

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Thaís Brienza Miraglia

**O PROJETO PEDAGÓGICO E A EXECUÇÃO
DIDÁTICA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
INDAIATUBA – SP:**

Um estudo interpretativo das contradições, possibilidades e
limites do Ensino de Filosofia.

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia, sob a orientação do
Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

Campinas

2007

20080298

*Dedico este trabalho a cada gota de
suor que meu rosto sentiu ser derramada.*

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TEC/UNICAMP
	M671p
V:	EX:
TOMBO:	3405
PROC:	129108
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	28/02/08
Nº CPD:	426978

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M671p

Miraglia, Thaís Brienza.

O projeto pedagógico e a execução didática da filosofia para crianças na Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba – SP : um estudo interpretativo das contradições, possibilidades e limites do ensino de filosofia / Thaís Brienza Miraglia. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : César Aparecido Nunes.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Filosofia – Ensino de primeiro grau. 2. Projeto pedagógico. 3. Didática.
I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-623-BFE

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido irmão Douglas Brienza Miraglia pelas noites - quase madrugadas - em que ficou me esperando chegar da faculdade, por se importar comigo e por me amar como sou.

Agradeço às minhas amigas Aline Maria Coleoni e Ana Paula Brozowski, que há exatos 10 anos tive a felicidade de conhecer e que me ajudaram em momentos difíceis ao longo deste curso e ao longo desta década.

Agradeço ao meu marido Reginaldo Rodrigues da Silva pelas noites em que passou, pacientemente, dentro do carro me esperando sair da aula e por me receber sempre com um sorriso.

Agradeço aos filhos que virão, pela vontade de continuar sonhando.

Agradeço ao meu orientador César Aparecido Nunes, sobretudo, pelas palavras de elogio, que foram muito valiosas para mim.

Agradeço ao meu segundo leitor Sílvio Ancizar Sanches Gamboa pelas contribuições necessárias à finalização deste trabalho.

Agradeço, enfim, ao tempo em que morei na moradia estudantil, às refeições do “bandejão”, que apesar de não serem deliciosas, foram, por vezes, a única alimentação que tive no dia, às poucas, mas boas pessoas que conheci, às festas do IFCH, às 5 horas de sono diárias, aos muitos dias, como este, que nem ao menos as estas 5 horas tive direito, mas, sobretudo por ter tido a oportunidade de ter vivido tudo isto e por hoje sentir o meu corpo cansado, mas com a vontade de começar tudo novamente.

*Sonha, poeta, sonha! Aqui sentado
No tosco assento da janela antiga,
Apóias sobre a mão a face pálida,
Sorrindo – dos amores à cantiga.
(Álvares de Azevedo)*

RESUMO

A situação do ensino de filosofia no Brasil é delicada por conta de seu caráter facultativo. No entanto, apesar desta condição, algumas escolas optam por adotar este ensino. A Rede Municipal de Educação do município de Indaiatuba-SP decidiu adotar a filosofia como única matéria integrante da base diversificada do currículo de suas escolas de 1ª a 4ª série. O presente trabalho tem por objetivo verificar e analisar esta prática. Para isto, trás um levantamento bibliográfico acerca do tema e dispõem as particularidades da prática verificada no município. A partir destes elementos, faz uma análise acerca desta prática e conclui-se que ela é um marco importante para o ensino de filosofia para crianças no Brasil, porém é necessário que haja uma maior atenção quanto as suas peculiaridades.

Palavras-chave: Educação; Ensino Fundamental; Filosofia; Criança; Metodologia.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
 Capítulo I - Marcos institucionais, diretrizes pedagógicas e os processos de implementação do Ensino de Filosofia para crianças: cenários gerais.....	 04
1. Matthew Lipman e o Programa de filosofia para crianças.....	06
2. Programa educar para o pensar: filosofia com crianças, adolescentes e jovens.....	12
 Capítulo II - A pedagogia e a didática do projeto de Ensino de Filosofia para criança em Indaiatuba – SP. Retratos de três escolas de Ensino Fundamental.....	 16
1. O ensino municipal de 1ª a 4ª série na cidade de Indaiatuba.....	16
2. A prática: três retratos.....	20
 Capítulo III – O ensino de Filosofia para crianças em Indaiatuba – SP: possibilidades pedagógicas, formação de professores e contradições.....	 28
 Considerações Finais.....	 32
 Referências.....	 33
 Anexos.....	 35

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigativo tem como tema o ensino de Filosofia na escola. O ensino de filosofia foi trazido para o Brasil durante o período colonial, pelos jesuítas, que tiveram por objetivo propagar o catolicismo em terras tupiniquins. De lá pra cá, o que podemos verificar como característica dominante é que, ao ensino disciplinar de filosofia não está sendo dispensada a relevância necessária, visto que a matéria objetiva à formação e o pleno desenvolvimento intelectual do homem, o que é, teoricamente, uma das funções da educação.

A afirmação da existência deste descaso justifica-se com a análise da história da educação do nosso país. Com ela, verificaremos que, posteriormente à fase jesuítica, a função do ensino de filosofia foi a de trazer ao Brasil a linha de pensamento europeu aos filhos de colonos brancos e de senhores ricos, o que, em suma, podemos interpretar como sendo um ensino voltado estritamente à elite. A filosofia aqui ensinada manteve as matrizes de inculcação ideológica e etnocentrismo europeu.

Posteriormente, com as reformas de ensino de Pombal, vieram as aulas régias e a filosofia resumiu-se a um ensino disciplinar isolado, o que perdurou desde o século XVIII estendendo-se até a vigência das reformas provocadas pela Revolução de 1930.

Atualmente, o que temos em vigor é a nova LDB, de 1996, que passou a ditar que todo estudante deve terminar o Ensino Médio demonstrando “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Contudo, ela conta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a escolha dos chamados Temas Transversais, que garantiriam o cumprimento da exigência da LDB, sem necessariamente ter de instituir as matérias. Nos últimos anos temos conquistado marcos regulatórios que tratam da obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio.

Frente à análise destas condições do ensino de filosofia no Brasil ao decorrer do tempo, deparei-me com a realidade vivida pelo município de Indaiatuba – SP, onde as escolas da Rede Municipal de Educação contam com o ensino disciplinar de filosofia para as crianças de 1ª a 4ª série. Essa foi minha motivação inicial para empreender a presente pesquisa e monografia.

O trabalho que se segue objetiva compreender, sobretudo, como se dá este ensino, visto a precariedade da oferta da disciplina no Brasil. Esta compreensão engloba questões tais como: o porquê da existência desta oferta nesta municipalidade, haja vista seu caráter facultativo em nível nacional; nessa modalidade, quais as referências teóricas adotadas pela Rede Municipal de Educação de Indaiatuba e pelos próprios professores, visto que a discussão referente ao ensino de filosofia 1ª a 4ª série do ensino fundamental é relativamente pequena, o que ocasiona dificuldades com relação à prática.

Para tanto, faço uso de levantamento bibliográfico relevante ao tema, bibliografia esta que engloba tanto documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba, como autores que escreveram a respeito do ensino de filosofia destinado às crianças e seus críticos, tais como Silvio Wonsovicz, René José Trentin Silveira e Matthew Lipman, para citar alguns.

Estabeleço ainda, um diálogo entre estas referências e a realidade observada, que se deu a partir da escolha de três escolas, nas quais assisti a duas aulas de um professor de filosofia. Durante esta observação, fiz uso de um diário de campo para me auxiliar no desenvolvimento e na escrita da pesquisa.

Após o levantamento bibliográfico e a observação da realidade, elaborei questões destinadas à supervisão de ensino do município e aos professores dos quais assisti às aulas.

A partir destes elementos, redigi o Trabalho de Conclusão de Curso que segue, enfatizando tanto os elementos por mim constatados, quanto minhas reflexões acerca deles.

Espero que tais considerações, longe de se traduzirem numa condenação ou crítica unilateral de tais práticas, possam ajudar a avaliar, consolidar e firmar a prática de ensino de filosofia no Brasil, sobretudo nas séries iniciais, com planejamento pedagógico e claras diretrizes de reflexão e emancipação.

Capítulo I – Marcos institucionais, diretrizes pedagógicas e os processos de implementação do Ensino de Filosofia para crianças: cenários gerais.

O presente capítulo pretende contextualizar historicamente a questão do ensino de filosofia e destacar aspectos pedagógicos e educacionais dessa prática de ensino. O ensino de filosofia sempre teve uma pendular presença na tradição curricular e educacional em nosso país, com momentos de intensa presença seguidos de outros com uma lacunar ausência ou negação.

Nos anos 1990, em vista do processo de superação da tradição tecnicista, a sociedade e a educação brasileiras passaram por processos políticos e suas conseqüências legais e curriculares que, em última instância, provocaram alterações legais e institucionais.

O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) determina que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p. 10).

Para cumprir esta determinação, as Diretrizes Curriculares Nacionais buscaram determinar os conhecimentos inerentes a estas matérias, para que estes pudessem ser trabalhados sob a forma de Temas Transversais, haja vista que esta seria uma forma de cumprir a LDB, sem necessariamente ter de instituir a obrigatoriedade das disciplinas.

Portanto, o que verificamos atualmente em nosso país é que tanto nas escolas de ensino médio, quanto nas de ensino fundamental, os temas inerentes à filosofia se fazem presentes, na maioria das vezes, sob a forma de Temas Transversais.

