

FABIANA MURANAKA

“MAS, O QUE SE FAZ NUMA SALA DE FILOSOFIA?!!!”

Uma Análise do Eixo *Educação pela Filosofia* das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do Mestrado em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2007

*Dedico este trabalho
a meu marido e a meu filho,
lições de amor e alegria em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Necessito agradecer não somente àqueles que auxiliaram e de alguma participaram da elaboração desta dissertação de mestrado em Educação, mas a todos que se envolveram neste longo processo de relação entre Filosofia e Educação em minha trajetória acadêmica. Refletida aqui num momento de expressão e concisão, o que não significa fim, apenas mais uma etapa percorrida.

Em primeiro lugar, a meus pais pelo empenho em minha formação individual e familiar e pelas lições silenciosas e contundentes sobre persistência, dedicação e afeto sobre o que nos envolvemos em nossas vidas. A meus irmãos, cunhadas, sobrinhos, avós e demais familiares pelos votos de confiança. A meu marido pelas horas de debate sobre uma área que não domina, pelas leituras sugeridas fora de sua vontade e pelos pedidos de esclarecimentos que me fizeram perceber o quanto não estava sendo suficientemente clara. Também pela compreensão nos fins de semana de estudo e fundamentalmente pelo apoio e crença em minhas opções acadêmicas e profissionais.

Em segundo lugar, a meu orientador pelas leituras, questões, sugestões, paciência e principalmente pelo vínculo de amizade e respeito que constituímos desde o trabalho de monografia durante a especialização em Organização do Trabalho Pedagógico. Curso que me fez voltar à atenção para a Educação com um olhar mais crítico e que devo registrar aqui o mérito de sua gratuidade dentro de uma instituição pública de ensino superior. Aproveito para agradecer aos professores tanto do curso de graduação, de especialização quanto o de mestrado pelos embates teóricos que me proporcionaram nesses anos de estudo. Aos colegas desses cursos, uns que perduram no convívio próximo ainda, outros que ficaram marcados em tempos específicos, mas todos presenças especiais nas relações teóricas e afetivas de meu processo de aprendizado.

E por fim, no entanto não menos importantes, a meus amigos pelos sorrisos, lágrimas e silêncios que se escondem em cada lição aprendida e nas que aprenderei.

RESUMO

O processo de inclusão de Filosofia no currículo do ensino fundamental apresenta diferentes tipos de embates teóricos, metodológicos, culturais, sociais e políticos no interior das escolas. De um lado, uma opção teórico-metodológica por parte da sociedade e de outro, a ausência de aportes oficiais na legislação educacional nacional. A análise do processo de constituição das políticas públicas de incentivo à inclusão de Filosofia auxilia na compreensão da natureza e da especificidade desta área no currículo do ensino fundamental. Neste contexto, o texto dos documentos das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferta um interessante histórico (2000-2006) para a discussão destes embates em torno da construção do princípio curricular Educação pela Filosofia. A investigação destes documentos aponta para uma ausência de definição de uma concepção de Filosofia, método, ensino e/ou aprendizagem e infância nas diferentes versões do princípio Educação pela Filosofia. De tal modo que, não se obtêm através da leitura dos textos uma indicação clara para uma presença de Filosofia na grade curricular da Rede Municipal de Educação de Curitiba, nem tampouco referenciais teórico-metodológicos objetivos para uma possível Educação mediada pela Filosofia. Assim, as noções mais ausentes nestas indicações curriculares dizem respeito a uma falta de entendimento do significado de infância e de Filosofia no interior do mesmo espaço escolar. Pois, não se considera quem teria contato com uma Filosofia ou que Filosofia se destina a qual ser. O mundo adulto permanece como a principal referência e objetivo para o mundo da criança em relação com a Filosofia. As concepções de infância e Filosofia são indispensáveis para a viabilização de discussões sobre projetos de introdução de uma Filosofia no currículo do ensino fundamental.

Palavras chaves: Filosofia – Infância – Currículo – Ensino Fundamental

ABSTRACT

The process of including Philosophy on the curriculum of the elementary school presents different sorts of theoretical, methodological, cultural, social and political confrontations inside schools. On one side a theoretical-methodological option assumed by society and, on the other side the lack of official support from the country's educational legislation. The analysis of the process of constituting public policies for the incentive of the inclusion of Philosophy helps to comprehend the nature and specificity of this area on the curriculum of the elementary school. On this context, the text from the documents of the Curricular Directives from Curitiba's Municipal Secretary of Education offers an interesting history (2000-2006) for the discussion of such confrontations around the construction of the Education through Philosophy curricular principle. The investigation of these documents points towards the lack of a definition on a conception of Philosophy, method, teaching and/or learning and childhood; shown on the different versions of the Education through Philosophy principle. In such a way that, from reading the texts, it is unable to obtain a clear indication for the presence of Philosophy on the curriculum grid of Curitiba's Municipal Public Schools, not even theoretical-methodological objective references for a potential Education mediated by Philosophy. Thus, the most absent notions on these curricular indications regard a lack of understanding of the meaning of childhood and of Philosophy inside the same school space. For it is not being considered who would have contact with a Philosophy or which Philosophy is addressed to whom. Regarding Philosophy, the adult world remains as the main reference and objective for the child's world. The conceptions of childhood and Philosophy are essential for the feasibility of the discussions over the projects of introducing a Philosophy on the curriculum of the elementary school.

