foi um acidente de percurso político, mas o resultado do vitorioso desenvolvimento da *ratio*, cuja matriz é a ciência moderna, desde Bacon, circulado ao desenvolvimento industrial agressivo, sob auspícios expressamente materiais. Ficou célebre a afirmação de Adorno de que há barbárie sempre que se volte à violência física, genocídios, racismos, tortura – fundamentalismos religiosos e guerras – estruturando-se em uma cultura fundada no princípio da identidade e em seu aliado – o da origem.

A civilização, em seu íntimo, preserva a barbárie, recalçando-a. Nesse aspecto, Adorno reforça a sua tese da indústria cultural. O espírito e a prática da mídia têm sua lei: a da novidade, mas de modo a não perpetuar hábitos e expectativas, de ser imediatamente legível e compreensível pelo maior número de expectadores ou leitores. Conforme relata Matos (1997, p.23):

Evita [a mídia] a complexidade, oferecendo produtos à interpretação literal, ou melhor minimal. Espécie de caça à polissemia, ela se impõe na demagogia da facilidade – fundamento do sistema midiático de comunicação. Portadora de dogmatismo e preconceito, a indústria cultural veicula uma servidão que se ignora a si mesma, pois submete o espectador ou leitor a hábitos preestabelecidos. Semiformação é próprio da mídia. O semiculto é hostil à cultura: anti-socrático e anti-habermasiano, a certeza de seu saber é desproporcional em relação ao conhecimento e a seu próprio saber. Auto-referente, não reconhece diferenciações.

Adorno, em sua sociologia educacional, fala do fracasso da educação liberal. Sua análise do desenvolvimento educacional em uma sociedade liberal é vista como uma racionalização capitalista. Usando o método da Teoria Crítica, ele começa com uma breve síntese da educação para a autonomia, um conceito que surgiu com a sociedade liberal. A burguesia, aponta ele, pretendia desenvolver a cultura como liberdade social. A autonomia individual era tida como baseada numa ordem social de liberdade e igualdade, assim como a formação da identidade individual deveria ter suas raízes no indivíduo livre e consciente de si que, sublimando suas necessidades, enfrentaria o mundo autonomamente. A visão que se tinha de educação era a da

precondição para uma sociedade livre. Defendia Adorno que, à medida que o indivíduo se tornasse esclarecido, a sociedade estaria mais esclarecida. Entretanto, devido à racionalização capitalista, a educação para a autonomia fracassa.

Levando em conta que os sistemas de educação formal dão expressão institucional às idéias e (pré)conceitos da sociedade moderna, essas idéias estão visíveis nos currículos, mas também se fazem presentes na organização estrutural das escolas. Os currículos e a própria organização escolar estão carregados de idéias normativas sobre o indivíduo e a ordem social, conceitos de história e de progresso social, bem como conceitos de natureza. Em muitas escolas ocidentais, duas idéias normativas prevalecem: uma focalizando a noção liberal de cidadania, em que os indivíduos são concebidos como cidadãos e a ordem social, como uma república liberal; outra em que os indivíduos são definidos como força de trabalho e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas.

Assim, a educação para a autonomia é limitada exclusivamente ao lado subjetivo. Nesse sentido, a idéia de autonomia implica uma idéia abstrata⁵⁷ do indivíduo, pois quanto menos as condições de vida, especialmente aquelas de trabalho, concretizam a promessa de autonomia, tanto mais a idéia de uma educação com objetivos determinados é abandonada. Chega-se à esperança, não justificada desde o início, de que a educação poderia oferecer aquilo que a vida real priva ao indivíduo.

A correlação que existe entre desenvolvimento, educação e liberdade é inegável. O capital humano que se forma pela educação, em geral básica, não pode ser substituído por investimentos econômicos maciços, pois por si só eles não de gerar a devida rentabilidade. O capital físico exige a complementaridade do capital humano.

O fato de concordarmos com a correlação entre liberdade e educação leva-nos necessariamente a aceitar o binômio educação e desenvolvimento. Assim, há quem

⁵⁷ 'Abstrata' refere-se ao fato de que se perdem de vista as dimensões sociais da identidade.

afirme que a mensagem da história contemporânea é clara: cultura sem instrução coletiva é uma vã nostalgia conservadora; instrução sem cultura, uma atrofia do desenvolvimento. E é interessante notar que as elites mais bem-sucedidas da nossa época – com mais êxito do ponto de vista do interesse coletivo – têm sido exatamente as que combinam instrução com cultura, especialização com generalismo, saber técnico e perspectiva histórica.

As revoluções educacionais embasadas numa perspectiva limitada de só ampliar o acesso à instrução têm mostrado ser apenas um salto desenvolvimentista de fôlego muito curto. A educação de massa é uma resposta ineficaz ao desenvolvimento contínuo em que estamos, pois se limita a um generalismo. Também, instruir sem proporcionar cultura é preparar indefesos diante de pseudoculturas messiânicas, salvacionistas ou apocalípticas.

Uma característica do homem moderno é ter uma constante atitude crítica, que não aceita dogmas. Temos, na educação, como objeto principal levar os homens a ter condições de fazer continuamente perguntas.

A educação emancipatória dever ser o tema central da nossa civilização do progresso. Por intermédio dela, dá-se uma humanização das pessoas, um alívio de tarefas com relação à natureza, um atendimento às necessidades e ao desejo de auto-aperfeiçoamento dos cidadãos e das sociedades. Educar para os dias atuais é preparar indivíduos, grupos, dentro de uma ética responsável, afastando-os das convicções sem fibra para suportar o peso da ação coerente. Um humanismo de espíritos livres requer um humanismo de responsabilidades.

A preocupação em melhorar o mundo de hoje e em prepará-lo para o amanhã é universal. Nesse sentido, a humanidade tem na educação um meio para tal finalidade. Mas a educação desse homem é um problema em grande número de países. Nos países em desenvolvimento, sendo os sistemas educacionais copiados de modelos estrangeiros, como consequência, surgem, muitas vezes, outros problemas mais sérios.

4.1 Uma Análise do Contexto

Presenciamos um momento no qual nos deparamos com um terrível dilema. Vivemos num tempo em que mudanças de grande aparato acontecem por meio do desenvolvimento técnico-científico. Somos, portanto, bombardeados por ideologias que apregoam uma sociedade globalizada, uma consciência planetária. Em contrapartida, vivemos numa constante degradação humana, da qualidade de vida e das relações interpessoais, do entendimento e apreensão das inúmeras tecnologias cada vez mais complexas, ficando muitas vezes mais difícil encontrar explicações razoáveis para muito do que está ocorrendo no mundo atual.

Para onde e para quê nos levam as inúmeras mudanças que presenciamos? O que nos resta esperar? O que devemos fazer? Quais as mudanças na dimensão ética e social do desenvolvimento? Aqui temos algumas questões que são amostras de inseguranças e medos. É visível para muitos que vivemos mudanças profundas, que não são apenas tecnológicas, econômicas, mas que abrangem todas as esferas da vida social. Como consequência do declínio das ideologias tradicionais e dos sistemas de valores, surgem verdadeiras crises, o que leva as pessoas a buscar respostas, muitas vezes, inseguras, num misticismo milenar, em lideranças autoritárias, em religiões, em orientadores espirituais da ‘nova era’, magos... Aqui vemos instituições criadas para trazer a iluminação para a humanidade e ajudá-la a sair da ignorância, como as entidades culturais e científicas, colocando aí a escola, que mostram um quadro de crescente enfraquecimento, revelando-se cada vez menos eficientes para encaminhar soluções aos problemas que emergem e deixando de atender à sua tarefa, de ser um organismo emancipador.

Essas questões e dúvidas não são novas. A Filosofia, na sua constituição histórica, tematiza problemas fundamentais sobre a condição humana, cultural e histórica. Na *pólis* grega do século IV a.C., o problema central, dentro do ideal educativo grego, era: Quem é o homem para que eu possa educá-lo, a fim de viver de acordo com a *Paidéia*?

Assim, vemos em Sócrates a defesa de que a educação tornaria o homem melhor cidadão e, com isso, mais feliz. Defendia ele que a coisa mais valiosa que o homem pode possuir é o saber, que se obtém eliminando as diferenças entre os indivíduos e descobrindo os elementos essenciais com os quais todos estejam de acordo. Já Platão, na *República*, que acreditava serem os homens diferentes por natureza, devendo ser colocados em classes que correspondam às diferenças básicas, desenvolveu um plano educacional que atenderia a essa necessidade. Ainda, Aristóteles afirmava que o objetivo da educação era fazer as pessoas virtuosas.

No contexto do mundo grego, a análise que fazemos é que o povo ouvia os filósofos, mas seguia seus próprios interesses e exigia um tipo de educação que o tornasse mais feliz e lhe proporcionasse maiores êxitos. Vivia empolgado por visões de vitórias pessoais e pela felicidade de certas criaturas; de modo algum sentia disposição para ouvir os filósofos que davam a entender que o êxito e a felicidade dependiam do bem-estar do grupo. Hoje, transcorridos vinte séculos, encontramos ainda diante da pergunta: Quem é o homem para que possamos retomar as perspectivas sobre os fundamentos de sua vida?

Quando se presenciavam situações de crise, pode-se fazer um diagnóstico a partir de percepções do senso comum, mas, para que a crise seja explicitada e compreendida em sua abrangência, é necessário um certo discernimento, uma reflexão contextualizada e uma análise radical. As situações de crise podem manifestar-se para as pessoas sob diferentes maneiras; para uns, em forma de insegurança, dúvida, ameaça, medo; para outros, como impulso para o novo. Porém, a crise traz perturbações de toda a ordem: intelectual, emocional, moral. A causa contém diferentes colorações e motivações, pode ocorrer da dúvida na escolha que se deve fazer entre uma nova e incerta realidade e permanecer atado à situação atual para poder sobreviver, pode significar a perda de referencial teórico ou quebra da organização geral do saber; pode expressar-se na angústia em não se ter os referenciais para avaliar e estabelecer as diferenças entre o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto. Esse estado de crise faz parte da constituição humana e

social, pois a crise envolve, antes de tudo, o sentido da existência e o valor de todas as coisas. Relaciona-se, em geral, ao desafio das pessoas de enfrentar as questões e os problemas que diariamente aparecem.

Percebemos de modo muito intenso, hoje, um desencantamento em relação ao poder transformador da razão. Isso é constatado ao verificarmos o descrédito do atual estágio da ciência e das perspectivas que ela oferece quanto ao futuro da humanidade. Verificamos, por intermédio das críticas, que os conhecimentos científicos – utilizados, a princípio, como meios de supressão das angústias dos homens perante os poderes da natureza e da libertação diante dos poderes sociais – têm sido utilizados sob a ótica da racionalidade estratégica, sendo encarados como recursos ideológicos voltados para a dominação, a manipulação e o controle dos indivíduos. Hoje, vemos o crescimento das lutas para a universalização dos direitos individuais e coletivos em relação às benesses das conquistas científicas, porém, crescem as denúncias que revelam a crescente manipulação, tanto ideológica quanto biológica, do ser humano pela ciência. “A ciência, que surgiu na modernidade como principal recurso de libertação da espécie humana, torna-se o seu principal meio de dominação”. Nesse sentido, o preço pago pela extensão do poder científico sobre a natureza e a sociedade é a impotência do indivíduo, concretizada historicamente, diante das instituições e de sua própria existência.

Com o surgimento da ciência moderna, temos a promessa de um destino promissor para o homem. Ele, porém, torna-se manipulável econômica, ética, política e psicologicamente. Dessa forma, temos ao mesmo tempo a pessoa sendo convidada a pensar, agir e sentir por si mesma, isto é, sendo autônoma, e, sob as mais variadas formas, o surgimento de reivindicações egocêntricas, e o homem encontrando-se cada vez mais submetido às forças do conformismo e do consumismo. Por isso, a sua identidade cada vez mais depende da resignação a uma ordem determinada. Portanto, o conhecimento científico moderno não se encontra mais orientado por um

fundamento subjetivo do conhecimento: o sujeito está morto e quem mantém o conhecimento são os sistemas auto-referenciais⁵⁸.

Tivemos, durante os últimos três séculos⁵⁹, a esperança de conseguir, por meio da razão, o sonho de realizar uma sociedade igualitária, eliminando os males que afligem todos os homens. Com o Iluminismo, apresentou-se uma perspectiva de progresso, de aperfeiçoamento contínuo, de evolução e de mudanças radicais socioculturais e econômicas, isso tudo via revoluções científicas e culturais. Com o Iluminismo, surgiu o sonho de um perfeito acordo entre a razão e a realidade, fazendo despertar a crença de que as ações humanas e a sociedade poderiam e deveriam ser racionais em seu princípio, em sua conduta e em sua finalidade. Pelo desenvolvimento da ciência, haveria explicação para tudo e teríamos condição de não ter apenas uma vida melhor, mas de orientarmo-nos por uma ética racionalmente fundamentada.

Esses sonhos em relação ao futuro alimentavam, mesmo com diferenças, as esperanças de um progresso capitalista e as utopias revolucionárias de trabalhadores, de lideranças políticas e de adeptos dos movimentos de esquerda. Kant e Marx, intermediados por Hegel, foram os representantes mais destacados da idéia da evolução da sociedade para uma condição de vida melhor. Mesmo havendo diferenças significativas no processo de desenvolvimento, eles acreditavam que seria possível o homem promover o seu próprio futuro de forma voluntária e consciente.

O que presenciamos atualmente é que a maior parte das esperanças sonhadas pelos iluministas desvaneceu-se depois de três séculos de esclarecimento, numa onda de irracionalidades. Contudo, numa dimensão técnico-científica, instrumental, teleológica, com a finalidade de dominação e manipulação dos fenômenos externos, a racionalidade do Iluminismo mantém-se fortalecida. Por isso, ela é o principal

⁵⁸ Michel Foucault (*Microfísica do poder*. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989) foi um dos principais articuladores dessa tese, mas dela também comungam a quase totalidade dos demais filósofos pós-modernos.

⁵⁹ Autores com Descartes, Bacon, Kant, Hegel, Diderot, Voltaire, Rousseau e o próprio Marx compartilham a tese de que, por meio da razão emancipadora e especialmente da ciência, o homem poderá atingir os ideais de felicidade, justiça e fraternidade, construindo uma sociedade igualitária. Livrar o homem da ignorância e conduzi-lo ao saber, submeter todas as instâncias da sociedade ao controle da razão para, racionalmente, administrá-la, eis o lema básico dos iluministas.

mecanismo do desenvolvimento socioeconômico e o novo recurso de legitimação do sistema capitalista e da ideologia burguesa.

O ideal do Iluminismo com relação ao homem era formar um sujeito crítico e transformador, disseminar a racionalidade como essência do conhecimento, como compreensão universal. Por compreensão universal, entendemos o desenvolvimento da capacidade cognitiva como a prático-moral, isto é, a capacidade de fundamentar os conhecimentos e ações por meio de argumentos e princípios racionais. A principal atitude pedagógica é a autonomia do sujeito no questionamento dos fundamentos últimos dos seus atos prático-morais e cognitivos.

Porém, as expectativas emancipadoras dos iluministas fracassaram. Temos uma vasta literatura denunciando os limites e, em certo sentido, o fracasso do pensamento iluminista e do seu projeto pedagógico. Hoje, há um grande grupo de críticos que seguem a mesma postura de descrença em relação ao poder emancipatório da racionalidade iluminista e do seu projeto pedagógico. Partindo de Adorno e Horkheimer, há uma concordância de que “o esclarecimento tenha sempre perseguido o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (1985, p.16). Esse mesmo esclarecimento não somente acabou frustrando tal expectativa, como contribuiu de forma decisiva para a emergência de grandes catástrofes, de tal forma que a “terra totalmente esclarecida resplandece sobre o signo de uma calamidade triunfal” (*idem*). Com esse entendimento do esclarecimento sem esperança, esses autores elaboraram a crítica da razão instrumental.

O fundamental da modernidade é o domínio sobre toda a natureza externa objetivada e a natureza interna reprimida, constatando que a razão transformou-se num mecanismo de destruição da humanidade. Na modernidade, toda a racionalidade foi submetida aos ditames da racionalidade instrumental, tendo a ciência como expressão teórica suprema. Entendida positivamente, a racionalidade instrumental teria a aspiração de trocar o conhecimento do mundo por uma utilização técnica. Tal troca vem criando uma tecnificação que leva a um ceticismo ético, pois, à medida que

a razão instrumental expulsa a razão dos campos da moral e do direito, reduzem-se essas instâncias a questões de ordem técnica.

O ideal iluminista não se concretizou. A defesa no poder emancipador da razão foi perdendo força e nem sequer se instituiu como projeto. O querer uma sociedade livre e igualitária, ao que parece, com a racionalização ocidental, produziu uma realidade social discriminadora, injusta e violenta. Vemos que a sociedade, sob o império da razão, oportunizou o aparecimento da falta de autonomia das pessoas. Houve crescimento das diferenças socioculturais entre grupos e classes; aumento progressivo das massas acríticas e manipuláveis; desesperanças e desilusões. A história revela um aumento de guerras e conflitos surgidos nesse período. A sociedade moderna pode ser vista como um acúmulo de mal-entendidos, de frustrações e ruínas.

Junto com essas críticas, seguem outras constatações que vão além de Adorno e Horkheimer. São vários os filósofos que manifestam suas críticas em relação à racionalidade moderna, mostrando o descalabro do predomínio de uma racionalidade restritiva e manipuladora⁶⁰. Aqui, vemos que, além dos teóricos da Escola de Frankfurt, destacam-se, contemporaneamente, os pensadores de outra compreensão do que seja a modernidade, tais como Husserl, Gadamer, Ricouer e Ladrière.

Na modernidade, buscou-se uma moral essencialista da Idade Média, que regulava todas as esferas da vida social, junto com uma moral individualista, em que cada um é, ao mesmo tempo, o seu próprio legislador e juiz. É o homem que cria as regras de conduta pessoal e as aplica de acordo com critérios racionais e seus interesses pessoais. Vemos que a moral se tornou um assunto estritamente privado, separado da vida pública. Essa moral individualista levou ao consumismo, que passou a ser o próprio espírito do capitalismo. A fragmentação das esferas da vida social levou a uma desarmonia entre a ação de cada uma delas e o conjunto da sociedade.

⁶⁰ Habermas identifica os teóricos preocupados nessa temática no texto *Discurso filosófico da modernidade*.

Sabemos que o estágio atual de desenvolvimento tecnológico já poderia fornecer para toda a humanidade educação, saúde e alimentação. Porém, vemos que dois terços da população mundial vivem na pobreza e mais de um bilhão passam fome em todo o mundo, além de vivermos uma crise ecológica provocada pelo modelo de desenvolvimento industrial. Por isso tudo, percebemos que o progresso técnico gerado pela racionalização capitalista não funciona bem para os pobres e para o meio ambiente.

Diante dessas distorções da modernidade, as discussões sobre a ética voltam a ocupar lugar central. A reflexão sobre uma educação para o pensar poderá ajudar-nos a compreender a crise por que atravessa a sociedade hoje e propor alternativas. A moral individualista⁶¹, que busca defender os interesses pessoais articulada com a moral essencialista⁶² das instituições modernas, que produz progressos técnicos que geram injustiças sociais e aplicações cínicas de normas e princípios, vem piorando a situação de muitas pessoas e países excluídos, explorados.

A preocupação central da Teoria Crítica sempre foi restabelecer o poder crítico-libertador da razão humana, por meio do revigoramento da teoria dialética. Os participantes da Escola de Frankfurt preocuparam-se tanto em interpretar a sociedade contemporânea como em buscar transformá-la. A emancipação constitui-se, pois, no desafio que preocupa todos os teóricos frankfurtianos. A questão da moralidade nos dias atuais, numa visão de educação emancipadora do ser humano, precisa estar ciente das discussões, valer-se de uma pergunta aparentemente simples: Como devo agir?; a partir dela, outras são desencadeadas: Como posso julgar a minha ação ou a dos outros?, Quais os critérios segundo os quais faço esse julgamento?, A partir de quais princípios ou valores deve orientar-se a ação?, Como ter certeza dos valores pelos

⁶¹ Por moral individualista entendemos a moral predominante na ética capitalista, conforme Max Weber, na obra *A ética protestante e o espírito capitalista*, na qual a máxima do 'cada um por si', junto com o comportamento egoísta em busca do próprio interesse, faz o ser humano deixar de ser visto como um fim em si mesmo e passar a ser visto como um meio.

⁶² As duas linhas morais mais presentes em nosso comportamento moral são a Moral Essencialista (também chamada de ética de princípios), que recebemos como herança das tradições greco-latina e judaico-cristã e a Moral Subjetivista, fruto da cultura moderna (SUNG, 2000, p.109-116).

quais oriento a minha ação ou julgo a ação dos outros como certa, justa ou correta?, Qual a relação entre a moralidade individual e a normatividade social?

Mediante essas questões, é preciso ter presente o discurso pós-moderno⁶³, que faz um diagnóstico pessimista tanto em relação ao presente da humanidade quanto às perspectivas futuras, tais como: a perda geral da fé nos discursos modernos do trabalho e da emancipação; a predominância de uma visão cética quanto ao futuro da humanidade, o que justifica que ela lute e viva em função das experiências imediatas; a vivência cada vez mais intensa da perda da segurança e do conforto diante das ameaças que se intensificam e se multiplicam; e a experiência de tempo e de espaço cada vez mais comprimidos e fragmentários em um mundo de imagens que progressivamente corroem a dialética da autenticidade e do universalismo.

Portanto, o pensamento pós-moderno é uma mistura de denúncias do niilismo, do vazio existencial, da ausência de valores, do hedonismo predominante na sociedade atual, com a defesa de uma sociedade totalmente anárquica e liberal e do individualismo absoluto; rejeita-se a idéia de história como um processo de progresso e de libertação; a história como uma seqüência de causalidades e fatos não ocorre. A história e o mundo são conduzidos por movimentos irracionais, não por fins e valores racionais; não há uma razão uniforme e universal para dar unidade ao mundo.

4.2 A Educação, os Temas Transversais e os Desafios de uma Educação para o Pensar

Lipman (1990, p.55) justifica o surgimento do seu programa e a importância da Filosofia no processo educacional com a seguinte colocação:

⁶³ A corrente de pensamento pós-moderna tem como principais expoentes os intelectuais franceses Foucault, Derrida, Lyotard e o italiano Vattimo, cuja tese comum assumida, de origem nietzschiana, é a da recusa de qualquer possibilidade de interpretação globalizante do mundo.

Os melhores físicos, historiadores e professores de inglês não estão preocupados, apenas, em injetar seus conhecimentos nos estudantes. O melhor historiador não está preocupado, unicamente, em gerar estudantes que saibam história, mas em produzir, como parte dessa educação, estudantes que pensam historicamente; nem o historiador enquanto historiador nem o educador enquanto educador estão equipados para superar sua especialidade e decifrar os objetivos da educação. Por outro lado, é da própria natureza da Filosofia transcender os pontos de vista das disciplinas específicas, ser interdisciplinar e, ainda, ter um senso global de proporção que a coloca numa posição melhor para formular aqueles objetivos. Não é que os filósofos ao reivindicarem essa prerrogativa estejam se apropriando de um privilégio para o qual não tenham pretensão legítima; pelo contrário, quando os especialistas em educação e os representantes das disciplinas tentam formular os objetivos da educação, só podem fazê-lo tornando-se filósofos.

Nosso País lia, no Diário Oficial da União, em 30 de março de 1998, o parecer homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Assim, expressava-se a relatora e Profa. Regina Alcântara de Assis, também do Conselho Nacional de Educação: “A magnitude da importância da educação é reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civeis*, o *socius*, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais”.

Os temas transversais querem retratar um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores das atividades escolares que, não estando ligados a nenhuma matéria, são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, achasse conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo, conforme a proposta pedagógica da escola. A idéia central é a de que a educação fundamental contenha valores e oriente-se por eles e por uma visão do mundo voltada para a cidadania, para a justiça social, para o reconhecimento e a apreciação da diversidade cultural, para os direitos humanos, para uma postura ética; enfim, que leve todos os que estão envolvidos com a escola a participar nas decisões públicas e coletivas.

É primordial termos presentes alguns dados históricos, algumas críticas e alternativas ao empreendimento que o MEC colocou para a educação brasileira. É do início de 1996 a idéia da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com

isso, o currículo passou a ser o centro das discussões sobre a educação em nosso País. Dessa feita, surgiu uma série de críticas e sugestões, tais como:

– No tocante ao processo e à forma de elaboração, 700 especialistas foram consultados. Com isso, perdeu-se a oportunidade de uma consulta mais ampla à sociedade e principalmente aos próprios educadores. Professores das escolas públicas foram alijados de todo o processo. Isso coloca em destaque o caráter monológico do documento, que não leva em conta a diversidade e multiplicidade das tendências educacionais contemporâneas. Dessa forma, a grande crítica é que o documento contempla as idéias de um pequeno grupo de especialistas que têm idéias particulares do que deve ser um currículo nacional. O Ministério da Educação defendeu-se afirmando que os PCNs foram elaborados a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação.

– Quanto às concepções pedagógicas inspiradoras do documento, elas vêm do principal consultor, o professor espanhol César Coll; com isso, deixaram-se de lado os nossos pesquisadores e universidades que vinham desenvolvendo estudos sérios e contextualizados. O ministério responde mostrando numerosos pareceres nacionais.

– Quanto à visão limitada da educação escolar e da sociedade, sofre sérias objeções o documento final, pois reproduz uma concepção conteudista e monolítica tradicional do currículo, além de apresentar uma visão fetichizada e coisificada de currículo, centrada na transmissão de conteúdos, como se só eles fossem o currículo, indo contra o pensamento contemporâneo sobre currículo. Avaliações de faculdades de educação (especialmente da UFRGS) dão mostras de que a principal base teórica do documento introdutório é a psicologia e a psicopedagogia, deixando de lado as importantes e centrais contribuições de outras áreas, como sociologia da educação, sociologia do currículo, filosofia da educação e estudos culturais, e deixando de lado sobretudo sua implicação com relação ao poder e a construção de identidades sociais.

O MEC responde apresentado os temas transversais, renovando a visão clássica da educação e do ensino. Outra constatação é a de que a visão social do

documento está nos temas, que, para alguns, carecem de uma maior compreensão política, principalmente, no tocante à violência e à sexualidade.

– Quanto ao enfoque político, alguns educadores defendem que os PCNs não são uma proposta curricular, mas um projeto político do governo, um plano nacional de educação, cujo objetivo é estabelecer critério único para classificar e para determinar a distribuição de recursos. Os parâmetros acabariam sendo “obrigatórios” na prática para concorrer no *ranking* nacional das escolas. Dessa forma, os parâmetros podem tornar-se compulsórios, utilizados pelas secretarias estaduais de educação, inclusive pela falta de alternativas.

– Quanto à finalidade, no momento histórico, quando, pela primeira vez, discute-se a idéia de um currículo local para as escolas, há quem questione a implantação de ‘um currículo nacional’. Para Michael Apple, educador norte-americano, só faz sentido um ‘currículo nacional’ quando se quer privilegiar o controle do que se passa nas salas de aula e atrelar a educação à rentabilidade econômica e aos interesses do livre mercado.

Críticos como Michael Apple, Pablo Gentili, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira propõem alternativas:

Um currículo que parta das desigualdades e da diversidade e que garanta espaço para as diferentes vozes dos diferentes grupos [...], valorizando e incorporando, no currículo, as “culturas vividas” por nossos estudantes, respeitando suas experiências e seus saberes, assim como promovendo a crítica e o diálogo dos mesmos com outros saberes e outras experiências [...], desconstruindo as tradicionais fronteiras entre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa.

Outras críticas podem e devem ainda ser levantadas. Afinal, é na educação que deve estar o espaço para a busca crítica dos fundamentos e das alternativas democráticas. Nesse sentido, não cabe de imediato a total negação dos PCNs, tampouco sua aceitação dócil. É necessário, como educadores preocupados com o papel social e emancipatório da educação, sabermos aproveitar as orientações que vêm ao encontro do projeto político-pedagógico das escolas.

Ao falar em educação, não queremos referir somente o espaço físico escola, pois há um consenso sobre educação dentro de três funções, finalidades básicas, que se traduzem em formar o indivíduo; formar o cidadão e formar o profissional. Em outros termos, trata-se de uma ‘formação integral’, presente em muitos projetos político-pedagógicos de instituições, especialmente religiosas e de cunho católico.

No tocante ao espaço escolar, historicamente, sua tarefa tem sido a preocupação de formar o indivíduo, no intuito de ajudá-lo a alcançar a realização pessoal, entendida como capacidade de definir para si objetivos e metas e as formas de alcançá-los; compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca (ênfase dada pela Filosofia, história, arte, ciências); conseguir manter a mente e o corpo sãos; saber usufruir o tempo livre; etc.

Entre nós, depois da Lei 5.692/71, apareceu a dita escola moderna, que deveria cumprir a tarefa de formação profissional ou oportunizar a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Em geral, ficou entendido que se tratava de capacitar o indivíduo para o exercício de uma profissão específica, em que a preparação dos alunos para o mundo do trabalho foi entendida de forma mais ampla e flexível. Buscou-se levar as pessoas a compreender a função do trabalho como uma realização pessoal, sustento pessoal e familiar, contribuição para a comunidade em que estão inseridas e, fundamentalmente, eliminar a visão negativa⁶⁴ do trabalho como castigo.

Na história da instituição escola, percebemos que a falha é grande no tocante à *formação do cidadão*, na *formação do indivíduo* para compreender a si mesmo, para conviver socialmente. Aqui reside um campo específico que é a lida, a discussão dos valores (morais, políticos, econômicos, sociais, religiosos). As escolas confessionais até que buscaram espaços, mesmo que por interesses ideológico-religiosos, para essa preocupação. Temos então máximas como ‘formar bons cristãos e honestos cidadãos’. Em contrapartida, a escola leiga omitiu-se, quase na totalidade, com a reflexão dos

⁶⁴ Visão muito forte no mundo ocidental, encontrada na Bíblia, dentro de uma tradição judaico-cristã: “Comerás o pão com o suor do teu rosto”.

valores, deixando de lado a formação do cidadão e discussões como a necessidade de respeito à dignidade da pessoa; a compreensão da questão dos direitos individuais e coletivos na vida social; o papel das autoridades governamentais e não-governamentais para a promoção do bem comum; sobre os direitos sociais; participação livre e ativa na vida social, comunitária e política – esses e outros valores são fundamentais para que indivíduos sejam participantes e responsáveis.

Ainda, sofremos os ditames de regimes autoritários, de governos de exceção, e tudo o que se aproximava de uma ‘educação moral e cívica’ não tinha boa aceitação, principalmente, porque vinha como obrigatório nos currículos escolares, cheirando a doutrinação, inculcação de valores, o que sempre depôs contra uma atuação mais comprometida da escola no campo axiológico.

Hoje, temos a tentativa do MEC de forçar essa discussão sobre os valores por meio dos temas transversais, todos eles com um enfoque ético-moral-valorativo. Essas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental:

As escolas deverão estabelecer, como norteadoras de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

O modelo educacional brasileiro, longe das reais necessidades sociopolítico-econômicas e apresentando uma baixa qualidade de ensino, deixa mostras visíveis de que a escola segue um lado e a realidade segue outro, principalmente no que se refere à cidadania. Procurando minimizar, de certa forma, essa realidade, o Ministério da Educação apresentou os PCNs, para serem um ponto de referência para uma profunda modificação no modelo pedagógico brasileiro, a começar pelo resgate da ética e do convívio social, a partir da própria escola. Os PCNs são sugestões de trabalhos com seis temas transversais: Ética, Orientação Sexual, Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural.

Os PCNs querem um trabalho pedagógico acontecendo na transversalidade, que consiste em fazer com que o ensino das disciplinas clássicas passem por temas específicos. A Prof^a Neide Nogueira, que coordenou a elaboração da nova proposta, afirma que:

Os PCNs não se resumem a um programa ou plano de estudos limitados a conteúdos conceituais apenas. Pelo contrário, colocam como função da escola e parte integrante do ensino, o desenvolvimento de habilidades e destrezas necessárias ao processo de aprendizagem e à vida, bem como o aprendizado de atitudes e valores essenciais ao convívio social. Além disso, propõem orientação para se conseguir objetivos e critérios para avaliação do aluno e do trabalho realizado.

É importante estar atento ao fato de que os discursos oficiais, de maneira geral, e, mais notadamente, os colocados nos documentos, usam e abusam de conceitos suscetíveis à polissemia, tais como: democracia, autonomia, criatividade, crítica e cidadania, dentre outros. Tal recurso consegue agregar as mais variadas correntes pedagógicas para junto do discurso oficial e também da academia. Podemos ver que, nos PCNs, como ademais em toda política educacional, utilizam-se conceitos historicamente construídos por movimentos de crítica à exclusão e má qualidade da escola pública para introduzir, no cotidiano escolar, a lógica do capitalismo competitivo, do neoliberalismo e do pós-modernismo relativista.

Os PCNs fazem as seguintes sugestões e encaminhamentos para o desenvolvimento dos seis temas transversais:

Ética:

[...] a formação ética das novas gerações é responsabilidade de toda a sociedade, ou seja, de cada indivíduo em particular, da família, dos meios de comunicação e da escola. Então, que sejam ressaltados: Dignidade do Ser Humano (princípio geral de respeito pelo ser humano, pela diferença entre os homens, a tolerância); Respeito Mútuo; Justiça; Diálogo e Solidariedade. E, para trabalhá-los, que não se ressuscitem as aulas de “moral e cívica”, que pelo seu verbalismo e dogmatismo afastam os alunos das reflexões éticas. Os temas devem vir articulados às demais matérias e conduzidos a uma apreciação crítica e não preconceituosa, fazendo da escola um lugar de convívio democrático.

Orientação Sexual:

[...] ela não substitui a educação sexual dada pela família. Mas a escola deve propiciar informações e discussões de atitudes e valores sobre o corpo, diferenças biológicas e culturais entre os sexos, esclarecimentos sobre a AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, formas de prevenção e outros temas significativos para cada comunidade escolar.

Ambiente:

[...] a sugestão é para que se trabalhem, nas escolas de ensino fundamental, os conceitos e valores como: ciclos naturais e fluxos da energia; conhecimentos dos ecossistemas brasileiros e sua biodiversidade; relações da sociedade com a natureza, incluindo noções de patrimônio natural e cultural; limites para o uso dos recursos; combate ao consumismo e ao desperdício. Esses conteúdos podem ser trabalhados através de observações e vivências – do terreno baldio nas áreas urbanas às áreas preservadas, tendo por objetivo o desenvolvimento de hábitos de conservação, reciclagem, proteção e respeito à vida e às diferentes expressões étnicas e culturais.

Saúde e Educação para a Saúde:

[...] a ser apresentado com a finalidade de desenvolver a compreensão de como se constrói a condição saúde/doença em cada realidade particular, fazendo com que cada aluno se torne, progressivamente, mais capaz de agir na promoção, proteção e recuperação da saúde em âmbito pessoal e coletivo. Ênfase nas práticas e atitudes saudáveis à saúde.

Estudos Econômicos:

[...] apresentados através da valorização do trabalho e da compreensão do processo pelo qual se dá a produção, a distribuição e o consumo de riquezas, principalmente diante das injustiças da realidade brasileira. O que se pretende é que, através da escola, os alunos conheçam os fatos básicos da economia em que vivem e que, assim, possam refletir criticamente sobre eles.

Pluralidade Cultural:

[...] o grande desafio deste tema é fazer com que a formação intelectual, afetiva e social dos alunos não seja marcada pelo preconceito. Então, a escola deve, por um lado, ser local de diálogo e da convivência sem negar a própria cultura e, por outro, possibilitar que os alunos conheçam outras formas de expressão cultural. O que se busca, também, é a identidade cultural.

É certo que grandes mudanças na situação socioeconômica de nosso País somente podem ser conseguidas, a partir de um conjunto complexo de políticas públicas. Porém, o preparo de cidadãos emancipados, voltados para objetivos éticos, com conhecimentos científicos, tecnológicos, de análise da sociedade, é uma tarefa educacional que deve começar desde cedo, num aprendizado de uma forma de viver, em uma escola que desenvolva uma ‘cultura do pensar’, na qual a Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescente e Jovens esteja presente.

O terceiro milênio trouxe desafios urgentes para a sociedade e a educação brasileiras. Movimentos sociais, populares, acadêmicos e alhures atuam na direção de encontrarmos referenciais e formas para uma ampla transformação da tradição cultural e escolar de nosso País. Urgências materiais e políticas, necessidades de perspectivas pedagógicas e de recursos financeiros, determinações de natureza política e aspirações sociais inscrevem-se nesse horizonte de potencialidades emancipadoras.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS IDÉIAS DA TESE – A FILOSOFIA VAI À ESCOLA? ESTUDO DO ‘PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS’ DE MATTHEW LIPMAN: PONTOS QUESTIONÁVEIS E NOVAS PROPOSITURAS, A PARTIR DE UMA PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

A partir dos pressupostos de que o educador é o agente principal do seu fazer pedagógico e que toda forma de educação é uma intervenção organizada,

sistematizada e institucional de pessoas sobre os seus semelhantes; também que o fazer pedagógico está constituído de doutrinas filosóficas, pedagógicas e práticas que revelam uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, podemos compreender que cada grande corrente filosófica ou mesmo determinada concepção teórica pode ser entendida como uma educação geral ou *Paidéia*.

Na atual realidade sociocultural e educacional do nosso mundo ‘globalizado’, há uma exigência de que os educadores tenham no mínimo atualizações de suas posturas quanto a seus objetivos para a formação das novas gerações. O fluxo de informações e a velocidade com que se divulgam os acontecimentos, dos mais simples aos mais complexos, põem o educador frente às suas próprias limitações. O ruído da percepção dessas limitações ensurdece uns e desperta outros. Os que ensurdecem já não conseguem mais ouvir os apelos do mundo atual e fecham-se em si mesmos, como se buscassem proteção ou se sentissem agredidos por tamanha imposição e exigências desse complexo mundo ou de si próprios. Os que acordam do sono do comodismo lançam-se para a luta por um lugar no mundo, aprendendo novas formas de resolver problemas e criando formas de compreensão das relações entre os homens e com o mundo. Essas duas atitudes não escondem a possibilidade de múltiplas interpretações distintas do presente confronto, todavia, envolvem a possibilidade de uma definição ética e política frente ao tema.