Entende-se por Temas Transversais os temas que devem ser discutidos dentro do contexto das disciplinas regularmente oferecidas. Um exemplo disto é o tema sexualidade,

que ao ser trabalhado numa aula de ciências, por exemplo, pode ter como enfoque o corpo humano e ao ser abordado numa aula de geografia pode voltar-se a questões ligadas à taxa da natalidade, a gravidez precoce etc.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a apresentação dos Temas Transversais e Ética:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporados como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade.(...) (BRASIL, 1997, p. 15)

No entanto, a obrigatoriedade disciplinar da filosofia e da sociologia no Ensino Médio foi pauta de discussão durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste mandato, tramitou na Câmara e no Senado um projeto de lei que tinha por finalidade substituir o artigo 36 da LDB, objetivando a obrigatoriedade, para o Ensino Médio, das disciplinas de Filosofia e Sociologia. No entanto, o projeto acabou sendo vetado pelo presidente – que, por coincidência, é sociólogo – após a aprovação da Câmara e do Senado.

Dentre os argumentos defendidos para estabelecer o veto, FHC usou o de que o acréscimo destas matérias na grade curricular do Ensino Médio acarretaria num aumento orçamentário inviável para o momento. Além disto, afirmou que não havia um número suficiente de professores graduados em filosofia e em sociologia para lecionar nas disciplinas e que elas estariam diluídas nas demais matérias da grade curricular comum.

Contudo, tais argumentos foram prontamente rebatidos pelos defensores do estabelecimento da obrigatoriedade das matérias. Eles afirmaram que não poderia haver um aumento orçamentário, pois o que estava sendo proposto era o remanejamento da carga

horária das escolas para que pudesse haver a inclusão do ensino de filosofia e sociologia e não o aumento dela. Além disto, eles argumentaram que a obrigatoriedade destas matérias faria com que houvesse, gradualmente, o aumento do número de professores aptos para lecioná-las.

Tal debate, no entanto, diz respeito ao ensino de filosofia e sociologia no Ensino Médio, porém, no que diz respeito ao Ensino Fundamental a facultatividade destas matérias é algo que nem ao menos chegou a ser pauta de grandes discussões.

Este descaso para com o ensino disciplinar de filosofia e, sobretudo, ao nível de Ensino Fundamental, faz valer a análise dos dados acerca do ensino de filosofia no Brasil, coletados em uma pesquisa encomendada pela UNESCO:

Desde 1985, com a chegada ao Brasil do programa de 'Filosofia para crianças', criado por Matthew Lipman, algumas escolas – em sua maioria particulares – adotam a filosofia como disciplina em seus currículos de Ensino Fundamental (...) De modo geral, no Ensino Fundamental há registros de escolas privadas trabalhando com filosofia em quase todos os estados e das públicas em algum deles(...) (CEPPAS, FÁVERO, GALLO, GONTIJO, KOHAN, 2004, p. 267)

Mas que programa seria este que fez com que algumas escolas de Ensino Fundamental adotassem a filosofia disciplinar?

1. Matthew Lipman e o Programa de filosofia para crianças

Matthew Lipman nasceu em 24 de agosto de 1923 em Vineland, nos Estados Unidos. Foi combatente da II Guerra Mundial, servindo uma infantaria defensora de seu país de origem, tendo, por isso, combatido na França, na Alemanha e na Áustria.

Em 1948 concluiu a graduação de filosofia na Universidade de Stanford, Califórnia. Em 1954 intitulou-se doutor pela Universidade de Columbia, de Nova York e em 1956 concluiu seus estudos complementares de pós-graduação na Sorbonne, França.

Em 1972 passou a ministrar aulas na Universidade de Montclair, Nova Jersey, onde conheceu sua futura parceira no desenvolvimento de seu programa, Ann Margareth Sharp. Lipman e Sharp fundaram, em 1974, o Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças (IAPC), que promoveu a implantação do Programa em mais de 30 países.

No entanto, foi durante o doutorado que Lipman realizou suas primeiras experiências com o ensino de filosofia para crianças. Para isso, ele teve como embasamento teórico John Dewey e Vygotsky e por motivação a preocupação com o aprendizado de seus próprios filhos e com fato de seus alunos de graduação terem dificuldades no entendimento de conceitos referentes à filosofia. Acreditava, portanto, que se a filosofia fosse trabalhada desde a mais tenra idade, o desenvolvimento intelectual fluiria de forma mais satisfatória.

Lipman acreditava que a escola não estava desenvolvendo adequadamente as habilidades cognitivas das crianças. O caminho seguido por ele foi, via lógica e Filosofia, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, do bom e bem pensar. (WONSOVICZ, 2004, p. 55)

Segundo Silveira:

Seu pressuposto básico é o de que a educação dita ‘tradicional’, centrada na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como absorção de informações, é incapaz de atingir esse objetivo. (SILVEIRA, 2003, p.5)

É justamente por conta desta descrença com relação à educação tradicional que seu “Programa de filosofia para crianças” visa defender que o ensino é uma consequência de um processo de investigação realizado por parte dos alunos. Para Lipman, o desenvolvimento cognitivo não é o bastante, já que é precioso aprender a direcioná-lo de forma a fazer com que o educando adquira uma conduta racional, civilizada, isto é, socialmente aceita.

Para alcança tal objetivo, seu programa formou-se a partir do tripé composto por material didático, metodologia a ser empregada no uso deste material e treinamento dos professores.

No que diz respeito ao material didático, podemos verificar que é composto por livros de romances ou novelas filosóficas a serem lidas pelos alunos e por seus respectivos manuais do professor. No Brasil, foram publicado os seguintes livros: Rebeca, Issao e Guga, Pimpa, A descoberta de Ari dos Telles e Luíza, sendo o primeiro voltado para a educação infantil, o segundo e o terceiro para o primeiro ciclo do ensino fundamental e o os dois últimos para o segundo ciclo.

Todos eles têm por tema implícito a lógica, a estética, a ética e a metafísica. Vale ressaltar que este caráter implícito se dá por conta de tais tópicos aparecerem contextualizados em histórias que envolvem personagens, geralmente crianças, que se vêem, constantemente em situações que exigem reflexão a respeito deles, fazendo com que eles usem do poder de questionamento e, conseqüentemente, de racionalidade.

Lipman acredita que os alunos, ao ouvirem tais histórias, acabariam por internalizar as reflexões e as atitudes dos personagens, imitando, desta forma, seus comportamentos cognitivos, o que faria com que os educandos se tornassem tão racionais quanto eles. Estes seriam, portanto, “modelos de crianças”, que deveriam ser seguidos.

Já os manuais destinados aos professores trazem um grande arsenal de propostas de atividades a serem realizadas com os alunos em concomitância a leitura ou discussão dos livros, indicando, inclusive, as questões filosóficas relevantes a serem tratadas em sala de aula.

A legitimação destes manuais se dá, segundo Lipman, pelo fato dos professores não serem formados em filosofia, e conseqüentemente, não terem embasamento teórico suficiente para trabalhar os conteúdos a ela destinada. Ele argumenta ainda, que a formação que tais

professores tiveram foi pautada na educação tradicional, o que lhes confere a condição de incapazes de trabalhar com o programa.

Segundo Silveira:

(...) essa expropriação do saber próprio do trabalhador (no caso, do professor), que o impede de controlar o processo de produção (isto é, o processo pedagógico) e sua atividade (a atividade de ensino) transferindo esse controle para outrem, é um dos aspectos da alienação do trabalho, típica do modo de produção capitalista e denunciada por Marx. Nesse sentido, pode-se concluir que o programa de Lipman transforma os professores que o aplicam em verdadeiros trabalhadores alienados, subestimados em sua capacidade intelectual, reflexiva, crítica e criativa e dispensados de pensar com autonomia. (SILVEIRA, 2003, p. 15)

O segundo elemento deste tripé está destinado à metodologia a ser empregada no trabalho, que se baseia na “comunidade de investigação”. Para que esta exista de fato, a metodologia dita que as crianças devem ser dispostas na sala de aula de maneira a formar um círculo e que a partir desta formação o professor deve solicitar aos alunos que realizem a leitura dos capítulos dos livros a serem trabalhados. Tal leitura deve ser realizada em voz alta e alternadamente.

Posteriormente, os alunos devem levantar os tópicos que acreditaram serem relevantes para integrarem uma pauta de discussão da classe. O professor, neste momento, deve anotar estes temas na lousa, juntamente com o nome do aluno que o mencionou para, posteriormente, solicitar à classe que faça a escolha, dentre todos tópicos levantados, os que mais lhe interessaram.

Feito isto, a discussão se inicia de maneira a garantir que todos falem, com liberdade, acerca dos temas em pauta e que, em concomitância, ouçam os pontos de vista dos demais. Já ao professor cabe a incumbência de fazer com que os alunos aprofundem cada vez mais sua argumentação.

Desta forma, os alunos chegariam a uma conclusão por meio da reflexão realizada com a verbalização de seu próprio ponto de vista e a aceitação ou contestação da visão do

outro. O professor teria, então, o papel de orientador da discussão, para que esta se realize de maneira a instigar a racionalidade e o “bem pensar” dos alunos.

Vale salientar, que Lipman diz que o professor, neste momento, deve se abster de proferir suas opiniões quanto aos assuntos em pauta, pois os alunos têm de se tornar capazes de encontrar por si próprios as opiniões que julgam ser mais assertivas, evitando, assim, o risco de que o docente “doutrine” os alunos.

Toda esta postura que o professor deve adotar ao trabalhar com o programa de Lipman é adquirida através dos treinamentos oferecido pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, que é o último elemento do tripé que forma programa “Educação para o pensar”.

O Centro oferece dois cursos: um para formação de monitores, destinados aos professores graduados em Filosofia e outro voltado para os professores sem formação específica na matéria, mas que desejam fazer uso do método com seus alunos.