Keywords: Philosophy – Childhood – Curriculum – Elementary School

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| LISTA DE ANEXOS | |
| INTRODUÇÃO _____ | 1 |
| CAPÍTULO I _____ | 10 |
| DA ESCOLA AO CURRÍCULO? _____ | 10 |
| EMBATES NA DEFINIÇÃO DO PAPEL DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL _____ | 10 |
| 1.1 PROCESSO DE RECONHECIMENTO DA FILOSOFIA COMO PARTE DO CURRÍCULO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA _____ | 16 |
| 1.1.1 A Avaliação do Curso _____ | 18 |
| 1.1.2 Pesquisa sobre a Aplicabilidade de Filosofia _____ | 24 |
| 1.2 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL _ | 27 |
| 1.2.1 O Termo Filosofia para Crianças _____ | 28 |
| 1.2.2 Pressupostos Teórico-Metodológicos do Programa de Filosofia para Crianças _____ | 31 |
| 1.2.3. Observações sobre os Princípios do Programa de Filosofia para Crianças _____ | 38 |
| 1.3 FILOSOFIA E ENSINO: EMBATES CURRICULARES _____ | 41 |
| CAPÍTULO II _____ | 49 |
| EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA: _____ | 49 |
| CONFLITOS NA DEFINIÇÃO DO ESPAÇO CURRICULAR DA FILOSOFIA NAS DIRETRIZES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA _____ | 49 |
| 2.1 DIRETRIZES CURRICULARES EM DISCUSSÃO (2000) _____ | 54 |
| 2.1.1 “Uma(s) Filosofia(s)” como Eixo Curricular: primeiros passos e visão de caminhada _____ | 56 |
| 2.2 DIRETRIZES CURRICULARES – O CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO (2004) _____ | 64 |
| 2.2.1 “A Filosofia” como Eixo Curricular: tradição filosófica ou a Filosofia como tradição? _____ | 66 |
| 2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA (2006) _____ | 72 |
| 2.3.1 Um Eixo Curricular e sua Filosofia: uma invenção possível? _ | 73 |
| 2.4 ENSINAR FILOSOFIA E/OU EDUCAR FILOSOFICAMENTE _____ | 81 |
| CAPÍTULO III _____ | 86 |
| FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: _____ | 86 |
| DEBATES E ASPECTOS PARA SUA INCLUSÃO CURRICULAR _____ | 86 |
| 3.1 EDUCAR PELA FILOSOFIA EM TRÊS VERSÕES: ENTRE CONFLITOS TEÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS _____ | 86 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.1 Alguns Elementos para se Discutir uma Proposta de Filosofia no Ensino Fundamental: de conflitos a questões _____ | 100 |
| 3.2 ENSINO FUNDAMENTAL E FILOSOFIA: UM ESPAÇO PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA OU UM ESPAÇO PARA UMA INFÂNCIA PENSAR? _____ | 105 |
| 3.2.1 Algumas concepções (a título de sugestões) para se pensar a construção de um projeto de inclusão de Filosofia no ensino fundamental _____ | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ | 119 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ | 125 |
| Anexo I _____ | 130 |
| Anexo II _____ | 144 |
| Anexo III _____ | 151 |

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Princípio Educação pela Filosofia nas Diretrizes Curriculares em Discussão: A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem (versão do ano 2000)

Anexo II – Princípio Educação pela Filosofia nas Diretrizes Curriculares – O Currículo em Construção (versão do ano 2004)

Anexo III – Princípio Educação pela Filosofia nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (versão do ano 2006)

INTRODUÇÃO

Desde muito, um pequeno poema de Mário Quintana sempre me fez pensar em infância de forma, ao mesmo tempo, fascinada e intrigada. Dizia ele:

Lili vive no mundo de faz-de-conta... Faz-de-conta que isto é um avião. Zzzuuu... Depois aterrissou a pique e virou trem. Tuc tuc tuc tuc... Entrou pelo túnel, chispando. Mas embaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Onde está o mocinho? Meu Deus! Onde está o mocinho?! No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha*.

Fascinada porque a doçura com a qual o poeta adentrava a dimensão imaginária da infância remetia-me a minha própria infância, pois fui uma daquelas crianças que se detinham por horas com uma latinha de sardinha vazia. Intrigada porque sempre me pareceu contundente a maneira como o mundo adulto interfere no infantil.

Eis aí, uma primeira percepção que auxiliou a organização deste trabalho, tratava-se de dois mundos distintos e complementares, em constante relação.