Em nossa realidade educacional, vislumbramos mais do que em outros tempos uma abertura oficial (por meio da LDB e dos temas transversais), embora muitas vezes tímida e contraditória em sua concepção (horizontalidade sem verticalidade nas discussões e aprofundamentos dentro dos grandes temas e nos conteúdos abordados pela Ética) e uma predisposição por parte de muitos educadores na ampliação do trabalho filosófico em sala de aula, buscando uma educação reflexiva em todos os níveis de aprendizagem. O conceito de transversalidade é entendido como a disposição de compreender os conteúdos de maneira articulada e diacrônica, buscando superar a concepção estanque e departamentalizada do conhecimento e da formação curricular escolar, por uma forma de transdisciplinaridade que apresente o conjunto do

conhecimento humano historicamente acumulado e institucionalmente confiado à escola como intrinsecamente interdependente em suas diversas possibilidades temáticas, epistemológicas e organizacionais.

Como vemos, a abrangência do que é a transversalidade por si só já requer mudanças na *práxis* educacional. Ainda não alcançamos essa perspectiva interdisciplinar avançada, que representaria então uma batalha de várias lutas ou frentes de combate. A primeira batalha corresponderia a concentrar esforços para a formação teórico-conceitual do educador, e é por essa razão que buscamos investigar a dimensão operacional da pesquisa em programas que levem crianças, adolescentes e jovens a pensar, dentro do campo da educação.

Torna-se urgente, em nosso tempo atual, como educadores, aproveitarmos essas ‘condições’ favoráveis para um ensino filosófico em nossas escolas, reduzindo significativamente a deficiência de formação dos educadores no campo filosófico e preparando os professores de Filosofia dentro de uma didática do ensino da Filosofia, de novas possibilidades de reflexões filosóficas para serem feitas com crianças, adolescentes e jovens. Essa é nossa defesa e utopia, por isso, precisamos produzir trabalhos científicos que possam fornecer suporte ao cotidiano docente por melhores dias futuros quanto ao entendimento político e ético do que venha a ser uma reflexão filosófica num caráter ético, político e estético, para a emancipação do homem.

Precisamos produzir subsídios teóricos e práticos para amparar o trabalho filosófico docente, contribuir para que reflexões histórico-filosóficas sejam feitas acerca do ensinar e aprender Filosofia, tomando como tema as principais referências teóricas da modernidade, bem como da expressão do pensamento crítico, criativo e criterioso que desenvolve um estatuto de análises e interpretações que destacam os aspectos: econômico, político e ético, além das conformações antropológicas, psicológicas e sociológicas do significado do ensino e aprendizagem da Filosofia no mundo contemporâneo.

A compreensão teórica que empreendemos se apóia na própria *razão crítica*⁶⁵, na necessidade de fazer com que se reconheça que a racionalidade é uma das mais fortes expressões da condição humana em sociedade. Esse modo revolucionário de propiciar essa compreensão implica uma ressignificação da investigação, como produção intelectual crítica e inovadora, amparada pela epistemologia dialética que fundamenta a ligação estrutural entre as diferentes ciências. Tendo a Filosofia e a Educação como objeto de investigação, a Filosofia com sua abordagem de totalidade e de radicalidade ontológico-ética e político-histórica e a educação como condição para que as pessoas possam conhecer, aprender e viver em comunidade, acreditamos ser possível uma investigação pluralista e interdisciplinar, que pode ampliar a compreensão do ensino da Filosofia com crianças, adolescentes e jovens, no campo do conhecimento.

Essa compreensão teórica torna-se fundamentação para que *a posteriori* possa ser criada a condição para uma educação filosófica, que é, no nosso entender, um estágio político-metodológico para a crítica à racionalidade atual vigente e suas implicações no modo de vida social. Enfim, entendemos que o estudo filosófico constitui-se no espaço mais adequado ao aprofundamento crítico dessa questão; também, serve de mote para a criação de um rol de conteúdos filosófico-pedagógicos expressos em todas as produções didático-filosóficas e em todas as iniciativas filosóficas com os professores, alunos e as comunidades escolares, nesses anos de existência do Centro de Filosofia em Santa Catarina.

⁶⁵ Razão Crítica é uma expressão fundante da Filosofia da Escola de Frankfurt. Os frankfurtianos procuraram uma nova síntese entre as bases materialistas do pensamento marxista. Eles inovaram tematicamente ao debater a cultura, a ideologia, os valores, a estética de nosso tempo, suprimindo o dogmatismo das abordagens economicistas vigentes. A questão do conhecimento, a razão emancipatória, a libertação erótica e a construção significativa de novos paradigmas para a subjetividade são suas construções mais originais. T. Adorno, M. Horkheimer, W. Benjamin e J. Habermas são os principais expoentes dessa escola, chamada de “Filosofia Crítica” ou os defensores da “Razão Crítica”.

5.1 Alguns Paralelos entre a Pesquisa Intitulada: ‘A Filosofia Vai a Escola?’ e a Defesa de um Ensino Filosófico Contextualizado

Das muitas definições possíveis do que venha a ser Filosofia, destaca-se a que procura acentuar a *concepção de conhecimento* e uma forma de entender a realidade a partir do concurso da razão e dos processos racionais. Existem entendimentos de ver a Filosofia como uma orientação de vida, alguns apontam como uma doutrina ético-religiosa, outros como um saber esotérico e, assim, poderíamos ter outras visões que foram constituídas historicamente. Porém, a Filosofia é uma forma racional de compreender o mundo e a realidade, iniciada na Grécia do século VI a.C. e que nos acompanha na história da cultura ocidental.

A educação, sendo um ato de conhecimento, é também um ato político. A Filosofia e a Educação juntam-se numa só finalidade quando confrontadas com a realidade de refletir e educar o homem para a emancipação na *pólis*. Portanto, ao conseguirmos resgatar uma Filosofia que se realize e se efetive como uma teoria da transformação do mundo, a partir das considerações dos fundamentos materiais da realidade em que vivemos, teremos encontrado a interdependência articulada entre o projeto filosófico e o projeto educacional ou pedagógico de um determinado tempo e sociedade.

5.2 A Crítica ao Programa ‘Filosofia para Crianças’ a Partir de Alguns Dados Contextuais

A gênese de toda a problemática que pretendemos averiguar encontra-se na condição atual das abordagens educacionais e proposituras de trabalhos referentes ao ensino da Filosofia, que, na conseqüência da falta de uma fundamentação, tornam-se ocas ou diletantes, no sentido de compreensão reducionista da complexidade da questão, e quase sempre caem no ativismo provisório e ilógico com resultados visivelmente prejudiciais à significação do pensar e, assim, do agir filosófico.

Para o desenvolvimento desse paralelo, teremos presente a análise do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman apresentada na tese do Prof. René José Trentin Silveira (1998), defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no que diz respeito diretamente à trajetória contextual e conceitual de algumas categorias de pensamento e aportes filosóficos. Fazemos isso no intuito de estabelecer considerações que são relevantes e outras que podem ser questionadas, conforme as perspectivas de análise e o enfoque filosófico, o qual é possível traduzir para a realidade na qual nos encontramos.

Já está presente em outras partes de nossa pesquisa a colocação de que a Filosofia é o *máximo de consciência possível* que uma época ou sociedade pode atingir. Assim, é preciso ter presente nossa intenção e, para nossa análise, a afirmação, feita em palestra proferida na abertura do I Encontro Nacional de Educação para o Pensar realizado em Florianópolis/SC, em 1994, em que o Prof. Matthew Lipman disse: “Vocês precisam criar materiais para o trabalho de Filosofia dentro da realidade em que vocês se encontram”.

É pertinente então recolocar algumas informações apresentadas na pesquisa de Silveira (1998) e que não parecem coincidir com os reais acontecimentos históricos, principalmente no que toca ao Centro de Filosofia de Florianópolis/SC. Algumas dessas informações são referentes ao trabalho (na época, o centro fazia parte do CBFC, portanto, utilizava a metodologia e os materiais do Prof. Lipman); as informações, todavia, repassadas para sua pesquisa, precisariam de uma investigação e checagem da veracidade. Também ressaltamos pontos de sua pesquisa com que estamos de pleno acordo e apresentamos pontos nos quais tomamos outros rumos e temos outros entendimentos. Fazemos tudo isso tendo presente a preocupação inicial e atual de todos os participantes do Centro de Filosofia Educação para o Pensar: estar presentes nas escolas, trabalhando em sala de aula com crianças, adolescentes e jovens. Consideramos que estivemos sempre bastante ligados aos professores e às suas realidades, via assessorias, reuniões, encontros, cursos, congressos, publicações, dentro da preocupação que o ensino da Filosofia esteja contextualizado.

Afirma Silveira (1998), na primeira parte de sua pesquisa, que, após a oficialização do CBFC (30/01/1985), o programa espalhou-se por diversas regiões do País e, com o aumento do número de pessoas envolvidas em sua aplicação, cresciam as dificuldades para coordenar os trabalhos em todos os lugares. Como saída para esse impasse, veio a descentralização:

A saída encontrada foi descentralizar essa coordenação, criando filiais e núcleos regionais que pudessem representar oficialmente o Centro Brasileiro em cada região com um certo grau de autonomia. Essa autonomia, porém, era limitada pelo compromisso assumido pelos Centros regionais de seguir fielmente as diretrizes originais da proposta. Na prática, isso significava respeitar as diretrizes fixadas pelo Centro Brasileiro e utilizar apenas os materiais didáticos (livros textos e manuais) por ele traduzidos e comercializados com exclusividade (SILVEIRA, 1998, p. 25-26, grifo nosso).

Esquece o autor de obter informações, documentadas em atas de reuniões sistemáticas, envolvendo na época os coordenadores dos trabalhos em diversas partes do Brasil. O assunto das discussões girava em torno da organização dos trabalhos em termos de expansão na realidade do Brasil; muitas idéias foram colocadas em discussão para estruturar os trabalhos do CBFC. Houve o debate sobre propostas no estilo franquia, representação comercial, centro regional, estrutura livre de trabalho, tendo ligação nacional com o Centro Brasileiro, prevalecendo a estrutura de centros regionais, via contrato assinado com o Centro Brasileiro. Os primeiros centros regionais a assinarem os contratos foram os de Campinas/SP, Ribeirão Preto/SP, São Paulo/SP (Zona Leste) Petrópolis/RJ e Cuiabá/MT; o de Florianópolis/SC foi o último, assinando o contrato somente em 1998, colocando sérias ressalvas e se opondo à forma de dividir as responsabilidades por estados, porque o Centro Catarinense, na época, desenvolvia trabalhos com escolas do RS, SC e PR.

Na continuação do seu relato histórico, Silveira (1998) coloca a suposição de que o motivo do desenvolvimento do bem-sucedido Centro de Florianópolis esteve no contato entre professores da Universidade Federal de Santa Catarina e membros do CBFC, por ocasião da 38ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da

Ciência (SBPC) realizada em Curitiba no ano de 1986 (fato que tenho total desconhecimento). Dessa forma, levando a entender que o Prof. Woscovics (o certo é Wonsovicz) – professor horista da UFSC, naquela ocasião, no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), das disciplinas Metodologia do Ensino da Filosofia e Metodologia do Ensino da Psicologia, veio receber apoio da Universidade para criar o centro e instalá-lo no Colégio Coração de Jesus: “ao que tudo indica, contou também com certo apoio da universidade”, como afirma com a seguinte nota de rodapé:

Vale frisar que o primeiro presidente do Centro Catarinense foi Silvio Woscovics, professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse possível apoio de setores da Universidade é interessante, na medida em que contrasta com o que ocorrera em outras regiões, como em São Paulo, por exemplo, e também em outros países (inclusive nos EUA), onde o Programa enfrentava dificuldades para ser aceito nos meios acadêmicos (p.26, grifo meu).

Com relação à criação da estrutura do Centro Catarinense, já a apresentamos e deixamos sua trajetória registrada em seu curso histórico e institucional. O importante é ratificar o espírito que sempre esteve presente em todas as ações, criações e proposituras junto às escolas e aos professores ligados ao centro, a de manter uma autonomia grande em relação às diretrizes do CBFC. Essa autonomia, desde o início, foi de ordem pedagógica, filosófica, sobre linhas de ação, capacitação de professores, confecção de materiais, relacionamento com os colégios e professores etc. como está nos estatutos da entidade. Silveira (1998, p.26-27), demonstrando desconhecer a história do centro e as ações nos colégios públicos e particulares do Sul do Brasil, afirma:

Em pouco tempo a filial catarinense obteve autorização para formar monitores e firmar contratos com escolas do ensino fundamental. Para tanto, foi montada uma estrutura que incluía: uma editora (“Sophos”); um jornal (“Corujinha”), com quatro edições por ano, de circulação gratuita e destinado a divulgar as experiências realizadas com Filosofia para Crianças em todo o estado; uma revista (“PhiloS”), que pretendia ser um espaço aberto para professores, pais e estudiosos do Programa para a publicação de artigos divulgando experiências e discutindo questões pedagógicas e teóricas; uma coleção composta de quatro livros paradidáticos (“Chico”) [*desconhecida a origem dessa informação, existe somente o livro Chico o sonho verde em co-autoria de Rudi Böhm e Silvio Wonsovicz, lançado em 1994 – grifo meu*], destinados ao trabalho com as crianças; além de fitas de vídeo documentando experiências e eventos realizados. Além disso, o Centro Catarinense vem organizando encontros periódicos, de âmbito estadual, entre alunos e professores envolvidos no Programa, com o objetivo de discutí-lo, aprimorá-lo e expandi-lo.

Portanto, tratar o trabalho do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau (primeira designação da entidade), com informações parciais, desconexas e sem uma veracidade histórica e factual implica estar desautorizado a chamar os trabalhos de mais de uma década de “filial catarinense”, bem como a tecer comentários e fazer julgamentos sobre o entendimento teórico e prático do programa pelo qual caminhava o centro na época, tendo presentes algumas reportagens e matérias do Corujinha (Ano 3, 1994 [nº 10, 11, 13]; Ano 4, 1995 [nº 17]; Ano 5, 1996 [19]; Ano 6, 1997 [nº 23]; Edição Especial, 1994) e da Revista Nova Escola (VOGEL, D. Soprando idéias. **Nova Escola**. Ano IX, nº 74, abril de 1994, p.10-15). O projeto Educação para o Pensar em Santa Catarina fez e continua fazendo história.

5.3 Apelos e Justificativas para o Trabalho Filosófico nas Escolas

No livro *A Filosofia vai à escola?* Silveira (2001) apresenta algumas justificativas pedagógicas, psicológicas e políticas para que haja Filosofia nas escolas. Consegue o autor apanhar diversos depoimentos que buscam demonstrar o programa Filosofia para Crianças ser um instrumento para a reformulação geral do ensino. A primeira constatação é de que fazer crítica ao ensino ‘tradicional’ está no jargão dos

adeptos da proposta de Lipman, portanto, é ir contra a memorização e defender um ensino que leve ao raciocínio (educação para o pensar).

Sendo a comunidade de investigação um dos pilares do programa, conseguir transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação é um processo e tem suas características comportamentais e intelectuais, para poder medir o grau em que a turma está para alcançar tal intento.

Conforme Silveira (2001) afirma, “poder-se-ia perguntar, no entanto, se para instaurar uma ‘educação para o pensar’ não bastaria reformular o modo de trabalhar com as disciplinas já existentes no currículo, sem que fosse preciso introduzir a Filosofia para Crianças”. Procurando respostas, acreditamos que todas as disciplinas devam entrar nesse ritmo de investigação. Por isso, usamos a seguinte designação para as salas de aula que trabalham Filosofia com o centro: Comunidade de Aprendizagem Investigativa. A conotação é mais abrangente e busca situar alunos e professores em um ambiente que deve enfatizar a aprendizagem de todos os conteúdos das diversas disciplinas (inclusive Filosofia) e na investigação sobre eles.

Outras justificativas são colocadas pelos defensores do programa Filosofia para crianças e conseqüentemente ponderadas por Silveira (2001), tais como o programa: corrige deformações causadas nas crianças pelos adultos e pela escola; ajuda a reduzir a evasão escolar; humaniza o currículo; e melhora o rendimento das crianças nas outras disciplinas. São justificativas de ordem psicológica e comportamental, política e social, pois as crianças também podem filosofar: a questão da prontidão cognitiva; o programa prepara para a vida em sociedade; a filosofia para crianças fortalece a democracia; a filosofia para crianças como trabalho de assistência social.

Porém, isso se torna questionável e aparenta um certo preconceito com relação a trabalhar Filosofia na escola, sendo o programa ‘Filosofia para Crianças’ ou ‘Educar para o Pensar’ ou qualquer outra iniciativa que queira oportunizar que a aprendizagem possa ser mais significativa, que os alunos tenham um espaço curricular para refletir suas experiências de vida, tenham conhecimento dos grandes temas

filosóficos, da história da Filosofia e da vida dos grandes filósofos. Portanto, apresentamos novamente algumas colocações de Silveira (1998, p.76) para serem questionadas:

A sua institucionalização deu-se através da criação de uma rígida estrutura burocrática e hierárquica que tem no seu topo o IAPC, auxiliado pelo ICPIC e, na sua base, os Centros nacionais e regionais de Filosofia para Crianças. Na prática, esses Centros funcionam como uma espécie de franquias do IAPC, de quem recebem autorização para operarem com a marca “Filosofia para Crianças” e para comercializarem os produtos a ela associados (cursos de treinamento, acompanhamento por monitores, venda de materiais didáticos, etc.).

Há, portanto, no Programa, uma clara dimensão empresarial e mercadológica, justificada pelo argumento da necessidade de preservar a integridade da proposta e que merece estudo mais acurado.

No Brasil [...] a dificuldade em conquistar a adesão de um número significativo de professores, o Programa acabou encontrando mais facilidade para se implantar nas escolas particulares, revelando assim, não sua “vocação mais social”, como apregoavam alguns de seus defensores, mas sua vocação mais elitista. As poucas experiências realizadas em escolas públicas, a despeito do entusiasmo inicial que despertaram nos envolvidos, não lograram ter continuidade, o que põe em dúvida a viabilidade da generalização do Programa, bem como a legitimidade da canalização de recursos públicos para o custeio de sua implantação.

Trata-se de uma rara oportunidade de debate e cotejo entre posições diferentes e motivações diversas, a partir de referenciais políticos e institucionais muitas vezes contrários. O que nos move a firmar a presente reflexão é a natureza democrática e acadêmica do debate, a contribuir para o esclarecimento e a transformação da escola, por conseguinte, da própria identidade da Filosofia entre nós, que esperamos que seja a inspiração maior de todas as proposições, conforme o *ethos* fundante da pesquisa na universidade.

CAPÍTULO III

CONCLUSÕES PRELIMINARES E PROPOSIÇÕES CRÍTICAS

1 A FILOSOFIA E A POTENCIALIDADE REFLEXIVA, SUBJETIVA E HUMANIZADORA DA ABORDAGEM DIDÁTICA DA FILOSOFIA NA ESCOLA

Continua muito atual o pensamento de Gramsci: “Todos somos filósofos”. Gramsci não fala do especialista em Filosofia, mas muito mais daquilo que Sócrates argumentava como sendo o filósofo, o “amante da sabedoria”. Aquele que pratica a Filosofia não é um *sophos* (sábio), entendido como aquele que tem muitos conhecimentos, mas um *PhiloSophos*, aquele que reconhece a própria ignorância, limitação e, ao mesmo tempo, busca e deseja de maneira ardente o saber. A etimologia de *PhiloSophia*, como amor ou procura da sabedoria, no sentido vulgar entre os gregos, *sophia* e, entre os latinos, *sapientia*, é o que a maior parte dos filósofos desde Heráclito sempre proclamou.

Assim, como para Platão e Espinosa, para os estóicos, como para Descartes ou Kant, para Epicuro, como para Montaigne ou Alain, a sabedoria tem a ver com o pensamento, com a inteligência, com o conhecimento e com um certo saber. Por que certo saber? Porque se trata de um saber particular, que não está colocado por ciência alguma em nenhuma demonstração válida, em nenhum laboratório para testar ou atestar; enfim, que nenhum certificado ratifica. Não estamos falando só de teoria, mas

de uma prática; nem só de evidências, mas de vivências; nem só de experimentação, mas de exercícios; nem só de ciência, mas de vida.

Entre os pensadores gregos, havia uma oposição entre sabedoria teórica ou contemplativa (*spohia*) e a sabedoria prática (*phronêsis*). Percebiam eles que uma não existia sem a outra e que a verdadeira sabedoria seria a conjunção das duas. Dizia Descartes: “Bem julgar para bem agir”, e isso é sabedoria. Tendo presente que alguns são mais aptos para a contemplação e outros para a prática. Para Aristóteles: “A sabedoria não pode ser uma ciência nem uma técnica”, ela é um saber, um saber viver. A Filosofia somente terá um sentido verdadeiro à medida que nos aproximar da sabedoria: trata-se de pensar melhor para viver melhor, e só isso é filosofar verdadeiramente. Montaigne afirmava que “a Filosofia é aquilo que nos dá instrução para viver”. Por não sermos sábios, temos a necessidade de filosofar, a sabedoria, então, é a finalidade, a Filosofia, o caminho.

Dessa forma, a Filosofia é vista como uma atitude de busca do saber, do conhecimento. Saber que não é o do senso comum, “baseado na opinião, no ouvir dizer..., no eu acho que...”. O saber que a Filosofia busca é *episteme*, entendido como um saber com fundamento, onde está presente a argumentação racional consistente, podendo ser considerado verdadeiro, deixando de lado as opiniões particulares. Cabe aqui a distinção de Platão entre o *philosopho* (amante do conhecimento, da verdade) e o *philodoxo* (amante da opinião) encontrado no livro V de *A República* (1987, p.265). Portanto, pela Filosofia, temos a busca do conhecimento verdadeiro, não ficando somente no senso comum, mas em sua superação. No dizer de Gramsci (1986, p.14):

A Filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. [...] A Filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum.

Por ter essa função de superar o senso comum indo para o ‘bom senso’, na visão de Gramsci, a Filosofia deve estar sempre em contato com o ‘simples’, com as

massas populares, com o intuito de “conduzi-los a uma concepção de vida superior”, a “possibilitar um progresso intelectual de massa, e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (1986).

Encontramos nas idéias de Montaigne, em seus *Ensaio*s, a seguinte constatação: “Ensinam-nos a viver quando a vida já passou”. Essa afirmação não tem 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, 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 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”.

Sendo a vida tão difícil, frágil, perigosa e preciosa, como é efetivamente, temos mais uma razão para filosofar o mais cedo possível: “a infância tem nela que aprender, tal como as outras idades”, ou seja, aprender a viver, à medida que isso é possível, antes que seja demasiado tarde. Para isso, serve a Filosofia, e é por isso que pode servir em qualquer idade, pelo menos desde que se domine minimamente o pensamento e a linguagem. Por que não defender uma educação filosófica para as crianças que estudam outras disciplinas nas escolas? E por que não permitir que os adolescentes filosofem ao pensar em suas profissões? E os jovens e adultos mergulhados no seu trabalho, nas suas escolhas e nos seus cuidados, quando encontrarão tempo para dedicar à Filosofia? A finalidade última de um entendimento filosófico da nossa existência é termos uma vida mais lúcida, mais livre, mais feliz, mais sábia. É o que Kant coloca como divisa do Iluminismo: “*Sapere aude, incipe*”,

ousa saber, ousa ser sábio, começa! Nunca é demasiado cedo nem tarde para filosofar, dizia de certa maneira Epicuro, uma vez que nunca é demasiado cedo nem tarde para ser feliz, porém, a mesma razão indica muito claramente que quanto mais cedo melhor.

Do pressuposto de que a Filosofia tem como finalidade última ensinar a pensar é 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 é a necessidade de aprender a pensar. Poderíamos questionar a restrição a somente uma disciplina, a Filosofia, como responsável por tal necessidade e urgência. Cabe então novamente perguntar: O que é a Filosofia? Para que serve a Filosofia hoje? Como fazer Filosofia ou filosofar em nossa realidade? Que tipo de ensino-aprendizagem poderá resultar em uma escola reflexiva?

Dessas questões surge outra que precisa de resposta: Que sabedoria (*sophia*)? A resposta, como sobre tudo, 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 aprender 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, numa certa serenidade, numa certa 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. Ao responder as questões anteriores referentes ao que ensinar, ao como ensinar e ao para que ensinar Filosofia, 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, oportunizamos 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 e o mundo não são para ser sonhados, mas transformados. 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 começar a apreendê-la.

Portanto, a Filosofia na escola, numa didática filosófica que começa com as crianças pequenas, continua com os adolescentes e jovens, faz-se compreender como um saber sobre o homem e a realidade, sobre o mundo, para compreendê-lo e transformá-lo, num 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. Ele 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, do homem e do mundo. 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. Jaspers (1977) expressou o seguinte veredicto sobre a ausência da Filosofia:

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 vêem 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 ensinam, 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 têm 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.

A estrutura atual da nossa sociedade consumista, pragmática, positivista e tecnocrática criou e solidificou uma estrutura educacional tecnicista, positivista, conteudista e castradora (autoritária), em que a Filosofia foi banida dos currículos e expurgada da escola. A indicação é produzir uma massa passiva, homens sem consciência, mão-de-obra dócil a implantação de um capitalismo monopolista internacional de um liberalismo excludente e injusto. Qual seria a validade da Filosofia dentro da estrutura educacional para todas as idades nesse contexto, a não ser a da crítica radical? Querer compreender essa questão e responder a ela nos coloca uma outra indagação, muito comum nos tempos atuais: para que serve a Filosofia? Assim, estamos no primeiro passo de uma aproximação com a atitude filosófica original. Responder a essa questão, mesmo de maneira precária (exigente) e renovada, já é filosofar. Nesse aspecto, é preciso levar em consideração a afirmação de Lipman (1990, p.52):

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a Filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas.

2 AS DIRETRIZES, TENDÊNCIAS, VISÕES E INSPIRAÇÕES FILOSÓFICO-METODOLÓGICAS PRESENTES NO PROGRAMA ‘EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS’

A Filosofia não é pura abstração, pois pensa a realidade, o que acontece concretamente e de forma profunda, muito mais nos dias atuais. Partindo da tradição socrático-platônica, a Filosofia começava com a admiração diante da realidade e consistia em ter amizade ou amor pela sabedoria. Sendo assim, o filósofo é visto como um curioso, um pesquisador, um indagador, um admirado-admirador que pergunta constantemente sobre si e sobre o mundo. Nessa mesma perspectiva da tradição filosófica grega, a Filosofia não consistia somente em formular teorias, mas era uma postura prática, uma atividade em favor da transformação da realidade. Assim, a Filosofia sempre se preocupou com a política, com a justiça, com as leis e, de modo geral, com a felicidade humana.

A partir das concepções de Filosofia do mundo grego, especialmente a segunda, em que é vista mais como um meio para se conseguir certos fins como o bem-estar e o progresso, ela é encarada de modo mais utilitário e não como teoria ou como pura contemplação da verdade. A Filosofia, para Marx, não consistia em somente pensar a realidade, mas em transformá-la, pois, até aquele momento, a Filosofia tinha pensado a realidade, mas, daí em diante, o importante era a transformação da realidade.

Pensar a realidade por meio de um programa filosófico-pedagógico como o ‘Educação para o Pensar: Filosofia com crianças, adolescentes e jovens’ é pensar sobre o que está acontecendo. Filosofar é pensar a realidade de modo profundo, indo até as raízes e de modo sistemático; é partir do pressuposto de que não se pode agir sem compreender, como não se pode compreender sem agir. Por isso, a ação de filosofar é a de captar a realidade e agir, trabalhar e elaborá-la de modo humano e habitável. É claro que filosofar exige também o estudo da história da Filosofia, a confecção de trabalhos sistemáticos com um viés acadêmico, a análise e interpretação de textos filosóficos, guardando as devidas proporções e os momentos propícios para que isso venha a ocorrer. Deve ter presente a idéia do processo filosófico ao qual cada indivíduo está sendo submetido e em proporção de idade e realidade na qual cada indivíduo se encontra. No fundo, filosofar começa por uma opção ética, consciente ou inconsciente, tomada diante da realidade que se vive.

No programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com crianças, adolescentes e jovens’ a Filosofia não se reduz à época, mas surge por uma postura ética fundamental, que tem a ver com as experiências, os interesses e as cosmovisões das pessoas que se definem dentro de uma determinada realidade; pois, o filosofar começa com as crianças, os adolescentes e jovens que são concretos, de carne e osso, com suas capacidades e incapacidades psicológicas de entendimentos, relacionamentos, maturidade. Eles estão numa determinada situação existencial e filosofarão segundo a opção ética já feita em favor, por exemplo, do capitalismo ou do socialismo. As escolhas feitas influenciarão a maneira de filosofar, a temática preferida, as leituras que serão feitas, os enfoques e defesas de visão de mundo, os desejos e sonhos de mudanças ou não.

Dessa forma, a metodologia filosófica distingue-se de um manual de técnicas pedagógicas válidas para esta ou aquela situação escolar, ela quer ser como uma teorização acabada de toda atividade de leitura e de composição de idéias filosóficas. Portanto o método obedece a uma necessidade interna e não a um simples capricho vindo de alguma outra parte. Seria inútil querer que as crianças, os adolescentes e

jovens dominassem técnicas se não se compreende a razão de ser que está inscrita no modo de pensar filosófico. Sendo assim, a metodologia filosófica não tem existência em si, autonomia em relação à disciplina, mas ela se confunde com o conjunto de exigências teóricas e especulativas do ato de filosofar, cujo objetivo é dar às idéias e às reflexões o mais obstinado rigor e a maior perfeição possível. Ao manifestar essa preocupação metodológica queremos ultrapassar a ambição utilitarista e pragmática, pois o movimento pelo qual a reflexão espontânea acontece num primeiro momento, precisa se transformar, levando em conta o processo, em um pensamento filosófico. Crianças – tendo oportunidades de refletir suas experiências, suas vidas, desde os primeiros anos escolares; tendo exercícios filosóficos; reflexões compartilhadas em comunidade de aprendizagem investigativa, em contato com professores atentos e preparados para coordenar reflexões – estarão impregnando-se ainda mais de Filosofia e, finalmente, de um melhor filosofar.

Ao defender que crianças, adolescentes e jovens podem e devem filosofar, daí a validade de um programa filosófico-pedagógico para a realidade escolar, afirmamos que o filosofar começa quando a criança elabora suas perguntas: “como é isso?”, seus “por quês?”, seus questionamentos existenciais, formulando problemas de sua experiência. O adolescente e posteriormente o jovem, por não receberem muita atenção aos seus questionamentos primeiros, deixam progressivamente as perguntas e os questionamentos de lado. Isso tudo numa estrutura escolar que não valoriza e prioriza a pergunta, a investigação, o tempo de maturação das idéias.

Desse modo, é preciso de uma formação filosófica que se dê desde o começo. Por isso, formamo-nos, bem ou mal, para uma prática ou uma profissão. Não há progresso possível, numa atividade, se o espírito não estiver bem formado desde o início. Portanto, ao falarmos do programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com crianças, adolescentes e jovens’, não estamos tratando de definir uma metodologia em pequenos passos, acanhada até, ‘adaptada’ aos neófitos. Uma metodologia é filosófica ou não é; é verdadeira e fecunda, de direito, para todos, iniciantes ou iniciados. Essa é nossa ambição e nosso trabalho durante todos esses anos.

Buscar um ensino filosófico contém suas dificuldades específicas, que podem, muitas vezes, suscitar desânimos ou ilusões, bem como oferecer agradáveis surpresas tanto aos estudantes quanto aos professores, pois à medida que começa a haver uma formação filosófica, mesmo sendo uma disciplina que exige abstração, vai respondendo às interrogações e aos interesses existenciais, envolvendo convicções e valores pessoais. Porém, a Filosofia, desde sua origem, apresentou-se como uma atividade do espírito que solicita que suspendamos as opiniões imediatas, que nos afastemos das discussões espontâneas, pois elas, muitas vezes, só nos conduzem aos nossos preconceitos e nossas crenças irrefletidas.

A visão da Filosofia, colocada através da história como sendo um desvio em relação ao concreto, ao vivido, ao subjetivo, com o intuito de formular questionamentos claros, de desenvolver raciocínios sistemáticos, de explorar diferentes configurações possíveis das idéias, requer uma paciência tanto maior quanto mais cedo nos dedicamos a ela, pois, como afirmava Platão (1983, VII, p.539):

Deves ter notado, acredito, que os adolescentes que alguma vez experimentaram a dialética abusam dela e fazem dela um jogo, utilizando-a apenas para contradizer, e, a exemplo daqueles que os confundem, também eles confundem os outros, sentindo prazer, como cachorrinhos, sem acossar e espicaçar com o raciocínio todos os que se aproximam”, quando o conveniente seria antes imitar “os espíritos moderados e firmes, e, ao contrário do que se faz atualmente, não deixar que se aproxime dela o primeiro que chegar, se não trouxer alguma disposição.

Portanto, numa Educação filosófica reflexiva, a qual buscamos mediante a Filosofia com crianças, adolescentes e jovens, como na aprendizagem das ciências teóricas ou aplicadas, é essencial dispor de métodos que não se confundam com simples técnicas pragmáticas, aplicáveis a todos os problemas, mas que permitam pensar melhor, raciocinar melhor, refletir melhor por si mesmo, sobre as questões postas pela própria vida. Aprender a filosofar não é apoderar-se e servir-se de um instrumento para aumentar o poder sobre as coisas ou sobre os homens, mas é conseguir, progressivamente apoderar-se da arte de desenvolver aptidões de nosso

próprio espírito, a julgar e raciocinar em geral, em outros termos, aprender a pensar por si mesmo. Tendo presente que precisamos que isso aconteça junto com os outros, transformando a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem investigativa, um espaço em que se cultiva a cultura do pensar em todos os instantes.

2.1 Abordagem Emancipatória

O ensino filosófico, desde as séries iniciais, leva em conta a realidade (entendida como tudo o que existe). Porém, pensar em tudo o que existe é possível? Precisamos escolher algumas coisas. A Filosofia em geral estuda o ser humano, a liberdade humana, como se dá o conhecimento no ser humano, questões éticas, políticas e estéticas.

Dentro das duas matrizes ou teorias do conhecimento, as quais são explicações sobre o fundamento da realidade ou determinantes do processo de conhecer, temos a matriz que afirma que todas as coisas derivam de um princípio material, ou *a priori*, é sempre material – temos o materialismo, entendido como definição filosófica que afirma ser a matéria a base, o processo e o produto da realidade. A matéria é a base objetiva, concreta e real para ser compreendida, conhecida e entendida. Já a segunda atitude filosófica é o idealismo, em que, *a priori*, a instância última da realidade é um princípio, uma idéia, uma abstração.

Na história da Filosofia, temos o Iluminismo, que nasceu da necessidade da burguesia francesa de convencer, persuadir e arregimentar o povo alienado e despolitizado para seu projeto de rompimento e superação das classes sociais da Idade Média. Por isso, foi radical, racionalista, empirista ou materialista em alguns aspectos, marcado por um vibrante acento anticlerical e antimedieval, daí a metáfora utilizada ser 'Idade da Luz', sendo o símbolo onipotente da razão divinizada. O Iluminismo foi um vibrante movimento filosófico burguês. Conforme afirma Nunes (2003, p.73-74):

Os filósofos produziram idéias originais, palavras de ordem envolventes e aliciadoras, foram às massas e militantemente engajaram significativos grupos populares em seus projetos burgueses.

Derrubaram a realeza, extinguiram a nobreza, suprimiram os poderes do clero, instalaram a Revolução Francesa e produziram a mais radical mudança institucional de todos os tempos: o Estado leigo, burguês, republicano, democrático e liberal.

Os homens nascem livres e iguais. O estado da natureza é selvagem, anárquico e improdutivo. Vários autores defendem um acento negativo para este estado. Rousseau defende uma identidade positiva.

Temos, na modernidade filosófica e pedagógica em Jean-Jacques Rousseau, uma síntese e expressão grandiosa. Ele produziu, da Filosofia à política, da economia à estética, da antropologia à ética, caminhos por onde anda sua obra, sendo seu ponto máximo e absolutamente original a proposta pedagógica expressa no seu *Emílio*.

Rousseau tem o mérito de ser considerado o descobridor ou sistematizador da infância, o ideólogo moderno que produziu uma categoria central para a pedagogia e a política da modernidade: a natureza sendo definida como identidade preexistente, bondosa; a natureza humana constituindo-se explicação causal de tudo o que existe. Por isso, ele constituiu a base ontológica, filosófica, política, antropológica, estética e cultural da modernidade pedagógica. O seu método pedagógico refletia no sentido de que quanto mais simples e natural mais eficiente e adequado ele é, portanto, educar é adequar-se às realidades naturais. Por isso, defendia como primeira educação o pleno domínio dos sentidos, a compreensão das potencialidades e o adequado entendimento das carências. Assim, a primeira educação consistiria em dominar com equilíbrio e moderação, os sentidos humanos, submetendo-os a uma razão moderada, prudente e adequada.

É preciso definir em nossa realidade escolar brasileira o papel político, filosófico e pedagógico da educação, os seus fundamentos, suas causas, seus impactos sociais, métodos e técnicas, nos projetos, tendo presentes as três pedagogias predominantes em nosso sistema escolar ('tradicional', 'escolanovista', 'tecnicista'), filhas da burguesia, aparentemente distintas, porém, unidas pela mesma determinação política e histórica de uma educação burguesa. Por isso, nas primeiras organizações

escolares, até 1930, tivemos uma forte presença da pedagogia tradicional, centralizando sua identidade e natureza nos conteúdos formais da disciplina, dos procedimentos institucionais, com o processo pedagógico centrado no professor, na organização curricular, objetividade na avaliação. De 1971 para cá, prevalece uma pedagogia tecnicista – dando ênfase aos métodos e técnicas, acentuando o saber fazer, a disposição operacional – defendida pelos governos militares e revitalizada pela proposta e pelo projeto da educação centrada na parafernália eletrônica pós-LDB (1996). Conforme salienta Nunes (2003):

Todas essas propostas pedagógicas encontram-se presentes na realidade institucional da realidade brasileira atual. É tarefa fundamental produzir uma crítica aos seus aspectos reducionistas e superá-los por uma sólida determinação política que constitui a concepção emancipatória da educação, somente possível numa visão dialética da história e da política.

Defende-se um programa filosófico-pedagógico que tem como finalidade desencadear entre os professores e alunos e em toda comunidade escolar um método de investigar a realidade a partir de suas ‘causas primeiras’, por isso, a Filosofia, que, desde sua origem, buscou emancipar-se no terreno histórico da Grécia do século V a.C., e continua, mesmo marginal, em seu reconhecimento a inquirir o mundo, o sujeito humano e as ciências sobre as ligações entre a verdade e a razão.