O primeiro se dá a partir de três etapas: primeiramente o educador se submete a um treinamento teórico de 40 horas. Em seguida, há uma espécie de “estágio”, onde os professores aplicam o programa em uma turma durante um ano, sempre supervisionados por professores do Centro e, finalmente, são submetidos a mais 40 horas de treinamento, só que desta vez de forma mais aprofundada.

Com relação ao segundo curso, o que há é um treinamento de 40 horas, onde o professor tem contato com a teoria e com a prática. Findado este treinamento, o educador já começa a trabalhar com o programa, no entanto, sendo acompanhado, por algum tempo, pelos monitores.

O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman chegou ao Brasil em meados da década de 1980, trazido por Catherine Young Silva. Na ocasião, ela retornava dos Estados Unidos, onde fez o curso de mestrado em Filosofia para Crianças, do IAPC. Sua presença no Brasil marcou posições contraditórias, de apoio efusiva à crítica radical.

Na época, os professores que se interessassem pelo programa, assim como Catherine, tinham de se deslocar até os Estados Unidos, pois apenas lá eram oferecidas as capacitações. Por conta disto, em 1985 Catherine resolveu fundar, juntamente com outros profissionais da educação que se interessavam pelo programa de Lipman, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Portanto, a organização tinha por objetivo, difundir o programa a partir dos moldes do IAPC, isso para que ele pudesse ser difundido no Brasil a partir de seus aspectos originais.

Posteriormente a esta primeira etapa de implementação e consolidação do Centro, foram criados os Centros Regionais, que seriam ramificações do CBFC e que tinham por objetivo promover uma efetiva difusão do programa pelo Brasil. Dentre eles, destacou-se o Centro Catarinense, responsável pela editora Sophos, pelo jornal “Corujinha” e pela revista “Philos”.

Tal difusão ocorreu, sobretudo, nas escolas particulares, mesmo com o incentivo de algumas Secretarias Estaduais, como, por exemplo, a de São Paulo, onde houve o custeio de experiências com o programa em escolas públicas. Contudo, sua efetiva implementação nestas escolas exigia um aumento orçamentário com o qual o Estado não podia ou não estava disposto a arcar. Segundo Silveira:

Evidentemente, o que o Centro Brasileiro desejava era que o Estado assumisse os custos dessa implantação. Caso isso não ocorresse, ela estaria inviabilizada, pois não havia da parte do Centro nenhum interesse em abrir mão dos benefícios comerciais a que teria direito. Ora, isso parece revelar que a verdadeira vocação do Programa não era propriamente social, como dizia Falcone¹, mas comercial e, mais que isso, uma vocação elitista, uma vez que, inviabilizada a implementação na rede pública, deixaria de ser atendida a grande maioria da população estudantil proveniente das camadas populares”. (SILVEIRA, 2001, p. 32)

Podemos, portanto, verificar com essa argumentação de Silveira, mais um evidente caráter elitista do programa do professor Lipman. Mais um porque a alienação do trabalho

docente e a “imitação” de condutas civilizadas, são outras duas evidências de que para quem o programa “Programa de filosofia para crianças” é destinado.

Isso porque, como um programa que se denomina “Educação para o pensar” pode ditar que diante de uma ordem social em que há, evidentemente, o opressor e o oprimido, este deve se comportar de forma civilizada, sem tendências subversivas? Onde devem, portanto, os cidadãos por ele formado utilizar seu poder de reflexão e de questionamento?

2. Programa educar para o pensar: filosofia com crianças, adolescentes e jovens

Por volta de 1989, Silvio Wonsovicz, então professor de Metodologia do ensino de Filosofia e Metodologia do ensino de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis/SC), cursou, juntamente com seus alunos, a capacitação oferecida pelo CBFC, em São Paulo. Na volta, eles tiveram como idéia constituir um centro regional que lhes propiciasse a credibilidade necessária para que o programa pudesse ser difundido na região.

Após diversos entraves burocráticos, em 18 de julho de 1989 formou-se, finalmente, o Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau. A partir disto, um intenso trabalho foi realizado em prol a difusão do programa de Lipman. Dentre eles, destacam-se os já citados, jornal “*Corujinha*”, revista “*Philos*” e editora “*Sophos*”, que têm por objetivo, segundo Wonsovicz, “socializar os saberes”.

No entanto, a prática trouxe consigo a necessidade de contextualizar e adaptar o programa de Lipman para a realidade Brasileira. Tal necessidade era constatada, inclusive, no Estatuto do Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau, aprovado em 18 de agosto de 1989. Podemos verificar tal afirmação com a leitura de seu art. 3º, Das Finalidades:

- I. Unir as pessoas que vêem a Filosofia como um estudo importantíssimo;
- II. incentivar ao alunos do 1º grau a pensarem de forma crítica e autônoma;
- III. promover e estimular a todos os interessados, cursos de aperfeiçoamento;

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 Criança se 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 estudos 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. (WONSOVICZ, 1989 apud WONSOVICZ, 2004, p. 77)

Foi justamente esta necessidade de atender às necessidades impostas pelo contexto social em que estamos inseridos, que o Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau torna-se, no ano de 2000, o Centro de Filosofia Educação para o Pensar.

(...) não era só um trabalho de reprodução das idéias e do fazer filosófico do programa de 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 filosóficos - pedagógicos e subsídios para os professores, abrindo e ampliando as reflexões em torno de uma educação reflexiva, emancipatória.(WONSOVICZ, 2004, p. 77)

Para isto, o programa desenvolvido pelo Centro de Filosofia Educação para o Pensar teve por base pedagógica a seguinte estrutura: o educador a trabalhar com o programa tem de ser, preferencialmente, o professor da sala, visto que, segundo Wonsovicz, é nesse momento da vida, quando se está cursando o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, que se dá o desenvolvimento e amadurecimento emocional da criança, havendo a necessidade, portanto, de se estabelecer o maior vínculo possível entre a criança e o professor que mais tempo

permanece com elas. Além disto, há o fato da falta de professores com formação filosófica, portanto, a sua exigência seria um entrave em relação à viabilização do programa.

No entanto, este “professor de sala”, para cumprir efetivamente as exigências do programa tem de adotar uma postura que o torne “pedagogicamente enérgico e filosoficamente maleável”. Para isto, conta com a assessoria de profissionais formados na área filosófica e de formação específica no Centro.

Além disto, o programa diz que todos os professores da escola devem participar dos cursos de Educação para o Pensar Filosofia Fundamental, que são oferecidos pelo Centro. Estes cursos têm carga horária de 40 horas para cada tópico, contabilizando um total de 200 horas e se dão de forma a abranger tanto atividades práticas quanto teóricas.

O material didático utilizado contém temas que “auxiliam na fundamentação teórica e pedagógica de cada aula”. Seu uso se dá de forma a fazer com que após o seu estudo, questões sejam levantadas e conclusões acerca delas sejam obtidas, para a partir delas, haja a elaboração de propostas de atividades a serem realizadas com os alunos.

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 interna, e não um simples capricho vindo de fora. Seria inútil querer que crianças, adolescentes e jovens dominassem técnicas, sem que eles compreendessem a razão de ser que é implícita no modo de pensar filosófico, porque assim, a metodologia filosófica não tem existência em si, nem autonomia em relação à disciplina, mas se busca, por meio de um conjunto de existência teóricas e especulativas do ato de filosofar, dar às idéias e as reflexões, o mais obstinado rigor e a maior perfeição possível. (WONSOVICZ, 2005, p. 36)

Esta formação visa que os professores sejam capazes de conduzir de forma satisfatória uma sessão de investigação a ser realizada com os alunos e de forma a fazer com que estes reflitam acerca dos conteúdos discutidos, formando, assim, suas próprias opiniões. Vejamos a seguir, um exemplo da atuação a ser exercida por um professor em sala de aula segundo Wonsovicz:

- 1º. Leitura da novela filosófica ou texto filosófico;
 - 2º. Abertura para questionamentos (perguntas, idéias, desenhos, representações artísticas...);
 - 3º. Agrupamento por temas afins: neste momento, começam-se as discussões por agrupamentos ou, então, espera-se que a discussão se dê depois de um tema conectando-o com os outros para que as discussões evoluam;
 - 5º. Utilização dos recursos colocados no material do professor (Trocando Idéias, Exercitando a Mente, Atividades Interdisciplinares...);
 - 6º. Ganchos com outros conteúdos ou estímulos para que os alunos saiam pensando nas idéias apresentadas, busquem em comunidade de aprendizagem investigativa os caminhos para uma ação quando necessária;
 - 7º. Avaliação da sessão (utilizando-se a criatividade nas formas de avaliar).
- (WONSOVICZ, 2005, p. 100)

Ao refletirmos acerca destes passos e o pressuposto obtido com a leitura acerca do programa de Lipman, verificaremos que a proposta do Centro de Filosofia Educação para o Pensar diz respeito justamente a proposta original de Lipman adaptada a nossa realidade, visto que as discussões, os materiais e a conduta do professor têm de ser adaptada a este contexto social. No entanto, permanece a concepção central de Lipman: a utilização de um material que engloba livros e manuais destinados aos professores para a efetivação de um ensino de filosofia para o ensino fundamental, bem como a formação de professores para se tornarem aptos para trabalhar com eles.

Esperamos ter desenvolvido os marcos históricos, as fundamentações pedagógicas e diretrizes institucionais do ensino de filosofia nessa matriz regulatória e organizacional.

Capítulo II – A pedagogia e a didática do projeto de Ensino de Filosofia para criança em Indaiatuba – SP: retratos de três escolas de Ensino Fundamental

O objetivo fundamental desse capítulo consiste em buscar reconstituir as inspirações pedagógicas e as reais condições institucionais e didáticas do projeto de ensino de filosofia para crianças efetivado na rede municipal de Indaiatuba. Escolhemos três cenários de modo a buscar oferecer um quadro diversificado e vislumbrar suas possíveis contradições.