Tempos mais tarde, ao estudar elementos da concepção de experiência nos escritos de Walter Benjamin, deparei-me com uma visão de infância fascinante e intrigante:

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é estúpido. Desde o Iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Fascinante porque se encara a infância como um modo de estar e entender o mundo próprio a ela mesma. Intrigante porque expõe a essência de concepções de educação – uma perspectiva do adulto de como a infância precisa conhecer. Mais uma percepção: o adulto parece não compreender a especificidade das relações da infância com e no mundo – ele a pensa como suas relações só que em nível menor e mais simples. A infância seria então,

* QUINTANA, Mário. *Mentiras*. In: Sapato Florido.

um mini mundo adulto, um estágio preparatório para as relações com o mundo que aguarda pela criança desenvolvida.

A infância indicava então, não somente um conjunto de lembranças e memórias, mas fundamentalmente um conceito que me atraía e me provocava. Entende-se por infância a referência a uma fase do desenvolvimento humano integrada numa estrutura social e cultural. Em contrapartida, por criança remete-se à indicação de um indivíduo específico e em desenvolvimento, que chegará à condição de adulto. Apesar de se reconhecer a distinção preliminar dessas noções, na trajetória desta pesquisa os termos infância e criança estarão sendo utilizados como pertencentes à mesma significação. Pensa-se na relação destas noções como uma busca constante pelo conceito de infância e pela compreensão de que relações com o mundo esta fase e seus indivíduos traçam em suas experiências.

Tais sentimentos e perspectivas teóricas afirmaram esta via dupla de fascínio e intrigamento, que determinaram momentos de euforia e desconfiança alternados ou concomitantes, relativos ao tema infância e educação. Quando ouvi falar em Filosofia para crianças pela primeira vez, pensei: “O que será isto? Será uma forma de pensar que considera a especificidade da infância? É a Filosofia para as crianças? Oba!!!” Então fui participar de um curso de formação do Programa de Filosofia para Crianças e saí de lá mais uma vez fascinada e intrigada.

Desde o final dos anos 60, uma Filosofia passou a permear as questões dos primeiros anos da educação formal de maneira diferente e nova nos Estados Unidos. Antes era considerada apenas no nível da produção de conceitos e referenciais teóricos para a formação do professor deste nível de escolarização. Ela tornou-se desde a idealização e organização do Programa de Filosofia para Crianças (PFC), de Matthew Lipman, transposta para o interior da sala de aula primária. Pensa-se, nesta proposta, que a infância deixa de ser apenas objeto de investigação filosófica para fixar-se também como fase de sujeitos que investigam filosoficamente¹. A divulgação, expansão e

¹ Constituiu-se então um terreno de debate controverso, em que se alternam opiniões de desconfiança e defesa sobre a efetiva presença da Filosofia no seio do ensino fundamental. Avalia-se assim, o ensino de Filosofia no nível fundamental como uma área recente, ainda alvo de disputas e discussões sobre sua pertinência. Trabalha-se nesta pesquisa procurando-se compreender as apropriações objetivas dessas proposições, uma vez que, à margem das discussões teóricas, a sociedade as põe em prática.

desenvolvimento deste Programa no Brasil configuram-se como uma das experiências de maior sucesso no panorama global, “tanto que, muitas vezes, ele é colocado como exemplo de institucionalização bem-sucedida da proposta” (KOHAN, 2000, p. 99).

No entanto, a euforia inicial causada pela forma de se conceber a sala de aula numa dimensão filosófica e pelo material didático do PFC, mais os princípios de uma Educação para o pensar de Lipman, aos poucos foi se esvaindo. A prática em sala de aula expunha de um lado, a eficiência da organização do material do Programa; mas por outro lado, levantavam-se questões sobre a ação educativa e a concepção de Filosofia para crianças: Pode-se chamar esta concepção de Filosofia? Pode-se modelar desta maneira a forma de pensar da criança? Será que se consideram suas inclinações autênticas ou se impõem atitudes estrangeiras à infância? Será que a lógica do PFC reflete a lógica da infância?

Eis aí uma terceira percepção constituinte do problema que impulsionou esta pesquisa: Seria a Filosofia a chave para a relação infância-educação? Será esta tentativa de reposicionar o papel da Filosofia no ensino fundamental apenas um modismo passageiro? Será que se pode pensar uma Filosofia na sala de aula primária? Será a Filosofia de Lipman a única possibilidade? Nesse instante, minha busca ampliou-se. Não procurava apenas o conceito de infância, o de Filosofia no contexto educacional nacional também passou a ser uma necessidade.

Na introdução de Filosofia como eixo curricular das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), publicada em 2000, encontrou-se um ponto de referência objetivo para estas perguntas e outras, que se seguiram ao longo da própria investigação e da experiência pessoal. A inclusão de Filosofia nos documentos oficiais de referência curricular da capital do Estado do Paraná indicou que, de alguma forma, a sociedade percebeu e aceitou como válida a tentativa de se trabalhar com esta área no currículo do ensino fundamental. Ainda que, para os órgãos institucionais que legitimam os conteúdos curriculares nacionais esta não constitua uma perspectiva pertinente através de seus documentos oficiais, a tentativa da SME-Curitiba indicava um movimento de transição entre a validade

e a legitimidade desta prática com Filosofia nos currículos do ensino fundamental. Formava-se assim uma tríade que orienta esta pesquisa: a busca pelos conceitos e a possível relação entre infância, Filosofia e currículo.