Quando se fala do programa filosófico-pedagógico ‘Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, está-se aproximando a Filosofia e a Educação, unindo-as em sua essência, numa só finalidade, pois, quando colocadas em confronto com a realidade, necessariamente, refletem-na e buscam educar os homens para a emancipação na sociedade. Ao realizarmos esse intento com crianças, os adolescentes e jovens, nas proporções de entendimento e amadurecimento, no despertar dos interesses, com a discussão de assuntos interessantes e atuais, certamente, conseguiremos reflexões e ações significativas e duradouras na realidade.

Ao oportunizar uma investigação filosófica desde os primeiros anos escolares, conseguiremos uma Filosofia que se realize e cada vez mais se efetive

como uma teoria da transformação do mundo. A partir das considerações dos fundamentos materiais da realidade em que vivemos e existimos, teremos encontrado a interdependência articulada entre o projeto filosófico e o projeto educacional ou pedagógico do determinado tempo e sociedade.

Na perspectiva emancipatória do programa filosófico-pedagógico, a Filosofia da Práxis e a Pedagogia da Ação são responsáveis por sua materialização teórico-prática, ambas revigoram a importância da função do filósofo e do educador no programa, a fim de possibilitar novas luzes e esperanças advindas da pluralidade e do debate não dogmático. Pluralismo não é entendido como uma busca sem medida do eclético, nem condensado em uma assistemática metodologia da análise, impostora e banal, satisfeita em produzir o gerenciamento dos efeitos e a ensopar-se do subjetivismo hedonista e ansioso por todas as consolações possíveis. Sabemos que o pensamento marxista pode nos levar a instigantes desafios e inovadoras propostas para o entendimento e as ações e reflexões do atual momento histórico, da realidade e da educação.

2.2 Os Estudos Críticos Dialéticos

A busca de abertura de espaço na estrutura escolar para que o ensino de Filosofia venha solidificar-se no ensino fundamental, com os professores e com as crianças, adolescentes e jovens, seguiu uma história, um desencadear de fatos e estudos. Para tanto, é preciso lembrar que todo procedimento filosófico encontra diante de si uma história, um passado. Seria muita pretensão querer fazer como se começássemos a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se em presença de uma Filosofia anterior. Isso, para lembrar que não estamos inclinados perante uma tradição. As correntes filosóficas, as grandes Filosofias, são algo bem diferente das obras-primas insuperáveis que estão a suscitar venerações e as quais deveríamos visitar como um museu.

Assim, a tradição histórica da Filosofia deve servir como um meio para descobrir pensamentos vivos em ações, para encontrar a Filosofia em ato, por meio das quais seja possível dar ao próprio pensar um suporte, um quadro para orientá-lo. Sendo assim, a prática filosófica defendida é, antes de tudo, inseparável de uma freqüente ida aos textos e escritos dos filósofos ou de seus comentadores, pois é preciso aprender a ler, explicitar e comentar os entendimentos e os frutos das reflexões.

A partir dessa prática, dialética em sua estrutura, é possível esperar reconstituir escrupulosamente o trabalho do pensamento dos outros, evitando os estereótipos escolares que simplificam as obras, contornando obstáculos das palavras e a aparência enganosa das fórmulas prontas, conseguindo, dessa forma, situar as idéias em contextos, sistemas coerentes, libertando-as de todo peso histórico e as tornando um pensamento vivo, atual e condizente com as faixas etárias e com a situação real de cada indivíduo.

É de suma importância estabelecer as distinções e definições do que se entende por *dialética*, pois essa concepção e esse termo têm tomado diferentes sentidos no campo da pesquisa em Ciências Humanas. O entendimento da dialética como mediação socioanalítica tem estruturas sólidas no campo da pesquisa em educação, e, na concepção dialética da pesquisa em educação, a metodologia está intimamente envolvida com uma concepção de realidade, de mundo, uma visão de homem e da história. A *dialética* é entendida, então, a partir de suas matrizes filosóficas, encontradas nas origens do pensamento grego.

Heráclito de Samos (séc. VI a.C.) afirmava sobre o mundo e as coisas: “tudo muda, nada permanece igual, como esse fogo eternamente vivo, como a união dos contrários de amor e ódio”. Platão, com sua metodologia filosófico-investigativa, definia-a como dialética, partindo das coisas sensíveis até atingir as verdades plenas e perfeitas. Sua dialética seria a transcendência da realidade sensível para atingir, pelo pensamento e espírito, o mundo das idéias. Sua dialética está retratada no diálogo sofista (367 a.C., Siracusa), dedicado ao combate dos sofistas na cidade de Atenas.

Nele, Platão apresenta a dicotomia entre verdade e erro, e pretende, pela dialética, desmascarar a falsidade verbal e retórica dos sofistas.

A dialética, em Hegel, é a lei que rege a realidade absoluta do mundo, portanto, uma força interna do espírito objetivo, que busca desenvolver-se progressivamente na realidade histórica e material. A partir do conceito de alienação, no qual o homem deve reconhecer-se como estranho ao meio natural e social, tomando consciência dessa sua estranheza, no devir do processo histórico, deve o homem buscar, pela sua racionalidade, compreender e apropriar-se do que existe de universal e inteligível no mundo, enriquecendo seu espírito e evoluindo plenamente para o conhecimento objetivo. Assim, a Filosofia é o esforço consciente do homem em apropriar-se do mundo inteligível. O pensamento dialético, nascido do conceito de mudança e do dinamismo do mundo, progride na direção de diferentes planos especulativos, a partir da lógica interna da contradição – tese, antítese e síntese – negando-se e afirmando-se plenamente.

No programa filosófico pedagógico, há uma ligação entre a cultura filosófica e a maturidade reflexiva que se quer atingir, pois não basta adquirir métodos de trabalho, que já mostraram seu valor em diferentes etapas da formação, com o simples objetivo de progredir na realização de trabalhos escritos ou orais. O essencial é que cada indivíduo seja capaz de acompanhar as exigências práticas de elucidação e de justificação filosófica de suas idéias. Dessa forma, a metodologia não poderia ser assimilada e limitada a um simples conjunto de técnicas gerais, cuja aplicação levaria a um bom resultado; ela não é uma pura habilidade que se acrescentaria de fora ao saber. Somente é possível adquirir métodos de trabalho em Filosofia tendo compreendido que o método é inerente à própria Filosofia. Elaborar uma metodologia já é fazer Filosofia, visto que isso envolve necessariamente uma concepção filosófica da Filosofia.

Conseguir a maturidade filosófica, dentro da aprendizagem que visa a princípio à autonomia intelectual, é apoderar-se de técnicas de leitura, de interpretação de textos, do espírito de investigação filosófica e das condições de tratamento

sistemático para com as questões clássicas. Crianças, adolescentes e jovens que venham a assimilar e obrigar-se a tais exercícios estarão formando o espírito autenticamente e realizando aquilo que os motiva, um desejo de pensar por si mesmos. Nesse sentido, tem força a afirmação de Lipman (1990, p.51):

Fazer investigação filosófica é estar, a vida toda, pondo-se as questões filosóficas e buscando corrigir aprimorar ou produzir novas respostas a essas questões sem perder-se em ceticismos que nada indicam ou em relativismos que indicam pobremente – porque são particularistas. Fazer investigação filosófica é ter um estilo de viver envolvido na e com a construção de significações humanas, ainda que tenham de ser constantemente refeitas: “... *o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços*”.

Como qualquer método ou programa de ensino, a eficácia do trabalho precisa em grande parte do empenho pessoal, da capacidade de iniciativa dos alunos, do desejo de investigar, ler, discutir, escrever. O presente programa não tem como meta convidar o estudante, independentemente de sua idade, a contentar-se em reproduzir esta ou aquela idéia dos filósofos ou aquela receita para entender o mundo e a realidade. Como um verdadeiro educador, ou mestre, o programa não tem outro objetivo senão tornar-se perfeitamente inútil, assim que desencadear nos alunos a capacidade de por si mesmos terem um domínio do trabalho e do pensamento filosófico, o que implica, em primeiro lugar, um desejo de filosofar, pura e simplesmente, pensar por si mesmo, decidir, tomar nas mãos a responsabilidade por sua história.

2.3 As Aproximações Fenomenológicas

A fenomenologia analisa os fenômenos e os considera em si mesmos, por seu reflexo na consciência, independentemente dos condicionamentos exteriores a eles.

Como afirmam Luckesi e Passos (1996, p.224):

Ela é, de fato, uma forma de crítica ao cientificismo reinante naquele momento, ou seja, uma tentativa de superação das concepções empiristas e racionalistas que entendiam ser o sujeito um ser distinto da realidade e separado do mundo. Para ela, existe uma íntima relação entre as coisas, entre o sujeito e o mundo. A fenomenologia parte do princípio de que não existe realidade sem sujeito, nem sujeito sem realidade. Assim, os homens apreendem a realidade pela sua essência, pelo seu sentido. [...] Com isso, vemos que a fenomenologia possui uma intencionalidade, a consciência das coisas não acontece por acaso; ela é intencional e orientada para um determinado objeto. Existe uma correlação entre o objeto e a consciência, e o primeiro só será definido em relação à segunda.

Isso teve grande importância para a Filosofia e para as ciências. Ao dar importância ao conteúdo ou ao fenômeno existente na consciência, a fenomenologia encontrou o caminho que pode levar ao conhecimento científico. No entanto, diferentemente do positivismo (mais preocupado com medida e com experimentação), a fenomenologia está mais para a descrição.

Nesse sentido, a fenomenologia foi também uma crítica à forma tradicional de fazer Filosofia, pois se desenvolvia uma concepção vazia e abstrata do ser humano, voltada para a explicação. A fenomenologia tem como preocupação a descrição da realidade, coloca no centro de sua reflexão o próprio ser humano, descrevendo 'o que se passa' efetivamente, do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação concreta (ARANHA, 1996, p.123). Vale dizer que:

A fenomenologia procura transpassar na sua atitude filosófica a unilateralidade das duas correntes. Nem o racionalismo nem o empirismo, segundo ela, dão conta da realidade plena da existência humana. Existe uma íntima conexão entre o mundo de nossa experiência e o homem que vive esta experiência. Para o pensamento fenomenológico não existe um mundo sem sujeito, tampouco um sujeito sem mundo. Não é possível pensar o humano independentemente do mundo. A consciência não é o ser de nossa direção para o mundo. Não se fecha em si mesmo. É, antes de mais nada, uma sair-de-si-mesmo. Aqui entramos em contato com um dos conceitos centrais da fenomenologia: a intencionalidade (BERGEN, 1998, p.67).

É exatamente da noção de intencionalidade que se deve partir para entender a fenomenologia, pois toda consciência é intencional. O conceito de fenômeno, que em grego significa 'o que aparece', explica melhor: a fenomenologia trata dos objetos do

conhecimento como aparecem, isto é, como se apresentam à consciência. A partir desse significado de fenômeno e aproximando ao programa filosófico-pedagógico ‘Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, pode-se afirmar que a aproximação fenomenológica significa conhecimento daquilo que se manifesta para a consciência, daquilo que está presente para a consciência ou para a razão, daquilo que é organizado e explicado a partir da própria estrutura da consciência.

A consciência como fonte de significado para o mundo não se restringe ao mero conhecimento intelectual, mas é geradora de *intencionalidades*, não só cognitivas como afetivas e práticas. O olhar sobre o mundo é o ato pelo qual o ser humano experiencia o mundo percebendo, imaginando, julgando. Disso, pode ele entender que não existe pura consciência, separada do mundo (como pretendia o Racionalismo), pois toda consciência é consciência de alguma coisa; e criticar também o Empirismo, pois não há objeto percebido pelos sentidos com neutralidade, porque o objeto será sempre percebido por um sujeito que lhe dá significado.

Também vale a seguinte afirmação (ARANHA, 1998, p.170):

A fenomenologia se contrapõe à Filosofia positivista, presa demais à ilusão de poder alcançar o conhecimento objetivo do mundo. Enquanto o positivismo quer garantir a possibilidade de um conhecimento científico cada vez mais neutro, despojado de subjetividade e distante do homem, a fenomenologia propõe a retomada da “humanização” da ciência, com nova relação entre sujeito-objeto e homem-mundo, considerados pólos inseparáveis.

Uma reflexão filosófica, como ciência histórica, busca oportunizar ao homem alguns mecanismos para a compreensão de sua realidade pessoal e da sociedade por ele construída. Por isso, quando se introduz na apreensão sistemática da cultura, a Filosofia quer dar ao homem uma postura crítica diante do seu tempo e uma responsabilidade pessoal e social. Assim, compreender a realidade como dialética, como correlação de forças conservadoras e de transformação, em todos os níveis e

estruturas, mentais, sociais, econômicas e morais, é uma das tarefas que a Filosofia propõe para a apreensão crítica da realidade.

Marx aponta para o desafio teórico da dinâmica da transindividualidade, estabelecendo uma teoria pragmática da relação, em que há a superação da noção formal de indivíduo e ‘sociedade’, por uma ligação nova: o sujeito é a prática. Portanto, a partir da Filosofia de Marx, temos um comprometimento do filósofo como um sujeito-pensante com o seu tempo e seu mundo. Sua afirmação sobre a base histórico-ontológica da dialética continua presente no horizonte filosófico:

[...] o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação com o resto da natureza. Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida: passo esse que é condicionado por sua organização corporal.

Desse pensamento de Marx, pode-se levantar que os ‘conhecimentos’ filosóficos não são conhecimentos ordinários que poderíamos ‘aprender’, sem nos apossarmos deles e ser por eles penetrados, tal como se preenche um espírito ignorante com conteúdos puramente exteriores. Agindo assim, poderíamos no máximo adquirir uma ‘bagagem’ que, como o nome indica, poderia aniquilar o espírito, o qual permaneceria inalterado. Certamente, é possível aprender pensamentos sem pensar por si mesmo e repeti-los sem implicar-se neles, até sem compreendê-los, mas isso reforça um pensar ‘por procuração’, ou seja, o indivíduo não pensa. Kant apresentou essa posição ao defender que o conhecimento histórico parte dos dados de fato, enquanto o conhecimento racional parte dos princípios.

Dessa maneira, quando se crê adquirir o conhecimento de um sistema filosófico, apenas se imita, não se inventa. Partir desse pressuposto é entender que não se pode aprender ‘a Filosofia’ (entendida aqui como o sistema de todo conhecimento filosófico); no tocante à razão, quando muito, pode-se aprender a filosofar, o que leva a entender que os princípios da razão são sempre livres para confirmar ou rejeitar.

3 A ÉTICA, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO: DISTINÇÕES, ASSIMETRIAS E POSSIBILIDADES HISTÓRICAS

Vivemos nesse começo de século um momento, uma época, um tempo de incertezas, de radicais mudanças e também de profundas transformações. A Filosofia, como ciência histórica, busca oferecer ao homem alguns parâmetros que ajudem na compreensão e no entendimento de sua realidade pessoal e da sociedade por ele construída. Como vimos anteriormente, a identidade da Filosofia, principalmente neste momento histórico, está em aproximar-se constantemente da atitude fundamental de compreender a realidade, aquela formulada por Heráclito como dinâmica e contraditória.

Perante essas constatações, não é possível conceber a Filosofia de maneira reducionista, quer como um conjunto de ‘verdades’ e definições ou mesmo um amontoado de técnicas, formas e métodos de conhecimento e pensamento. Quando a Filosofia oportuniza a apreensão sistemática da cultura, quer dar ao homem uma consciência crítica de seu tempo e uma responsabilidade pessoal e social. Portanto, uma ação ética, política e educacional desse indivíduo que está situado, que tem seu tempo de maturidade, que vivencia experiências a cada instante, que é responsável por si e pela comunidade em que está inserido.

Queremos oportunizar que crianças, adolescentes e jovens, por meio de um programa filosófico-pedagógico que está estruturado em conteúdos para cada faixa etária, que contém uma metodologia e instrumentos de avaliação, que busca levar as pessoas a pensar, refletir e agir no e sobre o ambiente em que estão. Essa postura crítica é uma abertura que se coloca contra qualquer dogmatismo. Levar as pessoas a compreender a realidade como dialética, como tendo correlação de forças conservadoras e de transformação, em todos os níveis e estruturas, mentais, sociais, econômicas e morais; eis uma apreensão crítica da realidade proposta pela Filosofia e que é desejo desse programa filosófico pedagógico.

Uma reflexão filosófica engajada e atual precisa levar em conta a contradição decorrente de um duplo comprometimento, que se traduz na compreensão de nossa época e também com a ação coerente na direção dos sonhos que projetamos para o nosso futuro. Diante disso, é preciso levar em conta que:

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de **emancipatória** a perspectiva que visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo em que liberta, aponta que **emancipação** significa também a prática da autonomia ética, o ideal e propósito de constituir valores que justifiquem nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. [...] Por fim, **emancipação** significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (NUNES, 2003, p.35).

Vale lembrar o que já defendemos em outro instante deste trabalho e que coloca muito próxima a questão da ética, da política e da educação: atitudes que estão muito próximas no ser e agir de quem busca ter uma postura reflexiva, filosófica e uma ação coerente. Ao pensarmos a realidade, somos convidados a ver o mundo em sua dinamicidade histórica e, sendo a Filosofia a expressão *do máximo de consciência possível* que uma época ou período histórico tem sobre si mesmo, está convocada a dar razões para a manutenção da esperança e da causa do homem.

Levar as pessoas envolvidas no processo escolar de ensino-aprendizagem a desenvolver uma reflexão ética e uma ação condizente (política) é a grande questão que pedagogicamente almejamos. Principalmente, pela atualidade da postura ética em nosso tempo. A convicção que nos guia é a de que, na nossa cultura, o destino da Ética está irrevogavelmente ligado ao destino da Razão, mesmo sendo uma época de perplexidades, de uma civilização que fez da Razão seu emblema maior e caminhou

ousada e dramática no desconcerto e na suspeita que invadem o universo dos valores e dos fins e se exprimem de forma radical num niilismo ético.

Existe uma relação entre ética e política?⁶⁶ Quem de nós já não ouviu ou mesmo expressou comentários como este: “Política? estou fora!”, “Os políticos são sem-vergonhas”, “A política é uma vergonha”, “Políticos não têm ética, são todos corruptos”. Esses comentários nada mais são que generalizações. Seria o mesmo que colocar os termos quantitativos todo(s) e toda(s) na frente dos comentários acima. Quando generalizamos, corremos o risco lógico de errar em nosso pensamento.

Vivemos numa democracia. Por que os políticos em geral têm essa má fama? Ora, no sistema democrático, todos somos políticos, diretamente votando ou pela representação que damos a alguém para decidir em nosso lugar. Quando delegamos nosso direito a uma pessoa, escolhemos pelo voto aquela que mais se parece conosco, com a qual simpatizamos, por defender posições que também temos, aquela que oferece idéias para melhorar a gestão da cidade, do país, e a consideramos capaz de pôr essas idéias em prática com competência. É claro que há também os partidos. Muitos escolhem seus representantes pela sigla partidária. Dentre as pessoas que colocam seus nomes para serem representantes do povo, temos muitas decentes e muitas indecentes, aproveitadoras, mas isso há em todos os setores da sociedade.

Vemos, desde Platão, nos últimos cinco séculos antes de Cristo, a Filosofia considerar a ética e a filosofia política ligadas entre si. Essa ligação era tanta, que se considerava o ideal da filosofia política uma continuação da filosofia moral. Ambas têm a mesma finalidade, estão intimamente ligadas, pois querem que se viva bem. A ética é a arte de escolher aquilo que mais nos convém e de viver o melhor possível. Já o objetivo da política é organizar da melhor maneira possível a convivência social. Dessa forma, cada um poderá escolher o que lhe convém.

O ser humano responde eticamente por sua ação quando é livre, responsável e criador do seu próprio destino, mas há uma série de contradições históricas que

⁶⁶ Retirado do livro *Somos filhos da Pólis: Investigando sobre Política e Estética*. Livro usado por alunos da 8ª série do ensino fundamental.

exigem novas opções e escolhas a cada momento. Dessas escolhas feitas, temos a ação, a política que é essencialmente ação e se compreende como ação numa determinada coletividade social. Qualquer pessoa que queira viver bem, portanto, eticamente, não pode omitir-se do seu papel político.

A atitude ética e a atitude política são, portanto, duas formas de considerar o que se vai fazer. Essa ação é entendida aqui como a maneira pela qual vamos empregar a nossa liberdade. A atitude ética é, antes de tudo, pessoal, com a qual cada indivíduo escolhe atendendo ao que é melhor para seu bem-estar, num momento determinado e sem querer convencer todos os outros de que assim é melhor e mais satisfatoriamente humano viver. Na atitude política, temos outros acordos: existem os outros e é preciso haver a coordenação, a organização, pois há fatos que afetam muitas pessoas.

O importante é que viver eticamente e viver politicamente são duas formas de ação que têm diferenças, mas têm em comum serem ações humanas. Portanto, como seres racionais, nossa existência em sociedade nos impele a ter nossa vida e considerarmos a do outro. A ação ética só depende da pessoa, a liberdade expressa-se em ações, ao passo que, na ação política, é preciso contar com a vontade dos outros. Dessa forma, torna-se necessária a criação de instituições, leis, formas duradouras de administração etc., que, muitas vezes, são frágeis ou não funcionam como se esperava.

O momento histórico que vivemos está repleto de contradições e desafios. Convivemos na ‘era da globalização’, um tempo cheio de novidades e também de voracidades institucionais e subjetivas. O século XXI abriu-se à História, marcado pelos estigmas do século passado, como as guerras, a acumulação de rendas, os totalitarismos e o uso perverso das ciências com finalidades destrutivas e elitistas, a intolerância religiosa, os relativismos morais, a mercantilização do sexo e da sexualidade, a ampliação do poder massificante e desumanizador da indústria cultural, todas essas realidades vivenciadas pelas sociedades humanas ainda marcam nosso universo de agir e significar a vida.

Ao lado, e no contraponto dessas potencialidades, as sociedades acumulam contradições e injustiças sociais, padece-se de fome em muitos locais, doenças já possíveis de erradicação continuam a matar e a fazer da miséria a causa dessas realidades. As cidades crescem sobre relações frias e normas impessoais, a violência atinge índices nunca antes pensados, o nosso progresso tecnológico não foi acompanhado pelo progresso moral, pela elevação ética e pelo desenvolvimento estético efetivamente emancipatório e realizador.

Contradições são visíveis em nosso País. No século XX, tivemos a sociedade brasileira modificando-se de uma estrutura agrária e rural, sendo forte a tradição colonial escravista, imperial e republicana, determinada por interesses elitistas e aristocráticos, em um mundo industrializado e urbanizado de forma rápida, movido pelo espírito desenvolvimentista, pelos ideais de modernização conservadora, conduzida por experiências políticas alternantes entre os populismos e as estruturas autoritárias, culminando numa integração à sociedade globalizada, em processo de articulação econômica e cultural, dependente e subserviente.

Diante desse cenário que trouxe conseqüências múltiplas para a vida pessoal e da sociedade brasileira, vem o desafio a todos os cidadãos, particularmente aos educadores, para a necessidade de uma reflexão sobre o comportamento moral, sobre os costumes socialmente assumidos e sobre os parâmetros internos de uma justificação racional de nossa ação e vivência em sociedade.

Assim, cabe a defesa de uma educação reflexiva, por meio do programa filosófico-pedagógico, tendo como fio condutor um rol de conteúdos sinalizados para que haja uma reflexão filosófica emancipada. Esse programa precisa ser investigado, discutido, produzido pelos pensadores, educadores e cidadãos que continuam a nutrir os mais elevados sentimentos e parâmetros éticos para a condição humana. A Filosofia no terceiro milênio, a partir de nossa realidade educacional, é para produzir a cidadania, consciência histórica, responsabilidade moral, elevação ética, participação política e sensibilização estética nas gerações presentes e futuras, desde os primeiros anos escolares.

4 EDUCAR PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO TERCEIRO MILÊNIO: MATRIZES TEÓRICAS E PROPOSTAS PRÁTICAS

O programa filosófico-pedagógico intitulado ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, diante de sua história de construção coletiva, da preocupação em oportunizar reflexões filosóficas via formação continuada dos professores de diversas áreas em inúmeras escolas, defende seu caminho, seu rumo, inspiração e identidade. Crianças, adolescentes e jovens podem adquirir, junto com os seus professores, que foram despertados para uma educação reflexiva, pelo exercício da cultura filosófica, as habilidades de lógica do pensamento, as potencialidades interpretativas sobre o sentido da existência, as matrizes analíticas sobre o poder e a cultura na sociedade em que vivem. São cidadãos caminhando para a realização de uma tarefa histórica iniciada há uma década e meia.

Valorizar a criança, o adolescente e o jovem como sendo capazes de pensar, criativa e originalmente, crítica e ponderadamente, diante dos ricos e generosos temas da Filosofia é também um ato de cidadania e de inusitado avanço na direção da emancipação plena de todos nós. A educação para a curiosidade metódica e para a ação solidária é a inspiração da educação para o pensar emancipatório.

Parafraseando a afirmação de Paulo Freire, trabalhar educando crianças (adolescentes e jovens) é um ato político. Pode-se dizer também que o trabalho com crianças é sempre um ato de amor e de crença em uma nova sociedade. Nele, podemos compartilhar sonhos e aprender a construir uma sociedade mais justa, que é a nossa utopia pedagógica. Nele, ensinamos e aprendemos que cada indivíduo é convidado a fazer sua parte e a contribuir para a melhoria da humanidade.

Uma das grandes descobertas que podemos fazer em conjunto com os educandos é que todos somos responsáveis, ou seja, devemos responder por essa transformação, por essa passagem para um tempo melhor e mais justo para todos.

A experiência tem-nos mostrado que um trabalho de educação para o pensar pela Filosofia com crianças, adolescentes e jovens, com orientação de uma Filosofia da emancipação, contribui significativamente para a melhora da relação entre as pessoas e para o melhor entendimento dos diversos aspectos da realidade, bem como do conteúdo e significado das idéias. Assim, na relação entre teoria e prática, a ação será medida sempre por um pensar correto – um bem pensar – e o pensar correto deverá ser medido pela ação conseqüente. Essa prática aponta-nos para uma situação de melhor qualidade de vida, e é por isso que este trabalho está acontecendo nas escolas brasileiras. O ensino sai enriquecido quando se aprende a filosofar na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

4.1 As Bases Conceituais: Sociedade, Educação e Escola

Com o avanço tecnológico, uma nova mentalidade define-se no cenário mundial. Em épocas de mudança social, o cuidado com a forma pela qual se faz a educação é essencial. Sem um ensino que se volte para o raciocínio das relações implícitas, o futuro de qualquer novo processo está comprometido.

Atualmente, é muito comentada a necessidade de uma educação de qualidade. Usando uma conceituação filosófica, talvez se devesse dizer da importância de uma educação de nova qualidade, pois cada modelo educacional não poderia existir se não tivesse determinada qualidade ou características que o definissem, bem como critérios que orientassem sua prática. Consideramos, apesar das críticas feitas anteriormente, que os parâmetros curriculares nacionais indicam uma tentativa de atualização com o nosso tempo. Nesta proposta, destacamos os temas transversais, pela inter-relação que estabelecem entre as diversas disciplinas.

Nossa cultura conteudista ainda é muito presente, particularmente, na organização dos currículos. Assim, a grande questão com a qual nos defrontamos é como trabalhar nessa nova perspectiva, evitando que o esforço se transforme em modismo ou em mero discurso. Nossa convicção é a de que a mudança de postura e

de ensino passa indiscutivelmente pelos caminhos de uma educação para o pensar, com um viés emancipatório. Pensar torna-se a porta de entrada para a problematização dos grandes temas do conhecimento em todas as áreas. No atual processo educacional, essa problematização fica limitada aos cursos específicos do ensino superior, sem que os estudantes de uma área conheçam os problemas das outras áreas, o que provoca a formação de preconceitos que departamentalizam ainda mais o ensino.

No ensino médio, a questão agrava-se, pois infelizmente muitos estudantes nem chegam a conhecer essas problematizações, por haver sempre o compromisso com o programa a ser cumprido. É importante lembrar que a atual geração de professores é o resultado desse processo educativo, o que dificulta ainda mais a situação, tornando-se difícil ensinar a pensar quando não se descobriu pessoalmente a importância dessa perspectiva, bem como se torna difícil ensinar a importância da problematização da realidade, se não se fez essa experiência pessoalmente.

O espaço da escola nunca foi e nunca será o único meio ou lugar educativo. A sociedade tem seus núcleos familiares, as comunidades sociais e as diversas formas de comunicação. É certo dizer que a escola não existiria se não houvesse uma sociedade, mas podemos dizer que a sociedade, com suas instituições sociais, não sobreviveria sem a atuação da escola. O ‘otimismo pedagógico’ faz-nos crer que a escola pode transformar a sociedade, enquanto os que defendem um ‘determinismo social’ dizem-nos que a escola é fundamentalmente uma reprodução da ideologia dominante. Nossa experiência ensinou-nos que não nos valem teorizações paralisantes, e que, se alguma transformação já houve, deve-se às práticas, as quais sempre foram, em sua gênese, projetos.

Considerando a escola um dos espaços de transformação social ou de reprodução ideológica, percebemos que seu papel formal é indispensável: a organização das idéias, o desenvolvimento científico das idéias e a sistematização das idéias. Além disso, também é fundamental o debate das idéias éticas, das idéias culturais e das idéias tecnológicas de uma nação. A formação moral não é a principal responsabilidade da escola. A instituição escola tem, como principal responsabilidade,

o conhecimento. As informações que fazem com que os indivíduos assimilem uma cultura são passadas também pelas demais instituições sociais. O papel específico da escola, no entanto, é oferecer aos estudantes as melhores relações entre essas informações, conforme a tradição crítica, e que essas relações lhes possibilitem inclusive superar, pela sua *performance*, o atual estado das coisas.

Desse modo, é por meio da qualidade do trabalho pedagógico e sistemático com o conhecimento, entendido como a relação entre as informações, que a escola poderá superar o seu papel formal. Podemos até afirmar que a qualidade desse conhecimento é que definirá o modelo social que teremos.

Para exercer a cidadania plena, é preciso ter acesso às informações e à tecnologia, mas não só isso. É preciso saber utilizá-las. Hoje, mais do que em outras épocas, a geração de riquezas está muito mais centrada na capacidade de produzir conhecimentos e tecnologias. Dessa forma, é fácil medir o nível de desenvolvimento econômico de uma nação pelo nível de escolaridade de seu povo. Então, no mundo atual, para ter suas capacidades desenvolvidas, o indivíduo precisará também, além do acesso à tecnologia, de autoconhecimento, espírito crítico, espírito criativo e habilidade nos relacionamentos sociais.

Essas bases conceituais indicam a realidade dos valores éticos. Para que existem sociedade, escola e educação? Uma das possíveis respostas é que elas existem para levar as pessoas a querer viver melhor e a escolher o melhor para todos. Mas, descobrir qual é o melhor, sozinho, não é tão enriquecedor quanto descobrir qual é o melhor, em comunidade; pois, apesar de vivermos e nos relacionarmos em sociedade, a qual se caracteriza pelas instituições que a compõem, é somente mediante a vida em comunidade que faremos com que nossos estudantes sintam o gosto por uma vida baseada na razoabilidade.

Assim, é porque somente entendemos que somos importantes se formos importantes em algum momento. Se a escola não proporciona a solidificação dessa crença, a de que temos algo a contribuir com o todo, torna-se uma instituição que trai a sua origem. Alguém já afirmou que a geração com maior capacidade para resolver

os problemas sociais é aquela que os herdou. Uma boa proposta pedagógica deve buscar, desde cedo, que seus estudantes percebam que somos seres que valoram o tempo todo as ações e as situações e que, portanto, devem aprender a importância da escolha dos melhores critérios. O trabalho com os critérios é o ponto de partida da prática no programa filosófico-pedagógico que defendemos.

4.2 As Bases Epistemológicas

Como se processa o conhecimento? A forma como cada um de nós percebe o mundo é a mesma? Qual é a melhor forma de fazê-lo? O estudo de questões como essas acontece na disciplina Teoria do Conhecimento. Cada área de conhecimento procura dar o seu ‘porque’ para essas perguntas. Assim, tanto as explicações míticas como as metafísicas, as fenomenológicas, as psicológicas ou das ciências cognitivas têm procurado responder às questões do abrangente universo do ser humano.

Podemos dizer que atualmente existe, entre os educadores, uma procura de escritos e estudos sobre inteligência emocional, múltiplas inteligências, neurolinguística e inteligência artificial, dentre outros. Na verdade, são estudos que perpassam questões de toda a história do pensamento. Apesar das descobertas atuais envolvidas, as questões de fundo continuam sendo as mesmas. Além disso, a Filosofia pode colaborar nessa reflexão a respeito do cuidado que se deve ter para não cairmos em reducionismos, nesse caso, o reducionismo biológico.

A Filosofia exige constantes vãos panorâmicos sobre a história e sobre as possibilidades da inteligência humana. Exige que não deixemos de situar pontos imprescindíveis no entendimento da ciência cognitiva que, mesmo descrita de várias maneiras, teve sempre, na Filosofia, sua busca e questionamentos constantes. Diz-nos Sócrates nos Diálogos de Platão – Mênon:

Por uma coisa eu lutaria até o fim, tanto em palavras como em atos, se eu pudesse – que se nós acreditássemos que devemos tentar descobrir o que não é sabido, seríamos melhores e mais corajosos e menos preguiçosos, do que se acreditássemos que aquilo que não sabemos é impossível de ser descoberto e que não precisamos nem mesmo tentar.

Ao voltarmos os olhos para a Filosofia grega, precisamos ter presentes as mudanças e fases da Grécia: um tempo primitivo, arcaico, tribal; um período aristocrático com as confederações rurais e o apogeu da pólis, configurando o projeto político dos gregos. Esse é o tempo das cidades-estado, com liderança e autonomia próprias. É o tempo em que Atenas figurou como pólo econômico, político e cultural. A Filosofia ganhou força como nova ideologia e nova visão de mundo, por ser racional, organizada e própria para o homem da pólis. A mitologia, que era o pensamento dominante até então, passou a ser um ‘saber’ que explica o mundo para o homem da Grécia rural, de tradição oral, esparsa e popular.

A preocupação contida nos escritos dos filósofos dessa época passa a ser a nova temática para a Filosofia: o homem. O discurso dos pensadores, que até então se apresentava cosmológico e materialista, passou a ter uma conotação de reflexão moral e política. O homem é cidadão da pólis e sua convivência precisa ser fundamentada no seu enquadramento social efetivo. A *paidéia* torna-se, assim, o ideal educativo.

Mas a história apresenta-nos também Sócrates, no diálogo platônico Mênon, interrogando, em seu estilo maiêutico, um jovem escravo sobre seu conhecimento de geometria. Esse fato expressa um novo campo de análise dos grandes filósofos desse período: o estudo do conhecimento humano.

O que vemos configurado, nesse diálogo platônico, além da satisfação de Sócrates e do mestre do escravo, Mênon, é a comprovação de que o jovem tem dentro de si todo o conhecimento necessário para organizar as várias relações geométricas em questão. Sendo assim, talvez, pela primeira vez, na história intelectual humana, temos uma reflexão sobre a natureza do conhecimento: De onde vem? Em que consiste? Como é representado na mente humana?

Não podemos deixar de pensar que Platão (e talvez Sócrates) propunha uma teoria sobre o conhecimento humano. Para Platão, o domínio do conhecimento por excelência era inerente à matemática e às ciências exatas que elas geravam. Portanto, o conhecimento puro das coisas é impossível, pois o que vemos são formas idealizadas ou ‘sombras’ retratadas no mundo. O homem pode compreender as coisas na sua realidade e ter um conhecimento genuíno sobre elas, como os princípios da geometria no diálogo Mênon, pois esse conhecimento foi implantado na alma humana no seu nascimento. Portanto, conhecer, por meio da instrução, é simplesmente trazer o conhecimento inato à consciência.

O interesse e a produção intelectual dos gregos, a respeito da natureza do conhecimento humano, tiveram desenvolvimento e repercussões na tradição intelectual do Ocidente. São clássicas suas teorias polêmicas e imagens evocativas. Mas, anos depois, na Idade Média, os escritos de Aristóteles tornaram-se peça fundamental na discussão que os teólogos faziam sobre o conhecimento. No Renascimento e Iluminismo, as discussões prosseguiram, porém, buscando então os resultados obtidos nas ciências empíricas nascentes. Descartes, Bacon, Leibniz, Espinosa, Locke, Berkeley, Hume e Kant muito se aprofundaram nas questões teóricas e empíricas a respeito do conhecimento. Alguns deles são os responsáveis pelo surgimento de duas grandes correntes que traduzem o sentido dos novos tempos: o Racionalismo e o Empirismo. Mais próximo da nossa época, no final do século XIX, surgiram as novas ciências e, com elas, uma revolução epistemológica e de especialidades filosóficas, muitas buscando discutir a natureza da mente humana.

As questões que se levantam estão em torno da definição do conhecimento como relação que se estabelece entre sujeito e objeto. O sujeito conhecedor apreende o objeto conhecido, e este determina o pensamento daquele. A partir dessas afirmações, perguntas poderiam ser levantadas: É o sujeito quem se dirige aos objetos, tornando-os conhecidos e imprimindo-lhes um significado? Os objetos estimulam a percepção humana e convidam o sujeito a conhecê-los racionalmente?

Contrária ao argumento do apelo à autoridade das escrituras e da tradição, na época medieval, o qual tudo explicava, a revolução científica, iniciada por Galileu e seguida por outros cientistas no século XVIII, buscava dar novo sentido às coisas. Iniciou-se um novo modelo de investigação do mundo dos fenômenos, redefiniam-se o papel das ciências particulares. Os filósofos passaram a se ocupar na procura dos fundamentos, dos limites e do alcance do conhecimento humano.

A idade da razão teve início; e é nesse quadro histórico da Idade Moderna que a Teoria do Conhecimento propriamente dita iniciou. Recuperando o conceito de razão e elevando-o à supremacia da apreensão do mundo, a Filosofia passou a ser profana e crítica, ou seja, baseada nos paradigmas da racionalidade, da natureza e da experiência.

O filósofo René Descartes (1596-1650) é considerado o pai da Filosofia moderna. Dentro do espírito científico da época e apoiando-se na matemática, sua paixão, Descartes dirige suas reflexões filosóficas em direção à verdade, rejeitando todas as certezas dogmáticas e prontas, e parte da dúvida como forma de compreender o mundo. É o primeiro filósofo moderno a propor um método, e o seu método é denominado dúvida metódica.