1. O ensino municipal de 1ª a 4ª série na cidade de Indaiatuba

Antes de iniciarmos nossa análise a respeito do ensino municipal de 1ª a 4ª série em Indaiatuba, verifiquemos algumas características da cidade.

O município de Indaiatuba está localizado na chamada região metropolitana de Campinas, distando 25 km desta municipalidade e 102 km da capital São Paulo. Segundo o IBGE, sua população estimada para o ano de 2006 era de 181.124 habitantes, que se distribuíam em um território de 311km². Sua principal atividade econômica é a indústria, que é responsável por cerca de 55% do PBI municipal, que no ano de 2004 era de R\$ 3.239.536,00, o que configurava numa renda per capita de R\$ 18.977,00.

No entanto, segundo dados de 2001, a realidade do município não se difere da nacional no que diz respeito à distribuição de renda, isto porque, dos habitantes com 10 anos de idade ou mais, cerca de 73% possuíam uma renda mensal entre 1 e 5 salários mínimos, enquanto 27% contavam com uma renda superior a 5 salários mínimos, sendo que destes apenas 13,5% tinham uma renda que ultrapassava 20 salários mínimos. Tais dados atestam a existência de desigual distribuição da renda no município, fato que é importante termos em mente se quisermos tecer um panorama da clientela das escolas municipais.

Com relação à educação, segundo o IBEG, no ano de 2006 o município contou com 64 escolas de ensino fundamental, sendo destas 24 públicas estaduais, 17 públicas municipais e 23 privadas. Elas contaram com a atuação de 1.435 docentes, sendo que destes 650 lecionaram em escolas pública estaduais, 408 em escolas públicas municipais e 377 em escolas privadas. No que diz respeito ao número de matrículas o IBGE aponta que foram 26.825 naquele ano, sendo que destas 12.825 foram efetivadas em escolas públicas estaduais, 9.711 em escolas públicas municipais e 4.289 nas escolas privadas.

Os dados acima nos revelam, portanto, que cerca de 26,56% das escolas de ensino fundamental eram municipais e que elas contaram com 28,43% do total de docentes em exercício no município e com 36,2% das matrículas efetivadas.

Vale enfatizar que na municipalidade de Indaiatuba somente as escolas de 1ª a 4ª série são municipalizadas, portanto, há uma maior relevância desta rede de ensino nesta etapa da educação fundamental do que a apontada nos dados, visto que eles se referem ao ensino fundamental como um todo.

A municipalização do ensino fundamental público de 1ª a 4ª série iniciou em Indaiatuba em 1998 e, atualmente, atingiu quase a totalidade. Para norteá-la (bem como o ensino infantil, também de responsabilidade do município) a Secretaria de Educação elaborou no ano de 2004 o documento Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba.

Este documento tem por objetivo, segundo a Secretária Municipal de Educação Profª Dra. Jane Shirley Escodro Ferretti:

(...) ajudar a todos os profissionais vinculados à Rede Municipal de Ensino, melhor entender a dimensão do trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação, assim como, auxiliar os educadores a transformarem o trabalho diário com a comunidade escolar numa experiência de crescimento mútuo.(INDAIATUBA, 2004, p. 19)

Para tanto, o documento aborda tanto aspectos históricos acerca da implementação da municipalização do ensino, quanto os inerentes às atividades atuais da Rede Municipal de Educação. Para isto, aponta os princípios que norteiam os objetivos do ensino municipal (anexo I) e os seus pressupostos teóricos, que são especialmente importantes para a nossa análise com relação ao ensino de filosofia nesta municipalidade porque eles, juntamente com o item “Objetivos Específicos da Disciplina de Filosofia”, norteiam esta prática, haja vista que, segundo a Secretaria Municipal de Educação, a elaboração de uma proposta pedagógica específica para o ensino de filosofia está em andamento.

Os pressupostos teóricos nos dizem que Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba nos diz que o ensino municipal adotou o construtivismo.

Influenciada fundamentalmente por essa teoria, a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino vê o ambiente escolar como um local, em que os alunos aprendem convivendo cooperativa e democraticamente, tendo iniciativa, agindo, opinando, pensando e sentindo. (INDAIATUBA, 2004, p. 56)

Para tanto, a Proposta diz que a prática pedagógica deve se dar de forma a não visar à memorização e a centralização da aprendizagem no professor, pois acredita que este processo se dá a partir da interação e da intervenção do educando com o meio, cabendo ao professor, portanto, a função de estimular a reflexão deste aluno.

Para isto, o educador não deve, por exemplo, oferecer respostas prontas acerca de uma problematização e sim fazer com que o aluno reflita sobre ela, levando-o a elaborar hipóteses sem, no entanto, deixar de considerá-las, pois por mais errônea que elas possam ser refletem a linha de raciocínio seguida pelo aluno. A intervenção deverá ser feita, portanto, de modo a fazer com que o aluno reflita sobre a veracidade deste seu raciocínio.

Entendemos que o educador não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um elemento que interage diretamente com cada um dos alunos, realizando intervenções problematizadoras, alimentando reflexões, promovendo a interação social, a partilha e o confronto de saberes entre os alunos, a construção do conhecimento, não a partir

de respostas prontas e dadas a priori, mas buscadas pelos próprios alunos através da formulação e reformulação de hipóteses. (INDAIATUBA, 2004, p. 56)

Já os “Objetivos Específicos da Disciplina de Filosofia”, apontados pela Proposta Pedagógica Global do Município de Indaiatuba são os seguintes:

Espera-se que o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental seja organizado de forma que o aluno, ao longo de seu processo de desenvolvimento, adquira capacidades de:

Pensar e refletir sobre o próprio pensamento (metacognição);

Exercitar habilidades do pensar intensivo, que desenvolvam as competências de analisar, interpretar e construir conceitos;

Fundamentar as próprias opiniões, valores, crenças, conceitos, práticas, a partir da reflexão, análise e reinterpretação do senso comum;

Desenvolver a prática dialógica e argumentativa necessária à formação e confrontação de valores;

Exercitar a tolerância diante de atitudes e opiniões alheias, diferentes das suas;

Compreender suas próprias características, percebendo-se como sujeito pensante e desejante, capaz de identificar, diferenciar e defender suas próprias idéias, dentro dos diversos grupos sociais existentes, adquirindo a condição de transformar a si mesmo e a sociedade em que vive;

Pensar e refletir criticamente, aprofundando os conhecimentos que constrói e se apropria, relacionando-os às diversas áreas do saber, percebendo que todas as situações possuem uma relação intrínseca entre si;

Perceber e relacionar as questões filosóficas buscando compreender os princípios e valores morais que regem a sociedade, assim como os problemas sociais existentes, pronunciando-se e posicionando-se em relação a eles;

Exercitar sua autonomia de forma crítica e consciente, construindo sua própria visão de mundo, através de atitudes que visam a interiorização de valores morais que evidenciam a participação, cooperação, solidariedade, liberdade, estética, ética, consciência ecológica e social e virtudes que colaborem para o sentido de humanização da sociedade;

Construir, reconhecer e discernir os próprios pensamentos e sentimentos, de forma a desenvolver a auto-estima, o auto-conhecimento e a auto-realização. (INDAIATUBA, 2004, p. 49)

Para alcançar estes objetivos, a disciplina de filosofia - que é única matéria integrante da base diversificada do currículo das escolas municipais de ensino fundamental de Indaiatuba - é lecionada uma vez por semana em cada turma, contabilizando uma carga horária anual total de 40 horas. Analisemos, a seguir, como se dá essa prática.

2. A prática: três retratos

Assisti a duas aulas de filosofia em três escolas diferentes. Estas escolas localizam-se em bairros considerados periféricos, isto porque há um grande número de pessoas em situação de risco social. Segunda a coordenadora pedagógica de uma das escolas, os alunos são carentes tanto de bens materiais, quanto de afetividade e a escola, a seu ver, seria uma das únicas saídas razoáveis para eles, pois lá encontram um porto seguro com relação à alimentação e a afetividade, além da escola oferecer uma perspectiva de superação de sua condição social.

Faz-se necessário, neste momento, um parêntese para discutirmos, ainda que brevemente, esta crença. A certa altura, Os Objetivos Específicos da Disciplina de Filosofia, da Proposta Global do município nos diz que o ensino de filosofia deve ser organizado “de forma que o aluno, ao longo de seu processo de desenvolvimento, adquira capacidades de (...) defender suas próprias idéias, dentro dos diversos grupos sociais existentes, adquirindo a condição de transformar a si mesmo e a sociedade em que vive.” Mas, segundo o economista Marcio Pochmann:

(...) a deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho, ao invés de ser contida pela melhoria educacional, contribuiu para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade. Em contrapartida, a persistência do desempenho tão desfavorável do mercado de trabalho induziu ainda mais as segmentações ocupacionais, excluindo os mais pobres dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados. De certa forma, ampliou-se consideravelmente o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho, sobretudo entre distintas faixas etárias (jovens e adultos), raças e gênero. Tal círculo vicioso impediu que a educação revelasse o seu potencial transformador das relações humanas e da agregação de valor à produção no Brasil. (POCHMANN, 2004, p. 384)

Ou seja, segundo Pochmann, a educação não é responsável pela mudança social das pessoas, pois esta se dá como é por conta do funcionamento do mercado de trabalho no

mundo capitalista. Feita tal ressalva e descrito o panorama da clientela das escolas visitadas, voltemos à prática.