Afirma-se no documento das Diretrizes que “a Filosofia no currículo deve ir além de práticas docentes isoladas” (SME-CURITIBA, 2000, p. 38), permeando toda a ação e preocupação pedagógica. Desta forma, entende-se a necessidade de sua constituição enquanto princípio curricular. Refere-se que seu papel se dá enquanto estratégia metodológica, como “uma abordagem que supera o ensino de Filosofia” (IDEM, p. 44), pois “recupera o pensar em todas as áreas do conhecimento, provoca o diálogo entre elas e promove a interdisciplinaridade” (p. 39). Qual seria a estrutura desta estratégia metodológica filosófica? Salvaguarda-se algum conteúdo ou forma que se possa denominar como filosófico nesta transposição ou transformação didática? Há a possibilidade de se trabalhar com uma área do conhecimento somente como estratégia metodológica? Se pensarmos na indicação – Educação pela Filosofia – pode uma área do conhecimento atravessar e/ou conduzir o educar?

Perguntas como estas impulsionaram a elaboração desta pesquisa que, através da análise do eixo curricular Educação pela Filosofia existente nas Diretrizes Curriculares da SME-Curitiba, procura compreender elementos que possibilitem discutir a identidade de Filosofia no currículo do ensino fundamental. Ao procurar algumas professoras² para responder a um questionário informativo para este estudo, uma das diretoras queria ser informada sobre o assunto da pesquisa. Ao relatar que existem algumas experiências que ocorrem na Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME), com Filosofia há quase dez anos, mencionou-se uma escola que construiu uma sala para aulas de Filosofia para seus alunos. Imediatamente a diretora perguntou: “Mas o que se faz numa sala de Filosofia?!!!” Este espanto e estranhamento me auxiliou a definir a tônica desta análise. Assim, o objetivo principal desta investigação é discutir – analítica e propositivamente – do ponto

² Professoras indicadas nos documentos da SME, que cursaram a capacitação do Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar - e que declararam desenvolvimento de trabalho com a Filosofia antes do estabelecimento do eixo curricular Educação pela Filosofia nas Diretrizes. Ver tratamento desta temática nas p. 13 a 23.

de vista curricular, este eixo nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Neste intuito, faz-se necessário vislumbrar três pontos fundamentais:

- primeiro, investigar qual a concepção filosófica que subjaz às Diretrizes Curriculares, procurando indicar em linhas gerais uma leitura do conceito – Educação pela Filosofia;
- segundo, analisar elementos que possam caracterizar o ensino de Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que indiquem uma proposta de estrutura para sua inserção como disciplina, uma vez que se considera o currículo em relação constante com a prática de ensino;
- terceiro como se colocam a relação entre Filosofia, currículo e infância no interior de uma proposta que se pretende privilegiar nestes três elementos uma qualidade significativa à educação pública e gratuita.

No intuito de se buscar elementos que caracterizem o ensino de Filosofia nas séries iniciais da escolarização formal, através do estudo das Diretrizes Curriculares da SME, mais os referenciais teóricos que discutem a presença desta área no ensino fundamental, necessita-se tecer algumas considerações sobre este esforço de pesquisa educacional. Compreende-se que mais importante do que distinguir a questão da pesquisa educacional qualitativa e/ou quantitativa é entender os referenciais teóricos da análise da pesquisa. Pensa-se que está em jogo a concepção de realidade do pesquisador e do campo teórico-empírico no qual ele se insere junto a seu objeto de pesquisa. Quando se investiga a Educação, outros problemas se levantam neste campo, pois existe uma diversidade considerável de possibilidades de formas de se produzir teoricamente. Isto se deve pela diversidade de teorias sociais que sustentam a pesquisa na Educação. O desafio localiza-se em olhar o objeto de estudo com a especificidade pertinente ao campo e buscar relações com as grandes teorias sociais, uma vez que a opção teórica imbricada na prática social do trabalho na Educação remete à relação sujeito-mundo social. Assim, entende-se que a compreensão dessas relações, que se determinam à efetividade dos sujeitos e do mundo social, ultrapassa os limites da contextualização, referindo-se diretamente à análise dos elementos que fundamentam tais existências.

A relação trabalho teórico e campo empírico privilegia a constituição desta investigação, por se considerar que a questão da generalização deve ser compreendida na perspectiva da utilização de categorias teóricas, que possibilitam o estabelecimento de racionalidades, relacionadas às concepções de mundo social das abordagens qualitativas de pesquisa. Desta forma, localizar-se-á o intuito deste trabalho no contexto da descoberta, focando a formulação de teorias ou de modelos no decurso ou no final da investigação (LESSARD-HEBERT *et al.*), que possibilitem a compreensão dos elementos constituintes da identidade teórica e prática da presença da Filosofia no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal diálogo desenvolve-se na organização das etapas da pesquisa que se caracterizam pela constante revisão dos procedimentos previamente eleitos, assim como por sua reformulação mediante as necessidades percebidas e levantadas no cotejamento dos dados empíricos com a análise teórica.