Para Descartes, devemos suspeitar de tudo e procurar uma forma de não ser enganados. Apesar de acreditar no potencial da matemática e da lógica, ele percebia-as muito afastadas da realidade e, portanto, não podendo sustentar uma verdade confiável. Restaria então ao homem a ‘dúvida’ sobre todas as coisas: o mundo visível, os sentidos e os produtos de pensamento. Porém, considerou Descartes que, para duvidar, temos de pensar e, até para duvidar de que pensamos, ainda assim, temos de pensar. Dessa maneira, Descartes chegou à sua primeira certeza, o *Cogito, ergo sum*: se duvidamos, e isso é certo, é porque pensamos, e isso também é certo, se pensamos, existimos. É certo que existimos porque pensamos.

Conforme Gardner (1995, p.64):

René Descartes é talvez o antecessor filosófico prototípico da ciência cognitiva. Escrevendo bem no começo da era moderna (a qual, em parte, ajudou a definir e a lançar), ele é em alguns aspectos uma volta àquela fé confiante nas próprias intuições, àquele compromisso com a importância do pensamento matemático e àquela crença nas idéias inatas que nós associamos aos gregos. Ao mesmo tempo, em sua curiosidade a respeito do funcionamento do sistema sensorial, da natureza dos processos cerebrais e do autômato como um modelo da natureza humana, ele é virtualmente uma figura contemporânea.

Descartes foi o precursor, ao afirmar a categoria de *machinna* para o corpo humano. Acreditava ele em ser o corpo um amontoado de peças e funções, que funcionavam organicamente (microcosmos), e o universo, uma grande máquina autogovernada (macrocosmos).

Como resposta empirista, temos a posição de Locke (1999, p.165):

Vamos supor então que a mente seja, como nós dizemos, um papel em branco, desprovido de qualquer caracter, sem nenhuma idéia: como ela vem a ser preenchida? Como é que ela chega àquele imenso estoque, que a diligente e ilimitada fantasia do homem pinta sobre ela, com uma variedade quase infinita? De onde ela tira todos os materiais da Razão e do Conhecimento? A isto respondo, com uma palavra, da Experiência.

O termo experiência vem do grego *empeiria* – experiência. Para o empirismo, a mente humana é uma folha de papel em branco, preenchida exclusivamente com os dados provindos da experiência sensível, externa e interna.

Um grupo de filósofos empiristas britânicos desafiou as opiniões de Descartes. Vejamos dois deles:

1. **Francis Bacon** (1561-1626): Foi o defensor de um novo caminho, para se fazer ciência, por meio do método indutivo experimental. Na sua obra *Novum Organum* (Novo Instrumento), vai contra a lógica aristotélica, a qual era essencialmente dedutiva. Parte para a defesa da indução, como o novo instrumento de pensamento e novo método de descoberta do fenômeno realidade. Bacon tem o mérito de ter exposto, de forma sistemática, o método indutivo, ajudando, de forma significativa, no desenvolvimento das ciências da natureza, como a física, a

química e a biologia. Cabe a ele também o combate às falsas noções e falsos preconceitos, que denominou ‘ídolos’, os quais dificultam a tarefa de conhecer e compreender a realidade, de fazer ciência e saber a verdade.

2. **John Locke** (1623-1704): Em sua obra *Ensaio acerca do entendimento humano*, coloca os fundamentos do empirismo. Numa busca de “investigar a origem, certeza e extensão do conhecimento humano”, afirma ele ser a mente humana uma folha de papel em branco, a famosa *tabula rasa*, e que todas as idéias têm, portanto, origem em duas fontes: na sensação e na reflexão.

Quando os sentidos percebem os objetos sensíveis, imprimem na mente as imagens desses objetos: é a sensação; uma experiência externa, e a primeira maneira de efetivar o conhecimento humano. O passo seguinte são as operações da mente sobre as idéias que a mente já possui, e aí está a segunda fonte das idéias, a reflexão, que é experiência interna: o duvidar, o crer, o raciocinar, o conhecer, o querer.

Segundo Gardner (1995, p.68-69):

Locke empreendeu um esforço considerável para distinguir entre várias qualidades externas (que ele denominou “primárias” e “secundárias”, “simples” e “complexas”). Enfatizou como idéias complexas se originam de idéias simples, e as várias maneiras nas quais as idéias vêm a se associar umas com as outras. Descreveu o processo pelo qual as palavras passam a representar idéias e a tornar possíveis idéias abstratas ou gerais [...]. E, no final, postulou uma pessoa ou indivíduo capaz de apreciar estas idéias, um ser inteligente pensante, que possui razão e reflexão e pode considerar a si mesmo como si mesmo, a mesma coisa pensante em diferentes tempos e lugares.

A preocupação com a supremacia da razão, proposta inicialmente feita pelos gregos, foi levada adiante no século XVII e influenciou os ideólogos da Revolução Francesa, os iluministas: “a única forma de organizar a sociedade e adquirir novos conhecimentos sobre o mundo é a racional e empírica”. Do Racionalismo, surgiu o Positivismo, aplicando-se às ciências de natureza social.

O filósofo do idealismo alemão, Emmanuel Kant (1724-1804) organizou uma síntese arrojada, influenciado pelo Racionalismo cartesiano e pelo Empirismo inglês,

que foi o marco fundamental nos debates filosóficos sobre o conhecimento. Segundo Gardner (1995, p.71):

Kant procurou sintetizar estes pontos de vista racionalista e empirista. Para cumprir esta tarefa, ele teve de enfrentar a questão que diz respeito à possibilidade de existência de um conhecimento, que é necessariamente de determinada maneira – portanto, a priori – mas que é também, em um certo sentido, dependente da experiência, e não apenas imaginado tautologicamente na mente. Ele teve de aplicar a análise sistemática da tradição leibniziana e cartesiana aos caprichos da experiência cotidiana, que parecera reinante a Locke, Hume e Berkeley. Kant optou por examinar os dois extremos desta polaridade: entender a natureza da experiência e, ainda mais importante, dissecar a natureza da mente.

Porém, um século e meio depois de Kant, muitas reorientações foram propostas para a lógica e, com isso, os lógicos desafiaram a epistemologia kantiana. Kant afirmava que, desde Aristóteles, a lógica não tinha dado nenhum passo adiante e que parecia um corpo doutrinário fechado e complexo. Pelos trabalhos de George Boole, Gottlob Frege, Giuseppe Peano, Charles Sanders Peirce, Bertrand Russell e Alfred North Whitehead, a lógica começou a se tornar uma ciência não empírica, e os novos resultados facilmente absorvidos. Com essas mudanças, também outras na matemática e no universo físico puseram em cheque os pressupostos fundamentais kantianos, como a natureza do tempo e do espaço, a origem das proposições matemáticas, as regras eternas da lógica e a não-possibilidade da psicologia.

Com o empirismo analítico moderno de Whitehead e Russell, temos um esforço de abordar a experiência sensorial humana com os métodos do empirismo lógico. Há quem afirme que a escola lógico-empirista exerceu forte influência nos cientistas cognitivos pioneiros. Teríamos de fazer um espaço significativo para uma releitura da história da Filosofia, no tocante às contribuições dos filósofos do Círculo de Viena, mesmo com ressalvas; porém, para o momento, isso basta, já que a linha que estamos percorrendo quer entender como o pensamento humano foi sendo discutido.

Como é possível perceber, a discussão sobre a grande questão referente ao modo como conhecemos, conforme sua explicação empirista ou racionalista, sofreu defesas e argumentações que oscilaram para um e outro lado. Em torno de 1800, com a síntese de Kant, parecia que a solução estava clara, e, mesmo no auge da era behaviorista, cento e trinta anos depois, os empiristas estavam em ascendência. Hoje, devido à revolução cognitiva e a obras de influentes teóricos, com Jerry Fodor, sentimos que as mesas da epistemologia foram viradas de forma súbita e repentina. Ainda, segundo seu ex-mentor e colega Noam Chomsky, Fodor encontra muito o que admirar na análise apresentada por Descartes, mais de trezentos anos atrás.

Com o surgimento da ciência cognitiva, o que percebemos é um incremento à Filosofia, que com ela colabora, de forma fundamental, ao definir questões científicas básicas da área cognitiva, de forma coerente, bem como assegurar a integração dos trabalhos em campos diferentes. Cabe aos filósofos, então, estar atentos e acompanhar as descobertas científicas para não se tornarem, junto com a sua Filosofia, estéreis ou irrelevantes perante o trabalho científico. A questão da relação entre pensamento e realidade continua sendo uma das questões centrais da Filosofia e, por isso, ela ainda muito poderá dizer sobre esse assunto.

4.3 Educação para o Pensar: Base de uma Cidadania Consciente

Um dos grandes objetivos do programa filosófico-pedagógico ‘Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ é transformar a sala de aula em um lugar onde há uma cultura do pensar, onde se construa uma comunidade de aprendizagem investigativa, pelo trabalho de investigação em grupo, passando pelo conhecimento das potencialidades individuais. Nessa perspectiva, o papel do professor passa a ser o de coordenador das discussões e incentivador das investigações e das descobertas feitas pelos alunos, que são partilhadas, para serem discutidas, investigadas e aprendidas.

Cabe também ao professor cuidar, para que os saberes da tradição e da história do pensamento filosófico sejam considerados e entendidos. Essa postura indica o compromisso da instituição escolar e do professor em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente e até questioná-los. Além disso, os conhecimentos instituídos servem de instrumentos para o desenvolvimento, para a socialização e para o uso da cidadania democrática. Por isso mesmo, esses conteúdos escolares precisam estar em sintonia com as questões sociais de cada momento histórico.

A comunidade de aprendizagem investigativa quer abrir um espaço de informação e, ao mesmo tempo, de formação, quando se traduzem os fundamentos epistemológicos com base socioconstrutivista para a sala de aula. Por isso, é fundamental a participação dos alunos se traduzir em condições e atividades que permitam construir constantemente seu próprio conhecimento num processo de diálogo constante com os outros participantes da comunidade.

A seguir, apresentam-se algumas posturas e atenções que é preciso levar em conta quando tratamos de uma educação para o pensar, por meio da Filosofia, em todos os segmentos escolares.

4.3.1 Postura do aluno

A prática deve estar embasada na máxima de que a aprendizagem se dá pela ação do aluno, que deve querer aprender; e essa ação requer meios, tais como: uma pedagogia de projetos; uma pedagogia da investigação (pesquisa); uma pedagogia de participação democrática nas discussões e uma pedagogia do diálogo. Por esses meios, o aluno deve ser constantemente instigado, tanto em sala de aula quanto fora da escola, a sentir, conhecer, perceber, compreender, conceituar, transformar, criar, relacionar e expressar os diversos saberes.

A metodologia de ensino-aprendizagem, no programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, está na contramão da postura de trabalho de mera exposição dos temas e contra a solicitação para a memorização e pura repetição verbal. Diz o provérbio chinês: “Se ouço, esqueço; se vejo, recordo; se faço, aprendo”.

É importante que os alunos, desde os primeiros anos de trabalho com Filosofia, não se abstenham de uma relação pessoal, íntima e constante com os textos. Essa necessidade de relação direta e constante com os textos pode parecer evidente; e isso não deve ocultar o que é primário, constitutivo, essencial: o desenvolvimento de um pensamento pela confrontação com outros pensamentos já constituídos e acabados. Portanto, a reflexão, a discussão, as conversações filosóficas e os textos devem ser considerados como a estrada mestra de iniciação filosófica. Não somos capazes de reinventar tudo pelas próprias forças, e a Filosofia não escapa a essa regra comum da cultura, que oportuniza a cada um apoiar-se nos outros para se alimentar e crescer. Desde a aprendizagem da língua materna, a educação faz-se por uma retomada de herança: ser leitor e apoderar-se das idéias do autor. O aluno que é incentivado a ler textos filosóficos, apodera-se das idéias dos filósofos e pode constituir suas idéias, vindo a escrevê-las, e alguém poderá apoderar-se delas..., essa é a lei da espécie.

A prática da leitura durante as aulas e fora dela, com o posterior levantamento das perguntas, dos questionamentos surgidos sobre o que o texto fez pensar, bem como o registro das discussões e apresentações de atividades, colabora para a formação do sujeito como autor.

4.3.2 Participação do aluno

A intenção desse programa filosófico-pedagógico, desde as séries iniciais, é que todo trabalho de produção, de levantamento dos saberes, do entendimento da

experiência de vida de cada indivíduo seja feito em comunidade. Para os que têm essa prática, a aprendizagem não é um ato solitário, de foro íntimo. Creemos que a prática do trabalho em equipe é condição para uma vida cidadã. Ter um bom desempenho no trabalho em equipe é atualmente exigência fundamental para o sucesso em qualquer atividade humana.

Nas equipes de cooperação, que são o caminho para a efetivação da comunidade de aprendizagem investigativa, cada um contribui e faz a sua parte, para que o trabalho seja completo. Esse trabalho coletivo leva o aluno a uma postura interativista com o meio ambiente, com as pessoas, com as ferramentas de trabalho e com ele mesmo.

Essa postura será o resultado da participação consciente em manipulações e classificações, em coletas e pesquisas, em apresentações de trabalhos e debates, afastando-se da atitude passiva e auditiva das aulas expositivas. Por meio dessa participação, saem fortalecidas a autonomia nos julgamentos e a aprendizagem de procedimentos. Também se fortalecem saudáveis atitudes sociais e éticas, que se retratam em cooperação e respeito, em responsabilidade e independência intelectual, em auto-estima e disciplina. De tudo isso, resulta uma ética esclarecida. Ponto essencial para uma sociedade mais justa e igualitária.

4.3.3 Conseqüências para o aluno

Os itens da postura e da participação podem ser medidos por um terceiro, que é o dos resultados. A pergunta pragmática se apresenta: Para que servem? Falar em resultados talvez melindre um pouco, talvez por lembrar de produtividade; mas, se temos como princípio que a escola deve preparar para uma cidadania consciente, formando alunos críticos, criativos e criteriosos, então devemos considerar o processo e também o resultado que pretendemos.

Dentre os aspectos de uma educação para a cidadania, está o que espera fazer com que cada um possa colaborar com a sociedade.

Trabalhar conceitos e posturas filosóficas, por atividades físicas ou mentais, individuais e em grupo, dentro da produção do saber é oportunizar que os alunos adquiram não só novos conhecimentos, mas também a confiança e a segurança em si mesmos, que se descubram agentes do seu processo de crescimento e, assim, venham a exercer a sua cidadania e, de maneira consciente, cumpram seu papel social.

4.3.4 Possíveis garantias

Nesse processo de investigação e questionamentos, muitas vezes, mais importante que o produto, não podemos deixá-los de lado, são o prazer e a alegria de aprender, bem como o de ensinar. Ao desencadear com as crianças, adolescentes e jovens esse espaço fundamental, esse fórum de debates, que deve perpassar todas as atividades da vida dos estudantes, constatamos que nenhuma atividade humana pode ter sucesso sem o desenvolvimento de uma inteligência emocional. Sendo assim, quando oportunizamos que crianças, adolescentes e jovens discutam e investiguem, fortalecemos a sua capacidade emocional.

O lúdico deve ser usado como uma estratégia de aprendizagem, sobretudo, com as crianças. Portanto, vale a expressão: “Se gosto, aprendo”. Queremos que aconteça com todos, alunos e professores, dentro desse programa, a oportunidade de uma pedagogia da alegria e do prazer, por meio da Filosofia como motivadora da educação para o pensar.

4.3.5 Conseqüências da interação aluno-professor-realidade

Buscamos uma nova postura, que seja mais adequada aos nossos tempos. Por isso, devemos trabalhar com os estudantes numa perspectiva de investigação, de

questionamentos, de busca de aprofundamento das idéias e de respeito por suas idéias e as dos outros. A tarefa de democratização da cultura e de mediação do conhecimento passa pela figura do professor. Com essa convicção, vem outra: a de que só poderá dar conta desse trabalho o profissional que for competente, que seja um educador, e competência é o resultado do esforço de quem está em constante aprendizagem e estudos.

Cabe ao professor fortalecer criticamente o raciocínio dos alunos mediante o incentivo à investigação. A natureza e a sociedade são os pólos pelos quais eles estão em interação com o mundo. Aqui não se está afirmando que o professor seja o centro do conhecimento, se assim fosse, os princípios estariam desfeitos, e ocorreria então facilmente a doutrinação, não se respeitando a individualidade do aluno. Para exercer o papel de mediador, o professor precisa ter conhecimentos acerca do desenvolvimento dos alunos, do objetivo do ensino e um sempre mais profundo conhecimento das relações pertinentes à sua disciplina. Por isso quando professores da área coordenam as discussões filosóficas, devem, além de conhecimento dos assuntos, ter uma postura pedagógica equilibrada. Em outros termos, um bom professor é aquele que consegue motivar-se e motivar os alunos a aprender a filosofar.

Essa competência pelo estudo vem, primeiramente, do aprofundamento pessoal. Em segundo lugar, quando os professores planejam em grupo, junto com outros professores, procurando desenvolver atividades pedagógicas que levem em conta o nível conceitual dos alunos. A experiência mostrou-nos que é possível planejar e coordenar um processo de investigação que incentive e administre a curiosidade dos estudantes. É dessa forma que os alunos terão na escola um espaço social onde encontrarão as ferramentas e os métodos de sistematização do conhecimento.

4.3.6 Avaliação do processo

Só avaliamos uma coisa quando temos uma medida, e o tempo todo podemos avaliar as coisas. Logo, o tempo todo avaliamos, utilizando alguma medida. As nossas

avaliações das coisas podem ser quantitativas ou qualitativas. Para fazer as avaliações da *quantidade* das coisas, temos medidas padrão, sempre muito bem estabelecidas. Mas, e a *qualidade* das coisas, como podemos avaliar?

As medidas que usamos para avaliar as coisas são os *critérios*. Alguns critérios são *padrões*, ou seja, reconhecidos como os mais adequados. Usando um exemplo quantitativo: se vamos medir a distância entre duas capitais de países, é melhor usarmos o critério adequado, que é a medida padrão: o quilômetro. Para medir a distância entre a frente e o fundo de uma casa, o critério mais adequado é o metro, que é a medida padrão para esse tipo de distância. Não seria adequado, por exemplo, inverter as medidas desses dois casos.

Contudo, as dificuldades aumentam quando temos de medir qualidades, ou seja, encontrar o melhor critério para esse tipo de avaliação. Como medir o avanço, o desenvolvimento de um estudante ou de uma turma? Talvez uma boa forma seja dar a conhecer os critérios de julgamento possíveis. Teremos então dois tipos de critérios de avaliação: os coletivos, isto é, aqueles que se adaptam à turma toda, e os critérios individuais da avaliação, que são aqueles que se encaixam nos vários tipos de sensibilidades humanas existentes. Dados os critérios, os próprios alunos podem se auto-avaliar, conforme os objetivos pessoais e do grupo, lembrando que essa auto-avaliação pode ser colocada para a comunidade e daí ser organizada a avaliação grupal de cada participante, fortalecendo a comunidade de aprendizagem investigativa.

Há, ainda, a possibilidade de serem feitas atividades escritas, registros, criações de textos e verificação de aprendizagens que, na metodologia do programa filosófico-pedagógico, são consideradas momentos privilegiados de estudo, pois as questões apresentadas valorizam o pensar, e não o memorizar. Isso significa dizer que cada questão já traz as informações necessárias para o seu entendimento, sendo que o aluno deverá fazer as relações necessárias para a(s) resposta(s) das questões.

4.3.7 Interdisciplinaridade

Os currículos de todos os níveis deveriam primar pela problematização dos temas afins. Infelizmente, são poucos os professores que conseguem apresentar os conteúdos de suas disciplinas de forma problematizada. Talvez, a causa seja que eles não aprenderam como fazê-lo.

De fato, ocorre em muitos cursos universitários que cada qual, quando muito, problematiza os temas de sua área, sem nunca tocar nos problemas das áreas afins. Muitas vezes, ao contrário, deparamos é preconceitos a respeito daquilo que não seja o lugar comum.

Sendo assim no ensino superior, no ensino médio os estudantes têm menos chances ainda de ter diante de si as questões do conhecimento problematizadas. O que se torna um contra-senso, pois, no ensino médio, os alunos deveriam entrar nas grandes questões da história do pensamento e da ciência.

Ouve-se atualmente que os professores precisam ter em seus programas de ensino apenas os conteúdos essenciais. Para muitos, quem sabe, trabalhar o essencial é entendido como diminuição do conteúdo, o que poderia ser solucionado apenas com a simples exclusão de páginas dos livros didáticos.

Para tirar de um programa conteúdos essenciais, é preciso conhecer as relações implícitas no seu estudo. Infelizmente, das relações implícitas no programa, mesmo nos cursos de graduação, pouco se estuda, o que nos faz concluir que os atuais professores não podem fazer o que não aprenderam. Falamos não das relações humanas, mais complexas, mas das relações que formam o fio condutor da educação para o pensar: causa e efeito, parte e todo, meios e fins, identidade e semelhança de significado, oposição, seqüência, exemplo e tipo, coisa e propriedade etc. Essas relações são o suporte de qualquer conteúdo. Se o professor tem clareza de que, por trás do conteúdo que é ministrado, existem relações básicas que têm prioridade em relação ao conteúdo, naturalmente, deixará de dar tanta importância à memorização.

Por trás de cada texto, existe um contexto. Entender esse contexto exige que sejam feitas relações de parte e todo, meio e fins, causa e efeito. Um lugar comum nos cursos de Filosofia é que um texto é como um tecido e que, ao ler um texto, temos de encontrar a sua techedura. Apropriando-nos desse símile, diríamos que não somente os textos filosóficos têm essa techedura que precisa ser apreendida, mas qualquer texto de qualquer disciplina. Essa techedura são justamente as relações implícitas, das mais elementares às mais complexas.

Por exemplo, na disciplina de história estuda-se, nas primeiras séries, o comércio do bairro, e pode ser falado a respeito da padaria: nela, encontramos os balconistas, o dono e o pão. Mais tarde, no ensino médio, quando se estuda o capitalismo, fala-se do patrão, do operário e da mais valia. Todavia, esses conteúdos são dados de forma estanque, e uma boa oportunidade de mostrar a continuidade do currículo perde-se, pois as relações desses conteúdos são as mesmas, o que mudou foi a complexidade dos conceitos.

Ao usar esse procedimento com cada disciplina, poderíamos perguntar: quais as semelhanças do estudo das ciências nas séries iniciais com o estudo da química e das ciências com a biologia? Sem essa percepção, nossos alunos chegarão à universidade e terão de ‘engolir em seco’ diante da afirmação de que tudo o que foi estudado até então deve ser esquecido, pois de nada servirá; ou as professoras das séries iniciais terão de aceitar que todo o conteúdo ministrado nesse período está desatualizado. Equivocados estão todos: os que assim falam e os que assim ensinam.

Nosso entendimento do que é interdisciplinaridade é prático e não teórico, pois com o programa filosófico-pedagógico ‘Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, temos um fio condutor, que acompanha as várias áreas de conhecimentos e as etapas de desenvolvimento do sujeito cognoscente. Esse fio condutor perpassa todo programa e fortalece o entendimento de outros conteúdos, chegando momentos em que os alunos discutirão conceitos relativos a outras disciplinas e perguntarão: Essa aula é de Filosofia?

5 QUEM DEFENDE A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR? QUEM EDUCA O EDUCADOR E PARA ONDE VAI A ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DA FILOSOFIA COMO A COMPREENSÃO DOS URGENTES DESAFIOS DA CONDIÇÃO DA CRIANÇA NA REALIDADE ATUAL?

Tradicionalmente, dizemos que a educação serve para preparar as crianças para a vida. Em outras palavras, serve para torná-las adultos dentro de um padrão, um modelo. Partimos então de um pressuposto: as crianças são tolas, não conhecem as regras, precisam se integrar ao mercado de trabalho, na forma de visão do mundo adulto. Será que educar não é fazer os adultos voltarem a ser crianças e as crianças continuarem a ser criança, na forma de ver o mundo, no maravilhar-se diante dos fatos e das idéias, na investigação, no espanto por entender como e por que as coisas e a natureza funcionam dessa forma e não de outra? Precisaríamos de uma estrutura escolar que contemplasse as diretrizes filosóficas igualitárias, sendo compreendidas como novas oportunidades históricas de humanização da sociedade. Conforme Saviani (1983):

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita [...]. Cabe pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira, os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma polêmica estranha que os desarma e domina.

Numa perspectiva estética, podemos estabelecer uma comparação entre o educador e o artista. A arte é uma expressão, uma demonstração do mundo. O artista é uma criança querendo mostrar sua visão de mundo. O educador também é um artista, é alguém que convida para um banquete. Comidas nesse banquete podem ser amargas na boca, porém, precisam ser doces no estômago. O saber nos dá os meios, mas não as

razões (sabor) para viver. Precisamos clarear as razões para viver.

Marx diz: “A tarefa da história até agora tem sido a tarefa de educar os sentidos humanos”. Como professores, nossa matéria-prima é o corpo humano, por isso, nossa tarefa é tornar belo o corpo humano, é despertar a beleza que está adormecida dentro de cada um. A nossa tarefa não é só produzir, mas seduzir. Precisamos seduzir para a beleza.

Os filósofos do mundo grego buscavam o viver bem na cidade, na pólis, isso traduzido por uma vivência ética, conseqüentemente, uma postura política (como ação coletiva), levaria a uma beleza estética, uma harmonia, o belo.

A aprendizagem acontece sempre e em todo lugar. Portanto, essa atividade humana não está restrita a somente um espaço que lhe atribuímos. Sabemos, como educadores, que a tendência é que a aprendizagem fuja, aconteça longe do espaço sala de aula. Porém, a escola é um lugar de que os alunos gostam, onde sentem prazer e alegria de estar com os colegas, de extravasar suas energias, emoções, encontrar-se como pessoas em um grupo. O que não desperta e não manifesta muito interesse é estarem em sala de aula.

Há exceções, os ‘bons alunos’ ainda manifestam respeito por esse espaço, porém, não deixam de pensar e sentir que “o essencial encontra-se num outro lugar, com um outro tempo”. Assim, a aprendizagem pode acontecer num grupo de amigos, jogando RPG, *videogame*, assistindo a TV, navegando na internet. Quanto tempo gastam nessas e outras atividades? Com certeza, muito mais que os cinquenta minutos de uma aula ou do período do dia em que estão em sala de aula.

Já os ‘menos bons alunos’ vem anunciando, de várias maneiras (ruidosos, indiferentes, apáticos ou inquietos) que o estar nesse espaço de aprendizagem, com lições, exercícios e regras de comportamento, não lhes atrai mais, e sonham estar ‘em outro lugar’: no pátio, no cinema, no computador, aprendendo algo prático, prazeroso e atual.

São notórias, na época em que estamos, as modificações dos modelos, das visões de mundo. Os avanços tecnológicos, biológicos e de informações começam a

ocasionar mudanças na sociedade. Mudam-se os paradigmas, os modelos.

Na educação, temos alguns paradigmas, modelos padrão da prática normal, tais como:

1. Educar é transmitir conhecimentos por parte daqueles que sabem para aqueles que não sabem;
2. Temos conhecimentos do mundo e eles são inequívocos, explicáveis e não ambíguos;
3. Pelas disciplinas, desenvolvem-se os conhecimentos que não têm ligações, porém juntos completam o que se deve conhecer;
4. O professor detém a autoridade no processo, porque conhece e por isso os alunos aprendem;
5. Cabe aos alunos absorver os conhecimentos do professor – uma mente bem educada é uma mente bem estruturada.

No paradigma reflexivo, temos outras posturas dos educadores e de toda estrutura escolar, levando em consideração outros fatores, tais como:

1. O processo educativo acontece em uma comunidade de aprendizagem investigativa, orientada pelo professor, com a intenção de desenvolver a compreensão e o julgamento adequados;
2. Estímulo aos alunos para pensar sobre o mundo, vendo-o como ambíguo, equívoco e inexplicável;
3. As disciplinas não são nem completas nem coincidentes, os conhecimentos dos temas propostos são bastante problemáticos;
4. O professor é maleável e falível com relação ao conhecimento;
5. Os alunos podem e devem pensar e refletir, desenvolvendo cada vez mais a razão das relações contidas nos temas investigados.

Uma educação centrada nos paradigmas reflexivos, a qual é a intenção da Educação para o Pensar, supõe uma busca por investigação, discussão, reflexão e

ação. Alunos e professores questionam-se entre si. Defende-se que os alunos pensam e todos participam da comunidade de aprendizagem investigativa. Em uma educação com os paradigmas padrão, os professores questionam os alunos e considera-se que os alunos pensam quando eles aprendem o que lhe é ensinado.

5.1 Os Urgentes Desafios

No início do terceiro milênio, diante da atual conjuntura social e econômica em nível local e mundial, um dos grandes desafios da educação brasileira está em produzir, a partir das crianças, em todos os níveis socioeconômicos, e nos educadores, condições para constituírem-se em pensadores críticos, com capacidade para decifrar as políticas educacionais populistas, tecnológicas ou tecnicistas, assistencialistas e alienantes. Outro desafio consiste em produzir pesquisadores lúcidos, militantes determinados, agentes transformadores da educação formal excludente, num movimento popular da educação emancipatória.

O que percebemos? Atualmente, a verdade é que, às muitas mudanças anunciadas, poucos terão acesso e, ainda, percebemos pouca denúncia com relação a esses poucos. Dessa racionalidade instrumental, característica das últimas décadas, com sua lógica interna muito bem estruturada, muito comprometida com a acumulação sem limites, temos como consequência um cenário de destruição ambiental e de miséria humana.

Em 1999 e 2000, o Banco Mundial e a ONU publicaram relatórios sobre o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) no mundo. O momento histórico-social que vivemos é dramático, pois esses indicadores são a prova de que a dívida para com a maioria dos nossos semelhantes é muito grande:

- Cerca de 1,3 bilhão de pessoas vivem com menos de um dólar por dia e cerca de 3 bilhões, com menos de dois dólares;

- Cerca de 60% dos 4,4 bilhões de habitantes dos países em desenvolvimento são privados de infra-estrutura sanitária de base, cerca de um terço não tem acesso à

água potável e um quarto não dispõe de moradia decente;

- A cada ano, morrem no mundo 12 milhões de crianças menores de 5 anos;

- Sete milhões de pessoas morrem a cada ano de doenças curáveis e 800 milhões de pessoas não têm acesso a tratamentos médicos;

- A fortuna das três pessoas mais ricas do mundo é superior à soma dos produtos internos brutos dos 48 países em desenvolvimento mais pobres.

Satisfazer as necessidades básicas das populações dos países em desenvolvimento (alimentação, água potável, infra-estrutura sanitária, saúde, educação) custaria cerca de 40 bilhões de dólares por ano, ou seja, 4% da riqueza acumulada das 225 maiores fortunas mundiais.

Com a queda do muro de Berlim, em 1989, tivemos o fim da Guerra Fria. Os americanos tomaram o lugar de liderança mundial e impuseram o neoliberalismo, que proclama, dentre outras coisas, o fim da história e a vigência de uma economia de mercado globalizado sem limites, uma revolução tecnológica com possibilidades fantásticas. Nesse ideário e império capitalista, produzem-se grandes massas de marginalizados. Antes, tínhamos os oprimidos e os opressores, os dominados e os dominadores, os explorados e os exploradores, hoje, temos os excluídos, que estão à margem da margem, isto é, nem mesmo podem vender sua força de trabalho porque ninguém a compra, por vários motivos: desqualificação, substituição pelas máquinas, não são consumidores.

No Brasil, observamos um aprofundamento do desajuste da estrutura econômica nacional, via elevação do endividamento público, do desemprego crescente, da falência de empresas, da redução do crescimento econômico e da manutenção e ampliação da miséria – 50 milhões de brasileiros vivem na miséria e passam fome.

Que conclusões podemos tirar? Vemos claramente que o ‘canto da sereia’ da globalização, do projeto neoliberal, além de não se cumprir, aprofunda as desigualdades entre ricos e pobres do mundo.

No tocante à educação, a situação também é grave. Aqui no Brasil, aproximadamente 15% da população são considerados analfabetos absolutos e 60% analfabetos funcionais. Dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação mostram que 70% dos pais das crianças que freqüentam as escolas não têm o ensino fundamental completo e 50% das crianças que chegam à escola fundamental não logram sucesso na aprendizagem, sendo, portanto, os excluídos do processo.

Diante dessas constatações e mudanças socioeconômicas e educacionais, acontece uma transformação ético-cultural, acentuando alguns valores e destruindo outros. Hoje, temos uma aceitação forte do individualismo. Criou-se a idéia de a pessoa se ver como auto-suficiente diante dos outros. Por isso:

- Aceita-se a premissa de que o mundo se baseia na desigualdade: “Para que haja progresso é preciso que haja quem sofra, quem morra”;

- Transforma-se tudo e todos em mercadoria. Basta ver o DNA dos humanos, das plantas. As relações das pessoas com as coisas se tornaram mais importantes que as das pessoas entre si;

- As pessoas medem-se pelas coisas que têm e consomem.

Apesar dessas constatações e leituras da realidade dos últimos tempos (final do século XX e início do XXI), ainda há esperanças no ar, indicadores apontando uma nova maneira de ver a realidade. Surge uma cultura muito forte da solidariedade e vislumbramos movimentos ecológicos, feministas, das minorias, organizações populares, partidos políticos, propostas educacionais. Há sim uma luz no fim do túnel. Nem tudo está solidificado: “Novos brotos começam a brotar na sociedade”.

Como educadores, queremos que nossos alunos e filhos consigam participar deste mundo como autores. Acreditamos no valor de uma educação que leva à reflexão. Crer nisso é querer que nossas crianças sejam pensadores autônomos, que pensem por si mesmas, sejam gestores e não só repetidores do que outras pessoas dizem ou pensam, que sejam solidárias. Portanto, queremos um ‘Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, buscando um pensar autônomo e emancipado que capacite os alunos a:

- Elaborar julgamentos baseados em critérios escolhidos por sua própria conta, a partir das constatações pessoais e racionais, socializados na comunidade de aprendizagem investigativa;

- Formar sua própria visão de mundo e desenvolver concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e do tipo de mundo em que pretendem viver.

A idéia de autonomia pode estar associada, infelizmente, à idéia de um tipo de individualismo acentuado. Uma espécie de auto-suficiência relativista. Porém, o modelo de educação reflexiva que buscamos pelo programa filosófico-pedagógico é, com certeza social e comunitário. Essa atitude reflexiva quer articular as diferenças causadoras de atritos e desenvolver argumentos para que as reivindicações sejam sustentadas. Assim, por meio da deliberação, poderemos obter compreensões mais amplas, que permitirão um julgamento mais objetivo.

O nosso desejo é ter pensamentos de qualidade e é isso que queremos nas escolas. Inúmeros estudos e observações levaram a constatar que os alunos pensam da maneira como seus professores ensinam. Porém, são poucos os estudos que mostram um quadro claro de como os professores devem ensinar para que os estudantes pensem melhor, como seres humanos em busca de integração deveriam pensar.

Nesse aspecto, a Filosofia é a disciplina que melhor desenvolve a mente pelo raciocínio aperfeiçoado, pela formação de conceitos, análise da realidade, busca de uma postura ética para uma vivência política e por um aprimoramento estético da vida. Pensar com melhor qualidade significa pensar melhor a linguagem, aprimorar o raciocínio, analisar as situações, ampliar os ideais solidários. Por séculos, essa tem sido tarefa da Filosofia.

Quando, via prática filosófica emancipatória, a escola procura desenvolver o raciocínio, o que ela pretende desenvolver é um raciocínio que:

- seja formulado discursivamente, aberto a todos e passível de discussão;
- seja submetido a critérios de avaliação (raciocínio válido e não válido);
- possa ser ensinado, socializado em todas as suas formas.

Esse raciocínio exigirá: a utilização de inferências bem fundamentadas; a apresentação de razões convincentes; a revelação de suposições latentes; a determinação de classificações e definições defensáveis; e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes.

Dessa constatação, podemos inferir que as habilidades de raciocínio devem ser ensinadas em um contexto de uma disciplina humanística, para evitar que as habilidades sejam mal empregadas. A disciplina comprometida com o fomento da investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos, seria a mais adequada a essa tarefa. Portanto, é a Filosofia, com toda a sua história e temáticas, que deve ser explorada. Não acreditamos na implantação pura e simples do estudo de habilidades de raciocínio no currículo de ensino fundamental e médio. Guiando-se por uma área de conhecimento que traz consigo uma bagagem de mais de dois mil anos, que trata das questões mais fundamentais do ser humano, a chance de seguir um caminho proveitoso, sem se perder nos ventos das novidades dos dias atuais, é muito maior.

Buscar uma cultura do pensar em sala de aula é fazer referência a um ambiente de sala de aula em que várias forças – linguagem, valores, expectativas, hábitos – venham funcionar em conjunto, no sentido de expressar e reforçar o empreendimento do bom e bem pensar. Numa cultura do pensar em comunidade, o bom e o bem pensar estão em todo lugar, por isso, todos se esforçarão para ser críticos, criativos e criteriosos, tendo, nesse comportamento, forte apoio do ambiente da aprendizagem.

Como isso pode acontecer? É possível dar novo significado ao que professores e alunos entendem por sala de aula? Será que esse espaço pode ser entendido e reverenciado de outra maneira?

Querer que o espaço sala de aula seja muito mais que um lugar de aprendizagem passiva, um local aonde o conhecimento já venha pronto, onde a relação entre as pessoas seja de disputa e de imparcialidade, é querer que a sala caminhe para ser uma comunidade de aprendizagem investigativa de que forma? Onde

alunos e professores dividem opiniões com respeito; criam questionamentos a partir dos diversos pontos de vista; buscam boas razões às opiniões dadas; auxiliam-se para entender o significado que está sendo afirmado; procuram identificar o que cada um pensa e como pensa.

Dessa forma, o pensar em sala de aula, como um desejo e aspiração de uma educação reflexiva, não pode aceitar a organização curricular das disciplinas como sendo algo claro e inflexível. Antes o currículo deveria priorizar aspectos dos conteúdos que não são resolvidos e problemáticos. Assim, poderia haver uma disposição por parte dos alunos e professores para a formação da comunidade de aprendizagem investigativa.

O programa 'Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens' quer que os alunos e professores pensem nas diferentes falas e entendimentos que as diversas disciplinas representam. Portanto, não basta aprender o que acontece na história, devemos desenvolver um pensar histórico; nem somente saber os conhecimentos da ciência, da matemática, mas desenvolver um pensar científico, um pensar matemático, e assim por diante, para o melhor entendimento da realidade.

O programa busca também desencadear um autêntico diálogo, que ocorre quando cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, em sua existência presente e específica e volta-se para ele com a intenção de estabelecer uma relação mútua e estimulante, respeitando o momento do outro e também de si.

Defende uma educação reflexiva em todos os segmentos escolares, buscando a autonomia do aluno e do professor, portanto, pensadores autônomos, que não repetem simplesmente o que outros dizem ou pensam, mas estão aptos a fazer seus próprios julgamentos, que têm sua própria visão de mundo e o desejo do que querem que o mundo seja.