Em cada escola visitada havia apenas um professor de filosofia, portanto, tive contato com três práticas diferentes. Denominei estes professores de X, Y e Z e para melhor compreender suas práticas fiz uso de um caderno de campo, que me auxiliou nas aulas, e de uma entrevista escrita (anexo IV), que abordou temas referentes as suas práticas.

1ª Escola - Professor X (4 anos de docência na disciplina de filosofia e na Rede Municipal de Indaiatuba).

O professor X ministrou as duas aulas que assisti em turmas de 4ª série. Ele começou a primeira delas apresentando aos alunos um cartaz sobre o evento “Maio Musical”, que estava acontecendo na cidade e sugeriu a eles que fossem assistir às apresentações de música erudita e popular ligadas à festividade.

Posteriormente, deu seqüência à leitura do livro “*O pequeno príncipe*”. O professor tinha por meta ler a obra completa para os alunos e, para isso, adotou como tática ler alguns capítulos por aula. Esta leitura se deu de forma a possibilitar que o professor a interrompesse para questionar, junto aos alunos, alguns conceitos e palavras apontadas no livro, tais como súdito, leis, monarca absoluto e as diferenças entre rei e prefeito.

Aqui se mostra claro um dos elementos do construtivismo, defendido pela Rede Municipal, isto porque em nenhum momento o professor conceituou algum elemento por ele abordado, fazendo com que os próprios alunos refletissem acerca deles, de forma a propiciar que eles elaborassem suas hipóteses.

Durante a leitura, a classe permanecia em silêncio, porém alguns alunos se mostravam mais interessados pela história do que outros, que pareciam estar distraídos com alguma atividade paralela. No entanto, quando algum questionamento era levantado pelo docente ou pelos próprios alunos, grande parte da sala mostrava-se interessada na discussão.

Um dos conceitos colocados em discussão pelo professor em uma destas turmas foi o de um governante bom e um ruim. O docente, para ilustrar o problema, disse: “um rei pode ordenar para um homem voar, por exemplo?” A partir disto, surgiu uma discussão a respeito do que um rei, apesar de ser poderoso, poderia ordenar ou não. Os alunos chegaram a conclusão de que o rei não poderia se valer de seu caráter hegemônico para decretar ordens que fugissem do bem comum.

Outra questão colocada em pauta, mas desta vez pelos alunos, foi o consumo exagerado de álcool. Um deles contou o caso de um parente que bebia muito porque tinha problemas e acabava gastando todo o dinheiro que tinha na compra de aguardente. Foi colocado em pauta, então, o porquê das pessoas beberem excessivamente. A classe chegou a conclusão de que isto acontece porque as pessoas querem esquecer seus problemas, mas que, no entanto, acabam encontrando outro muito maior: o vício, e as demais complicações a ele ligado.

2ª Escola - Professor Y (7 anos de docência na disciplina de filosofia e 4 anos na Rede Municipal de Indaiatuba).

O professor Y ministrou uma das aulas que assisti para uma turma de 3ª série e a outra numa de 2ª série. Na 3ª série, o docente havia exibido previamente para os alunos um filme a respeito de um julgamento, para que este tema servisse de embasamento para a discussão desta aula.

Nela, ele explicou como acontece um julgamento, desenhando na lousa o esquema de um tribunal, expondo, inclusive, a posição a ser ocupada e o papel que cada um dos envolvidos deveriam assumir. Dentro desta explicação, trouxe elementos a serem discutidos, tais como índole, honestidade, seriedade, dignidade, certo e errado, culpado e inocente e os ilustra com exemplos, como o de “Marcola”, para referir-se à desonestidade.

Percebi, com o decorrer da aula, que o docente fazia uso também de exemplos ligados ao cotidiano da sala, porém estes exemplos me fizeram concluir que ele além de querer colocar os alunos em contato com o real, ou seja, trazer elementos que a eles fizessem sentido, almejava atenuar os problemas ligados à indisciplina destes alunos, pois, muitas vezes, trazia exemplos relacionado à conduta que deveriam adotar em sala de aula.

Ele questionou, por exemplo, a honestidade de um aluno que diz ao professor que quer ir ao banheiro para ficar passeando no pátio. Após a discussão desta questão, os alunos chegaram à conclusão de que esta atitude não é honesta. O professor, então, lhes disse que não deveriam assumir tal conduta, pois isto seria motivo para se envergonharem, já que a consideram desonesta.

A partir desta afirmação, um aluno lhe perguntou se um juiz que julgou errado o réu se envergonhava também. O professor lhe respondeu que se ele agiu de boa fé, ou seja, de maneira honesta, ele não tem motivos para se envergonhar, pois as provas que lhe foram apresentadas o levou a acreditar em seu veredicto, mas que se ele agiu de má fé, portanto desonestamente, seja por conta de recebimento de propina, seja para proteger determinadas pessoas e interesses, aí sim ele têm motivos para se envergonhar.

No final da aula, Y faz um jogo de forca com os alunos e a frase misteriosa era “O justo juiz”, título do filme assistido por eles na aula anterior.

Já na turma de 2ª série, o professor também teve por pauta de aula o julgamento, no entanto, mudou a forma com a qual expôs o tema e os elementos ligados a ele. Iniciou desenhando uma seqüência de ações na lousa e, posteriormente, contou a história que estava sendo contada por ela: a tragédia vivida por uma mãe A, que quando estava dormindo rolou por cima de seu bebê e acabou matando-o. Não conformada com a perda e para ter novamente uma criança em casa, resolveu ir durante a madrugada até a casa da mãe B, para roubar-lhe o filho. Enquanto este dormia, ela o raptou e deixou em seu lugar o corpo do seu filho.

Quando percebeu a troca, a mãe B foi reclamar com a mãe A. Criou-se, então, um impasse impossível de ser resolvido por elas e a questão foi para julgamento do rei. Ele, por sua vez, decretou que se cortasse a criança ao meio, para que as duas, que se diziam mães, ficassem com um pedaço dela. A mãe A calou-se diante da decisão, enquanto a mãe B, desesperada, suplicou que nada fizessem com a criança, pois ela abria mão da parte que lhe cabia para vê-la viva, ainda que não ao seu lado. O juiz então, sabiamente, decretou que a criança deveria ficar com a mãe B, pois esta demonstrou ter sentimentos verdadeiros com relação a ela.

O professor concluiu a história dizendo que o rei teve sabedoria, pois percebeu algo que diferenciava a mãe B da mãe A, ou seja, o sentimento materno e, a partir disto, decretou seu veredicto.

A partir desta história, o docente levantou os mesmos temas que havia abordado na turma da 3ª série, ou seja, honestidade, dignidade, mentira, entre outros, e uma discussão foi realizada a partir delas.

Y também terminou esta aula com um jogo de forca, e neste caso a incógnita era: “O rei sábio descobre a verdade”.

3ª Escola - Professor Z (9 meses de docência na disciplina de filosofia e na Rede Municipal de Indaiatuba).

As duas aulas que assisti do professor Z foram ministradas para turmas de 2ª série, no entanto, a primeira era formada exclusivamente por alunos que passaram da 1ª série para a 2ª com dificuldades de aprendizado e de comportamento, enquanto a outra englobava alunos com graus de dificuldade diferenciados.

Nesta primeira turma, o professor pediu para que os alunos pintassem com as cores que quisessem a mandala desenhada no papel que ele estava entregando. Enquanto os alunos pintavam, Z ia perguntando o porquê da escolha de determinadas cores. Ele disse que elas

eram importantes porque cada argola que formava a mandala era a representação de um amigo da filosofia e que, portanto, as cores que elas estavam sendo pintadas queriam dizer alguma coisa sobre este amigo.

Perguntei ao professor o que era um “amigo da filosofia” e ele me explicou que esta foi uma forma lúdica que ele encontrou para representar para aquelas crianças os elementos que as ajudavam a refletir, tais como a observação e o questionamento. Disse ainda que, pelo fato daquela turma ser formada por crianças com muitas dificuldades com relação ao aprendizado, ele buscava fazer mais uso de elementos lúdicos do que fazia normalmente.

Esta aula, portanto, resumiu-se a esta pintura e ao auxílio do professor para realização do trabalho.

Já com relação à outra turma de 2ª série, a tática que ele adotou foi bem diferente: quando ele chegou na sala os alunos já haviam se organizado de maneira a formar dois blocos de carteiras, um de frente para o outro, e com um corredor no meio, onde, ao final, o professor colocou sua cadeira e se sentou.

A partir desta disposição, o professor colocou como pauta de discussão o que havia sido bom e o que havia sido ruim na aula anterior de filosofia. Para organizar esta discussão, ele entregou a um dos alunos que queriam falar uma esponja natural. Quando este terminasse de expor seu ponto de vista, deveria jogar a esponja a uma outra criança que também quisesse dar sua opinião e somente ela poderia falar naquele momento. O professor nomeou aquela esponja de “palavra” e, portanto, só poderia falar quem estivesse com a palavra.

Percebi desinteresse por parte de muitos alunos pela discussão em pauta, pois eles continuavam copiando a matéria da aula anterior, que ainda estava na lousa. Além deste desinteresse, observei que a maior parte da discussão girou em torno de questões ligadas à disciplina em sala de aula, pois o elemento considerado como ruim mais citado pelos alunos

foi o desrespeito que houve com relação às pessoas que estavam com a palavra, pois o restante da classe insistia em falar junto com elas, tornando, assim, inviável a discussão.

No entanto, mesmo dizendo que isto havia sido algo de ruim que havia acontecido na aula anterior, continuam a adotar a conduta nesta aula, parecendo que elegeram este desrespeito como ruim porque isto lhes é constantemente falado e não porque eles chegaram a esta conclusão. No entanto, esta observação foi desprezada pelo professor e a discussão continuou.