O interesse amplo deste trabalho remete-se à compreensão do ensino de Filosofia nas séries iniciais da educação formal, em processo de expansão, implantação e desenvolvimento no Brasil. Especificamente, a questão que orienta esta pesquisa refere-se à investigação da proposta pedagógica presente nas Diretrizes Curriculares da SME, de modo que se torne possível entender a efetividade das políticas públicas de incentivo ao ensino de Filosofia. Assim, a pesquisa a ser realizada caracteriza-se enquanto um estudo de caso, uma vez que “(...) o estudo de caso é o estudo de um caso” e “(...)se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE, 1986, p. 17). Da mesma forma que se caracteriza como um estudo no caso, onde se buscam elementos para articular a compreensão das concepções de currículo, infância e Filosofia no interior de uma proposta de introdução curricular de Filosofia. Necessita-se salientar também que a base empírica para as observações, questionamentos e análises das temáticas pesquisadas deu-se á partir do estudo dos documentos oficiais sobre o princípio Educação pela Filosofia nas Diretrizes Curriculares da SME.

Deste modo, no estudo buscam-se elementos que permitam discutir seus pressupostos teóricos; enfatiza-se a interpretação em contexto para a melhor compreensão do objeto em questão; procura-se examinar a realidade

que se pretende retratar em profundidade, orientando a concepção de realidade a partir da “(...) multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema(...)” (IDEM, p. 19); utiliza-se uma variedade de fontes de informação (bibliografia, documentos, questionário, entrevista) visando ao enriquecimento para análise dos dados e/ou suposições que impulsionam a investigação; considera-se a experiência do pesquisador, possibilitando ao leitor a formulação de generalizações naturalísticas que “(...) ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais” (p. 19-20); também se procura representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social, considerando a pluralidade das perspectivas sobre a realidade uma necessidade para a superação dos obstáculos teóricos e práticos da educação e por fim, a linguagem a ser utilizada neste relato se delimita pelo estilo narrativo e ilustrado por citações, exemplos e descrições.

Uma entrevista informativa³ com a Direção de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, que coordena o trabalho de discussão, síntese e edição dos documentos das Diretrizes Curriculares, orientou a busca de relações empíricas no campo que delimita a temática desta pesquisa. Dentre as informações mais relevantes para esta etapa da investigação contam: o contato de algumas escolas da rede com Filosofia, a partir do ano de 1996, através da Fundação Sidônio Muralha / Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar (CPF), que difundia o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) no estado do Paraná; a organização do eixo curricular como solicitação dos professores da rede; indicações sobre o processo de formulação da primeira versão, a não efetividade da segunda versão, e a construção da terceira versão mais os documentos a ela relacionados; a ausência de um levantamento sobre as escolas que tiveram ou têm experiências com Filosofia (cita-se apenas a Escola Ricardo Krieger, como uma das experiências mais significativas conhecidas pela SME)⁴.

³ Realizada no dia 30/08/05, com um roteiro base de perguntas, mas flexível e gravada em áudio.

⁴ Este levantamento auxiliaria no levantamento de critérios para uma observação direta das práticas relacionadas ao eixo em sala de aula.

Nas condições acima apontadas, a pesquisa focaliza-se nos documentos-textos das Diretrizes Curriculares⁵ referentes ao eixo curricular – Educação pela Filosofia – como principal fonte para análise e interpretação dos elementos presentes no eixo curricular Educação pela Filosofia, por se considerar sua validade institucional, referencial e teórico-metodológica. Considera-se a importância do estudo currículo escrito em nível pré-ativo como um artefato socialmente construído, uma prova pública dos conflitos que envolvem este processo. Assim argumenta Goodson sobre a relevância do exame do currículo em nível pré-ativo:

(...) é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de *status* e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p. 21).

Para a interface neste diálogo designou-se: a abordagem dos referenciais teórico-metodológicos do Programa de Filosofia para Crianças por ser este o ponto de partida para a constituição do eixo curricular em questão; as indicações e impressões dispostas nos documentos referentes às relações entre a SME e o CPF no período pré-Diretrizes⁶ (1996-1999) pesquisados em ambas as instituições; e por fim, algumas referências apresentadas em questionário informativo por algumas professoras, apontadas pelos documentos pré-Diretrizes que desenvolveram e/ou ainda desenvolvem trabalho com Filosofia em sala de aula. Esta interlocução não se propõe validar os apontamentos analíticos dos conteúdos presentes nos documentos oficiais das Diretrizes em relação ao eixo Educação pela Filosofia. Ela valoriza pontos que possam suscitar e ampliar o debate sobre as referências presentes no processo de constituição do eixo.

Na tarefa de “ter de traduzir, de modo linear, aquilo que foi, na maioria dos casos, um processo bastante circular” (VAN DER MAREN, citado por

⁵ As três versões (2000, 2004 e 2006).

⁶ Estes documentos referem-se aos cursos ofertados pelo CPF à SME no ano de 1997 e ao relatório de sondagem sobre a aplicabilidade da Filosofia do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional da SME.