Almeja, com o auxílio da investigação filosófica, redimensionar o papel das escolas, que são apontadas como não aptas, pois os conhecimentos dos alunos estão cada vez mais deficientes, os quais, em sua sustentação, muitas vezes, são quase totalmente acríticos, com uma reflexão destituída de imaginação. Nessa escola e

estando nesse nível, dificilmente os alunos se transformarão em cidadãos reflexivos, o que uma democracia exige.

Como conseguir que tenhamos uma educação para o pensar em sala de aula? Como conseguir que tenhamos uma escola em que haja uma cultura do pensar em todos os momentos e em todos os espaços? Buscando construir a comunidade de aprendizagem investigativa na estrutura e na sala de aula, o que requer que todos (professores, alunos e pais) tenham algumas atitudes. Para falar de uma educação para o pensar, tendo como auxílio a Filosofia com crianças, adolescentes e jovens, são necessárias algumas predisposições. Em outros termos, transformar esse espaço num ambiente onde esteja presente uma cultura do pensar requer, dentre outras coisas:

- Um vocabulário para o pensar, isto é, termos e conceitos usados na sala de aula para se falar sobre o pensar. O uso da linguagem como incentivo para pensar em um nível mais alto;

- Um querer pensar, aqui se encontram as atitudes, os valores e os hábitos mentais dos alunos e professores, com relação ao pensar, e isso tem a ver também com o ambiente da sala de aula, para promover padrões produtivos de conduta intelectual;

- Um constante reconsiderar, aqui entendido como o pensar que as pessoas elaboram sobre os seus próprios processos de pensamento e dos seus colegas, mostrando a forma pela qual a cultura da sala de aula incentiva ou não os alunos e professores a assumir o controle do seu pensar de modo criativo e eficaz;

- Construir alternativas, levando as pessoas a construir estratégias de pensamento em resposta aos desafios do pensar e da aprendizagem;

- Uma busca de um conhecimento mais profundo, em que alunos possam ir além do conhecimento factual e, dessa forma, consigam conhecimento e saber fazer relevantes para resolver problemas, utilizar evidências e realizar investigações nas várias disciplinas;

- A capacidade da aplicação de conhecimentos e estratégias de um contexto para outro, a exploração das formas pelas quais as áreas de conhecimento aparentemente diferentes estão ligadas umas às outras.

5.2 Educadores e Educandos Buscando uma Educação para o Pensar

Recordando nosso caminho reflexivo, vimos no primeiro capítulo a história do ensino de Filosofia na estrutura oficial da educação em nosso País e a necessidade de uma didática filosófica no ensino de Filosofia; no capítulo dois, vimos o referencial teórico da Filosofia no ensino fundamental. Disso, é possível constatar que a Filosofia entre nós requer um novo rumo inspirador, superando a postura puramente verbal e descontínua, marcada muitas vezes por fazer uma Filosofia diletante, quando não muito repete tão-somente os discursos e idéias. Estamos em um tempo em que carecemos de utopias, principalmente, no momento em que há as idéias do consumo, do culto hedonista da mercadoria, da alienação, da busca do prazer espetacular pelas sensações. Pensar e fazer pensar, nessa realidade, é sempre uma postura revolucionária.

A história de uma década e meia de existência do centro está repleta de muita atuação, reflexão e produção, nas escolas, orientando e discutindo com milhares de professores, de todas as áreas do conhecimento, em várias centenas de cursos e assessorias filosóficas pelo País, com uma defesa contundente da educação reflexiva. Nesse intento, a ênfase dada, como característica marcante, foi a postura de que formamos e fazemos um trabalho em equipe, em que é de suma importância a socialização dos saberes para poder construir um caminho próprio.

A defesa de uma educação para o pensar é hoje um tema que está presente na grande maioria das reflexões educacionais. Dessa forma, quando iniciamos um curso de investigação filosófica, utilizando nosso fio condutor ou fazemos uma assessoria filosófico-pedagógica em uma escola ou com professores, temos presente que aqueles que nos ouvem podem ter várias expectativas que não necessariamente são as que o Centro de Filosofia Educação para o Pensar defende.

O que o centro defende, por meio de sua estrutura, dos cursos de aperfeiçoamento e de investigação filosófica, dentro de uma aprendizagem continuada, das assessorias sistemáticas aos colégios, é a implantação de aulas de

Filosofia em todos os segmentos do currículo escolar. Essa implantação poderá ser com aulas semanais colocadas no currículo ou outra modalidade que a escola organizar (atividade extraclasse). Dos professores e conseqüentemente dos alunos esperamos que:

- Utilizem as habilidades de raciocínio (classificar, comparar, relacionar, deduzir, inferir, concluir e outras), tendo presente que não são aprendidas fora de contexto, isoladas, mas utilizando-as nas várias disciplinas e nas discussões filosóficas;

- Aprendam a fazer relações entre idéias, fatos, conteúdos, experiências e as diversas visões de mundo;

- Busquem constantemente *apreender* as relações implícitas e explícitas apresentadas nos assuntos e nas idéias;

- Valorizem o processo de investigação e a discussão do grupo relacionada aos assuntos apresentados e às idéias filosóficas, sem menosprezar o produto dela resultante ou os resultados;

- Desenvolvam a aprendizagem relacionada ao investigar, tanto individualmente como em grupo e percebam as alternativas diante das possibilidades do conhecimento;

- Reconheçam a importância do questionar a si e ao grupo, levando em consideração os outros pontos de vista, colaborando dessa forma para a construção da comunidade de aprendizagem investigativa em sala de aula, transformando-a num espaço onde se desencadeie uma cultura do pensar;

- Entendam que o conhecimento da realidade tem três dimensões que precisam ser consideradas: A dimensão crítica, que leva ao perguntar *o que é?*, a dimensão criativa, que leva a perguntar *como pode ser conhecido?* e a dimensão criteriosa, que leva a perguntar *o que pode ser construído?* com o uso do que se aprende sobre o mundo;

- Exercitem a dialética socrática, percebendo que todo nosso saber é provisório: “só sei que nada sei”, interiorizando os procedimentos de investigação;

- Valorizem a importância de cultivar, em todos os momentos escolares, em todos os espaços, a atitude proveniente da cultura do pensar – investigar, discutir, refletir, reconsiderar, agir;

- Prezem por adquirir uma postura ponderada (*pondos* – peso) e de bom senso diante dos fatos, das idéias e da ação.

É importante que os professores, desde o primeiro contato, e os alunos, desde as primeiras aulas de Filosofia, aprendam a importância das regras da boa investigação em grupo. As regras de boa educação (pedir licença, dizer obrigado) ajudam a melhorar a convivência social; já as regras da boa investigação auxiliam a melhor aprendizagem grupal. Por isso, há uma insistência para que as crianças, os adolescentes e os jovens observem as regras básicas para poder haver uma discussão, uma investigação na comunidade de aprendizagem investigativa, que, no momento da discussão, passa a ser uma espécie de assembléia que delibera sobre determinado assunto. São as regras básicas: levantar a mão esperando sua vez de falar, ouvir o que os outros estão dizendo, falar em bom tom para que sua idéia seja ouvida por todos, concentrar-se naquilo que está sendo proposto, respeitar as idéias dos outros para que as suas sejam respeitadas.

5.2.1 A formação dos educadores

A formação dos professores que trabalharão com o programa filosófico-pedagógico é de suma importância para alcançar os objetivos pretendidos. Por isso, defendemos que, da educação infantil até a metade do ensino fundamental (1ª a 4ª série), a coordenação das discussões filosóficas seja feita pela própria professora da turma ou, em escolas que dividem os conteúdos entre diversos professores, fique responsável quem mais contato tem com os alunos. A justificativa recai no fato de, nessa fase de aprendizagem, de amadurecimento emocional das crianças, ter a professora melhores condições de acompanhá-las. Por isso, o papel da professora é ser pedagogicamente enérgica e filosoficamente maleável, sendo assessorada nas questões

filosóficas por um profissional com formação na área. Já com os adolescentes (5^a a 8^a série) e jovens do ensino médio, a recomendação é que sejam responsáveis professores com formação filosófica. Nesse caso, o professor que coordenará as discussões e investigações filosóficas deverá, além de ter um conhecimento aprofundado dos temas e da história da Filosofia, ter uma postura pedagógica maleável e filosófica enérgica no que tange aos conteúdos trabalhados e aos alunos.

Na formação dos professores, a política do Centro de Filosofia Educação para o Pensar tem sido recomendar que todos os educadores da escola participem dos cursos de Filosofia aos quais chamamos ‘Educação para o Pensar Filosofia Fundamental’. A carga horária que apresentamos nas escolas, para permitir que os professores reflitam, equivale a 40 horas em cada conteúdo (ver Anexo 3), perfazendo um total de 200 horas de formação, que inclui atividades práticas e teóricas relacionadas ao programa.

Os cursos de investigações filosóficas (Conceitual, Analógica, Teoria do Conhecimento, Lógica, Ética, Política e Estética), oferecidos aos professores, têm algumas características próprias, independentes dos seus objetivos em relação aos alunos. O primeiro conjunto de características diz respeito à dinâmica a ser apresentada:

- Os materiais didáticos, produzidos tendo em base o fio condutor, contêm os conteúdos (temas, novelas filosóficas, indicações) que serão trabalhados na íntegra durante o curso. São os materiais que os alunos terão em mãos durante as aulas;

- Entre os conteúdos apresentados, temos algumas idéias relevantes que auxiliam na fundamentação teórica e pedagógica de cada aula. São textos curtos e de fácil assimilação, que poderão ser lidos durante o curso, ou na preparação das sessões de coordenação, ou nas aulas coordenadas pelos professores com os alunos;

- Após cada idéia relevante, apresentada no material, existem algumas propostas de atividades, divididas da seguinte forma: *Trocando Idéias* – apresentando perguntas cadenciadas que, ao obterem respostas, levam à ampliação do conceito a ser

discutido; *Exercitando a Mente* – propondo exercícios ou dinâmicas que treinam determinadas habilidades de raciocínio.

Outro conjunto de características diz respeito às discussões que serão feitas entre os participantes. Vejamos:

- É preferível que as considerações sobre o que a leitura do texto fizer pensar sejam feitas em formas de perguntas, a fim de que os membros do grupo se sintam desafiados a responder e abrir discussões;

- As perguntas, a partir de cada texto lido, deverão ser feitas ao nível dos professores e de suas vivências como adultos. Nada de simulações pensando como as crianças ou adolescentes;

- É fundamental que os professores entendam a diferença entre ‘estudar Filosofia’ e ‘fazer Filosofia’. Na formação dos professores para o programa, a prioridade está em fazer Filosofia, sob uma conotação de que o estudo é importante e fundamental. Para evitar a pura citação do pensamento dos filósofos durante as investigações, quem utilizar esse conhecimento será convidado também a dizer o que pensa a respeito da afirmação do filósofo;

- Tanto o responsável pela formação quanto os participantes deverão incentivar cada um a expressar seus pensamentos de alguma forma – “Você concorda?”, “O que você pensa a respeito do que foi dito?”, pois uma comunidade de aprendizagem investigativa é construída quando os seus membros participam mais profundamente das idéias discutidas.

Depois de momentos de coordenação pelo professor responsável, os participantes serão convidados a coordenar as sessões de investigação filosófica. Em outros termos, aprendendo a trabalhar de forma reflexiva com os seus colegas, poderão fazê-lo com seus alunos. O grande ganho é ver professores com outras formações preocupados em fazer bem feito no grupo e, como resultado, em suas aulas, trabalhando os conteúdos específicos de sua matéria de forma reflexiva, investigativa.

Uma preocupação é esclarecer aos participantes em formação que há graus de aprendizagem por método de ensino, reforçando assim a máxima ‘fazer Filosofia’.

Temos então convencionado pela psicologia da aprendizagem:

Graus de Aprendizagens por Método de Ensino	
PALESTRAS	5% de retenção
LEITURAS	10% de retenção
AUDIOVISUAIS	20% de retenção
DISCUSSÕES GRUPAIS	50% de retenção
APRENDER FAZENDO	75% de retenção
ENSINAR O APRENDIDO	90% de retenção

A constatação é que o sucesso da aprendizagem e também a continuidade das reflexões nas aulas de Filosofia e nas diversas disciplinas da escola tem ligação com o sucesso filosófico-pedagógico do curso de aperfeiçoamento, em que cada participante passa pela experiência da coordenação, onde vivencia as transformações decorrentes desse processo filosófico-pedagógico. Vejamos primeiramente os passos para a coordenação de uma sessão de investigação:

1º passo: Leitura da novela filosófica ou texto filosófico;

2º passo: Abertura para os questionamentos (perguntas, idéias, desenho, representações artísticas);

3º passo: Agrupamento por temas afins. Nesse momento, podem começar as discussões, devido aos agrupamentos, ou então esperar para que aconteçam depois de concluir o agrupamento;

4º passo: Investigação de algum tema, procurando fazer ligações com os outros para que as discussões evoluam;

5º passo: Utilização dos recursos colocados no Material do Professor (Trocando Idéias, Exercitando a Mente, Atividades Interdisciplinares);

6º passo: Fazer ‘ganchos’ com outros conteúdos ou para que os alunos saiam pensando sobre as diversas idéias que foram apresentadas;

7º passo: Avaliação da sessão (utilizando a criatividade nas formas de avaliar).

5.2.2 Os pré-requisitos para que ocorra uma Educação para o Pensar

Buscar, com crianças, adolescentes e jovens, junto com seus professores, que a sala de aula e a escola transpirem uma cultura do pensar representa algumas modificações diante do conhecimento e uma postura muito mais socializante. Assim, pretende-se que:

- mesmo dispostos em sala de aula, os participantes – professores e alunos – sintam-se em igual possibilidade diante do conhecimento e cultive-se a comunidade de aprendizagem investigativa;

- interiorize-se a prática do dar razões para aquilo que se afirma, o que implica buscar e avaliar as razões de algo que se tenha dito ou feito;

- o maior valor não seja dado à memorização de informações, mas ao raciocínio;

- a cada tema investigado, os participantes procurem aprender as relações (causa/efeito, meios/fins, parte/todo etc.) em que se forma o tema, assim como quem entende de tecelagem procurará os tipos de pontos por trás do tecido – pensar é fazer relações;

- os participantes apreciem as considerações dos outros e os encarem, não como adversários, mas como contribuintes para o enriquecimento do seu raciocínio – deve-se ter a clareza de que as certezas serão frutos da investigação em comunidade;

- haja um conhecimento básico da Filosofia naquilo em que ela pode colaborar, ou seja, o bom raciocínio e o bem agir, numa proposta emancipatória.

Tanto os alunos, quanto o professor, via diálogo promovido pelo trabalho de reflexão filosófica em comunidade, percebem a importância do outro no conhecimento de si próprio e do mundo. Por isso, ao buscar transformar a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem investigativa, acontecem algumas conseqüências:

- tomando parte em discussões ponderadas e reflexivas, alunos e professores ganham confiança em sua habilidade de pensar por conta própria;

- eles passam a valorizar mais cuidadosamente o que dizem os outros, assim como os seus próprios pensamentos;
- iniciando essa prática, progridem rapidamente na construção de um pensamento filosófico, esses procedimentos reforçam-se a si mesmos;
- a tarefa do professor ou coordenador das discussões é primeiramente pedagógica, ou seja, auxiliar no primeiro passo e animar a continuar, para que os estudantes cheguem a pensar por si.

5.2.3 O fio condutor de todo material filosófico-pedagógico

A Filosofia que defendemos para os educadores e educandos leva em consideração a realidade na qual estamos inseridos. Por isso, a Filosofia da emancipação, que buscamos com crianças, adolescentes e jovens, é produzida por pensadores, educadores e cidadãos que nutrem os mais elevados sentimentos e parâmetros éticos para a condição humana. Por meio desse programa filosófico-pedagógico, defendemos que o papel da Filosofia nos dias atuais, a partir da realidade que vivemos, é produzir cidadania, consciência histórica, responsabilidade moral, elevação ética, participação política e sensibilização estética na geração atual e futura, bem como nos educadores das escolas.

Nos quinze anos de atividades do Centro de Filosofia Educação para o Pensar, com trabalhos em inúmeras escolas por todo País, o centro produziu materiais didáticos para o programa filosófico-pedagógico 'Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens'. É importante registrar que elaboramos o fio condutor e, junto com professores e escolas, criamos o material, de forma aberta e democrática, sempre consultando os professores por meio das assessorias, convidando educadores comprometidos com a aplicação do programa nas escolas a produzir materiais e subsídios para a reflexão filosófica emancipatória.

Segue o fio condutor e as relações dos conteúdos trabalhados por meio dos nossos materiais didáticos (ver Anexo 1):

Fio Condutor:

Filosofia na educação infantil, no ensino fundamental e médio

=

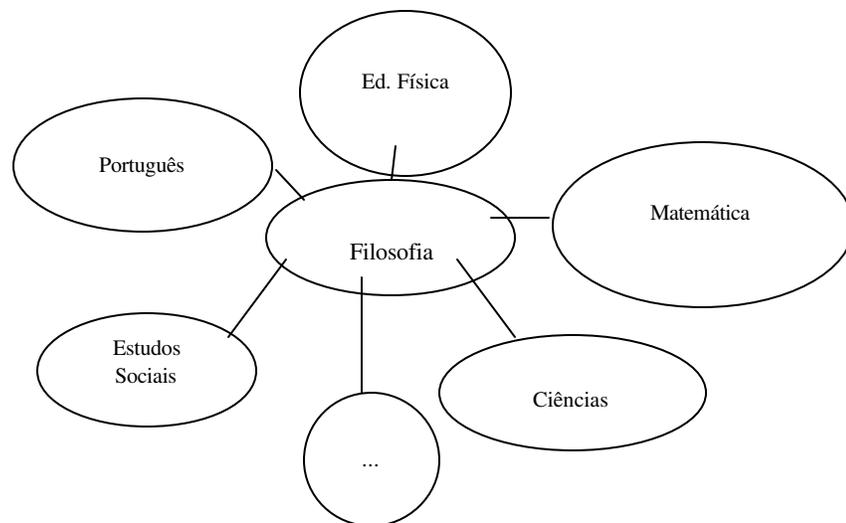
Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens

Idéias que estão presentes nas propostas pedagógicas e circulam pelas escolas:

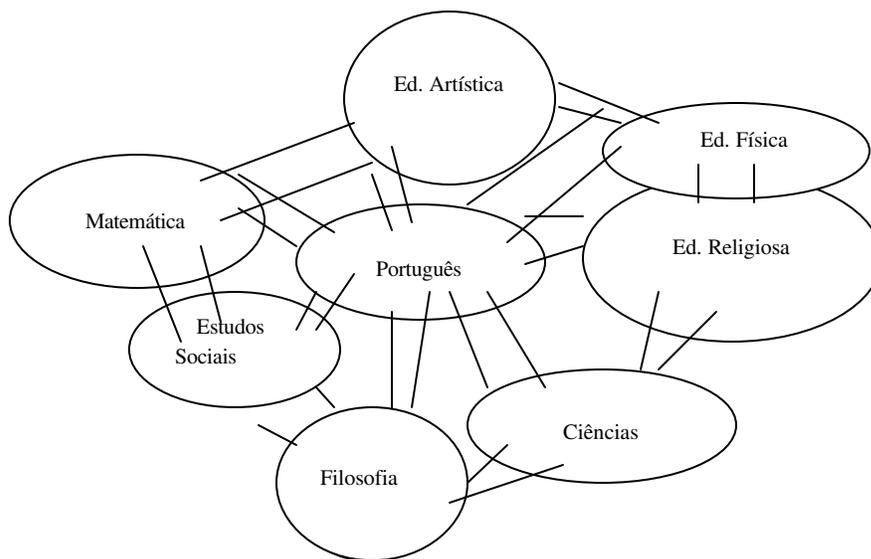
- Interdisciplinaridade;
- Múltiplas Inteligências;
- Inteligência Emocional;
- Pedagógica de Projetos;
- Cidadania;
- Temas Transversais.

Como trabalhar Filosofia na educação infantil, no ensino fundamental e médio? Duas são as maneiras de situar a Filosofia na vida escolar, na estrutura curricular de matérias. A primeira (A), dentro de uma perspectiva utópica, a segunda, (B) dentro de uma perspectiva interdisciplinar:

(A)



(B)



OBJETIVOS GERAIS:

O programa filosófico-pedagógico busca desencadear, junto com os alunos e professores, três grandes objetivos para todos os segmentos escolares. São eles:

1. Aprimorar a arte filosófica (pensar, dialogar, reconsiderar, argumentar, aprofundar e agir);
2. Trabalhar a auto-estima pelo conhecimento de si próprio, pelo pensar por si mesmo, pelo bem expressar-se no grupo, pelo conhecimento das diferentes expressões da inteligência humana;
3. Refletir sobre a importância da lógica e da linguagem para a organização do pensamento e da ação, dentro de uma vivência ética, política e estética.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NAS COLEÇÕES:

- Valorizar no educador e no educando a atitude primeira do filósofo diante do mundo e de si mesmo, que é a de maravilhamento, de admiração, de questionamento, de intriga e espanto;

- Levar o educador e o educando a diferenciar os termos sinônimos como forma de fazer Filosofia elementar;
- Levar o educador e o educando a conhecer os grandes conteúdos filosóficos: Teoria do Conhecimento, Lógica, Ética, Política e Estética;
- Levar o educador e o educando ao conhecimento das habilidades de raciocínio para aprimorar-se no seu uso;
- Valorizar a atitude criativa que deseja transcender ao já dado, levando educador e educando a buscar alternativas – “se não fosse assim, como seria?”, e a recombina os dados visando a novas possibilidades – “como eu poderia fazer diferente?”;
- Desencadear nos educadores e educandos uma postura crítica, incentivando a fluência na expressão, o entendimento da leitura filosófica, a audácia diante do real, a luta por possibilidades novas e o rever e modificar atitudes anteriores.

ASSUNTOS TRATADOS NAS COLEÇÕES:

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar tem, hoje, livros didáticos nas coleções *Filosofia Fundamental* (1ª a 8ª séries), *Filosofia, o início de uma mudança* (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e *Novo espaço filosófico criativo* (1ª a 8ª séries). Os assuntos desenvolvidos nas coleções variam para cada faixa etária, tendo presentes os conteúdos das outras disciplinas, e, fundamentalmente, são recorrentes. Por isso, um assunto poderá ser trabalhado com crianças na educação infantil, voltar sob outro enfoque a ser trabalhado de 1ª a 4ª série, depois, de 5ª a 8ª série e aprofundado filosoficamente no ensino médio. Os conteúdos das coleções didáticas (20 livros) foram construídos tendo esse rol de conteúdos:

1. Sinônimos;
2. Inferências;
3. Habilidades de raciocínio;
4. Auto-estima;
5. Linguagem;

Ed. infantil: a imaginação, o que é real?, o pensamento e a palavra;
1ª e 2ª séries: os onomatopéicos, os atos verbais e mentais, os conceitos;
3ª e 4ª séries: o raciocínio analógico, as ambigüidades;
5ª e 6ª séries: as frases, as proposições, o conhecimento;
7ª e 8ª séries: os juízos de fato, juízos de valor, as crenças, a vivência social.

6. Criatividade – aprender fazendo

Ed. infantil: o que eu já sei fazer, as brincadeiras, ver de outra forma;
1ª e 2ª séries: treinar as habilidades, os jogos, as brincadeiras de linguagem;
3ª e 4ª séries: inventar histórias, poemas, criações coletivas, fantoches, teatro;
5ª e 6ª séries: paródia de músicas, poesias, criação de desenhos e músicas;
7ª e 8ª séries: pesquisar gírias, erros ortográficos, trânsito, sinais, símbolos.

7. Nomes

Ed. infantil: o nome e o sobrenome, o pertencer a uma família;
1ª e 2ª séries: a identidade pessoal e suas diferenças, quem sou eu?;
3ª e 4ª séries: história do nome e da família, as partes materna/paterna;
5ª e 6ª séries: árvore genealógica, nome do amigo, segredos, mente e cérebro;
7ª e 8ª séries: o apelido, a linguagem do grupo, as convenções sociais.

8. A Ética, as relações Humanas

Ed. infantil: a vez do outro, revezar, dar a vez;
1ª e 2ª séries: as boas maneiras;
3ª e 4ª séries: brigas entre irmãos e colegas, compartilhar;
5ª e 6ª séries: justificativas e desculpas, solidariedade, promessas;
7ª e 8ª séries: pertencer ao grupo, justiça, direito, privilégios, preconceitos.

9. Regras

Ed. infantil: escutar o que o outro diz, acompanhar as idéias, manifestar-se;
1ª e 2ª séries: levantar a mão, dizer as razões, regras de convivência;
3ª e 4ª séries: perguntas filosóficas, inventar/construir regras;
5ª e 6ª séries: regras científicas, regras lógicas e regras éticas;

7^a e 8^a séries: fazer time, gírias, liderança, regras sociais, proibições, hábitos/costumes.

DISTRIBUIÇÃO DOS ASSUNTOS PELAS COLEÇÕES:

- Coleção FILOSOFIA FUNDAMENTAL (1^a a 8^a séries)

1. Livro *O Menino e a caboré* (Novela filosófica e Material do Professor) – 1^a e 2^a séries, investigação conceitual.

São três os pilares nos quais estão embasadas a novela filosófica e todas as discussões colocadas como auxílio para o professor:

HABILIDADES DE RACIOCÍNIO: Interpretar, observar, comparar, esclarecer, classificar, obtenção e organização de dados, reconhecimento, hipótese, planejamento de projetos e pesquisas, raciocínio hipotético, pensar por silogismos.

PENSANDO POR SI MESMO (busca de autonomia): Nome, o que faz eu ser eu?, orgulho, os sentidos, sentimentos, amigos, crescer, reconhecimento, quando o assunto interessa, cometer erros, aflição – apavoramento, controle – ponderado, generosidade, características que definem o homem.

RELAÇÃO HOMEM E MUNDO (vivência e atitudes filosóficas): Morar, maravilhar-se, leitura, animal de estimação, as palavras e/ou, cuidar de filhotes, crescer, hábitos dos pássaros, esclarecer: idéias claras x idéias obscuras, instinto animal, saber e conhecer, animais em extinção, gênero feminino e masculino, hábitos dos animais, sonho e realidade, partes do dia e da semana, mamíferos roedores, caçar, labirinto verde, meia-noite, ver no escuro, morcegos.

O importante é ter claro que se está trabalhando com crianças que precisam de algumas oportunidades de discussão sobre temas filosóficos. Esses temas devem oportunizar ligações com a aprendizagem dos outros conteúdos da vida escolar, condizentes com a idade das crianças e o entendimento dos professores.

2. Livro *Irmãos de sangue* (Novela filosófica e Material do Professor) – 3ª e 4ª séries, investigação analógica.

Os três pilares da novela filosófica e todas as discussões colocadas como auxílio para o professor são:

HABILIDADES DE RACIOCÍNIO: Em busca de suposições, decisão, desejar, leitura de sinais, interpretação de fatos, imaginar, análise, crítica, resumo.

PENSANDO POR SI MESMO (busca de autonomia): Gentilezas, origens, costumes, sobre a morte, necessidades, despedidas, agilidades, a história de cada um, desejar boa sorte, honra, partilhar – compartilhar, podemos fazer tudo o que queremos? O que pensamos?

RELAÇÃO HOMEM E MUNDO (vivência e atitudes filosóficas sobre): Interior, ritos de passagem, clã – aldeia – tribo – nação, leis e tradição, irmãos de sangue, ambigüidade, sinal de nascença, localização geográfica, seguir o seu caminho, cobras, cuidados necessários, animais selvagens, sentir-se ameaçado, a união como garantia, chuva, recompensa, vizinho.

3. Livro *O internauta* (Novela filosófica e Material do Professor) – 5ª e 6ª séries, investigação lógica.

Os assuntos trabalhados com os adolescentes são mais filosóficos e a recomendação do centro é que sejam trabalhados por quem tem uma formação em Filosofia. São eles: dando desculpas, comunicação entre gerações, ser obrigado a um ‘bom’ comportamento, crescimento e mudanças, o que muda além do corpo?, promessas forçadas não são válidas?, conhecimento e ação moral: o conhecimento nos deixa melhores?, a escolha da profissão e o protótipo de cada profissional, a escola como espaço de aprendizagem, a dinâmica do processo científico, quais os motivos que levam as pessoas a gostarem de nós?, os papéis sociais, a importância da lógica, a lógica trabalha com a validade ou com a verdade?, o silogismo, ser e parecer, saber e ter certeza, o sentimento e o raciocínio como forma de conhecimento, a padronização lógica, receber elogios, sobre o dever, analisar uma questão por vários ângulos, as

narrações e descrições, a criatividade, como se descobre um erro, o medo da gozação da turma, decompondo proposições complexas, ser e parecer, realidade e verdade, ajudas, sonhos, a mente humana, meios e fins, a informática, suspeitas, idéias malucas, paixões, segredos, mentiras estratégicas, acreditar e confiar, surpresas, aventuras. Sinônimos: intenção e vontade, aperfeiçoar e melhorar, sonhos e devaneios, preferir e querer, forma e estrutura, pensar e raciocinar, satisfação e orgulho, descoberta e invenção, fatos e acontecimentos, impressão e intuição, segredo e mistério, jogo e brincadeira, inteligência, esperteza e sutileza, agir e proceder, adivinhar e estimar, pressentimento e premonição.

4. Livro *Um cidadão de alto nível* (Novela filosófica e Material do Professor) – 7ª e 8ª séries, investigação ética.

Nesse material, a ênfase está na investigação ética, procurando discutir com os alunos os grandes temas da atualidade. Os assuntos trabalhados são: a história e o homem (a essência humana), o valor das coisas, problemas nos quais não conseguimos parar de pensar, qual a situação que preferimos viver, o que é ser simples, ter consciência dos atos praticados, satisfação no trabalho, permissão dos pais para sair à noite, ser especial, o padrão que a mídia nos impõe, lealdade e fidelidade, direitos, privilégios e obrigações, o direito à vida: sua história, ética e estética, justiça e vingança, acreditar e ter fé, preconceitos e estereótipos, sentimentos e emoções, o que falar em situações delicadas, a mentalidade dos jovens deve ser a mais aberta?, o Estado tem o direito de tirar a vida?, silogismo e ética, a verdade sempre está com a maioria? o ser humano é falível?, Por que os crimes são ilícitos – imperativo categórico, o direito de julgar, a moral trata do bom e mau comportamento, o fatalismo – o destino e o determinismo, o livre-arbítrio, o legal e o ilegal, o permitido e o proibido, a prática forense e a comunidade de investigação, o parece ser e o que é, perguntas induzidas, o que é insinuar?, a deontologia profissional: a postura de um repórter, as pessoas mudam quando sob pressão?, o que é conhecer uma pessoa?, os preconceitos e os estereótipos, ser incoerente – ser ingênuo e ser simplório, quando ocorre o erro, os direitos naturais e

os direitos adquiridos, o que os olhos dizem, o líder representa?, existe uma verdade?, chantagem emocional, falácia de apelo ao sentimento, decidir pelos outros, a Justiça é justa?, erro e engano, ser forte – ser sensível – ser virtuoso, transformação pessoal. Sinônimos: Preferir e gostar, dever e obrigação, costume e hábito, especial e selecionado, liberdade e livre-arbítrio, privacidade e intimidade, erro e engano, bonito e certo – feio e errado, consequência e resultado, cobrança – vingança e ficar quite, circunstância e situação, pressentimento e impressão, fatalismo e determinismo, angústia e inquietação.

O trabalho com o programa ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’ na estrutura formal de ensino, tendo o fio condutor na coleção *Filosofia Fundamental*, precisa levar em conta que as quatro novelas filosóficas são um pré-texto e um pretexto para que aconteça a discussão e investigação filosófica; e, também, que, no Material do Professor, há a intenção de que seja muito mais filosófico-pedagógico. Como? Ao trazer maiores explicações filosóficas sobre os assuntos; ao sugerir atividades e técnicas pedagógicas compatíveis; ao fazer com que as explicações sejam mais complexas e os exercícios para os alunos mais condizentes com a faixa etária; e ao buscar a interdisciplinaridade entre os conteúdos das diversas disciplinas.

- Coleção FILOSOFIA, O INÍCIO DE UMA MUDANÇA (da educação infantil ao ensino médio)

1. Na educação infantil – Novela e Material do Professor – *O Meu Quintal* (com crianças de 5/6 anos)

O referencial teórico desse material passa por Piaget, pois se busca a autonomia das crianças, por Vygotski e Wallon, no tocante ao desenvolvimento infantil dentro do processo dialético e histórico. O programa filosófico-pedagógico com as crianças busca o entendimento das palavras, da linguagem, dos termos, por que a Filosofia, historicamente, tem se preocupado em investigar, dentre outras coisas, a análise dos significados e o desenvolvimento do raciocínio. Também, quer o

programa defender a criança como ser social e histórico, que apresenta diferenças de procedência socioeconômica, cultural, familiar e racial, dentre outras, e precisa ser reconhecida, respeitada e valorizada em todos os ambientes da sociedade em que vive.

Busca também, uma reflexão filosófica com crianças desde a educação infantil, para que tenham um desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social; possam iniciar os entendimentos científicos e dos bens culturais produzidos e, via interdisciplinaridade, entendam a sociedade em que vivem, percebendo as desigualdades sociais, conhecendo os conflitos existentes; também, busca que sonhem com transformações alicerçadas num novo relacionamento ético, político, afetivo e estético.

Portanto, em nosso trabalho filosófico-pedagógico, a educação reflexiva é vista como uma prática social que necessita das contribuições das diversas áreas do conhecimento, isto é, ser interdisciplinar, a partir de uma fundamentação histórico-social, que vê o desenvolvimento humano como uma interação existencial entre pensamento e ação.

Nesse sentido, Vygotski e Wallon defendem que o sujeito transforma a natureza e é transformado por ela. Essa mediação processa-se via utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. Para Vygotski, a linguagem é o instrumento de mediação do eu com a realidade. Já para Wallon, esse instrumento é a emoção, considerada por ele uma linguagem, a primeira forma de comunicação. Queremos auxiliar as crianças a conseguir, pela linguagem e pelo diálogo, explicitar, no seu mundo, a forma de entendimento da realidade. Isso deverá, desde os primeiros anos escolares, acontecer em comunidade de aprendizagem investigativa, que é um local onde ações são partilhadas com trocas entre pessoas com diferentes entendimentos da partes (diálogo) e há uma mobilização por parte de todos, tendo uma finalidade (comunidade de aprendizagem), onde se preencham lacunas, explicitem-se as contradições, busquem-se alternativas (investigativa).

São os seguintes conteúdos trabalhados com as crianças nesse material: sobre

as palavras, brincar – trabalhar – aprender, descrever, início, fazer perguntas, corujas, símbolos, mudanças, tempo para o nascimento, como se dão as mudanças?, dar nomes, orgulho, sobre as mudanças e transformações na vida, as coisas têm um ritmo, destacar-se, maneiras diferentes de pensar, ser amigo – ser colega, o que é pensar?, prever e avaliar, satisfação de saber fazer, trabalho em equipe x trabalho individual, o que já sei fazer e o que não sei fazer, opinião – certeza, movimento, estações do ano, experiências, ver as coisas de outra maneira, admirar, brincando de pensar, acostumar-se, a chuva, imaginação e realidade, contar histórias, a árvore, começo e fim, quem sou eu?, um grande quintal.

2. No ensino fundamental – novelas de 1ª a 4ª série:

- *Minha história no quintal* (1ª série): História com um viés filosófico, em que os pais decidem que haverá uma reforma na casa e no quintal. Sendo assim, a grande árvore será cortada. Irmã e irmão procuram convencer os pais de que a árvore é importante na vida deles. No final, mostram para o pai que ele não brincava mais, que aquela árvore também foi importante na infância dele e de seu irmão, que eles conseguiram que o pai deles não cortasse a árvore.

- *A Pequena grande Marília* (2ª série): História de uma menina anã que se sente ridicularizada pelos colegas. Numa noite, um cometa leva-a para visitar o firmamento e mostra que, dependendo do ponto de vista, as coisas modificam-se. Ela volta e percebe que seus colegas são grandes, mas pequenos por dentro, porque eles não pensam, têm preconceitos. Ela é pequena por fora, mas é grande por dentro, porque pensa bem, tem bons sentimentos.

- *Uma Idéia puxa outra...* (3ª série): Um menino conversa com seu avô, que deu agora para fazer perguntas e não quer saber das respostas (O que é Verdade? O que é Beleza? O que é Justiça?). Seu neto não conhece o lago de verdade, só em imagem. O avô decide levá-lo, quando receber sua aposentadoria, ao lago. Há muitas conversas entre ele e o avô. Ver o lago agora e saber como ele era causa decepção no menino. Uma pedra jogada na água faz o menino concluir que uma idéia puxa outra.

- *Os 422 soldadinhos de chumbo do senhor General* (4ª série): Um general aposentado agora brinca com os soldadinhos de chumbo. Os soldadinhos resolvem que não é mais possível essa situação. Três são escolhidos para encontrar as causas da guerra e um local onde ela não exista. Formulam três teorias: a fome, a busca pelo poder e as crianças e a natureza violenta. Chegam à conclusão que a violência começa dentro de cada um e que o único lugar sem guerra seria o museu.

3. No ensino fundamental – 5ª a 8ª séries

Todos os livros trazem uma visão conceitual e histórica dos grandes temas necessários para poder haver discussão e entendimento dos problemas atuais de nossa realidade. Há uma preocupação de que cada atividade trabalhada possa ser vista pelos alunos em outras disciplinas. Por isso, ao final de cada unidade, temos o ‘momento interdisciplinar’. São os seguintes livros:

- *O desafio de pensar sobre o pensar*: aprender a conhecer (investigando sobre Teoria do Conhecimento), usado na 5ª série;

- *Pensando logicamente*: aprender a fazer (investigando sobre lógica), usado na 6ª série;

- *Aprendendo a viver juntos*: (investigando sobre ética), usado na 7ª série;

- *Somos filhos da Pólis*: investigando política e estética, usado na 8ª série.

4. No ensino médio

- *Construindo Ética e Cidadania todos os dias*: Livro a partir do qual os alunos poderão discutir temas atuais, aqueles que mais os intrigam. Os assuntos estão colocados para uma reflexão mais consciente. Os alunos, após aprofundar alguns conceitos e algumas visões sobre a postura ética, poderão tranquilamente discutir temas atuais que têm a ver com a vida deles e da comunidade onde moram.