Posteriormente a ela, o professor colocou alguns temas na lousa e pediu para que a turma elegeisse o que seria pauta da próxima aula de filosofia. Os temas eram: planetas, natureza e amor, sendo que este último foi o eleito pela turma.

Findada a votação, Z pediu para que os alunos encostassem as carteiras rentes à parede para que pudessem realizar uma brincadeira. Esta consistia no seguinte: os alunos deveriam obedecer às ordens do professor, que mandou, primeiramente, que eles tocassem com a mão direita quem estivesse vestido com uma calça jeans. Posteriormente mandou que eles encostassem o joelho esquerdo em que tivesse cabelos compridos.

As crianças gostaram bastante da brincadeira e ela findada, o professor perguntou a eles o que precisou ocorrer para que eles realizassem o que ele estava mandando. Eles responderam, concluindo, que foi preciso não machucar ninguém para todos pudessem brincar, haja vista que o jogo necessitava da participação de todos. O professor concluiu dizendo que o objetivo do jogo era fazer com que eles sentissem a necessidade do respeito, da colaboração e do outro.

Esses três cenários revelam riquezas, motivações e fragilidades desse promissor projeto e também materializam as dificuldades, estruturais (formação de professores, subsídios didáticos, ambiente cultural de favorecimento intelectual) como aqueles de natureza conjuntural (material disponível, condições curriculares, equipe de apoio, bibliotecas) para o

ensino de filosofia. Nas etapas seguintes buscaremos desenvolver as coordenadas interpretativas desse processo investigativo.

Capítulo III – O ensino de Filosofia para crianças em Indaiatuba – SP: possibilidades pedagógicas, formação de professores e contradições.

Apresentamos razões e argumentos para buscar comprovar, no capítulo anterior, que o ensino de filosofia para crianças no município de Indaiatuba não está pautado num programa específico, como o projeto de M. Lipman, método que, segundo dados da UNESCO, é utilizado na maior parte das escolas do Brasil que optaram por adotar o ensino de filosofia no ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

Porém, ao contrário do que exige esta maioria, a Rede Municipal de Educação de Indaiatuba traz em seus editais de concursos públicos a exigência de que, para pleitear o cargo de professor de filosofia, o candidato deva ter formação específica na área. Possivelmente, este seja o motivo pelo qual a Rede Municipal deixe a critério dos professores a forma com a qual irão lecionar a matéria, exigindo apenas que eles cumpram, junto aos alunos, os objetivos específicos da matéria e que, para isso, façam uso do construtivismo, como inspiração pedagógica, isto é, como sinônimo de práticas interativas ao nível e compreensão das crianças.

Porém, como vimos, o próprio curso de licenciatura em filosofia pouco aborda o ensino voltado para as crianças, pois ele visa formar profissionais que atuarão no ensino médio e superior. Tal dado pode ser comprovado com o fato de que os professores entrevistados (anexo IV) pouco sabiam a respeito do programa de Lipman, considerado referência com relação ao ensino de filosofia para crianças.

As dificuldades encontradas pelos professores de filosofia da Rede Municipal de Indaiatuba podem ser apontadas numa das respostas do docente Z, que diz: “Quando assumi o cargo, já se pressupunha que estava apta, não houve oportunidades de troca com os colegas mais experientes, nem estava incluído um período de aprendizado, por exemplo, assistir as

aulas de outros colegas. Literalmente tive que ‘me virar’ e correr atrás dos outros por conta própria e fora do horário de trabalho”.

No entanto, Z, assim como os outros professores entrevistados, aponta que a não existência de uma proposta específica não é uma problemática. Segundo ele: “Quanto a um projeto específico e comum, não vejo sua necessidade. O respeito pelo modo de cada um trabalhar deve ser considerado, principalmente em filosofia.”

Podemos concluir, portanto, que, segundo os professores, o que dificulta o trabalho não é a ausência uma proposta específica, ou de um método a ser seguido e sim uma orientação quanto à prática com as crianças, pois esta ainda não é pauta de grandes discussões em suas formações.

Em conversa com alguns destes docentes pude verificar que a prefeitura já ofereceu alguns cursos de capacitação referentes à prática da matéria, no entanto, nenhum focava a especificidade do aluno criança. Não se trata, portanto, somente de reconhecer uma novidade curricular, mas sim de dar maior apoio pedagógico ao professor de filosofia para o manejo didático de seus conteúdos e de suas aulas com crianças.

Certamente o assunto deveria ser abordado nos cursos de licenciatura em filosofia, haja vista o fato da matéria ser facultativa no ensino fundamental, mas não inexistente. A constatação de que os professores de filosofia da Rede Municipal de Educação de Indaiatuba pouco conhecem a respeito do que há documentado quanto à prática com crianças é alarmante, pois revela que eles não têm embasamento teórico quanto a própria prática e isto porque os próprios cursos de filosofia não se atentam para essa possibilidade de docência.

Contudo, ainda que frente a esta realidade, a Rede Municipal de Indaiatuba optou por exigir o curso de filosofia de seus professores, portanto, seria desejável que ela oferecesse a orientação adequada para esta prática.

Outro dado a ser considerado é o fato de que quando há falta do professor de filosofia para uma determinada turma, isto pela impossibilidade de uma contratação imediata, o chamado professor de sala fica responsável pela disciplina. Tal fato não é verificado apenas com a disciplina de filosofia, única integrante da base diversificada, mas também com as matérias de educação física e educação artística, que fazem parte da base comum do currículo das escolas do município. As três matérias deveriam ser ministradas por professores com formação específica, conforme exigência dos editais de concurso público. Ora, se os professores de sala são capacitados para assumir provisoriamente (muitas vezes a maior parte do ano letivo) estas matérias, sob a argumentação de que eles são polivalentes, então por que a exigência, nos editais de concurso público, quanto a uma formação específica?

Segundo Renata Maria Cardeal Sigrist, supervisora educacional da Rede Municipal de Educação de Indaiatuba, (anexo V): “Penso ser conveniente relatar que o professor titular permanece na sala durante as aulas de filosofia, interagindo também com o especialista, o que o torna mais apto a dar seguimento às aulas por ocasião dos impedimentos do especialista”. Portanto, podemos considerar que um professor de educação física só não pode assumir uma turma como professor titular, em caso de impedimento deste, porque em sua rotina de trabalho não acompanha a prática deste profissional numa aula de matemática, por exemplo? Ou porque não é considerado polivalente? O fato de se exigir pedagogia e não educação física como formação do docente em nada pesa nesta decisão?

O que podemos concluir é que as estas três matérias não é dispensado o mesmo nível de importância que as demais, tais como português e matemática, ministradas pelos professores de sala. Isto porque, não há nenhum professor de filosofia, por exemplo, assumindo uma turma como professor de sala, mesmo sem ter cursado pedagogia. Isto revela a secundarização que algumas matérias sofrem em nosso país, ainda que sejam obrigatórias,

como no caso da educação física. Este fato nos faz pensar, portanto, a respeito da seriedade com que é encarada uma matéria como a filosofia, que é de caráter facultativo.

Outro fator verificado nas escolas é a carência de materiais de auxílio para as aulas de filosofia. Os professores acabam fazendo uso de filmes, livros de romances e outros materiais para poder embasar suas aulas, sem ter, no entanto, nenhum material específico para auxiliá-lo em sua prática. Portanto, além de não terem um embasamento teórico adequado a sua prática também não tem a disposição livros e outros materiais ligados à filosofia.

Para que possa haver a instituição de uma matéria na grade curricular de uma escola esta, primeiramente, tem de fornecer subsídios que a disciplina seja lecionada com êxito. A iniciativa da Rede Municipal de Indaiatuba de oferecer o curso de filosofia para os seus alunos é, sem dúvida, um marco importante para a história do ensino de filosofia no Brasil, no entanto, seria desejável que esta Rede subsidiasse a contento este ensino.

Considerações Finais

O Trabalho de Conclusão de Curso que se seguiu teve por objetivo analisar as peculiaridades do ensino de filosofia oferecido pela Rede Municipal de Educação de Indaiatuba. Com ela, pudemos constatar que a iniciativa do município é um passo importante para o ensino de filosofia a nível nacional, haja vista seu caráter facultativo. Além disto, ele vem de encontro com os argumentos de FHC para a não obrigatoriedade do ensino de filosofia, pois provou que é possível oferecer a disciplina e que há profissionais graduados para isso.

Exigir esta formação é outro fato importante que verificamos na prática desta municipalidade, visto que a maioria das poucas escolas do Brasil de 1ª a 4ª série que oferecem a matéria não é exigida esta formação, pois acabam fazendo uso, como mencionamos, de métodos como os de Lipman.

No entanto, seria desejável que a municipalidade considerasse a atual precariedade da formação destes docentes no que se refere à prática com crianças e buscasse subsídios que os auxiliassem na docência, para que o ensino de filosofia atingisse os objetivos que a ele cabe.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- INDAIATUBA. Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba.** Ferretti, Jane Shirley Escodro; Milan, Tânia Regina Cataldi; Sanches, Antonio Carlos Gonsales (organizadores). Indaiatuba, SP: Gráfica Caravela Ltda; 2004.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** – São Paulo: Summus, 1990.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo. Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna. 1996.
- POCHMANN, Marcio. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago, 2004. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >
- SILVEIRA, René José Trentin. **A filosofia vai à escola?: Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea)
- _____. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- WONSOVICZ, Silvio. **O ensino de filosofia na escola fundamental: o projeto de educação para o professor de Santa Catarina (1989-2003) – a proposta, a crítica, contradições e perspectivas.** Campinas, SP: 2004.
- _____. **Programa Educar para o pensar: Filosofia com crianças, adolescentes e jovens.** Campinas, SP: 2005.

Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257 – 284, set./dez. 2004. Disponível em
<<http://www.cedes.unicamp.br>>

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

ANEXOS

ANEXO I - Os Princípios que norteiam os objetivos do ensino municipal.....	36
ANEXO II - Objetivos gerais do ensino municipal.....	37
ANEXO III - Objetivos gerais do ensino fundamental.....	38
ANEXO IV - Questionário destinado ao professor.....	40
ANEXO V - Questionário destinado à supervisão.....	45

ANEXO I - OS PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM OS OBJETIVOS DO ENSINO MUNICIPAL

Dr.^a Jane Shirley Escodro Ferretti, Secretário Municipal de Educação.
Tânia Regina Cataldi Milan, Orientador Pedagógico.
Antonio Carlos Gonsales Sanches, Psicólogo.

A Rede Municipal de Ensino estabelece seus objetivos educacionais em consonância ao disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, baseia-se nos seguintes princípios¹³:

- Na democratização de oportunidades;
- No respeito à dignidade, à liberdade e aos direitos das pessoas, consideradas em todas as suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- Na compreensão e respeito as características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico ou de superdotação intelectual;
- Na especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima;
- No atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade;
- No respeito ao desenvolvimento global e harmonioso.

¹³ Os princípios foram inspirados, organizados e adaptados do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (V 1 – p. 13; 63) Brasil, 1998 e Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil; 2001.

ANEXO II - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO MUNICIPAL

Dr.^a Jane Shirley Escodro Ferretti, Secretário Municipal de Educação.

Tânia Regina Cataldi Milan, Orientador Pedagógico.

Antonio Carlos Gonsales Sanches, Psicólogo.

Os objetivos gerais do Ensino Municipal estão em consonância com a Lei Municipal 3.507, de 08 de janeiro de 1998, que cria o Sistema Municipal de Educação e através do desenvolvimento das diversas modalidades de ensino que o compõem pretendem ao educar:

- Desenvolver a criatividade, a inventividade, a curiosidade, a criticidade, a capacidade de distinguir o provável do comprovável, a participação, a responsabilidade, a ética e a solidariedade;
- Estimular o desenvolvimento do pensamento, da reflexão, da cognição, da personalidade, da moralidade, da sociabilidade, do cuidado e auto-conhecimento físico e emocional;
- Promover a autonomia intelectual e moral em reciprocidade e interação com o outro e com o meio;
- Promover a inclusão dos alunos em todos os aspectos que compreendem o desenvolvimento humano.

ANEXO III - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹⁵

Cleusa Camilo Nogueira Apolinário, Diretor do Departamento de Ensino Fundamental (1997-2003)

Evani Aparecida Perez, Supervisor Educacional

Kelli Regina Sander, Orientador Pedagógico

Maria Josestela Rocha Alencar, Professor Capacitador

Vilian Cristina Gobetti, Psicólogo Escolar

Os Objetivos do Ensino Fundamental expressam competências e capacidades, relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, social e físico, que os alunos, ao longo das quatro primeiras séries, estarão desenvolvendo.

São Objetivos Gerais do Ensino Fundamental propiciar a formação básica comum, pautada no desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como metas o domínio da leitura, da escrita, da lógica e do desenvolvimento da moralidade, garantindo ao aluno condições para:

- Conhecer e compreender o ambiente natural e social, percebendo-se integrante, dependente e agente transformador dos mesmos, identificando seus elementos e as interações existentes entre eles;
- Desenvolver sua capacidade de aprendizagem, tendo em vista a busca, a construção e a apropriação de conhecimentos, levando em conta suas competências e habilidades individuais;
- Valorizar o trabalho em grupo, através de ações críticas e cooperativas para a construção coletiva de conhecimentos;
- Reconhecer-se como cidadão capaz de conhecer, pensar, refletir, criar e interferir crítica e criativamente em seus próprios projetos de vida e na realidade em que encontra-se inserido para transformá-la;

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adquirindo atitudes de cooperação, solidariedade e de justiça social;
- Compreender e respeitar as diferenças individuais, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação, entendendo como fundamental a integração dos indivíduos no convívio coletivo;
- Desenvolver o respeito e o conhecimento de si mesmo, tanto como o sentimento de confiança em sua capacidade cognitiva, física, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de participação social, para agir com segurança, perseverança, criatividade, criticidade e autonomia, como decorrência de seu desenvolvimento;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para expressar, produzir e comunicar idéias, crenças e sentimentos;
- Conhecer e saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para construir e adquirir conhecimentos.

¹⁵ Os objetivos gerais do Ensino Fundamental, foram refletidos, organizados e adaptados dos Parâmetros Curriculares Nacionais / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001. Volumes 1-10.

ANEXO IV - QUESTIONÁRIO DESTINADO AO PROFESSOR

1 - Entre os programas desenvolvidos para o ensino de filosofia com crianças, destaca-se o elaborado por Matthew Lipman, que consiste no treinamento do chamado “professor de sala” para trabalhar com os materiais desenvolvidos pelo próprio Lipman, que são livros que ilustram situações envolvendo crianças com alto poder de reflexão e, conseqüentemente, de questionamento, acompanhados pelos seus respectivos “manuais de instrução”, que devem ser seguidos pelos professores.

Tal método foi desenvolvido porque, segundo Lipman, os professores que não possuem habilitação específica para o ensino de filosofia não estão aptos para trabalhar adequadamente com temas a ela vinculada. No entanto, uma das críticas feitas ao programa é de que ele se baseia na alienação do trabalho docente, haja vista que este se dá de forma mecânica, pois os passos para o trabalho são ditados.

O que o(a) Sr.(a) pensa acerca dos programas de ensino de filosofia para crianças como o de Lipman?

Professor X: As críticas dirigidas ao programa de M. Lipman vão desde do argumento histórico-materialista da alienação do trabalho do professor e do argumento para uma democracia de cidadão tutelados pela hegemonia das classes dominantes até ao argumento crítico de uma “mac donaldização” do ensino filosófico assim como a tese que questiona a capacidade cognitiva dessa faixa etária para a apreensão de conceitos abstratos.

Creio que minhas restrições do programa sejam, por sua vez, ligadas mais ao esvaziamento que a ênfase à lógica cria no tocante aos conteúdos filosóficos.

Professor Y: Já li alguma coisa pertinente à filosofia nos moldes lipmanianos, porém não me considero em condições de criticá-lo, porém parece que já é algo pronto e de fato tira a possibilidade de criação de cada professor.

Antes de conhecer o pouco que conheço de Lipman, comecei dar aulas para criança trabalhando com histórias e músicas que se refiram a tais histórias.

Creio que existem inúmeras maneiras de se trabalhar filosofia sem ser no método de Lipman.

Professor Z: Não tenho grande conhecimento do método desenvolvido pelo Lipman; desconhecia a motivação que deu origem ao trabalho, tal como descrita no segundo parágrafo, mas percebo nos manuais de ensino, livros e cursos um certo interesse mercadológico.

Quanto ao conteúdo pedagógico não acho que é totalmente descartável, há idéias que podem ser aproveitadas como a provocação do pensar através das perguntas.

O que talvez seja inadequado é a limitação a um único método de ensino, de modo que o professor fique preso e fechado a ele. Cabe ao professor transcender, transformar as ferramentas e métodos que conhece adequando a sua compreensão sobre a filosofia e seu ensino, nos diferentes ambientes que encontra.

2 – No caso específico de Indaiatuba, o que o Sr.(a) acha do chamado “professor de sala” assumir a responsabilidade da matéria de filosofia na falta do professor específico?

Professor X: Creio que haja algo de falacioso no argumento da “falta” de profissionais licenciados na disciplina. Acredito que há uma pressão por parte das autoridades em graduação em tratar a filosofia sob a ótica da transversalidade, negligenciado o seu caráter disciplinar.

Essa postura dá margem às mais diversas distorções, como por exemplo, o oportunismo mercadológico das propostas e métodos prontos já mencionados.

Professor Y: Provavelmente encontramos professores de sala que farão um bom trabalho sem uma formação específica e aprofundada, porém sensíveis às carências, necessidades dos alunos.

Professor Z: Na falta do professor da área não há substituição da aula pelo professor de sala.

3 - Uma recente pesquisa solicitada pela UNESCO a respeito das condições do Ensino de Filosofia no Brasil, constatou que:

(...) No caso da licenciatura em filosofia, de modo geral, ela está voltada exclusivamente para a formação do professor de filosofia para o nível médio, sem maior vínculo com os ensinos fundamental ou superior. Para o primeiro, o que há hoje disponível - fora de algumas experiências ainda isoladas em algumas universidades, geralmente em faculdades de educação - é uma formação não reconhecida oficialmente: os treinamentos feitos pelo CBFC ¹ e seus afiliados (já existem também centros de filosofia para crianças que se tornaram independentes do CBFC), voltados especificamente para a utilização do programa de Lipman. ²

O que o(a) Sr.(a) pensa a respeito de tal dado, haja vista que no município a matéria tem de ser lecionada exclusivamente por docentes licenciados em filosofia, visto a existência de concurso público para o cargo?

Professor X: Creio que o curso de licenciatura ainda não supre adequadamente a própria tarefa a qual foram originalmente designados, ou seja, preparar o professor para o seu trabalho no Ensino Médio ou Superior.

Penso que deva haver um esforço para que a filosofia possa ser ensinada e consolidada enquanto disciplina e, portanto, estruturada como tal, desde a graduação. Nos três níveis de

¹ Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - fundado em 1985, trabalha a partir das idéias e projetos de Lipman.

² Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.64, p.275, set./dez. 2004

ensino os licenciados dos dias atuais encontrarão dificuldades para aplicação e transposição didática adequada.

Neste sentido, as experiências atualmente em curso (sejam nas Universidades ou as propostas mencionadas) são importantes enquanto referências para um trabalho original e fundamentado.

Contudo, ainda acredito que a licenciatura na área seja um pré-requisito fundamental.

Professor Y: Por certo somos enquadrados dentro do grupo “algumas experiências isoladas”, pois quando se propôs introduzir a filosofia no currículo no município não havia algo definido. Temos isso sim, cada um buscado o seu próprio jeito de alcançar as crianças.

Professor Z: Creio que a discussão sobre o ensino de filosofia no ensino fundamental durante a licenciatura é relevante, já que hoje existe um espaço de trabalho com as crianças.

Mas é um trabalho recente e já estão percebendo a necessidade dessa inclusão no preparo do profissional da área.

O ensino de filosofia para crianças é algo muito novo, é compreensível que haja dificuldades e despreparos, que serão superados através das experiências. Dessa forma, muitas outras opções e referências serão desenvolvidas.

4 – A ausência de um projeto específico para o ensino de filosofia na Rede Municipal de Educação de Indaiatuba trouxe algum problema para sua prática?

Professor X: A princípio essa ausência foi problemática, porém, com o passar do tempo, ela acabou determinando a criação de um método próprio, desafiando os profissionais envolvidos a protagonizar um processo valioso de aprendizagem e aprimoramento de suas práticas didático-pedagógicas.

Professor Y: Pelo contrário, a linha não definida com rigor, mas objetivos a serem alcançados e a flexibilidade para que cada um a sua maneira descobrisse o melhor jeito de trabalhar com as crianças.

Professor Z: Não foi a ausência de um projeto que me dificultou, mas sim a falta de experiência. Quando assumi o cargo, já se pressupunha que estava apta, não houve oportunidades de troca com os colegas mais experientes, em estava incluído um período de aprendizado, por exemplo, assistir as aulas de outros colegas. Literalmente tive que “me virar” e correr atrás dos outros por conta própria e fora do horário de trabalho. Quanto a um projeto específico e comum, não vejo sua necessidade. O respeito pelo modo de cada um trabalhar deve ser considerado, principalmente em filosofia.

ANEXO V - QUESTIONÁRIO DESTINADO À SUPERVISÃO

Responsável pelas respostas: Renata Maria Cardeal Sigris

1 - Redija um breve histórico acerca da implementação do Ensino de Filosofia na Rede Municipal de Educação.

Supervisão: A implementação do ensino de Filosofia na Rede Municipal de Educação se deu com o advento da municipalização em 1998.

Além do currículo obrigatório (base nacional comum), o sistema de ensino pode complementar com uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela.

Desta forma, a Rede Municipal de Ensino optou por colocar o ensino da Filosofia com o objetivo de levar o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. Assim o ensino da Filosofia nas nossas escolas salienta a necessidade de se aprender a pensar melhor e a pensar por si mesmo, em que os alunos possam elaborar novos conhecimentos, desenvolver seu potencial criativo, enfrentar novos desafios, relacionar as informações e tirar suas próprias conclusões, colaborando, neste sentido, a se tornarem mais críticos, mais criativos e mais sensíveis ao contexto em que vivem.

Portanto, os alunos tornam-se cidadãos com comportamentos e atitudes que decorrem do aprendizado desde cedo a respeitar os pontos de vista dos outros, que o próprio ponto de vista tem o mesmo valor e peso do dos outros, a respeitar a vez dos outros e a exigir respeito pela própria vez, a respeitar regras combinadas e que pode ser discutidas e modificadas, mas necessárias para a vida em comum. Realizando este exercício nas escolas com crianças pode-se ensinar a sua continuação na vida adulta.

2 - Visto que o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) determina que, ao final do ensino médio todo o estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” e que, embora o não se exclua o ensino disciplinar, a presença da filosofia a partir dos temas transversais garantiria o cumprimento das LDB, qual o objetivo do município de Indaiatuba ao definir a matéria como única integrante da Base Diversificada do currículo de suas escolas?

Supervisão: Com o advento da municipalização em 1998, a Rede Municipal de Ensino implantou a disciplina de Filosofia. Assim, espera-se que com o ensino da Filosofia o aluno, ao longo de seu processo de desenvolvimento, adquira capacidades de:

- Pensar e refletir sobre o próprio pensamento;
- Desenvolver as competências de analisar, interpretar e construir conceitos;
- Fundamentar as próprias opiniões, valores, crenças, conceitos, práticas, a partir da reflexão, análise e reinterpretação do senso comum;
- Exercitar a tolerância diante de atitudes alheias, diferentes das suas;
- Exercitar sua autonomia de forma crítica e consciente, construindo sua própria visão de mundo, através de atitudes que visam a interiorização de valores morais, que evidenciam a participação, cooperação, solidariedade.
- Liberdade, estética, ética, consciência ecológica e social e virtudes que colaborem para o sentido de humanização da sociedade;
- Construir, reconhecer e discernir os próprios pensamentos e sentimentos, de forma a desenvolver a auto-estima, o auto-conhecimento e a auto-realização.

Essas capacidade independem da idade do aluno. Não é necessário que ele tenha 15 anos (ensino médio) para exercer a cidadania. A criança já é um cidadão.

3 - Uma recente pesquisa solicitada pela UNESCO a respeito das condições do Ensino de Filosofia no Brasil, constatou que:

(...) No caso da licenciatura em filosofia, de modo geral, ela está voltada exclusivamente para a formação do professor de filosofia para o nível médio, sem maior vínculo com os ensinos fundamental ou superior. Para o primeiro, o que há hoje disponível - fora de algumas experiências ainda isoladas em algumas universidades, geralmente em faculdades de educação - é uma formação não reconhecida oficialmente: os treinamentos feitos pelo CBFC ¹ e seus afiliados (já existem também centros de filosofia para crianças que se tornaram independentes do CBFC), voltados especificamente para a utilização do programa de Lipman. ²

O que pensa a Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba a respeito de tal dado, haja vista que no município a matéria tem de ser lecionada exclusivamente por docentes licenciados em filosofia, visto a existência de concurso público para o cargo?

Supervisão: A Filosofia, em toda a sua história, tem-se mostrado uma atividade humana que, em sua essência, é educativa.

Por sermos, em essência, reflexivos, a atividade filosófica é da nossa condição humana e, sendo assim, o ensino da Filosofia é a condição básica, é um fazer pedagógico constante para a formação de homens situados na história e na sociedade.

O ensino da Filosofia, voltado a currículos escolares, tem acontecido de forma opcional, inseridos na parte diversificada.

Assim, o município de Indaiatuba optou por inserir o ensino de Filosofia na Rede Municipal, sendo a disciplina lecionada por docentes licenciados em Filosofia (uma vez que possuem formação) a contribuir ao alunado a serem pessoas mais críticas, mais criativas a exercerem de forma reflexiva sua liberdade, trabalhando assim na direção da autonomia.

¹ Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - fundado em 1985, trabalha a partir das idéias e projetos de Lipman.

² Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.64, p.275, set./dez. 2004

4 - No caso da ausência do professor de filosofia para uma determinada turma, isso quando este pede exoneração, por exemplo, como deve proceder o chamado “professores de sala” ao trabalhar os conteúdos inerentes a matéria? Como deve ocorrer a avaliação?

Supervisão: Quando ocorre a exoneração do Professor de Filosofia, o Departamento de Recursos Humanos é comunicado para convocar professores de tal disciplina que forma aprovados em Concurso Público. Na falta deste, os professores titulares de classe trabalharão assuntos como: auto-estima, convivência consigo mesmo e com o outro, consciência ecológica e do mundo, curiosidade, imaginação, reflexão, análise, questionamentos, sentimentos (amor, amizade, felicidade, paciência, raiva, medo, perda, inveja), ética (verdade, mentira, justiça, diálogo, conflito, solidariedade, cooperação, injustiça, participação, tolerância, autonomia), sociedade (violência física e moral, fome, morte, roubo, furto, democracia, pobreza, riqueza, preconceito, liberdade, trabalho, responsabilidade, diferenças pessoais, culturais e religiosas).

A avaliação acontece nos vários momentos e fases do processo de aprendizagem. Assim, é necessário verificar o que os alunos compreendem, como fazem e como agem na interação com o outro e com o próprio objeto de conhecimento. Desta forma, se os nossos objetivos propõem o desenvolvimento integral dos alunos, os aspectos físico, social, intelectual, moral e afetivo, devem ser objeto de análise e compor a avaliação. Neste caso, o professor titular de classe deve certificar-se de todos esses aspectos, além dos conteúdos trabalhados e realizar a avaliação.

Penso ser conveniente relatar que o professor titular permanece na sala durante as aulas de Filosofia, interagindo também com o especialista, o que o torna mais apto a dar seguimento às aulas por ocasião dos impedimentos do especialista.

5 - O que motivou a Rede Municipal de Educação a redigir a Projeto Pedagógico para o Ensino de Filosofia neste ano de 2007?

Supervisão: A Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba foi publicada em 2004.

Em 2007, o grupo de Professores de Filosofia está construindo um memorial de formação sobre as experiências de uma década dos Professores de Filosofia da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba com o objetivo de tornar pública as idéias práticas e métodos dos Professores desta disciplina, facilitar o acesso a informação sobre a experiência desses professores com as crianças e trazer novas perspectivas para o ensino da Filosofia no Ensino Fundamental.