LESSARD-HEBERT *et al.*, 2005, p. 131) o trabalho de exposição da pesquisa divide-se em três capítulos, como a seguir será exposto.

No primeiro capítulo apresentam-se elementos para analisar o percurso de uma Filosofia em sua introdução nas Diretrizes Curriculares da SME. Os primeiros contatos entre a Secretaria e o Centro Paranaense de Filosofia, que divulgava e comercializava o Programa de Filosofia para Crianças, observam-se através das avaliações dos cursos oferecidos à rede e das pesquisas sobre a possibilidade de aplicação de uma Filosofia nas escolas. Discutem-se assim alguns pressupostos teórico-metodológicos do programa de Lipman, considerando seu valor fundante nesta proposta. Nesta relação entre Filosofia e ensino, abordam-se também alguns embates curriculares que se constituem no terreno de elaboração do currículo.

No segundo capítulo, faz-se uma leitura crítica do eixo Educação pela Filosofia nas três versões das Diretrizes Curriculares da SME, do período de 2000 a 2006. Para tanto, busca-se compreender como se põem as concepções de Filosofia, ensino e/ou aprendizagem, método e infância na organização deste princípio curricular no texto dos documentos das Diretrizes. Deste modo, elaboram-se um painel comparativo destas concepções ao longo das diferentes versões dos textos oficiais, procurando-se os principais referenciais teóricos para este tipo de análise.

No terceiro capítulo tenta-se desenvolver um debate acerca dos conflitos que constituem o terreno de confecção do currículo. Consideram-se os aspectos teóricos, culturais e políticos presentes nas concepções extraídas da análise dos textos das Diretrizes. A seguir, questiona-se a possibilidade de pensar-se uma construção curricular que admita um espaço para uma Filosofia no ensino fundamental. Neste sentido, apontam-se alguns aspectos para se discutir a elaboração de uma proposta de inclusão de Filosofia no currículo escolar. Por fim, traçam-se considerações finais no intuito de se sintetizar os principais pontos percorridos neste esforço de pesquisa educacional.

CAPÍTULO I

DA ESCOLA AO CURRÍCULO?

EMBATES NA DEFINIÇÃO DO PAPEL DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

A introdução de Filosofia nas escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba⁷(RME) exibe um caminho peculiar da área até sua constituição como parte do currículo do ensino fundamental. É diferente de outras áreas que se fundamentam no conhecimento acadêmico e científico até serem transpostas para suas formas e conteúdos didáticos direcionados aos primeiros anos de escolarização. A Filosofia que ingressou na escola fundamental era clandestina na academia e pouco se reconhecia de seus conteúdos formais. As aulas de Filosofia que foram aplicadas por professores da RME, de maneira experimental, refletiam módulos temáticos do Programa de Filosofia para Crianças (PFC) de Matthew Lipman. Este programa apontava a inclusão da Filosofia na sala de aula como uma possibilidade de se resgatar o pensar na educação. Com o aumento do número de experiências e sua repercussão nas escolas da rede, no período em que estavam sendo formuladas as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), a pressão pela inclusão de Filosofia no currículo escolar foi inevitável. Assim, pode-se afirmar que uma Filosofia sai da escola fundamental, mais precisamente da sala de aula, direto para o currículo formalizado e institucionalizado, à margem do reconhecimento da comunidade acadêmica filosófica e/ou pedagógica. Mas qual Filosofia foi para o currículo? A do Programa de Filosofia para Crianças? A da escola?

Necessita-se considerar que o Programa de Filosofia para Crianças foi idealizado para a escola norte-americana que se constitui mediante determinadas condições materiais, políticas, ideológicas, econômicas, sociais e culturais. Desse modo, a presença de Filosofia representa não somente o resgate do sentido e do significado no processo de ensino-aprendizagem, como também o resgate de uma certa cultura erudita nos currículos escolares

⁷ Este fato observa-se similar na rede privada e em outras cidades no país.

pela Filosofia como símbolo desta erudição. Entende-se a escola como um espaço institucional de embates culturais e sociais, que tende a conservá-los, ainda que sua imagem mais forte em relação à mobilidade social e cultural seja a de libertadora. Avalia-se:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, in NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 53).

No entanto, a presença de uma Filosofia nas salas de aulas da RME deu-se pelo vislumbamento de uma possibilidade de transformação social através do desenvolvimento do pensamento e voz das classes trabalhadoras (por ser este o principal público atendido pelas escolas municipais de Curitiba). Uma perspectiva de escola libertadora sobre um programa destinado à escola conservadora: este foi o ponto de partida para a introdução de uma Filosofia nas escolas da RME e posteriormente nas Diretrizes da SME. Pensa-se que importa analisar as permanências e disparidades entre o que se denominou Filosofia no PFC, nas impressões sobre as experiências das escolas segundo os documentos e textos, relativo à construção das Diretrizes e nos textos publicados do princípio curricular Educação pela Filosofia. Assim, reforça-se a pergunta: Mas qual Filosofia foi para o currículo? A da escola?