- *Pensando para viver*: Alguns caminhos da Filosofia. É a sistematização das grandes correntes filosóficas, assim como uma visão histórica do pensamento filosófico ocidental. Os alunos devem fazer essa caminhada por vários caminhos, para

que possam fundamentar suas idéias e opiniões, que foram construídas durante os anos anteriores com as aulas de Filosofia.

- Coleção NOVOS ESPAÇOS FILOSÓFICOS CRIATIVOS (1ª a 8ª séries)

Compõe-se de livros utilizados no ensino fundamental, com a finalidade de fazer os alunos registrarem as suas descobertas e investigações. Importante espaço de criação, discussão, envolvimento dos pais e de outras áreas do saber. Para os professores, é uma maneira de saber os conteúdos básicos que deverão ser trabalhados em cada série. Ao final do livro, há um roteiro de avaliação, bem como sugestões, após cada conteúdo de bibliografia da literatura infantil e juvenil e endereços eletrônicos para pesquisas.

Nos livros de 1ª a 4ª série, há atividades, pesquisas, aprofundamentos e espaço para registro, relacionados com as novelas filosóficas da coleção *Filosofia Fundamental – O menino e a caboré* e *Irmãos de sangue*. Já, nos livros de 5ª a 8ª série, há a possibilidade do trabalho ser feito tanto com as novelas *O internauta* e *Cidadão de alto nível*, como com os livros da coleção *Filosofia, o início de uma mudança*.

Podemos concluir que é possível trabalhar a Educação para o Pensar em todas as disciplinas e na vida escolar dos alunos, seguindo as diretrizes de uma linha desse fio condutor. Porém, defendemos alguns pré-requisitos para a ampliação do entendimento e da prática, como: o envolvimento de todos os professores; que haja o estudo do programa filosófico-pedagógico; que ele seja adequado à realidade da comunidade escolar; e que o professor use a criatividade.

É preocupação e desejo do centro produzir materiais para professores e pais refletirem. Assim, todos os livros publicados e os conteúdos que são trabalhados em cada uma das seis coleções, perfazendo hoje 39 títulos, organizadas pelo Centro de Filosofia Educação para o Pensar, têm uma linha, que é a ‘Filosofia Emancipatória’.

CONCLUSÃO

‘EDUCAR PARA O PENSAR: FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS’ – UM PROGRAMA FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO E EMANCIPATÓRIO

Tudo muda, tudo passa, nada permanece.

Heráclito (540-480a.C.)

Ao desenvolver o presente trabalho de pesquisa, com base histórico-filosófica e utilizando recursos metodológicos, de reflexão, de análise e de resgate histórico, buscamos identificar os atuais processos legais e institucionais em curso, nas matrizes da História e da Filosofia da educação brasileira, no tocante ao ensino da Filosofia. Constatamos a presença/ausência da Filosofia no ensino oficial, a importância de uma ‘pedagogia filosófica’ que seja traduzida por uma pedagogia política e apresentamos os encaminhamentos relativos ao surgimento do programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, inspiração inicial dos trabalhos do Centro de Filosofia Educação para o Pensar em Santa Catarina.

A história desse centro, que completa quinze anos de existência em 2004 (18/07/1989), foi marcante e rica na diversidade, abrangência e quantidade de produção teórica e eventos filosófico-pedagógicos, devido à possibilidade de ratificações de crenças, desejos e sonhos de uma educação filosófica emancipatória; também, por suas construções e realizações, seus estudos e aprofundamentos, inserção e participação na vida escolar e a construção do programa filosófico-pedagógico ‘Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens’, o qual

tem preocupações com a formação filosófica dos alunos, dos professores e também com as famílias.

O centro, nessa trajetória, consegue marcar presença importante nas escolas públicas e particulares de educação infantil, ensino fundamental e médio do País, porque sempre procurou desenvolver uma atitude de partilha, de cooperação, de socialização dos saberes, de produção e estar aberto às necessidades e urgências, para que aconteça um ensino filosófico dentro da atualidade, com uma Filosofia viva, em todos os sentidos.

Ao apresentarmos esta pesquisa e estas reflexões, entramos na natureza democrática e acadêmica do debate, contribuindo assim para o esclarecimento e a transformação da escola e também da própria identidade da Filosofia entre nós; a qual defendemos, por intermédio do nosso programa, como inspiração maior de todas as proposições, conforme o *'ethos fundante'* da própria pesquisa na universidade.

O desenvolvimento desta pesquisa bibliográfico-histórica, em sua gênese, contou com a contribuição das atividades teóricas e práticas, em estudo e análise de uma instituição social organizadora da 'Educação para o Pensar Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens', com a intenção explícita de investigar a possibilidade e a realização de uma educação reflexiva emancipatória.

O tema deste trabalho é o ensino da Filosofia, aceita como o *máximo de consciência possível* de uma época ou sociedade, no campo da Educação, que se considera uma intervenção organizada, sistematizada e institucional de pessoas sobre seus semelhantes, embasada em doutrinas pedagógicas e práticas, que defendem uma concepção de mundo, de homem e sociedade; o que faz com que a Filosofia ou determinadas concepções teóricas possam ser entendidas como uma educação geral ou *Paidéia*, vinculando dialeticamente a Filosofia ao ofício de educar. Dessa forma, reforçamos que toda Filosofia encerra em si uma *Paidéia* e toda *Paidéia* sustenta-se sobre determinada Filosofia ou concepção de mundo.

A Filosofia, sendo ciência história, busca oferecer aos indivíduos alguns parâmetros que auxiliem na compreensão da sua realidade pessoal e da sociedade por

ele construída. A identidade da Filosofia encontra-se em sempre estar próxima da atitude fundamental da compreensão da realidade, estabelecida por Heráclito como dinâmica e contraditória. Por esse motivo, a Filosofia não pode ser compreendida de maneira reducionista, como um ‘conjunto de verdades e definições’ ou simplesmente um amontoado de técnicas, formas e métodos de conhecimento e pensamento. Sendo assim, ao buscar uma consciência crítica do tempo atual, do entendimento sistemático da cultura, a Filosofia convida o homem a ter uma atitude de responsabilidade pessoal e social, entendida como uma postura crítica que se coloca contra qualquer dogmatismo, convocando a compreender a realidade como dialética, sendo uma correlação de forças conservadoras e de transformação, em todos os níveis e estruturas, mentais, sociais, econômicas, educacionais, morais. Aqui está um entendimento da apreensão crítica da realidade que a Filosofia propõe e por onde caminham nossas intenções e ações pedagógicas.

O tempo que estamos vivendo, o terceiro milênio anunciado sob muitas cores, trouxe desafios urgentes para a sociedade e a educação brasileira. Com muita intensidade ou nem tanto, movimentos sociais, populares, acadêmicos e ONGs atuam na direção de referenciais e formas para uma ampla transformação da tradição cultural e escolar que vivemos. É possível ver urgências materiais e políticas, necessidades de perspectivas pedagógicas e de recursos financeiros, determinações de natureza política e aspirações sociais que podem ser lidas nesse horizonte de potencialidades emancipadoras. Por isso, faz-se essencial e vital a preparação de cidadãos emancipados, voltados para objetivos éticos, munidos de conhecimentos científicos, tecnológicos, de análise da sociedade, com posicionamentos políticos e visão estética, em condições de exercer a sua cidadania plena. Essa é uma tarefa educacional que deve começar na infância, num ambiente escolar, com o aprendizado de uma forma de viver, em uma escola que desenvolva uma ‘cultura do pensar’.

Como vimos, em uma das defesas da urgência e da necessidade imperativa de abrir espaços nas escolas para que haja um pensar conseqüente, filosofar, dentro da estrutura escolar, com crianças, adolescentes e jovens, é capacitá-los para o debate, o

confronto de idéias; é prepará-los para a dúvida, para o não-conformismo diante dos fatos, portanto, para a negação; é buscar uma participação no processo de criação do indivíduo, de uma nova relação entre as pessoas, das instituições e os seus porquês. Buscar concretizar um ensino filosófico nessa perspectiva é ir ao encontro de uma Filosofia viva, cativante, de um ensino filosófico que questione as certezas, o instituído, que capacite para a reflexão e para as mais diversas leituras e posicionamentos tomados diante dos fatos – tudo isso vindo a despertar para uma instrumentalização da crítica, da ampliação do universo experiencial e visão de mundo.

Querer uma educação filosófica nessas perspectivas ‘utópicas’ é vislumbrar as diversas lutas pela presença, natureza e pelo alcance emancipatório da reflexão filosófica na realidade atual da escola. Trata-se de possibilidades de mudar ou superar a própria identidade da Filosofia entre nós. Muitos estão engajados nessa busca. Alguns, em suas práticas de sala de aula, em suas reflexões e ações para o entendimento pessoal e grupal da realidade em que estão inseridos. Outros, ligados a movimentos, centros, grupos de estudos, universidades, buscando ampliar e socializar as práticas filosófico-pedagógicas.

Temos então, em nossa realidade do ensino da Filosofia, lutas pela volta da Filosofia à escola brasileira (encontra-se novamente em tramitação um novo projeto para a volta da Filosofia e da Sociologia ao ensino médio, de autoria do deputado federal Ribamar Alves, do Maranhão; é o Projeto de Lei 1.641/2003 que altera o dispositivo da Lei 9.394 de 20/12/96), buscando a oficialização da disciplina. Há movimentos organizados a partir dos cursos de Filosofia das universidades e dos professores formados, pressionando as secretarias estaduais para que abram mais vagas na rede, para que haja concurso público para professores (acontecendo no Ceará, Maranhão, Espírito Santo, Santa Catarina). Há situações em que, nas redes municipais de ensino, estão sendo criados Departamentos de Filosofia (temos, em Santa Catarina, os municípios de São José e Sombrio, onde o centro contribuiu diretamente para a reflexão e convencimento político da necessidade dessa estrutura

na rede). Há locais onde já está havendo concursos públicos para professores de Filosofia se efetivarem, onde acontecem aulas semanais de Filosofia de 1ª a 8ª séries. O mesmo está para acontecer em São Luís/MA, Campo Grande/MS e em outros municípios, onde há uma mobilização ou reconhecimento por parte das autoridades educacionais da importância de uma educação reflexiva, filosófica, emancipatória; são locais onde o centro está presente direta ou indiretamente nessa defesa.

Com essas lutas e conquistas, temos outras instituições organizadas que defendem um ensino filosófico, algumas com atuações fortes. Temos departamentos de Filosofia em diversas universidades (de Londrina, Maringá, Uberlândia, São Luís, Fortaleza e em outros lugares do País) conseguindo, por pressão do vestibular, que escolas do ensino médio e cursinhos pré-vestibulares coloquem em seus horários aulas de Filosofia. Em universidades e faculdades (de Cuiabá, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e outras) há oferta de disciplinas e cursos de especialização e mestrado para o ensino da Filosofia, com enfoque na Educação para o Pensar, no programa Filosofia para Crianças de Lipman, no programa do Centro de Filosofia de Florianópolis; assim como, em muitas instituições superiores, professores (dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Psicologia etc.) estão pesquisando, discutindo, abrindo espaços para que os alunos possam conhecer e aprofundar as diversas propostas de ensinar Filosofia, nos programas filosófico-pedagógicos.

Somando a esse ‘ressurgir’ do ensino da Filosofia entre nós, temos movimentos organizados dentro de estruturas civis e outros em organizações oficiais de ensino. O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, com sua estrutura civil, com seus méritos como pioneiro na defesa do ensino filosófico para crianças, defendendo de forma pura as idéias de Lipman e o representando (venda de livros, cursos de capacitação, formatação de trabalhos), também é reticente e conservador a tudo o que venha se opor ou a qualquer iniciativa que fuja dos padrões estipulados pelo programa do Prof. Lipman, o qual foi traduzido para a realidade da escola brasileira, sofrendo uma ‘aclimatação’, quando da tradução para nossa língua.

A instituição civil Centro de Filosofia Educação para o Pensar está com seu trabalho filosófico-pedagógico espalhado pelo País, por meio de seus Núcleos de Filosofia Educação para o Pensar (NUFEPs), dos colégios que aplicam e desenvolvem o nosso programa, utilizando o referencial teórico e os subsídios didáticos com os alunos, professores e pais. O Centro de Filosofia Educação para o Pensar coloca-se numa postura sempre aberta, atenta às necessidades e realidades das escolas e suas realidades. Levanta a bandeira de que professores formados em Filosofia precisam ocupar o espaço que lhes é de direito nas escolas, tendo a tarefa de auxiliar os demais colegas e a estrutura a serem reflexivos no seu agir e buscando sempre mais aprofundamento no saber teórico e pedagógico, independentemente de área de atuação.

A maior preocupação do centro é oportunizar reflexões, momentos de partilhas e materiais didático-filosóficos, para que os professores e as escolas possam analisá-los e ter mais opções, conforme a realidade em que estão inseridos. Junto a isso, preocupa-se com a formação dos professores e com o envolvimento dos pais, bem como com o auxílio a eles, para que sejam reflexivos com seus filhos.

Também quer o centro oportunizar espaços e desafios às escolas e aos professores. O centro hoje é uma estrutura que conta com mais de oitenta mil alunos de escolas públicas e particulares, suas famílias e os milhares de centenas de professores que continuam em formação, na perspectiva da Filosofia, da emancipação.

Por tudo isso, organizamos: um Encontro Nacional de Educação para o Pensar (1994) e de dois Congressos Nacionais de Educação para o Pensar e Educação Sexual (2001/2003), em parceria com a ABRADES, a UNICAMP, as editoras Sophos e Pallotti e centenas de colégios e professores de todo País. Também, desenvolvemos projetos com as escolas: Pensando e Agindo pela Paz (P.E.A.PAZ); Corujas Itinerantes; Café com Idéias; L.E.R – Leitura para Educadores Reflexivos; Autor/Filósofo na escola; Socializando as práticas filosófico-pedagógicas, *Philó Online*. Enfim, empenhamo-nos para que possa ser o trabalho filosófico nas escolas uma extensão da vida e vice-versa.

Podemos concluir que a Filosofia está viva e pulsando na escola brasileira e que nesses quinze anos de existência do Centro de Filosofia Educação para o Pensar construímos – professores, alunos, escolas – um ensino de filosofia na escola fundamental, na educação infantil e no ensino médio. É possível afirmar que a Filosofia nunca saiu da escola, pois não é possível um educador que não tenha conhecimentos filosóficos, como não é possível um filósofo que não tenha conhecimentos pedagógicos. É a *paidéia* presente, como grande ideal de formação do homem integral, para uma cidadania consciente e transformadora. A educação necessita perguntar à Filosofia o que ela pode ser. A Filosofia precisa perguntar à educação como ela deve ser, para atingir a reflexão das crianças. Por isso, sem Filosofia não há Educação, como também sem Educação não há Filosofia.

No programa filosófico-pedagógico Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens, temos alguns pontos que defendemos nos colégios e na prática pedagógica dos professores. São características que mostram a abrangência, o interesse e a atualidade no pensar e fazer filosófico e educacional:

- Está presente em todo o fio condutor que perpassa toda a estrutura curricular (da educação infantil até o ensino médio) a busca do desenvolvimento da capacidade dos alunos de elaborar juízos lógicos, a fim de que possa haver um comprometimento ético, um comportamento e raciocínio reflexivo, crítico e estético;

- A Filosofia é vista como um meio eficiente e dentro de um método, capaz de aperfeiçoar e desenvolver o pensamento dos alunos, com a intenção de que a aprendizagem dos demais conteúdos tenha um caráter interdisciplinar. A abordagem dialética permite uma compreensão mais realista das estruturas sociais, retira o espaço do moralismo, das metafísicas, dos reformismos e formalismos e remete-nos para a exigente compreensão dos conflitos estruturais;

- O discurso da Filosofia dirige-se a toda pessoa capaz de recuperar a sua existência e a de seus pares como sujeitos, por isso, a utilização de uma metodologia específica, diferente da das outras disciplinas, com a intenção de auxiliar no entendimento das idéias e na ampliação dos saberes;

- A defesa de que o desenvolvimento intelectual dos alunos deve auxiliá-los e encorajá-los em um engajamento ético, político e estético. Esse engajamento deve resultar em ações que fortaleçam o crescimento pessoal e da sociedade;

- Um pensamento filosófico que é resultado de esforços pessoais (leituras, reflexões, produções escritas), para, em seguida, haver as discussões dos alunos sobre o mundo e sobre o próprio pensamento, no grupo, em comunidade de aprendizagem investigativa, com o auxílio do professor e a participação de todos, num clima de uma sala de aula onde exista a ‘cultura do pensar’;

- O que se busca é desenvolver um pensamento que esteja voltado para a totalidade, vendo a meta da aprendizagem filosófica como um processo integrado. Assim, um bem pensar, com bom senso, é um processo que segue alguns requisitos, tais como: capacidade de estar aberto ao que o outro pensa; atenção e disposição para entender o contexto; capacidade de julgar; criatividade em expressar-se; busca de um pensar autônomo; preocupação com o todo e não somente parte do entendimento da realidade, para, dessa forma, acontecer uma ação mais ampla, em busca da emancipação pessoal e coletiva.

Crianças, adolescentes e jovens com oportunidades de desenvolver um pensamento conseqüente, crítico e criativo, em uma escola aberta e atenta à ‘cultura do pensar’, onde tenham na sala de aula um local privilegiado – comunidade de aprendizagem investigativa –, terão ganhos. Após algum tempo, algumas mudanças tornar-se-ão visíveis. Alunos passarão de apenas ouvintes para autores da sua fala, debatedores das idéias, dos conteúdos filosóficos. Por isso, essa comunidade, composta de professores e alunos, desencadeia uma mudança significativa quanto a:

- Posição espontânea dos alunos que buscam discutir todos os conteúdos das disciplinas escolares e também os temas filosóficos;

- Respeitar o espaço sala de aula como um fórum especial de discussão coletiva. Por isso, a necessidade de regras, de respeito e apoio mútuo na construção das idéias e das ações que surgirem do bem e bom pensar;

- Uma partilha e apropriação de modos e modelos de raciocínios bem

elaborados, tanto individualmente quanto na comunidade. Por isso, o programa filosófico-pedagógico defendido constitui-se de materiais didáticos produzidos pensando em nossa realidade de escola, com conteúdos filosóficos e práticas pedagógicas condizentes; e

- Finalmente, o professor, membro dessa comunidade de aprendizagem investigativa, coordena as discussões e incentiva para a investigação e o aprimoramento do pensar. Ele é responsável pelos conteúdos dos estudos, mas não é o único que avaliará os pensamentos e afirmações.

No programa, o professor é importante, pois, além de ter um conhecimento filosófico, contribui como organizador dos diálogos e das discussões. É um facilitador para o bom raciocínio coletivo e individual dos alunos e apresenta-se como um modelo, para os alunos, de alguém que pensa filosoficamente, dentro do bom senso.

Este nosso estudo, como revela o subtítulo, *O projeto de Educação para o Pensar em Santa Catarina (1989-2003): A proposta, a crítica, as contradições e perspectivas*, teve o propósito de retratar aqui os caminhos percorridos e a história construída ao longo do nosso trabalho com Filosofia e deixar a certeza de que estamos construindo algo novo e contribuindo, de forma significativa, para escrever uma importante página na história do ensino de Filosofia no Brasil. Todavia, acima disso, alegra-nos a possibilidade real de auxiliar alunos, professores e pais a se emancipar.

Muitos caminhos teóricos precisam ser trilhados e muitas reflexões consolidadas para alcançarmos nossas metas. Hoje, o Centro de Filosofia Educação para o Pensar encontra-se na vanguarda da construção de uma educação reflexiva e emancipatória, por intermédio do seu programa filosófico-pedagógico. Daqui para a frente, o centro solidificará essa liderança e tem um compromisso com os professores, alunos e pais de ampliar seus trabalhos e lutar por um ensino emancipatório em todos os sentidos. O caminho se faz caminhando...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores.
- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, L. **Lenine e a Filosofia**. Lisboa: Estampa, 1974.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **O Fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- ANDRÉ, Cresson. **Aristóteles**. Lisboa: Setenta Liv., 1981.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- _____. **Da revolução**. São Paulo: Ática, 1988.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Ed. da UNB, 1985.
- BACHELARD, G. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALIBAR, E. **A Filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BRASIL.SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.
- BRASIL.SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologia**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.
- BERGER, Karel F. Van Den. As correntes filosóficas contemporâneas. In: OLIVEIRA, Admardo Serafim de; CARNIELLI, Adwalter Antonio *et al.* **Introdução ao pensamento filosófico**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1988. p.31-88.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Schwarcz, 1992.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ministério da Educação, 1999.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- CARDOSO, C. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez ed. Associados, 1985.
- CARVALHO, Bernardo de. Entrevista Lipman. In: Folha de São Paulo, 1º de maio de 1994, p. 65.
- CAVENACCI, M. **Dialética do indivíduo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CENTRO DE FILOSOFIA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR. *PhiloS* – Revista Brasileira de Filosofia Fundamental. 1993-2004 – são onze anos com vinte e duas revistas publicadas.
- CENTRO DE FILOSOFIA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR. *Corujinha* – Jornal da Filosofia Fundamental. 1992-2004 – são doze anos com quarenta e oito edições publicadas.
- CHALMERS, A. **A Fábrica da ciência**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1994.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (Org.). **Filosofia e aprendizagem filosófica**. Maringá: Dental Press Editora, 2002.
- COSTA, L.A. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.
- CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F.Alves, 1975.
- CURY, C. R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 2.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- DEBESSE, M.; MIALARET. G. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Ed. da Unesp/Edusp, 1974. v. I.
- DEMO, P. **A nova LDB – ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Col. Os Pensadores.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- ENGELS, Freidrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Vitória, 1981.
- _____. **Dialética de la naturaleza**. Buenos Aires: Problemas, 1941.
- ENGELS, F.; MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.
- EVANGELISTA, J. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FILHO, C. R. **A Educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

FOLHA DE S. PAULO. Entrevista de Lipman concedida a Bernardo de Carvalho. 1º de maio de 1994, p.6.5.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUGEYROLLAS, Pierre. **Ciencias sociales y marxismo**. México: Fondo de Cultura e Economia, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. A. **A produtividade da escola improdutiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

GALLO, Silvio; KOAN, Walter O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARAUDY, Roger. **Introducción al estudio de Marx**. México: Era, 1975.

GARDINER, P. **Teorias da história**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**. São Paulo: USP, 1995.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e Filosofia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HEERDT, Mauri L. **Pensando para viver: alguns caminhos da Filosofia**. Florianópolis: Sophos, 2000.

HEGEL, F. **Introdução à história da Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1983.

HELLER, A. **A Filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HOBSBAWN, E. **A Era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORKHEIMER, M. **Crítica de la razón instrumental**. Buenos Aires: Sur, 1973.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Herder, 1984. Trad. Artur M. Parreira.

- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. **Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Letras&Letras, 1997.
- JASPERS, K. **Iniciação filosófica**. Lisboa: Guimarães, 1977.
- _____. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1965.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Os Pensadores.
- _____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Ed. 70, 1986.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- _____. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1999. v. I.
- KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernardina. (Orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999. v. IV.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- KOWARZIK, Wolfdietrich S. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KUHN, T.S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KURZ, Robert. **O Colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Os últimos combates**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Natasha: diálogos vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *et al.* **A Filosofia na sala-de-aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Col. Os Pensadores.
- LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação: História, Filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LUCKESI, Cipriano C; PASSOS, Elisete S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. 8.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- _____. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.
- MARTIN, Hans Peter; SCHUMANN, Harold. **A Armadilha da globalização**. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

- MARX, Karl. **Escritos de juventud**. México: Fundo de Cultura Economica, 1987.
- _____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 1978. v. Marx. Col. Os Pensadores.
- _____. **Miseria de la Filosofia**. Moscú: Ed. em Lenguas Extranjeras, 1963.
- _____. **A Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- MATOS, O. **Filosofia – a polifonia da razão**: Filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MÈSZAROS, Istvan. **Filosofia, ideologia e ciências sociais**. São Paulo: Ensaio, 1986.
- MORAES, Amaury C. Por que sociologia e filosofia no ensino médio?. **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, nº 10, p. 50-53, abril, 1999.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EDUSP, 1974.
- NETTO, J.P. **Crise do marxismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1992.
- NIELSEN NETO, Henrique. (Org.) **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA, Editora SEAF, 1986.
- NIETZSCHE, F. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. **A Educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.
- NOSELLA, P. Modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata. **Revista da ANPED**, nov. 1990.
- NUNES, C. A. **Aprendendo Filosofia**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.
- _____. As origens da articulação entre Filosofia e Educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia antiga. In: LOMBARDI, J.C. (Org.) **Pesquisa em Educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UNC, 2000, p.57-75.
- NUNES e SILVA. **A Educação Sexual da Criança**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- OLIVEIRA, F. **Origens e estigmas da cultura brasileira**. São Paulo: Cadernos de Cultura, 1984.
- PHILOS – Revista Brasileira de Filosofia Fundamental, Ano 9, nº 17, 1º e 2º semestres de 2002.
- PLATÃO. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PLEKHANOV, G. **A Concepção materialista da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PRADO, C. J. **Dialética do conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira**: a organização do sistema escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ROUSSEAU, J **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- SANTOS, B. de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SARTRE, J.P. **A Idade da razão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **A nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas** Campinas: Autores Associados, 1998.
- SERRES, Michel. **A Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SEVERINO, A. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.
- SCHAFF, A. **A sociedade da informática**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.
- _____. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Martins fontes, 1991.
- SILVA, T. T. da. **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- _____. **O que produz e o que se reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.
- SILVEIRA, Renê. **A Filosofia vai à escola?**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. **A Filosofia vai à escola?: estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. 1998. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.
- SOUZA, S. M. R **Por que filosofia?** Uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no segundo grau. 1992. Tese de Doutorado.FE/SP, São Paulo.
- SOUZA, Nivaldo A.de. **A Criança como pessoa: na visão de Tomás de Aquino e de Matthew Lipman**. Florianópolis: Sophos, 2001.
- _____. **A Criança e o pensar: confiança na sua capacidade**. Florianópolis: Sophos, 2003.
- SUNG, Jung Mo e SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre ética e sociedade**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TROTSKY, León. **Da velha à nova família**. São Paulo: Proposta, 1980.
- VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- WONSOVICZ, Silvio. **Material do professor: Irmãos de Sangue**. Florianópolis: Ed. Sophos, 1998.
- _____. **Somos filhos da pólis: investigando sobre política e estética**. 5.ed. Florianópolis: Sophos, 2004.
- _____. **Aprendendo a viver juntos: investigando sobre ética**. 5.ed. Florianópolis: Sophos, 2004.

ANEXOS

Anexo 1 – Coleções Didático-filosóficas	254
Anexo 2 – Conteúdo das Revistas PhiloS	276
Anexo 3 – Estrutura dos Cursos de Formação	284
Anexo 4 – Carta de Florianópolis	291

ANEXO 1 – Coleções Didático-filosóficas

Coleção Filosofia Fundamental

Esta coleção tem como objetivo levar os alunos e os professores de todo ensino fundamental a pensar e investigar o Conceito, a Analogia, a Lógica e a Ética. Os livros retratam a realidade em que nossos alunos vivem; são caminhos que levam a uma Investigação Filosófica.

Os livros desta coleção querem auxiliar numa educação que seja reflexiva, filosófica e esteja dentro da realidade social dos alunos. Por essa razão, faz uma abordagem interdisciplinar dos assuntos apresentados, e as atividades contemplam os temas transversais.

O MENINO E A CABORÉ

Novela filosófica para os alunos de 1ª e 2ª séries

Quem é esse menino? É uma criança de sua idade e temos certeza de que você poderá até pensar que ele é muito parecido com você.

Do que ele gosta? Algumas coisas ele dirá, outras poderemos imaginar e relacionar com o nosso gosto. Do que ele não gosta? Saberemos algumas coisas e outras descobriremos por nós mesmos.

O que ele faz? Certamente o saberemos ao ler e discutir esta história. O que acontece com ele? Inúmeras aventuras e uma demonstração de crescimento.

Portanto, entre na leitura dessa novela filosófica. Troque idéias com seus colegas, exercite sua mente de diversas maneiras e maravilhe-se com o mundo das idéias.

Gustavo, o personagem principal, estará se descobrindo a cada instante. A história é uma demonstração da importância que há em cada um gostar de si mesmo, de ajudar-se. Gustavo percebe isso, e com auxílio de seu animal de estimação vai superando suas fragilidades e tornando-se uma pessoa confiante e capaz.

CONTEÚDOS:

Novela composta de quatro capítulos, em que serão abordados temas fortes, como: auto-estima; descoberta de si, do outro e do mundo; um início a uma investigação conceitual.

AUTORES: Francisco Mibielli e Silvio Wonsovicz

O MENINO E A CABORÉ - 1ª e 2ª séries

Material do professor – Educação para o Pensar

Parafraseando o nosso grande educador Paulo Freire, queremos ratificar que trabalhar educando crianças é um ato político por essência. Assim, podemos dizer também que o trabalho com crianças sempre é um ato de amor e de crença em uma nova sociedade.

Este livro foi pensado para ser um apoio e também para aprofundar a reflexão dos professores sobre os mais diferentes temas. Recheado de propostas e atividades interdisciplinares, muitas, inclusive, podendo ser usadas em outros momentos em outras disciplinas da vida escolar.

Com uma preocupação didática e um enfoque interdisciplinar, segue um fio condutor dos assuntos que perpassam por toda a Coleção Filosofia Fundamental. Nesta obra, temos assuntos filosóficos fortes abordados de forma didática, bem como assuntos que levam ao despertar para uma investigação sobre os conceitos, os significados, as convenções.

Este livro quer que os professores descubram que eles podem fazer, em conjunto com os educandos, uma chamada para a responsabilidade, ou seja, devemos todos responder por esta transformação, por esta passagem para um tempo e uma sociedade melhor, mais justa para todos.

CONTEÚDOS:

Com uma preocupação interdisciplinar, são abordados, dentre os inúmeros assuntos nele contidos: nome; o que faz eu ser eu?; morar; orgulho, maravilhar-se; leitura; interpretar; animal de estimação; sentidos; observar; sentimentos; a palavra e (conjunção) a palavra ou (disjunção); obtenção e organização de dados; cuidar dos filhotes; amigos; compartilhar; crescer; comparação; hábito dos pássaros; [...] inúmeros assuntos e atividades reflexivas interdisciplinares.

Material composto de quatro capítulos, 28 cenas com explicações filosófico-pedagógicas em cada uma, perfazendo 50 idéias relevantes. Cada uma delas contém atividades chamadas exercitando a mente (EM) e trocando idéias (TI).

AUTOR: Silvio Wonsovicz

IRMÃOS DE SANGUE **Novela filosófica para os alunos de 3ª e 4ª séries**

Percorrer o mundo das idéias é caminhar num espaço fantástico, cheio de aventuras, descobertas, investigações e surpresas. Esse caminho pode ser feito de várias maneiras: sozinho, acompanhado por alguns, em grupo de amigos.

Nesta novela filosófica, poderemos perceber o quanto é importante termos amigos. Amigos de verdade, que são como irmãos de sangue. Alguém que esteja presente nos momentos importantes de nossa vida, que caminhe conosco.

Por isso, há aventuras colocando os índios brasileiros; cultura que precisamos conhecer para respeitar mais. Trigão e Potim saem da tribo, após o Rito de Passagem, em busca de sua origem, querendo descobrir sua história.

Queremos que cada criança coloque-se no lugar dos dois. Sinta o quanto é importante cada um saber, descobrir sua história, fazer sua história.

CONTEÚDOS:

Uma iniciação à investigação analógica, bem como um convite a pensar sobre a linguagem, as ações, a maneira como retratamos a realidade, a comunicação. Uma descoberta da história pessoal de um personagem e uma investigação sobre ela e sobre o fazer a sua própria história. O que é ser amigo, ser colega, ser irmão, ser irmão de sangue. Uma reflexão sobre os ritos de passagem. História composta de seis capítulos (três trabalhados na 3ª série e três trabalhados na 4ª série).

AUTORES: Francisco Mibielli e Silvio Wonsovicz

IRMÃOS DE SANGUE – 3ª e 4ª séries

Material do professor – Educação para o Pensar

“Por uma coisa eu lutaria até o fim, tanto em palavras como em atos, se eu pudesse – que se nós acreditássemos que devemos tentar descobrir o que não é sabido, seríamos melhores e mais corajosos e menos preguiçosos, do que se acreditássemos que aquilo que não sabemos é impossível de ser descoberto e que não precisamos nem mesmo tentar” (Sócrates, em *Mênon*, Diálogos de Platão).

Queremos oferecer, junto ao seu trabalho pedagógico-filosófico, no seu dia-a-dia de suas atividades, elementos, idéias, técnicas, que contribuam para promover a interdisciplinaridade.

Isso é possível com professores que, junto com seus colegas, formem uma Comunidade de Aprendizagem Investigativa. Como? Pelo estudo, pela troca de experiências, pela discussão teórica e prática, pela criatividade pedagógica, tendo como base o que este livro apresenta.

CONTEÚDOS:

Investigação analógica; interior; ser amigo – ser colega – ser irmão; ritos de passagem, clã, aldeia, tribo, nação; honra; leis e tradições; partilhar e compartilhar; irmãos de sangue; a história de cada um; nome; resumo; em busca de suposição; ambigüidade; sinal de nascença; decisão; localização geográfica; leitura de sinais; interpretação de fatos; morte; costumes; propriedade; pensamento hipotético; história e história da história; metáforas; chegar à conclusão; ser crítico. Mais de uma dezena de outros assuntos com um enfoque fortemente interdisciplinar. Material composto de seis capítulos, 29 cenas com explicações filosófico-pedagógicas, perfazendo 49 idéias relevantes. Cada uma delas contém atividades chamadas exercitando a mente (EM) e trocando idéias (TI).

AUTOR: Silvio Wonsovicz

O INTERNAUTA

Novela filosófica para os alunos de 5ª e 6ª séries

De acordo com o escritor Saramago, vivemos hoje o Mito da Caverna de Platão. A grande caverna é hoje, sem sombra de dúvidas, a Internet, espaço onde as pessoas virtualmente vivem olhando simulações, sombras.

O internauta é uma história dos nossos dias. Neste mundo globalizado, onde muito da comunicação é virtual, onde é possível comunicar-se instantaneamente com o mundo, pessoas não conseguem comunicar-se entre si, dentro da realidade em que vivem.

Sandro, um dos personagens, procura ajudar seu amigo Álvaro a descobrir respostas para os problemas que o estão deixando preocupado. Deve-se cumprir o que promete, tendo essa promessa sido feita sob pressão? Por que precisamos ir para a escola? O que aprendemos é importante? Por que não praticamos o que aprendemos? Quem será a amiga virtual dele e com quem ele conversa toda as noites na sala de bate-papo na internet? Em busca de respostas a essas e a outras questões, Álvaro envolve, tanto o professor de Filosofia como toda a turma para a discussão e investigação dos assuntos.

Esta história é uma boa oportunidade para que os adolescentes vivenciem situações que são comuns em suas vidas e possam discuti-las numa perspectiva filosófica. Nela, são questionados conceitos relacionados ao dia-a-dia, indicando a importância de utilizar bem a língua para que, a partir de uma boa comunicação, seja possível encontrar soluções e ser bem entendido.

CONTEÚDOS:

Investigação lógica; para que serve a escola?; ter conhecimentos, ajuda-me a ser uma pessoa melhor?; a importância de respeitar e ser respeitado pelos outros.

AUTORES: Sérgio Mibielli e Abrão Iuskow

O INTERNAUTA – 5ª e 6ª séries **Material do professor – Educação para o Pensar**

Nas aulas de Filosofia, os educandos acompanham a novela filosófica e, a partir dela, levantam questões e aprofundam suas reflexões sobre o(s) tema(s) proposto(s). Esse material do professor possibilita, a quem está coordenando a aula, esclarecer os questionamentos e aprofundar as discussões levantadas.

Buscando a interdisciplinaridade, queremos construir, em comunidade de Aprendizagem Investigativa, os conhecimentos, que irão sintetizar os saberes e as experiências e que deverão ter os elementos de base para uma aprendizagem muito mais significativa.

Queremos dar ferramentas aos adolescentes, para que eles aprendam a aprender, que pensem por si mesmos, que, coletivamente, sintam-se responsáveis pela investigação, busca e descoberta, que aprendam, com as idéias filosóficas apresentadas, a justificarem os porquês das coisas, dos seus pensamentos e de suas idéias.

CONTEÚDOS:

Pessoas de gerações diferentes podem se comunicar bem?; ser obrigado a um bom comportamento; crescimento e mudanças; conhecimento e ação moral: o conhecimento nos faz melhores?; a escola como espaço para aprendizagem; a dinâmica do processo de investigação e a metodologia científica; quais os motivos que levam as pessoas a gostar de nós: auto-estima; gostamos porque nos damos bem ou nos damos bem porque gostamos?; a questão do talento; a importância da lógica; o silogismo; dando desculpas, justificando-se; as palavras com o sufixo “ificar”; as promessas, a vontade e o livre arbítrio; a padronização lógica; receber elogios; saber e dever; certeza; a narração, a descrição e a explicação; o medo da gozação da turma; compartilhar idéias; inteligência concreta; informática e dependência; descoberta ou invenção?; tendo idéias; intuições e sinais; os princípios racionais; a experiência; a ironia; a paixão; a história se repete. Obra dividida em Parte 1, com nove cenas e 20 idéias relevantes, e Parte 2, com sete cenas e dez idéias relevantes.

AUTOR: Abrão Iuskow

UM CIDADÃO DE ALTO NÍVEL

Novela filosófica para os alunos das 7ª e 8ª séries

Uma novela filosófica futurista que retrata muito da realidade em que vivemos. Busca conectar situações que vivenciamos e/ou que poderemos viver na sociedade, mostrando de forma subliminar o poder das idéias.

A história de uma família normal, em que, sob pressão da mulher e da filha, um artista plástico resolve se candidatar a ser um cidadão considerado de alto nível. Ele então precisará participar das decisões de sua cidade, receberá um cartão magnético e deverá votar, pela televisão. Ao se tornar cidadão, ele e sua família receberão algumas regalias sociais.

Uma novela de ficção, porém realista e que nos coloca frente a diversas problemáticas, tais como: o direito penal e sua problemática, o poder dos meios de comunicação de massa, os preconceitos sociais. Quem tem o direito de julgar alguém? Qual a influência da mídia na formação da opinião pública? Qual a influência dos preconceitos no processo de julgamento?

Esta novela filosófica apresenta-se como uma possibilidade de trabalhar, discutir e investigar questões de ética, de justiça, de moral e de direito positivo, tudo associado a uma metodologia que incentiva a formação da Comunidade de Aprendizagem Investigativa dentro de um procedimento pedagógico-filosófico dialético.

CONTEÚDOS:

Investigação ética; a força dos meios de comunicação sobre as pessoas e a sociedade; julgar alguém e os seus atos; a força que a opinião dos outros tem sobre cada um de nós.

AUTORES: Sérgio Mibielli e Abrão Iuskow

UM CIDADÃO DE ALTO NÍVEL – 7ª e 8ª série

Material do professor – Educação para o Pensar

Buscando um ensino-aprendizagem muito mais interdisciplinar, queremos construir, em comunidade, os conhecimentos, os quais sintetizarão os saberes e as experiências, que darão elementos, serão a base para uma aprendizagem muito mais significativa.

Queremos que os alunos aprendam a aprender, pensem por si mesmos, possam, coletivamente, sentir-se responsáveis pela investigação, busca e descoberta, que aprendam, junto com as idéias filosóficas aqui apresentadas, a justificarem o porquê das coisas e das idéias.

Alcançaremos esses resultados com professores que, junto com seus colegas de outras disciplinas, formem uma Comunidade de Aprendizagem Investigativa. Como? Pelo estudo, pela troca de experiências, pela criatividade e adaptação a realidade.

CONTEÚDOS:

Existe uma natureza humana?; a angústia; problemas sobre os quais não conseguimos parar de pensar; qual a situação que preferiríamos viver?; satisfação no trabalho; ser especial; direitos, privilégios e obrigações; a ética e a estética; o valor das coisas; a maioria vence?; a justiça ou a vingança?; a moral: o bom e o mau comportamento, o bem e o mal; o fatalismo, o determinismo, o livre-arbítrio; perguntas induzidas; o silogismo e a ética; a conversão de

proposições lógicas e os preconceitos; a deontologia profissional; o que é conhecer uma pessoa?; a confiança nas pessoas e a crença nas noções; as induções e os preconceitos; decidir pelos outros; a justiça é justa?; o direito positivo; transformações e critérios de escolha. Obra dividida em Parte 1, com cinco cenas e dez idéias relevantes, e Parte 2, com seis cenas e dez idéias relevantes.

AUTOR: Abrão Iuskow

Coleção Novo Espaço Filosófico Criativo

Livros didático-filosóficos organizados para que os alunos possam registrar suas reflexões, investigações e descobertas, em sala de aula como em suas vidas.

Uma coleção pensada para ser, a cada ano, como um diário, em que cada aluno escreverá os seus entendimentos e avanços, bem como de toda a sua turma e também da sua família, percebendo o seu crescimento dentro de um mundo de idéias que estão presentes, tanto nas Novelas Filosóficas (1ª a 8ª séries) como nos Livros de 5ª a 8ª séries da Coleção Filosofia – o Início de uma Mudança.

Os livros desta coleção, em cada série, não estão prontos, acabados, precisam da criação individual e coletiva. São interdisciplinares quanto às abordagens dos assuntos filosófico-investigativos propostos e buscam organizar um rol dos conteúdos importantes a serem trabalhados em cada série de todo ensino fundamental.

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 1ª série

Para tudo o que fazemos, precisamos pensar e, cada vez mais, pensar bem, por nós mesmos. Todos pensamos. Por que alguns conseguem pensar melhor? Com certeza as respostas podem ser muitas.

Os alunos da 1ª série serão instigados a trabalhar, discutir, investigar as idéias e descobertas do personagem principal da novela filosófica *O menino e a caboré*. Há também uma preocupação, neste livro, de que realmente sejam trabalhados alguns temas importantes dentro de um fio condutor de idéias que perpassa por toda a proposta na Coleção Filosofia Fundamental.

Vale a pena pensarmos bem! Vale a pena reaprendermos a ver o mundo, desde pequenos...

CONTEÚDOS:

Filosofia... pensando bem para viver e conviver melhor; sobre nós; um pouco mais sobre você; regras de convivência – com-viver = viver com; leitura da capa; o que você sabe sobre corujas?; quando os animais falam; nome; o nome das coisas; o que faz eu ser eu?; orgulho; leitura; animais de estimação; sentidos; observar; sentimentos e emoções – posso sentir o que quiser?; cuidando de um filhote; amigos; compartilhar: idéias e observações; crescer; comparação; hipótese, para pensarmos sempre; atividades em família, pesquisa, investigação, reflexão, roteiros de avaliação, registro da caminhada. São 41 assuntos e atividades para serem trabalhados durante o ano.

AUTORES: Sandra Magalhães Albertino e Silvio Wonsovicz

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 2ª série

Quando estabelecemos uma relação entre o que sabemos e algo que queremos saber, estamos iniciando um processo de aprendizagem, de conhecimento. Um exemplo, é quando comparamos o que aprendemos nas mais diversas disciplinas e em Filosofia com as experiências de nossas vidas.

Os alunos da 2ª série entrarão na 2ª parte da novela filosófica *O menino e a caboré* e darão continuidade às descobertas e criações que a leitura proporciona. Neste livro, registrarão seu crescimento, buscando ampliar o entendimento das idéias e, por meio dos exercícios, atividades e pesquisas, adquirirão um entendimento melhor das palavras, dos conceitos.

CONTEÚDOS:

Filosofia... pensando bem para viver e conviver melhor; sobre nós mesmos; um pouco mais sobre você; regras de convivência – com-viver = viver com; lembrando a história; classificação; conheça-te a ti mesmo; animais em extinção; sonho e realidade; estar intrigado; quando o assunto interessa; partes do dia, partes da semana; cometer erros; raciocínio hipotético; pensando por silogismo; sentir medo; ver no escuro; generosidade; pensar por si mesmo; para pensarmos sempre; atividades em família; pesquisa; investigação; reflexão; anotações; momentos de avaliações; vamos registrar nossa caminhada neste ano. São 41 assuntos e atividades para serem trabalhados durante o ano.

AUTORES: Sandra Magalhães Albertino e Silvio Wonsovicz

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 3ª série

Continuando o trabalho que vem sendo desenvolvido desde a educação infantil, os educandos da 3ª série são sempre convidados a criar, a contemplar, a pesquisar e a aprender junto com seus colegas, em busca da formação da Comunidade de Aprendizagem Investigativa, o que deve acontecer em todas as aulas.

Assim, vale a pena saber o que os gregos já alertavam: “precisamos ser livres para pensar e compreender, precisamos ser educados para a Filosofia, não por ela”. Queremos, com a novela filosófica *Irmãos de sangue*, que os nossos educandos aprendam a filosofar.

CONTEÚDOS:

Filosofia... pensando bem para viver e conviver melhor; sobre nós; um pouco mais sobre você; regras de convivência – com-viver = viver com; indígenas brasileiros; ritos de passagem; honra; partilhar e compartilhar; irmãos de sangue; nomes; a história de cada um; ambigüidades; localização geográfica; cuidados necessários; leitura de sinais; a união como garantia; interpretação dos fatos; necessidades; morte; para pensarmos sempre; atividades em família; pesquisa; investigação; reflexão; anotações; momentos de avaliações; vamos registrar nossa caminhada neste ano. São 39 assuntos explicativos e atividades interdisciplinares para serem trabalhados durante o ano.

AUTORES: Sandra Magalhães Albertino e Silvio Wonsovicz

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 4ª série

A busca que se quer alcançar com este livro é que todos os educandos da 4ª série, junto com o(a) professor(a) consigam uma participação de todos nos debates, discussões e investigações das idéias surgidas pela novela filosófica *Irmãos de sangue*.

O livro, como os demais, é interativo. Sendo que, com ele, o aluno concluirá a história dos personagens Potim e Trigão, na aventura de encontrarem suas origens.

CONTEÚDOS:

Filosofia... pensando bem para viver e conviver melhor; sobre nós; um pouco mais sobre você; colegas de sala; regras de convivência – com-viver = viver com; lembrando a história; costumes e hábitos; reconhecimento; imaginação; propriedade; um fato pode levar a outro; descoberta; pensando hipoteticamente; características da civilização; características físicas e intelectuais; história da história, metáfora; desvendando um mistério; chegar a uma conclusão, ser crítico; para pensarmos sempre; atividades em família; pesquisa; investigação; reflexão; anotações; momentos de avaliações; vamos registrar nossa caminhada neste ano. São 38 assuntos explicativos e atividades interdisciplinares para serem trabalhados durante o ano.

AUTORES: Sandra Magalhães Albertino e Silvio Wonsovicz

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 5ª série

Investigação sobre o Pensar

Os educandos da 5ª série serão desafiados a investigar o pensar. Uma aventura que exigirá maior concentração, busca de aprofundamento e a certeza de que uma reflexão filosófica necessita de alguns requisitos que devem ser incorporados no fazer Filosofia.

Uma obra que completa, tanto o trabalho das turmas que trabalham com a novela *O internauta* como amplia, para aquelas turmas que estão trabalhando o livro *O Desafio de Pensar sobre o Pensar* (Coleção Filosofia o Início de uma Mudança).

Portanto, uma obra que está organizada para que os alunos possam refletir e pensar sobre o pensar e para que venham a produzir conhecimentos, pensem suas próprias idéias e possam ser autônomos, em Comunidade de Aprendizagem Investigativa.

CONTEÚDOS:

Introdução: não abra este livro...; o senso comum e o bom senso; crescimento e mudança; posso conhecer?; dogmatismo e ceticismo; racionalismo e empirismo; pensamento e idéias; em busca da verdade; definição – conceito – hipótese – intuição; os sentimentos – sentidos; criatividade; pensando por si mesmo; roteiros para verificação dos entendimentos. Composto de oito temas para serem trabalhados durante o ano letivo e um roteiro de verificação dos conhecimentos para cada bimestre.

AUTOR: Alberto Thomal

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 6ª série *Investigação Lógica*

Mas afinal, o que é a lógica? Alguns definiram lógica como ciência, outros como arte. Como arte ou ciência, a lógica exige técnicas, práticas e exercícios, métodos.

Podemos dizer que a lógica é uma atividade mental que possibilita decifrar o entendimento, o mecanismo e a apropriação do correto uso da estrutura mental.

É importante que os alunos da 6ª série tenham um espaço para uma investigação filosófica sobre o correto pensar, sobre a Filosofia e, a partir daí, percebam a importância do seu estudo para suas vidas e também para o entendimento das outras disciplinas.

CONTEÚDOS:

Introdução: é preciso Filosofia?; lógica para quê?; a lógica das coisas – afinal, o que é a lógica?; analogia – inferências; proposições – enunciados – termos – premissas – argumentos; princípios lógicos: identidade – não-contradição – terceiro excluído – raciocínio – dedução – indução; silogismo – padronização – quadrado lógico (e outros assuntos da lógica). É composto de oito temas para serem trabalhados durante o ano letivo e um roteiro de verificação dos conhecimentos para cada bimestre.

AUTOR: Alberto Thomal

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 7ª série *Investigação Ética*

Livro para ser trabalhado com as turmas que estão entrando na novela filosófica *Um Cidadão de Alto Nível* ou com as turmas que estão trabalhando o livro *Aprendendo a viver Juntos: Investigando Ética*.

Trabalhar a investigação ética com os educandos da 7ª série, é mostrar que, na história da Filosofia, a ética é vista como um estudo, uma reflexão sobre os costumes ou sobre as ações humanas e também como a própria realização de um tipo de comportamento.

Quando se trata das regras de comportamento social, poderia ser chamada de ética normativa. Quando se refere aos costumes, é mais uma ética descritiva, especulativa.

CONTEÚDOS:

Introdução: Por que e para que filosofar?; o que somos obrigados a fazer; o que fazemos; e a respeito do bem e do mal; como me manifesto perante a sociedade – a liberdade; direitos – privilégios – obrigações; a ética e a moral; tipos de comportamento moral – determinismo – livre-arbítrio – determinismo moderado; o que está por trás disso tudo?; a ética no mundo contemporâneo; a escolha do que queremos ser e fazer e a ética profissional; roteiro para verificação dos entendimentos (e outras idéias básicas para o entendimento da ética). É composto de oito temas para serem trabalhados durante o ano letivo e um roteiro de verificação dos conhecimentos para cada bimestre.

AUTOR: Silvio Wonsovicz

NOVO ESPAÇO FILOSÓFICO CRIATIVO – 8ª série *Investigação Política e Estética*

Dando continuidade a muitas reflexões que aparecem, tanto na novela filosófica como no livro *Somos Filhos da Pólis*, os educandos perceberão, durante os trabalhos neste livro, que são cidadãos do mundo. Após a reflexão ética, que fundamentalmente quer discutir que queremos ser felizes, viver bem, por isso, um comportamento ético. Precisamos estar atentos ao fato de que vivemos em sociedade, sendo assim, os outros também precisam viver bem.

Queremos que os educandos da 8ª série entendam que desde o mundo grego a Ética e a Política estão intimamente ligadas. Essa ligação era tão forte, que se considerava o ideal da Filosofia Política como uma continuação da Filosofia Moral.

Ambas têm a mesma finalidade, estão intimamente ligadas, pois querem que se viva bem; e viver bem é viver dentro de uma estética, de uma harmonia.

CONTEÚDOS:

Introdução: Ser Ético – Ser Político: ter uma reflexão filosófica; uma diferença significativa: presença e direitos do homem no mundo; conhecer alguém; o julgamento e suas considerações; justiça – lei natural e lei positiva; o homem é um ser político; (e outras idéias relacionadas à Política e à Estética). Composto de oito temas para serem trabalhados durante o ano letivo e um roteiro de verificação dos conhecimentos para cada bimestre.

AUTOR: Silvio Wonsovicz

Coleção Filosofia o Início de uma Mudança

Esta coleção traz conhecimentos e reflexões para a realidade em que vivemos. Por isso, além das investigações que somos convidados a fazer, traz também as reflexões que alguns filósofos fizeram.

Somos convidados a pensar filosoficamente sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que estamos. Esse é o objetivo desta coleção, aproximando os grandes conteúdos filosóficos dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Educação Infantil:

O MEU QUINTAL **Livro do aluno**

O galo e a coruja são os personagens centrais deste livro. Eles conversam, trocam idéias, vivenciam experiências, questionam, levantam hipóteses, investigam, enfim, desenvolvem uma atitude reflexiva que está presente nas quatorze cenas da história.

Este livro interativo quer dar início a uma construção reflexiva e crítica diante das experiências e dos fatos da vida cotidiana. Os animais que da história são motivadores dessas atitudes. Por isso, a coruja aparece somente no final do dia e levanta inúmeras questões, como alguém que vem avaliar os fatos. Já o galo é apresentado como aquele que descobre que pode fazer perguntas antes de os fatos ocorrerem, portanto, prever, ser alguém que apresenta uma nova luz, um novo momento sobre os fatos que poderão acontecer.

O filósofo Nietzsche fez a defesa de que o galo representa o filósofo, porque a Filosofia é matutina. O filósofo Hegel, seguindo a visão grega, coloca a coruja como símbolo do filósofo, porque ela, no final do dia, contempla os fatos ocorridos e reflete sobre eles.

As crianças de 5 e 6 anos viajarão numa história envolvente, na qual em cada cena estão apresentadas atividades lúdicas, questionamentos e investigações.

CONTEÚDOS:

Pensamento e imaginação; avaliar e prever; perguntar e responder; ver as coisas de outra maneira; o que é pensar?; aprendendo com as minhas experiências. Composto de catorze cenas para serem trabalhadas durante o ano letivo da Educação Infantil.

AUTOR: Silvio Wonsovicz

O MEU QUINTAL **Material do professor**

Esse livro caracteriza-se por ser um caminho. Por isso, a preocupação e a experiência dos autores foi apresentar atividades envolventes para essa faixa etária. As atividades estão colocadas no – Vamos Brincar? e em momentos para uma reflexão filosófico-pedagógica no Vamos Pensar? Todas as situações, apresentadas como sugestões para serem feitas, buscam também a possibilidade da interdisciplinaridade.

As atividades e reflexões apresentadas estão no nível do entendimento das crianças, algumas exigindo que elas, individualmente e em comunidade, venham a se esforçar, junto com a professora, para que se dêem o entendimento e o amadurecimento.

CONTEÚDOS:

Sobre as palavras; brincar – trabalhar – aprender; descrever; início; fazer perguntas; corujas; símbolos; mudanças; tempo para o nascimento; como se dão as mudanças?; dar nomes; orgulho; sobre as mudanças e transformações na vida; as coisas têm um ritmo; destacar-se; maneiras diferentes de pensar; ser amigo – ser colega; o que é pensar?; prever e avaliar; satisfação de saber fazer; trabalho em equipe x trabalho individual; o que já sei fazer, e o que não sei fazer; opinião – certeza; movimento; estações do ano; experiências; ver as coisas de outra maneira; admirar; brincando de pensar; acostumar-se; a chuva; imaginação e realidade; contar histórias; a árvore; começo e fim; quem sou eu?; um grande quintal. Composto de catorze cenas contendo trinta e sete idéias relevantes e noventa e duas atividades divididas em: Vamos Brincar? e Vamos Pensar?

AUTORES: Neuza Teresinha Pinto Valentim e Silvio Wonsovicz

Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries):

MINHA HISTÓRIA NO QUINTAL – 1ª série

Continuando o mesmo enfoque da Educação Infantil, a história agora tem como personagens pessoas que vivem na casa, no quintal.

A história inicia com uma conversa dos pais com os filhos sobre a necessidade de

reformular a casa e o quintal. Dessa forma, a grande árvore no fundo do quintal será cortada. Os filhos tentam convencer o pai da importância daquela árvore na vida deles. Naquela árvore eles cresceram e brincam, como querer cortá-la?

A menina procura organizar com o seu irmão uma forma de convencer os pais a não cortarem a árvore. Seu irmão está pouco preocupado em ajudar. Até que certo dia na hora do almoço, após a mãe tê-los chamado várias vezes, o pai vai até os filhos que brincavam na sombra da árvore. A filha pede que o pai sente no balanço e ele percebe que fazia muito tempo que não vinha mais ali.

Daí em diante, o pai começa a lembrar que ele e seu irmão também evitaram que o pai deles (avô do seus filhos) cortasse a árvore; e também que o pai do seu pai (bisavô dos filhos) também quis cortar aquela árvore e não conseguiu. Agora, ele estava querendo cortar a árvore e seus filhos não queriam.

A história mostra que cada objeto tem uma história, que nós temos uma história, que todos têm história. Precisamos saber sobre ela, tomar consciência de nossa história e ser responsáveis por nossa história futura.

AUTOR: Silvio Wonsovicz

A PEQUENA GRANDE MARÍLIA – 2ª série

Uma menina que tem pouca altura sente que seus colegas a ridicularizam pelo seu tamanho. Um dia, olhando para o céu e vendo as estrelas, percebe que elas também são pequenas, mas brilham, e ela também pode brilhar.

Um dia, um cometa passa pela Terra e a leva para ver o firmamento. Do alto, ela percebe que a Terra e quem mora aqui são pequenos, tudo, então, depende do ponto de vista.

Volta e percebe que ela é grande por dentro, porque não tem preconceitos, nem faz pouco caso das pessoas, não discrimina... apesar de ser pequena por fora. Seus colegas são pequenos por dentro por terem preconceitos, serem arrogantes, discriminadores... apesar de serem e grandes por fora.

AUTOR: Clovis Geyer

UMA IDÉIA PUXA OUTRA... – 3ª série

Um menino tem em seu avô uma pessoa que não pára de perguntar. Ele faz, depois de velho, inúmeras perguntas, como: O que é a verdade? O que é Justiça? O que é o Bem... e outras que ninguém sabe responder e, ele mesmo, nem quer respostas.

Conversando com seu neto, percebe que ele não conhece um lago, só viu em fotos e na televisão. Convida seu neto, para quando ele for receber sua aposentadoria, em outra cidade, ir até a casa do seu amigo, onde há um lago de verdade.

O neto, ao chegar com seu avô à cidade, percebe que o avô está velho e pergunta-lhe: Você vai morrer? Ao que o avô responde que sim. Quando o neto pergunta para onde irão suas idéias, suas experiências, a resposta é que elas morreriam com o avô e outras ficariam com o neto, que sempre se lembraria delas.

Ao chegarem ao lago, o menino tem uma grande decepção. O lago não era o que ele imaginava e via. Era feio. Nesse momento, o amigo do seu avô joga uma pedra na água e

começam a se formar ondas. Para o menino, muita coisa se explica e ele conclui, a partir daquele movimento das águas, que uma idéia puxa outra...

AUTOR: Silvio Wonsovicz

OS 422 SOLDADINHOS DE CHUMBO DO SENHOR GENERAL – 4ª série

Um general agora brinca toda sexta-feira com os seus 422 soldadinhos de chumbo. Até que numa certa sexta, após muitas batalhas, o general guarda-os na caixa, e eles cansados e exaustos concluem que não era mais possível aceitar tal situação.

Os soldadinhos decidem, então, procurar um lugar onde haja paz, e querem também saber qual é a causa da guerra. Todos eles haviam sido preparados para guerrear.

Três deles são escolhidos, e cada um tem sua própria teoria. Um, diz que a guerra acontece por falta de alimentos. Vai até uma feira e percebe que aí há muita comida sobrando e conclui, então, que essa não é a causa da guerra. Outro, tem a teoria de que é a busca pelo poder. Vai até uma empresa de um senhor muito poderoso, que tem poder até mesmo sobre os governos. Percebe várias coisas, inclusive, que o poder usado não é para a guerra. Outro tem a teoria de que a guerra nasce com as pessoas. Os três vão até uma escola.

Chegando lá, são descobertos pelos alunos no intervalo. Os alunos começam a brincar com eles, e reconhecem nos olhos das crianças o mesmo brilho dos olhos que eles já haviam observado no general. Ao entrarem na aula, a professora diz aos alunos: Vamos estudar a guerra do Paraguai.

Os três saem da escola muito chateados, pois viram que ali as crianças aprendiam a guerra. Estão voltando para a casa do general, quando decidem que o único lugar onde não haveria guerra seria o museu...

AUTOR: Rudi Böhm

Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries):

O DESAFIO DE PENSAR SOBRE O PENSAR:

Investigando sobre Teoria do Conhecimento – 5ª série

O homem é, por essência, um animal simbólico. Toda estrutura de conhecimento e de relacionamento dá-se por meio de signos. A nossa tentativa em adquirir novos conhecimentos é sustentada pela prática mental de relacionar os signos.

Platão dizia que a linguagem é um *Pharmakon*, palavra grega que tem três significados: remédio, veneno e cosmético. A palavra pode ser um remédio quando consolamos uma pessoa; pode ser um veneno quando por ela difamamos alguém ou semeamos discórdia; pode, ainda, ser um cosmético; quando a utilizamos para elogiar ou a usamos na poesia.

Quer esse livro que os alunos de 5ª série comecem a pensar sobre o pensar, sobre o uso da inteligência, o fazer relações. Também mostra algumas idéias de filósofos sobre esse assunto. O texto convida os alunos a saberem mais e levantarem discussões em sala de aula e na própria vida.

CONTEÚDOS:

O que existe além do que vemos?; a senha de entrada para o mundo; representação do meu mundo; um Sócrates para os nossos dias; era uma vez...; a sede do nosso conhecimento; o mapa da realidade; o homem posto à prova; posso duvidar de tudo? O ceticismo; a natureza humana; quem são estes maravilhosos homens? Composto de doze capítulos.

AUTOR: Alberto Thomal

PENSANDO LOGICAMENTE: Investigando sobre Lógica – 6ª série

O grande desafio hoje, não é tanto conhecer as regras, os princípios, as falácias, mas saber da importância da lógica em nossas vidas. Por isso, não basta aprender lógica, mas criar uma cultura da sensibilidade. A intenção deste livro é transcender o espaço geográfico das salas de aula. Chegar aos pais, aos amigos, de uma maneira que a lógica não seja algo estranho ao dia-a-dia das pessoas.

Por isso, as atividades propostas não devem estar limitadas ao livro. Aliás, elas são apenas sugestões. A criatividade dos professores e alunos encontrará outras adaptadas ao meio social em que vivem.

Saber pensar e pensar bem são a chave das oportunidades, tanto no relacionamento pessoal e interpessoal quanto no social. O raciocínio, juntamente com o espírito criativo e criterioso, é o aspecto que favorecerá o sucesso dos nossos empreendimentos.

CONTEÚDOS:

Lógica, o que é?; argumentos; as ferramentas do raciocínio; silogismo; falácias; princípios e regras; tabela de verdade; os filósofos. Composto de oito capítulos.

AUTOR: Alberto Thomal

APRENDENDO A VIVER JUNTOS: Investigando Ética – 7ª série

É o início de uma caminhada. Ao procurarmos refletir sobre a Ética e investigá-la como campo histórico e institucional da Filosofia, precisamos refletir também sobre as grandes questões da ação humana.

Por isso, ao pensar em ação humana estamos levando em consideração: a liberdade, a escolha, a autonomia moral, a religião, o bem e o mal e outros. Queremos convidar você, à luz dos clássicos fundamentos e produções dos filósofos, a pensar sua própria vida e a sociedade na qual estamos inseridos e a fazer isso como sujeitos éticos e políticos que somos.

A leitura e o estudo dos temas deste livro querem estimular todos, adolescentes, jovens e adultos, a pensarem sobre sua existência, sua finalidade e sobre a postura que cada um tem diante dos fatos e situações da vida.

CONTEÚDOS:

Regras/normas – costumes/hábitos – bem/mal; liberdade; a ética e seus fundamentos; a moral e os comportamentos humanos; a responsabilidade moral; determinismo; livre-arbítrio e determinismo moderado; por uma ética emancipatória. Composto de sete capítulos.

AUTOR: Silvio Wonsovicz

SOMOS FILHOS DA PÓLIS:

Investigando sobre Política e Estética – **8ª série**

A Política e a Filosofia nasceram num mesmo período. Há quem diga que “a Filosofia é filha da Pólis” e muitos dos pré-socráticos foram chefes políticos e legisladores em suas cidades.

Leis e legisladores são garantias e origem da vida política. A razão funda a política. Deverá haver justiça na comunidade e, para isso, há a ação política do homem. Cada ação que fazemos é ética enquanto é escolha e política e estética enquanto é realização.

Assim, o conhecimento básico das relações sociais entre indivíduos e povos e o seu aperfeiçoamento é o que pretende atingir o presente trabalho. Proporciona, aos conteúdos filosóficos da investigação, um tratamento pedagógico correto: instigador, dialogal e sintético, criando espaços para uma consciência solidária e responsável.

CONTEÚDOS:

Relação entre Ética e Política; a Política – as convenções – as leis; o homem é um ser político; o Estado como expressão do coletivo e as várias formas de poder; participação do povo – Democracia; algumas considerações sobre Estética; conhecendo alguns filósofos que refletiram a respeito de Política e Estética. Composto de sete capítulos.

AUTOR: Silvio Wonsovicz

Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos):

CONSTRUINDO ÉTICA E CIDADANIA TODOS OS DIAS:

Reflexões sobre Temas Filosóficos, Sociais, Políticos, Econômicos e Históricos

Queremos pensadores fascinados, criativos e eficazes. Isso é possível por meio de um estudo reflexivo, meditativo, avaliativo, e, sem dúvida, traduzido em práticas concretas na vida, que serão novamente objeto de reflexões.

Certamente, não queremos uma ética já elaborada, pois a pedagogia ética, longe de ser a maneira de transmitir uma ética previamente estruturada, é a arte de elaborar a ética a partir do que se evidencia como desejável e até indispensável.

Foi partindo dessas convicções que surgiu a idéia de escrever um livro que ajudasse educadores e educandos a construir uma ética a partir da vivência do dia-a-dia. Discussões e investigações integradas com os problemas e situações que vivemos nos mais diferentes momentos de nossas vidas. Trata de temas muito atuais.

CONTEÚDOS:

Para início de conversa; Ética: uma construção coletiva; Cidadania é qualidade de vida; Construindo Ética e Cidadania todos os dias; A mulher conquista seu espaço; Teatro: cultura e cidadania; A saúde está mal!; Índios, cidadãos brasileiros!; Liberdade: um ideal e uma necessidade; O descobrimento do Brasil; O trabalho: qual futuro?; Ecologia: cuidando da casa; Namoro: um projeto comum; Cooperativismo: a união faz a força; Curta bem suas amizades; No trânsito não se brinca; Parabéns, vovós; A desgraça dos sem-teto; Uma decisão inteligente; Crianças, mas cidadãos; O mundo de barriga vazia; O racismo fere a cidadania; Música: a linguagem universal; O direito à terra; Família: uma instituição viável?; Direitos! Que direitos?; Ética e Cidadania na vida; Relacionamento entre pais e filhos; Relacionamento humano; Sexualidade: educar para o amor; Alcoolismo: a vida por um gole; Uma ilusão; O adolescente e as drogas; Cuidado! A violência é nossa vizinha; Impossível não ser político; Neoliberalismo: um capítulo do capitalismo; Desemprego: o drama atual; A dívida externa; Globalização: o mundo em nossa casa; Exemplos de luta pela Cidadania; Gandhi: uma vida sem guerra; Luther King: “Eu Tenho um Sonho”.
Pensando para viver. Composto de quatro unidades.

AUTOR: Mauri Luiz Heerd

PENSANDO PARA VIVER: Alguns Caminhos da Filosofia (2º e 3º anos)

Este livro dirige-se àqueles que procuram e sentem a necessidade de informações e conhecimentos mais gerais, porém substanciais, sobre os principais caminhos do pensamento filosófico ocidental. Por isso, uma nítida preocupação do autor em se ater, tanto aos dados mais característicos de alguns dos grandes pensadores como à parte dos sistemas filosóficos por ele elaborados.

Cada capítulo traz a reflexão sobre uma corrente filosófica, um filósofo representativo de tal corrente e um breve texto do próprio filósofo. No final dos capítulos, há exercícios de revisão e reflexão que permitirão além de rever, aprofundar e atualizar os conteúdos estudados. Portanto, um livro de Filosofia com preocupação pedagógica para o melhor e mais profundo entendimento.

O que está por trás dos textos deste livro é a ênfase de que são as idéias que movem o mundo e que os filósofos convivem conosco.

CONTEÚDOS:

Filosofia ou filosofar?; Filosofia e conhecimento; Mitologia e Filosofia; Os pré-socráticos; a democracia e os sofistas; Sócrates de Atenas; Platão de Atenas; Aristóteles de Estagira; O Helenismo e a Filosofia pós-socrática; Filosofia e cristianismo; A Filosofia na Idade Média; O Renascimento e a Filosofia Moderna; O Racionalismo... São no total 23 capítulos que abordam as várias correntes filosóficas.

AUTOR: Mauri Luiz Heerd

Coleção de Educador para Educador

Coleção composta de livros escritos por educadores que querem auxiliar educadores. Por isso, livros para o embasamento teórico e também com práticas filosófico-pedagógicas que venham propiciar discussões, investigações e assimilações dos assuntos levantados.

Livros destinados aos educadores (pais, professores) e também aos estudantes que buscam uma visão mais ampla sobre assuntos que dizem respeito à Educação, à Filosofia, à Sexualidade, aos Comportamentos Sociais, aos Problemas do Mundo Contemporâneo.

Uma coleção que quer pontuar quais são as fundamentações teóricas e os marcos referenciais do nosso programa Filosófico-pedagógico. Indispensável para quem está trabalhando e busca fundamentação mais sólida para sua prática.

SEXUALIDADE(S) ADOLESCENTE(S):

Uma abordagem didática das manifestações da sexualidade na adolescência

Trata-se de um livro que propõe um debate sobre as várias dimensões da Sexualidade e sua vivência e significações no período da adolescência. O livro contém informações científicas, objetivas e claras, numa abordagem pedagógica do tema sexo e sexualidade. Didaticamente apresentado, de modo a entreter o adolescente e levá-lo a partir de sua própria curiosidade a ser capaz de formar conceitos, opiniões e discutir valores envolvendo as informações sobre o corpo, sexualidade e adolescência.

CONTEÚDOS:

Corpo: sexo ou sexualidade?; Adolescência: o que é?; Conhecer o corpo; Coisas do coração... mais que um amigo; Quando surge o amor; Família...família... papai...mamãe...tia; e inúmeros outros assuntos sobre o tema sexualidade. Composto de 16 capítulos.

AUTORES: César Nunes e Edna Silva

EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO

Um livro para vincular o ideal da Emancipação às lutas históricas na Educação. O autor, primeiramente, pensou em colocar uma mensagem altruísta, vibrante, entusiasmada sobre a Educação e o papel proeminente do professor no processo histórico da Emancipação.

“Este livro foi concebido como uma ponte, um canal de convivência e comunhão com tantas pessoas que tenho encontrado nessas décadas de luta no campo da Educação, com o magistério, a produção de textos, palestras, encontros, debates, pesquisas e ações educacionais e políticas”.

Um livro que quer ampliar as responsabilidades para com o nosso tempo, a educação brasileira, a emancipação de tantas legiões de crianças, jovens e adultos distantes da maioria esclarecida a ser efetivada pela sociedade, pela política, pela educação e pelo trabalho emancipatório.

CONTEÚDOS:

Aprender com a vida; Conhecer a Filosofia no Brasil, construir uma Filosofia da Emancipação; A Filosofia no trabalho do educador do Terceiro Milênio; Para onde vai a Educação? O Projeto de Emancipação nas sociedades brasilíndias: violência e conquista; A Educação e a cooperação como práticas que efetivam a emancipação; Filosofia e Emancipação; A Paidéia Cristã; Filosofia, Dialética e Emancipação; Filosofia, esclarecimento e reconstrução das utopias; A Educação na pauta das reformas recentes; O tempo de plantar escolas. Composto de 12 capítulos.

AUTOR: César Nunes

A CRIANÇA COMO PESSOA:

Na visão de Tomás de Aquino e Matthew Lipman

O título desta obra diz muito. Somos todos, pais e educadores, responsáveis diretos pelo emocional, pelo racional e pela felicidade de nossos filhos e alunos. O autor, um filósofo apaixonado pelo desenvolvimento do ser humano, presenteia-nos com um estudo de autores que, como todos nós, desejam ver as crianças sempre como pessoas, principalmente em nosso milênio, ver as crianças sob uma perspectiva emancipatória. Portanto, uma leitura e um estudo indispensáveis para todos os professores e pais.

Este livro mostra que São Tomás de Aquino e Matthew Lipman, cada um no seu momento histórico, têm algo em comum: compreendem as crianças como seres humanos que precisam ser respeitados.

CONTEÚDOS:

Introdução ao tema; Matthew Lipman: A pessoa da criança e sua estrutura fundamental; Tomás de Aquino e a Criança. Composto de 3 capítulos.

AUTOR: Nivaldo Alves de Souza

A CRIANÇA E O PENSAR:

Confiança na Sua Capacidade

A Educação visa a ensinar os jovens a pensar. Por que é, então, que o sistema educacional produz tão grande número de pessoas que não pensam?

É preciso diminuir as meras ‘lições’ e incentivar a iniciativa dos alunos. Já sabemos qual é a resposta de Lipman. Segundo ele, nós devemos começar bem cedo, assim que a criança entre na escola.

No dizer de Marina Santi, “o Programa de Lipman fundamenta-se em alguns propósitos, que dizem respeito, de um lado, à idéia de ‘infância’ e de ‘aprendizagem’ e, de outro, às atividades de ‘educar e filosofar’”.

O principal objetivo do ensino da Filosofia é ensinar cada um a pensar por si mesmo.

CONTEÚDOS:

Matthew Lipman e a criança; Origem; Por que Filosofia?; Por que Filosofia para crianças?; Componentes chave do programa; A estrutura teórica; Estrutura prática; A

aplicação do programa de Filosofia para Crianças; O desenvolvimento das habilidades básicas do pensar; Metodologia; Comunidade de Investigação; Formação intelectual da criança; Formação moral da criança; A Filosofia vai à escola; A Filosofia na Educação. Composto de 2 capítulos.

AUTOR: Nivaldo Alves de Souza

A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INVESTIGATIVA: Estratégias para Aulas Reflexivas

Uma das principais finalidades das aulas de Filosofia para crianças, adolescentes e jovens é, justamente, desenvolver uma prática reflexiva. Isso é feito pelos alunos e professores para que construam um processo de aprendizagem investigativa constante, em busca da capacidade de tornarem-se mais criteriosos, criativos e, conseqüentemente, mais críticos.

Assim, a sala de aula precisa transformar-se numa Comunidade de Aprendizagem Investigativa, onde os alunos, juntamente com os professores, participem de um processo dialógico, em que os conceitos e conteúdos serão construídos e discutidos.

CONTEÚDOS:

Refletindo sobre a Comunidade de Aprendizagem Investigativa; A sociedade contemporânea e os anseios da Educação, A Educação para o pensar e o desenvolvimento das habilidades na formação de um sujeito crítico/reflexivo; o debate filosófico na Comunidade de Aprendizagem Investigativa; Vivenciando a Comunidade de Aprendizagem Investigativa; Dinâmicas e vivências; Leitura de um dos episódios da novela filosófica adotada; levantamento das idéias relevantes; diálogo filosófico; registro dos pontos principais da aula; avaliação da aula de Filosofia com crianças. Composto de 2 partes.

AUTORES: Emanuelle Santiago Dalri – Rosane Santana Junckes

EDUCADORES REFLEXIVOS: Escola Feliz

Esta obra é parte de um universo maior de reflexões sobre a temática fundamental para nossos dias. Como educadores, queremos e precisamos, cada vez mais, ser reflexivos em nossa ação pedagógica, precisamos ter espírito investigativo e postura comunitária de aprendizagem constante. Por isso, é condição que, ao ler e refletir sobre essas idéias, estejamos abertos e despertos para continuar a aprofundar nossos estudos [...]. Acreditamos que os alunos pensam da maneira como os professores ensinam. Acreditamos que os professores ensinam de acordo com como as nossas escolas estão organizadas. Dessa forma, educadores reflexivos serão colaboradores na construção de uma escola, na qual educandos felizes e vivenciando uma Educação para o Pensar gerarão educandos felizes e capazes. Composto de 3 capítulos.

CONTEÚDOS:

Diferentes imagens na escola; Refletir a imagem refletida; À sombra dos jequitibás; De que escola estamos falando?; As diferentes imagens do fazer da educação; Esmacimento cromático; Ajustando o foco; Uma lupa para a Educação; Escola reflexiva, escola feliz; O professor aprendente; O professor aprendente e reflexivo; A reflexão como aprendizagem; Refletir: um pensamento de qualidade.

AUTORA: Ângela Paiva

O PENSAR E O AGIR ETICAMENTE:

Desafios na Formação Pedagógica e Política do Educador

As relações entre ética e educação constituem um dos campos férteis de investigação, tanto para a área da Filosofia, como para a da Ciência da Educação, porém, se tais relações parecem por demais óbvias, exatamente essa obviedade constitui o obstáculo para se superar o “senso comum” dos educadores e conseguir a profundidade de investigação necessária [...]. Como sabemos, nenhuma educação é neutra, toda proposta pedagógica é carregada de ideologia, tendo sempre como finalidade viabilizar um tipo de sociedade. Vivendo numa sociedade excludente como a brasileira, cabe perguntar qual deve ser o papel dos educadores no processo de formação que se dá dentro da escola. Composto de 4 capítulos.