A maior parte da comunidade filosófica acadêmica rejeita ou simplesmente ignora esta tendência educacional. A postura mais comum remete à associação direta entre ensino de Filosofia com crianças e o Programa de Filosofia para Crianças. Neste caso, a leitura corrente à proposta de Lipman refere-se a um argumento de ordem financeira, pois a considera apenas um mote para comercialização de material didático. Dessa forma, nega-se a análise e o questionamento filosófico que o trato com Filosofia requer. No entanto, uma Filosofia no currículo do ensino fundamental desenvolveu-se como uma prática educacional que a sociedade brasileira já aceitou e faz uso desde meados dos anos 1980. Sendo assim, as questões de validade e legitimidade da Filosofia nas séries iniciais não careceram de crivo

acadêmico, uma vez que a sociedade se encarregou de validá-las e legitimá-las no interior das salas de aulas através de sua prática pedagógica. O número de escolas engajadas pelo Brasil nesta tendência educacional mostra-se considerável, e em Curitiba a maior parte localiza-se na rede privada. Mas as pioneiras neste trabalho são as da rede pública municipal; algumas desenvolvem Filosofia, via disciplina e/ou projetos, na grade curricular desde 1997⁸. Portanto há a necessidade de se ampliarem perspectivas científicas para a compreensão do trabalho desta disciplina e/ou área, nas séries iniciais da educação formal, como um elemento presente na sociedade e que influencia seu suporte didático. Necessita-se encarar academicamente este novo sentido que Filosofia adquiriu como disciplina curricular. Analisando seus referenciais teórico-metodológicos possibilita-se uma crítica do ensino de Filosofia em sua totalidade.

Reforçando as perguntas feitas anteriormente: Qual Filosofia está no currículo? A que foi praticada nas salas de aulas? Elas somente refletiam módulos temáticos do Programa de Filosofia para crianças? Um olhar atento sobre o processo de constituição do eixo curricular Educação pela Filosofia nas Diretrizes da SME no período de 2000-2006 pode auxiliar a percepção de elementos que constituem uma identidade curricular à Filosofia no nível fundamental da escolarização formal. O problema central, neste caso, não se localiza na disparidade entre a teoria e a prática, nem tampouco entre o currículo escrito e o currículo efetivo ou praticado. A questão focaliza-se no campo de conflito onde se negocia e se constrói o currículo, no qual uma Filosofia foi inserida. Um panorama das condições históricas, sociais, teóricas, culturais, econômicas e políticas auxiliam na discussão da compreensão dos elementos que possam caracterizar uma Filosofia no currículo do ensino fundamental.

Para Goodson, no esforço de compreensão do sentido e significado do currículo para a escolarização, não há uma polaridade entre seus níveis pré-ativo e ativo. Ou seja, entre o estudo do currículo escrito e o prático, o que se

⁸ A escola Ricardo Krieger é um exemplo de pioneirismo e sucesso no trabalho de Filosofia no currículo do ensino fundamental. Graças ao empenho, estudo e dedicação de professoras interessadas e interessantes, constituiu-se uma proposta de inclusão de Filosofia como disciplina curricular aliada ao trabalho com temas geradores nas demais disciplinas. Nestes casos, há indicações de transformações, rompimentos e elaborações em relação à proposta norte-americana original.

salienta é menos a negação de uma instância ou outra, mas principalmente como as propostas e práticas mais reformadoras herdaram as formas prévias de um currículo pré-ativo. Neste sentido, justifica-se a concentração de pesquisas nas formas de constituição do nível pré-ativo do currículo escrito:

Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que o importante é a prática em sala de aula (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito que possuem força (GOODSON, 1995, p. 21).

Seu argumento aponta para o currículo escrito como uma prova pública de uma lógica de legitimação de uma escolarização, ou seja, um testemunho privilegiado do campo de conflitos e interesses políticos, sociais, culturais e científicos, no qual se estabelecem as aspirações em torno da escolarização.

A construção do currículo escolar, como comumente se afirma, pressupõe a validação de conhecimentos. Seja pelo argumento da tradição erudita, seja pelo da utilidade pragmática, esta validade liga-se a concepções de indivíduo e de cultura envolvidas num projeto de sociedade. Ao considerar-se o currículo como um artefato pronto e acabado, fabricado de forma lógica e em vias de evolução linear de aperfeiçoamento, despreza-se o contexto histórico no qual ele se produz. Para a história do currículo, ele é um artefato sim, mas “social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação” (SILVA, in GOODSON, 1995, p. 07). Dessa forma, compreende-se o estudo da constituição do currículo como busca de rupturas e descontinuidades do processo histórico no qual a escola e seus indivíduos estão inseridos. Ele expressa um caráter particular da sociedade que o molda – seus conflitos e lutas que apontam um determinado tipo de conhecimento, de organização e ensino que privilegiam uma determinada visão de mundo. Investigar as razões desses processos de validação e legitimidade torna-se mais pertinente que uma crítica ao produto dessa construção, pois nessas rupturas e descontinuidades residem os elementos que identificam a produção

e a natureza do conhecimento escolar. Neste caso específico, como os conhecimentos denominados filosóficos podem ou são caracterizados em sua faceta escolar nos primeiros anos do ensino formal. Assim, concentrar-se na elaboração do currículo implica:

Em primeiro lugar que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola (GOODSON, 1995, p. 21).