CONTEÚDOS:

O pensar e o agir éticos na história; O pensar e o agir éticos na construção da sociedade; Novo milênio: Educação, Ética e Cidadania; A formação dos professores para o pensar e o agir éticos.

AUTOR: Francisco Evangelista

Coleção Pais & Filhos: Companheiros Reflexivos

Coleção que busca levar pais e filhos a refletir sobre as relações. Pais e filhos precisam ser companheiros reflexivos em todas as fases de crescimento, em todas as relações, em todos os momentos.

Uma coleção que quer dar pistas essenciais, para que haja, em cada situação e em cada momento vivido, espaço para um raciocínio crítico, criativo e criterioso. Hoje temos pessoas que procuram ser liberais (“não quero a educação que tive para os meus filhos...”), outras que procuram ser radicais (“quero que meu filho viva como eu vivi...”). O meio termo, mais justo, mais equilibrado, é o que devemos procurar em cada situação, espaços de reflexões, onde pais e filhos possam ser companheiros reflexivos.

Além de livros específicos sobre a relação, outros levarão os pais e filhos a refletir sobre a difícil, mas importante, postura de podermos viver bem em nossas famílias, na sociedade em que vivemos.

PAIS FILOSOFAM...: Refletindo sobre as Relações

É na busca de constituir famílias bem estruturadas que conseguimos que os indivíduos estejam aptos a usar seus recursos internos, sua energia, da melhor forma possível, para contornar os obstáculos, dos mais simples aos mais complicados. Isso significa que, no contato com familiares acolhedores (pais, irmãos, avós, tios, primos), pela participação ativa nas conquistas, o “ser” vai se tornando apto a construir, com amor e ânimo, seu espaço no mundo.

A família é, portanto, uma instituição responsável na formação dos indivíduos. Pensando assim, a proposta é que se pense a educação dos filhos, alicerçada na autonomia.

Sob essa ótica, pretende-se desenvolver um trabalho de Educação para o pensar na família, em parceria com a escola, contribuindo, assim, decisivamente para o nascimento de uma geração pensante.

CONTEÚDOS:

Introdução: Pais e filhos pensando uma sociedade justa, consciente e equilibrada; Dorme uma criança; Uma nova sociedade: a contribuição da família; Pais e filhos maravilhando-se com a natureza; Refletindo com os pais sobre relações na adolescência; Pais e filhos refletindo sobre a juventude. Composto de 5 capítulos.

AUTORES: Emery Oscar Valentim – Neuza Teresinha Pinto Valentim

MÃE, PAI, FILHOS: Que Desafios!

A função melhor da mulher e do homem ainda é a função de mãe e pai. Em nenhum outro papel, pode-se produzir tanto quanto se pode em contato com nossos filhos.

O tempo, hoje globalizado, passa em vertiginosa corrida pelas nossas vidas. Mal nos acostumamos a um modismo ou a um padrão de comportamento e já outros surgiram com cara e roupagem novas. Nossas famílias atuais não fugiram a essa regra.

Nossos adolescentes já não se casam virgens, o casamento não é mais um ato obrigatoriamente sacramentado pela e na Igreja, as mães já não são mais mães em tempo integral, as crianças estão mais independentes, os casamentos já não são eternos.

CONTEÚDOS:

Um panorama da educação e da psicologia; A família que educa! como está?; Os problemas dentro do consultório, como aparecem? Como resolvê-los; O medo infantil; Impulsos do corpo. A agressividade e as brigas infantis; Outros comportamentos; Ligue-se nestas dicas de quem já viu muita coisa em consultório; Adolescência, sua sexualidade e o amor. Composto de 5 partes.

AUTORA: Onete Ramos Santiago

AH, O AMOR! Quantas Perguntas, Quantas Dúvidas

Falar de amor é refletir sobre inúmeras perguntas e ficar com muitas dúvidas. Não temos receitas, há diferentes colorações, visões do que venha a ser o amor, assim como temos diferentes maneiras de vivenciar o amor. Porém, somos, por natureza, seres que amam e precisam ser amados. Isso nos coloca em uma situação de estar sempre em busca, de ter de sempre cultivar o amor.

Neste século, em que a razão e a emoção são os aspectos fundamentais para o sucesso, para a realização do humano, queremos que pais e filhos reflitam juntos para encontrar os caminhos da felicidade e do amor em sua plenitude. Somos obrigados a ser felizes, a nos realizar, a amar muito e sermos muito amados.

CONTEÚDOS:

Explicando o amor; O amor adulto; Administrando o amor no casamento. Composto de 3 partes.

AUTORA: Onete Ramos Santiago

Coleção Paradidático Filosófica

Livros com histórias reflexivas, críticas e criativas. Livros para levar as pessoas, em todas as idades escolares, a ter uma visão do mundo do outro e de si mesmos.

CHICO:

O Sonho Verde

Todos nós somos um pouco filósofos, poetas, artistas... as crianças com uma espontaneidade ainda maior que a dos adultos.

Que adultos teríamos se, desde pequenos, tivéssemos chances de pensar sobre o pensar?

Você que lerá Chico, perceberá um estilo diferente de literatura. Uma literatura filosófica em que o leitor deve participar, resolvendo, pensando e discutindo com seus colegas as idéias filosóficas contidas, tanto na história, como nos exercícios propostos.

Que ao ler este livro, consigamos reaprender a ver o mundo – naturalmente pensando.

CONTEÚDOS:

Imaginação; Raciocínio crítico; Associação de idéias; Investigações; Ser criativo.

AUTORES: Rudi Böhn, Sylvia Leite e Silvio Wonsovicz

ANEXO 2 – Conteúdo das Revistas PhiloS

PhiloS – Revista Brasileira da Filosofia Fundamental

ISSN 0104-5660

INFORMAÇÕES GERAIS:

- ? A **Revista PhiloS** é uma publicação semestral de discussões interdisciplinares do Centro de Filosofia – Educação para o Pensar (Florianópolis/SC).
- ? Busca publicar artigos de relevância nas áreas acadêmicas, científicas e na prática de sala de aula, sob a condição de serem contribuições exclusivas para esta revista.
- ? As diretrizes gerais da revista são de responsabilidade de sua Coordenação Editorial.
- ? Os artigos devem ser inéditos e seus originais serão submetidos a exame pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultorias, a seu critério, omitindo-se as identidades dos autores.
- ? A responsabilidade pelas afirmações e opiniões contidas nos trabalhos caberá inteiramente aos autores.
- ? Todos os textos e ilustrações publicados tornar-se-ão propriedade da **Revista PhiloS**. Os trabalhos não aceitos ficarão à disposição do(s) autor(es).
- ? O Conselho Editorial reserva-se o direito de autorizar a reprodução dos artigos publicados em revistas congêneres, nacionais ou estrangeiras, em livros e fins acadêmicos.

Nº 1 – FILOSOFIA E COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

- ✍ A Comunidade de Investigação
- ✍ Comunidade de Investigação com Adolescentes Limítrofes
- ✍ Comunidade de Investigação - O diálogo
- ✍ Comunidade de Investigação com Pais e Filhos
- ✍ Jürgen Habermas e o Programa de Filosofia para Crianças: Alguns Pontos de Contato
- ✍ Comunidade de Investigação e o Diálogo
- ✍ Construção do Pensamento através da Comunidade de Investigação
- ✍ Filosofia para Crianças, Comunidade de Investigação e Qualificação do Educador
- ✍ O Primeiro Grau também Precisa de Filosofia
- ✍ Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”

Nº 2 – FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE

- ✍ Comentários sobre o Ensino de Filosofia no 1º Grau a Partir de Experiências em Sala de aula: Uma Proposta de Abrangência Interdisciplinar
- ✍ Filosofia e Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental
- ✍ Filosofia, Verdade, Ciência e o Currículo
- ✍ Investigação Filosófica - Um Caminho Interdisciplinar

- ✍ A Filosofia e o Jogo
- ✍ A Filosofia para Crianças sob o Enfoque da Transdisciplinaridade
- ✍ O Educador e a Filosofia na Escola de 1º Grau
- ✍ Interdisciplinaridade ou Resgate do Conhecimento na sua Totalidade?
- ✍ Interdisciplinaridade na Filosofia com Crianças
- ✍ Que tal Educar sem Filosofar?
- ✍ Filosofia - Interdisciplinaridade
- ✍ Filosofia para Crianças e Interdisciplinaridade, na Visão de uma Professora de Matemática (e de Filosofia)

Nº 3 – FILOSOFIA E RACIOCÍNIO CRIATIVO

- ✍ Criatividade e Filosofia para Crianças
- ✍ Criatividade na Construção do Conhecimento
- ✍ Criando o Fio de Ariadne - A Estética dos Labirintos Éticos
- ✍ (Des)construtivismo
- ✍ Criatividade no Atual Contexto Educacional
- ✍ Elementos da Arte e da Criatividade para a Educação Holística e a Felicidade da Pessoa
- ✍ A Construção do Conhecimento e o Fantasma da Criatividade
- ✍ Filosofia na Educação: Elementos Indispensáveis para o Pensar Eficiente
- ✍ Poderá Haver o Ensino de Criatividade?
- ✍ A Mudança sobre o Signo da Criatividade
- ✍ Criar - Criativo - Cri - a - ti - vamente

Nº 4 – FILOSOFIA E RACIOCÍNIO CRÍTICO

- ✍ A caminho do Raciocínio Crítico
- ✍ Filosofia: Um Grito Ético no Universo da Relações
- ✍ Pensamento Crítico: Uma Visão Histórica
- ✍ Para além do Pensamento
- ✍ O Princípio da Consistência dos Paradigmas Qualitativos e Quantitativos como Critério de Fundamento do Raciocínio Crítico
- ✍ Criticidade: Para quê?
- ✍ A Filosofia e o Desenvolvimento do Raciocínio Crítico
- ✍ A Criatividade e a Crise da Escola
- ✍ Pensamento Crítico
- ✍ O Raciocínio Crítico na Filosofia com Crianças (aprender a pensar mais, melhor e por si mesmo)
- ✍ Instrumento para Descobrir a Realidade - Raciocínio Crítico

Nº 5 – FILOSOFIA E PRÁTICA DE SALA DE AULA

- ✍ Pensando em Comunidade
- ✍ O Sentido do Ensino na Filosofia
- ✍ Uma Reflexão sobre o Ensino da Filosofia

- ✍ A Construção do Conhecimento no Ensino de Ciência no Curso de Magistério a Partir do Afetivo e do Social
- ✍ Filosofia e a Interferência na Formação do Ser
- ✍ O Problema da (in)Disciplina na Prática Pedagógica em Sala de aula: a Comunidade de Investigação como Tentativa de Superação
- ✍ Filosofia na Sala de aula
- ✍ A Prática Filosófica em Sala de aula
- ✍ Saúde e Filosofia - Como Pensar filosoficamente sobre “Saúde”?
- ✍ Aproveitando os “Ganchos” do Texto
- ✍ Prática Pedagógica via Grupos de Cooperação - GC - uma Experiência Promissora
- ✍ Aspectos da Prática de Ensino Filosófico nas Séries Iniciais
- ✍ A Discussão na Educação para o Pensar

Nº 6 – FILOSOFIA E AVALIAÇÃO

- ✍ Avaliação: Uma Relação Ética
- ✍ Avaliação e Filosofia para Crianças
- ✍ Como nos Disse Platão
- ✍ Avaliar, Avaliado, Avaliando
- ✍ Avaliação: Transcendência do Ato Técnico
- ✍ Filosofia para Crianças: Uma Experiência
- ✍ Avaliação Cooperativa
- ✍ Avaliação: Um Novo Caminho
- ✍ Avaliação e Valores
- ✍ Filosofia e Avaliação - Avaliar a Ação
- ✍ Refletindo Problemas de Avaliação
- ✍ As Dimensões do Pensamento como Critério Avaliativo do Processo Educacional

Nº 7 – FILOSOFIA E AUTO-ESTIMA

- ✍ A Importância da Auto-estima na Construção do Conhecimento
- ✍ Auto-estima e Filosofia para Crianças
- ✍ Filosofia um Espaço Necessário
- ✍ A Escola é Vida e não Podem Fechar-se
- ✍ Conhece-te a ti Mesmo
- ✍ Auto-estima e o Ajustamento Global do Indivíduo
- ✍ Geografia: para que Serve?
- ✍ Razão e Experiência: A Agenda Inicial
- ✍ Considerações sobre Definição
- ✍ Avaliação: um Método, uma Ideologia ou um Processo de Libertação
- ✍ Criatividade em Questão
- ✍ Coordenar: Um Trabalho Essencial

Nº 8 – FILOSOFIA E DISCIPLINA

- ✍ A Arte de Viver Bem
- ✍ A Disciplina e a Filosofia
- ✍ Filosofia um Espaço Necessário
- ✍ Necessidade da Disciplina
- ✍ Disciplina
- ✍ Disciplina - o que Fazer Falando de Convivência
- ✍ Questão Genérica: Disciplina X Indisciplina - Levantando Elementos para uma Auto-avaliação
- ✍ Disciplina e Filosofia para Crianças
- ✍ Regras, a Medida Certa para os Limites
- ✍ Disciplina: Praticar e Estar Pronto
- ✍ Disciplina - uma Exigência para o Filosofar
- ✍ A Questão da Disciplina e o Projeto da Escola
- ✍ A Indisciplina É um Indicador de Mudança?
- ✍ Filosofia como Disciplina: Jeito de Viver
- ✍ Filosofia e Disciplina
- ✍ Indisciplina: Desafio de uma Novo Modelo
- ✍ A Relação Necessária entre a Disciplina, Conhecimento e Filosofia

Nº 9 – FILOSOFIA E ÉTICA

- ✍ A Reflexão Ética
- ✍ Ética na Filosofia com Crianças
- ✍ Educação Moral e Filosofia para Crianças
- ✍ Pressupostos Éticos em uma Comunidade de Investigação
- ✍ A Responsabilidade Ética na Produção do Conhecimento
- ✍ Educação para os Valores
- ✍ A Filosofia e a Ética
- ✍ Ética na Avaliação Escolar: uma Prática de Amor
- ✍ Filética
- ✍ A Relação Ética do Mundo
- ✍ Ética: Princípio de Ação para a Solidariedade
- ✍ O Processo da Educação para a Cidadania
- ✍ Filosofia, Éticas e Animais
- ✍ Otimismo Ético
- ✍ Ética e Filosofia em Baruch de Espinosa

Nº 10 – FILOSOFIA E QUALIDADE

- ✍ A Dimensão Social da Filosofia
- ✍ Filosofia, Qualidade de Vida
- ✍ Energia e Vida
- ✍ Filosofia e Qualidade

- ✍ Ideal Real
- ✍ Qualidade na Educação
- ✍ Qualidade de Vida e Filosofia
- ✍ Filosofia e Fonoaudiologia
- ✍ Filosofia e Progresso Científico
- ✍ Educação para o Pensar: Buscando Qualidade de Vida

Nº 11 – FILOSOFIA E OS TEMAS TRANSVERSAIS

- ✍ Filosofar com Transversalidade
- ✍ Temas Transversais na Universidade Buscam Estabelecer Elos com a Educação para o Pensar
- ✍ Escola, Filosofia e Temas Transversais
- ✍ Conhecimento e Cidadania: O Papel da Comunidade de Investigação
- ✍ A Educação Ambiental e os Temas Transversais
- ✍ Pluralidade Cultural
- ✍ A Filosofia e sua Inserção como Caminho nos Temas Transversais
- ✍ Uma Parceria Eficaz

Nº 12 – FILOSOFIA E METODOLOGIA

- ✍ Desafios do Diálogo Filosófico
- ✍ A Participação Comunitária Oportunizando a Formação de Valores e a Vivência da Cidadania
- ✍ Uma Aula para Ensinar Metodologia Científica
- ✍ As Preposições e a Metodologia
- ✍ A Questão do Método nas Diferentes Abordagens Educacionais
- ✍ Planejar para Criar
- ✍ O Processo Educativo e Metodológico
- ✍ Filosofia e Metodologias
- ✍ A Importância do Método na Prática Educativa
- ✍ Educação, Convivência e Relacionamento numa Perspectiva para o Pensar
- ✍ O Filosofar Tendo uma Visão Metodológica Criativa

Nº 13 – FILOSOFIA E PAZ

- ✍ Pensar a Paz e a Filosofia
- ✍ Preservar o Meio Ambiente para Vivenciar a Verdadeira Paz
- ✍ Qual a relação entre a Filosofia e a construção de uma cultura de paz?
- ✍ Philo Pax
- ✍ A Criança e a Cultura da Paz
- ✍ Método e Filosofia na Educação
- ✍ Educar para o pensar: Filosofia com crianças e jovens numa perspectiva do aprender fazendo: um exercício do ser em comunidade
- ✍ O ensino religioso é para todos

✍ Anexos sobre a PAZ

Nº 14 – FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS

- ✍ Uma reflexão sobre Direitos Humanos à Luz da Educação para o Pensar
- ✍ Direitos Humanos para uma cidadania constante
- ✍ Direitos Humanos uma Construção Histórico-cultural
- ✍ Filosofia e Direitos Humanos
- ✍ Direito e Deveres: uma ligação perigosa
- ✍ Filosofia e Direitos: Declaração dos Direitos Humanos
- ✍ Filosofia e Direitos Humanos
- ✍ A Teoria dos Valores em Nietzsche
- ✍ Filosofia e os Direitos Humanos: por uma vida melhor
- ✍ Anexos – Declaração dos Direitos Humanos no Ciberespaço

Nº 15 – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO SEXUAL

(Anais do Iº Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual – 23 a 26/07/01)

Conferências:

- ✍ Reeducar o Olhar – Rubens Alves
- ✍ Ética, Educação e Cidadania – Dermeval Saviani
- ✍ Dialética da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil – César Nunes
- ✍ Ética e Subjetividade – Enrique Dussel

Sessões Especiais:

- ✍ Corpos no espelho: paradigmas de corporeidade e a formação do(a) educador(a)
- ✍ Ética, Filosofia e Pós-modernidade
- ✍ A Educação Sexual da Criança: Subsídios Teóricos e Propostas Práticas para uma Abordagem da Sexualidade para além da Transversalidade
- ✍ Educação, Ética e Comunidade Educativa
- ✍ Sexualidade e Pessoas com Necessidades Especiais: Perspectivas de Emancipação
- ✍ A Educação para o Pensar através da Filosofia na Escola Pública
- ✍ A Construção Social da Sexualidade Feminina na Era das Incertezas: Identidade, Desafios e Contradições
- ✍ A Educação para o Pensar e as Contribuições do Pensamento Investigativo e Ético através da Filosofia
- ✍ A Influência da Televisão nos Comportamentos Contemporâneos
- ✍ O Impacto das Novas Tecnologias na Sociedade da Informação
- ✍ Aspectos de uma Crítica do Mal-estar Contemporâneo
- ✍ A Educação Sexual na Escola Pública

Nº 16 – FILOSOFIA E CIDADANIA

- ✍ Educação, Ética e Comunidade Educativa
- ✍ Filosofia: Encontro com a Cidadania

- ✍ Filosofia – Educação para o Pensar: Instrumento no Resgate na Efetivação da Cidadania
- ✍ Educação para o Pensar: Um Novo Olhar sobre as Questões de Cidadania
- ✍ Filosofia e Cidadania
- ✍ Cidadania e Voluntariado
- ✍ Cidadania: a Reflexão Necessária
- ✍ O Filosofar como Educação para a Cidadania
- ✍ Ética, Filosofia e Pós-modernidade: o Cérebro e a Cruz, uma Alternativa à Barbárie
- ✍ A Comunicação e a Visão Sistêmica na Construção da Cidadania
- ✍ Corpos no Espelho: Paradigmas de Corporeidade e a Formação de Educadores

Nº 17 – FILOSOFIA E EDUCAR PARA O PENSAR

- ✍ Educando para o Pensar: a Filosofia sempre Esteve na Escola
- ✍ A Educação em Valores e os Valores na Educação
- ✍ Políticas Educacionais e a Formação Ética: Elementos para Iniciar a Discussão
- ✍ Educar para Pensar X Educar para Salvar
- ✍ Educando para Paz: uma Perspectiva Possível a Partir da “Educação para o Pensar”
- ✍ A Importância da Atitude Filosófica na Educação Sexual para a Formação de uma Vivência Sexual Sadia.
- ✍ Identidade e Educação: Questionamentos sobre o Poder Político Cultural e o Currículo Escolar
- ✍ Imaginário e Prática Docente
- ✍ Receita de Bolo ou Prato Feito
- ✍ A Dimensão Ética da Avaliação
- ✍ A Filosofia e a Construção do Conhecimento

Nº 18 – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO REFLEXIVA

- ✍ A Indústria Cultural e o Canto das Sereias: o Processo de Aliciamento das Massas
- ✍ Pistas de Reflexão Filosófica no Trabalho com a Educação Sexual para a Formação de uma Vivência Sexual Sadia e Postura Crítica diante da Atual Situação Social
- ✍ A Histórica Submissão da Mulher e suas Implicações na Feminização do Magistério nas Séries Iniciais
- ✍ Educar para o Pensar nos Cursos do Ensino Superior
- ✍ Educação Reflexiva: Uma Realidade Possível na Educação Infantil a Partir de “O Meu Quintal”
- ✍ Perspectivas da Educação Infantil
- ✍ Educação de Jovens e Adultos: Caminho para a Inclusão no Processo de Escolarização
- ✍ Viver = Existir? Enfim, o que é Incluir?

Nº 19 – FILOSOFIA – EDUCAÇÃO E CIDADANIA

(Anais do IIº Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual – 22 a 25/07/03)

Conferências:

- ✍ Filosofia, Sexualidade e Emancipação Humana – César Nunes
- ✍ Filosofia, Educação e Cidadania numa Sociedade em Mudanças – Cipriano Luckesi
- ✍ Educação, Ética e Formação de Professores – Cipriano Luckesi
- ✍ A Educação da Criança para a Autonomia – Madalena Freire
- ✍ Filosofia, Educação para o Pensar e a Busca de uma Cidadania Participativa – Nivaldo Alves

Sessões Especiais:

- ✍ Formação de Professores para a Educação básica
- ✍ A Formação de professores para a Educação Sexual
- ✍ Sexualidade e Deficiência
- ✍ Educação Sexual: um estudo sobre as atividades do Educador Sexual e a proposta curricular de Santa Catarina
- ✍ A Educação à Distância numa perspectiva emancipatória
- ✍ Filosofia, o início de uma mudança
- ✍ Educar para o Pensar e o fazer filosófico no cotidiano do professor
- ✍ Pais e Filhos refletindo sobre relações
- ✍ Projetos filosófico-pedagógicos e a inserção da comunidade escolar
- ✍ Construindo Comunidade de Aprendizagem Investigativa

Nº 20 – FILOSOFIA NA ESCOLA

- ✍ Educando para Pensar sobre Valores: Um desafio para o Ensino Fundamental
- ✍ Comunidade de Aprendizagem Investigativa: Um novo paradigma para “ensinar” Matemática
- ✍ A Formação de Professores no Brasil: Realidade ou Utopia?
- ✍ A Educação para o Pensar e a Educação à Distância: Saberes que se Entrecruzam
- ✍ Educando para o Pensar: O Cotidiano escolar e a Terapia Reflexológica
- ✍ Da exploração do Trabalho e do estabelecimento da questão social à peremptória necessidade da Educação Reflexiva
- ✍ Educando para o Pensar tendo presente a Sexualidade em nossas escolas
- ✍ O Programa filosófico-pedagógico “Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens”: Sua gênese, sua história, seu futuro na escola brasileira

ANEXO 3 – Estrutura dos Cursos de Formação

CURSO: EDUCAR PARA O PENSAR - FILOSOFIA FUNDAMENTAL

ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL

(Formação dos Professores)

Sendo o programa filosófico-pedagógico “Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens” de um valor inquestionável para todos os profissionais da instituição escolar, estamos elencando a Estrutura Curricular de todo o Processo de formação dos professores. Dessa forma, é possível aos professores e Direção da Escola uma visão global do que buscamos neste trabalho de reflexão com os profissionais.

Nada melhor do que iniciar o trabalho com as crianças, com a Filosofia, tendo percorrido uma das cinco etapas de formação. Assim, os professores, ao terminarem uma das etapas, já devem começar a trabalhar em sala com as crianças, sendo acompanhados e tendo assessoria do Centro de Filosofia. Para tanto, segue a estrutura:

1. Etapa - PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (Educação Infantil)
2. Etapa - INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL (1ª e 2ª série do ensino fundamental)
3. Etapa - INVESTIGAÇÃO ANALÓGICA (3ª e 4ª série do ensino fundamental)
4. Etapa - INVESTIGANDO SOBRE TEORIA DO CONHECIMENTO E INVESTIGANDO SOBRE LÓGICA (5ª e 6ª série do ensino fundamental)
5. Etapa - INVESTIGANDO SOBRE ÉTICA E INVESTIGANDO SOBRE POLÍTICA E ESTÉTICA (7ª e 8ª série do ensino fundamental)

Após esses estudos teóricos e práticos, dentro do Programa filosófico-pedagógico, o professor, com um acompanhamento, poderá transformar sua sala de aula em uma **COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INVESTIGATIVA**. Sendo assim, o próprio professor da turma (da Ed. Infantil até 4ª série) coordenará as discussões filosóficas e receberá acompanhamento e assessoria do Centro de Filosofia.

Segue estrutura Curricular do Curso, constando a parte prática e teórica de todos os trabalhos na formação dos professores nesse programa.

Etapa 1 – PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (Educação Infantil)

Nunca é cedo demais para filosofar! A partir do comportamento naturalmente

investigativo das crianças, o programa propõe que, na Educação Infantil, sejam desenvolvidas as atitudes que oportunizem a Comunidade de Aprendizagem Investigativa.

Paralelamente, são trabalhados alguns conteúdos específicos, como:

Semelhanças e diferenças

Raciocínio hipotético

Perguntas e pensamento

Verdade e realidade

Relação de causa e efeito

Esclarecimento de conceitos

Nas atividades propostas, há sempre oportunidades para que aconteça a interdisciplinaridade. Numa visão ampla, o programa de filosófico-pedagógico tem reflexos pedagógicos imediatos e importantíssimos no processo educativo.

PALESTRAS FUNDAMENTAIS

O que é a Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens?

Cultura e Hereditariedade

Teoria do Conhecimento e Formas de Conhecer

Múltiplas Inteligências

MATERIAL USADO

Novela Filosófica *O Meu Quintal*

Material do Professor *O Meu Quintal*

TOTAL: 40 horas

Etapa 2 – INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL (1ª e 2ª série do ensino fundamental)

A história, em sua maior parte, está em forma de conversação. As crianças da história estão tão preocupadas com a linguagem e idéias quanto com animais, pessoas e coisas do mundo que as cercam. Aqui temos alguns questionamentos:

Fazer de conta e realidade

Medo e coragem

Fazer e dizer

Verdade e beleza

Tem como preparação filosófica a cosmologia, pois as crianças pensam sobre o mundo e a natureza, sendo encorajadas a adquirir habilidades de investigação e raciocínio.

PALESTRAS FUNDAMENTAIS

Aprendizagem por Sinônimos - considerações sobre a definição

Considerações sobre causa e efeito

Considerações sobre atos mentais

O Pensar, as relações e a criatividade

MATERIAL USADO

Novela Filosófica *O menino e a caboré*

Material do Professor *O menino e a caboré*

TOTAL: 40 horas

Etapa 3 – INVESTIGAÇÃO ANALÓGICA (3ª e 4ª série do ensino fundamental)

Este conteúdo a ênfase está no desenvolvimento das habilidades de raciocínio, tais como:

Generalizar

Desenvolver conceitos

Fazer Comparações

Oferecer contra – exemplos

Usar analogias

Contradições e seriações

Tem como preparação a Filosofia da Linguagem, pois as crianças vão pensando e discutindo em cima do que elas falam e também buscam outros significados ambíguos.

PALESTRAS FUNDAMENTAIS

Raciocínio Crítico: O que é isso?

Considerações sobre o raciocínio analógico

Os princípios racionais

MATERIAL USADO

Novela Filosófica *Irmãos de Sangue*

Material do Professor *Irmãos de Sangue*

TOTAL: 40 horas

Etapa 4 – INVESTIGANDO SOBRE TEORIA DO CONHECIMENTO E INVESTIGANDO SOBRE LÓGICA - 5ª e 6ª série do ensino fundamental

Nestes materiais lidaremos com:

Como pensamos?

Podemos pensar sem uma linguagem?

As ferramentas básicas do raciocínio

As técnicas do raciocínio crítico

A lógica formal e informal

Assuntos e temas que os alunos, nos anos seguintes, aplicarão a problemas específicos das áreas das ciências exatas, ciências humanas e estudos de línguas e em suas vidas no dia-a-dia.

Por ser parte do Programa de Filosofia no ensino fundamental, nesta etapa, a ênfase está na investigação sobre o conhecimento e a lógica, também se busca uma revisão de todas as palestras, bem como das outras novelas filosóficas trabalhadas anteriormente pelos professores.

PALESTRAS FUNDAMENTAIS

O papel da Filosofia na Educação Gnoseológica

Fundamentos básicos da lógica

A padronização lógica

Considerações sobre as inferências e sobre o silogismo

MATERIAL USADO

O Desafio de Pensar sobre o Pensar: investigando sobre a Teoria do Conhecimento

Pensando Logicamente: Investigando sobre Lógica

TOTAL: 40 horas

Etapa 5 – INVESTIGANDO SOBRE ÉTICA E INVESTIGANDO SOBRE POLÍTICA E ESTÉTICA (7ª e 8ª série do ensino fundamental)

O objetivo desta etapa, junto aos alunos na fase de vida em que se encontram, é oportunizar condições para que entendam os fundamentos da vivência ética e conseqüentemente a capacidade de viver em uma sociedade aonde cada ato é um ato político. Capacitá-los para que entendam os mecanismos e modos das influências do grupo sobre as ações, as influências dos meios de comunicação, a própria fase de auto-afirmação, implica:

Incentivar a reflexão sobre os valores morais

Diferenciar a vivência moral da vivência ética

Ajudar os alunos a pensar por si mesmos

Oportunizar que todos tenham capacidade de discutir os assuntos éticos de forma madura

Entendimento da vivência política em sociedade

Busca de uma vivência política justa que leva para uma estética coletiva

Toda aprendizagem nesta etapa é para que os professores e alunos tenham uma preocupação com o aprofundamento de áreas específicas da Filosofia – Ética – Política e Estética.

PALESTRAS FUNDAMENTAIS

Considerações sobre a permanência e a mudança

Considerações sobre os argumentos

Considerações sobre os princípios e as leis

MATERIAL USADO

Aprendendo a viver juntos: investigando sobre ética

Somos filhos da Pólis: investigando sobre política e estética

TOTAL: 40 Horas

AVALIAÇÃO:

O curso Educar para o Pensar - Filosofia Fundamental destina-se a mudanças de postura, a um pensar e repensar a prática pedagógica. Quer contribuir com as escolas, bem como com a própria vida das pessoas. Para tanto, a avaliação se processará de duas formas:

- Em primeiro lugar, queremos que os professores que venham a fazer esse curso possam ampliar e/ou modificar a sua visão de mundo; consigam compartilhar com os demais, em Comunidade de Aprendizagem Investigativa, o que pensam e como pensam. Por isso, a primeira avaliação feita é a da observação da entrada da pessoa na Comunidade de Aprendizagem Investigativa, que se dá por meio das discussões e da coordenação das sessões que serão feitas pelos participantes do curso.

- A segunda maneira é pelo entendimento da proposta filosófico-pedagógica e do desenvolvimento dos conteúdos sugeridos pelo fio condutor do programa.

Além disso, no final de cada dia de curso, há um momento de avaliação oral, bem como no final, onde os participantes deverão escrever suas impressões, aprendizagem e, também, poderão fazer isso oralmente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARANHA, Maria L. de A. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1986.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DRUQUET, Ruth C. da R. **Distúrbios da aprendizagem** SP: Ática, 1990.

IUSKOW, A. **Material do professor - O Internauta**. Florianópolis: Sophos, 1998.

_____. **Material do professor - Um cidadão de alto nível**. Florianópolis: Sophos, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

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

MIBIELLI, Francisco; WONSOVICZ, Silvio. **O Menino e a caboré**. Florianópolis: Sophos, 1999.

_____. **Irmãos de sangue**. Florianópolis: Sophos, 1999.

NOT, Louis. **Ensinando a aprender**. São Paulo: Summus, 1993.

PHILOS - Revista Brasileira de Filosofia no Ensino Fundamental. **Centro de Filosofia Educação para o Pensar**. Florianópolis, SC.

- RATHS, Lois E. e outros. **Ensinar a Pensar**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1977.
- THOMAL, Alberto. **O Desafio de pensar sobre o pensar**: investigando sobre Teoria do Conhecimento. Florianópolis: Sophos, 2001.
- _____. **Pensando logicamente**: Aprender a fazer. Florianópolis: Sophos, 2001.
- WONSOVICZ, Silvio. **Material do professor - O Menino e a Caboré**. Florianópolis: Sophos, 1998.
- _____ **Material do professor - Irmãos de sangue**. Florianópolis: Sophos, 1998.
- _____ **Aprendendo a viver juntos**: Investigando sobre ética. Florianópolis: Sophos, 2001.
- _____ **Somos filhos da Pólis**: Investigando sobre política e estética. Florianópolis: Sophos, 2001.

ANEXO 4 – Carta de Florianópolis (Documento do IIº Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual – 2003)



Florianópolis, 22 a 25 de julho de 2003

C A R T A D E F L O R I A N Ó P O L I S

1. Nós, educadoras e educadores, num total de 756 participantes no **II Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual**, reunidos de 22 a 25 de Julho de 2003, nesta cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil, manifestamos nossos princípios e propósitos, de modo a registrar aqui diretrizes e proposituras que venham fortalecer nossas convicções e revitalizar nossas esperanças e objetivos.
2. Reafirmamos nossa crença na educação humanista, que considera o homem e sua condição subjetiva e social como o fundamento de toda educação. Afirmamos a educação que prepara para a vida, que vincula a comunhão da cultura e do conhecimento com o compromisso com princípios éticos emancipatórios, com a elevação estética da vida, com a responsabilidade social e a promoção da participação política democrática e libertadora.
3. Manifestamos nossa escolha por uma educação e escola que procurem formar a pessoa humana, em todas as suas potencialidades e identidades, buscando partir da realidade inalienável de cada ser, de modo a integrar todos os educandos nos mais elevados ideais éticos, cívico, culturais e políticos da humanidade.
4. Num momento histórico em que os valores de mercado afirmam-se como unilaterais, a corrida para a promoção de uma ciência e tecnologia está sem parâmetros éticos, retomamos nossa convicção na formação para a cidadania universal, para a solidariedade, para o cuidado com a Terra e o zelo pela natureza e meio ambiente, pela promoção da justiça social e prática da fraternidade humana.

5. Diante da afirmação de uma economia globalizada sem freios ou limites, do engendramento de uma voraz e avassaladora máquina de produzir morte e violência para garantir bandeiras políticas em que se transformaram os estados e grupos políticos extremados, manifestamos nosso propósito de cultivar a educação para a paz, para a tolerância, para o diálogo, para a promoção da pluralidade cultural e política de todas as gentes, povos e nações.
6. Destacamos nossa identificação com todo projeto social e político que busque superar a realidade difícil e injusta em que vive a grande maioria do povo brasileiro, herdeiros de uma tradição de exclusão, de exploração, de negação dos mais elementares direitos sociais, sobretudo no acesso à educação, e expressamos nossa intenção de promover uma educação que forma sujeitos históricos autônomos, críticos, esclarecidos, colocando o acesso à cultura e educação escolar como forma de humanização plena para a vivência das dimensões coletivas mais elevadas, principalmente, aquela que prepara para o trabalho criador e realizador.
7. Escolhemos firmar o compromisso com a educação da criança para o pensar criativo, para a convivência solidária, para o respeito à alteridade, para a conquista da cultura e formação da pessoa emancipada, reflexiva, responsável e livre. Destacamos a convicção de que a formação filosófica na escola fundamental e média é o espaço do debate criativo, da apropriação pedagógica dos recursos da lógica, da aquisição subjetiva da linguagem e do pensamento criativo e investigativo, da produção da consciência curiosa e metódica na direção da formação para a plenitude da ação na escola e na sociedade atual.
8. Entendemos a sexualidade como a significação subjetiva e social inalienável da pessoa humana, a ser assumida como mediação para a felicidade, como expressão de nossa capacidade afetiva, amorosa e comunicativa, de viver e projetar ideais de comunhão, de trocas simbólicas, éticas e estéticas, para com a vida e a condição humana. A educação sexual que defendemos é aquela que busca superar o domínio operacional de técnicas reprodutivas ou de prevenção médico-biologista para tornar-se a construção de referências éticas e morais para as exigentes vivências do amor e da sexualidade responsável.

Buscamos superar uma forma de pensar a sociedade, a cultura e a escola como determinações autoritárias, repressivas ou mediadas pelos valores do sucesso, da competição e da acumulação material. Optamos por uma concepção política democrática e pluralista, por uma concepção de conhecimento e saber que esteja a serviço da vida e da felicidade, por uma filosofia e significação da sexualidade que almeje a emancipação e autonomia.

10. Por fim, em todas as nossas utopias e proposituras, reflexões e críticas, debates e informações trocadas, conhecimentos e vivências nascidas da experiência rica e exigente do convívio coletivo e generoso neste II Congresso, onde comungamos esperanças e desafios, buscamos afirmar a cultura elaborada como matriz da humanização, o espaço da escola como lugar de formação para o agir consciente no mundo, de modo a anunciar a novidade institucional e histórica da cultura da emancipação e da pluralidade.
11. Para tanto, reafirmamos nosso propósito de mantermos unidas as disposições para produzir mediações, para vivenciar a metáfora da ponte, a celebrar a beleza e originalidade da vida, a manifestar a cultura do diálogo, a constituir a ética da alteridade, a promover o pensamento que esclarece e sente, a constituir a educação que ama e, ao mesmo tempo, cultivar o amor que educa.

Florianópolis, 25 de julho de 2003.

Carta-documento aprovada por unanimidade na sessão de encerramento do II Congresso Nacional. Na mesma sessão ficou acertado que o III Congresso acontecerá na semana de 18 a 22 de julho de 2005. Participe!