Para iniciar o estudo sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares da SME, explorar-se-ão, neste capítulo, os primeiros contatos das escolas da RME com o Programa de Filosofia para Crianças, ou melhor, os indícios da implantação, expansão e desenvolvimento deste Programa. Uma vez que, as experiências iniciais da inclusão de Filosofia no currículo do ensino fundamental deu-se à partir da implantação do programa de Lipman em sala de aula. Neste contexto, convém salientar que se avalia o processo de constituição do currículo escrito como uma esfera de tensão entre as relações observadas à partir da prática escolar e das tentativas de institucionalização de um espaço curricular para Filosofia por parte da SME. Tais fatores expressam-se nos cursos de formação do Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar - mais os instrumentos de avaliação e sondagem da SME sobre o curso e a possibilidade de introdução de Filosofia como disciplina curricular na escola. Estes documentos⁹ fornecem sinais para o debate e a compreensão de como a organização e apresentação do Programa de Lipman foi acolhida pelas escolas, para se pensar posteriormente (no segundo capítulo) como estas impressões foram assimiladas ou recusadas no desenvolvimento do currículo escrito. Desse modo, faz-se necessário apresentar também, resumidamente, os principais fundamentos do PFC e suas principais críticas.

Contudo ainda que o percurso de constituição do espaço curricular de uma Filosofia no ensino fundamental aponte para um modelo teórico fechado, que se implantou e se desenvolveu independentemente do reconhecimento

⁹ Anexos I e II deste trabalho.

acadêmico, a transposição didática dos conteúdos filosóficos para a escola média constitui-se num debate recorrente de filósofos e educadores. Neste ponto, seria uma simplificação precoce não considerar a tensão entre os elementos presentes na incursão de uma Filosofia no ensino fundamental pela sala de aula e os embates sobre a definição de uma Filosofia como disciplina curricular da escola média.

Há que se considerar que nestas relações também se camufla um papel prescritivo para Filosofia relativo ao currículo. Pois, o currículo por vezes afirma-se como instrumento prescritivo, e Filosofia impõe-se como porta-voz da razão e da lógica para esta organização sistemática. De alguma forma, ela serve como atenuante para o peso da prescrição, uma vez que tudo passa a ter um argumento razoável e lógico para estar presente no currículo. Isto pode ser observado tanto nos objetivos de Lipman, como veremos a seguir, como em algumas visões sobre o estabelecimento de parâmetros para o ensino de Filosofia a nível Médio. Como alerta Goodson, esta visão instrumental da Filosofia relativa ao currículo apresenta limites:

A Filosofia nos leva, portanto, para além da cultura; leva-nos, principalmente, para as teorias curriculares que nos possibilitam ser claros em relação às nossas metas educacionais. Entretanto, os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como correntemente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes (IDEM, p. 53).

Portanto a própria Filosofia como matéria escolar não está imune aos riscos da prescrição e descontextualização histórica e cultural.

Nestas condições, na tentativa de ampliar-se a discussão sobre os elementos de composição do terreno no qual se constroem as Diretrizes Curriculares, tentar-se-á também neste capítulo apontar alguns embates curriculares na relação Filosofia e Ensino, no nível acadêmico e institucional a partir das produções científicas e de documento oficial do Conselho Nacional de Educação. Considera-se assim que o estabelecimento do espaço curricular de uma área do conhecimento não se restringe ao nível de escolarização demarcado, mas que perpassa todos os níveis, através das visões e impressões que importa e/ou exporta neste processo. O que se busca perceber

nos embates entre os níveis de escolarização é a forma como a Filosofia adquire natureza e especificidade de maneira plural e ao mesmo tempo não deixa de explicitar sua identidade.

1.1 PROCESSO DE RECONHECIMENTO DA FILOSOFIA COMO PARTE DO CURRÍCULO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Os primeiros contatos de escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba¹⁰ (RME) com o Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar¹¹ (CPF) - ocorreram no ano de 1996, através de iniciativas pessoais de professores e das unidades escolares. No ano seguinte, a Secretaria contratou o CPF para ministrar cursos para os professores e pedagogos da rede. Foram duas turmas que desenvolveram o curso básico do Programa de Filosofia para Crianças entre os meses de maio e agosto de 1997. O número de inscritos foi de 81 profissionais da Educação, sendo 74 representantes de 67 escolas, 3 da Secretaria Municipal de Educação (SME), 1 de Núcleo Regional de Educação e 3 denominados outros. Dentre estes, 17 foram considerados desistentes, 13

¹⁰ A formalização da Educação Municipal em Curitiba foi em 1955, quando as atribuições do Município restringiam-se à construção de prédios escolares, marcando o início de sua atuação na prática pedagógica em 1963 com a construção do Centro Experimental Papa João XXIII, até culminar na municipalização da educação infantil e fundamental, principalmente até a 4ª série. A primeira proposta para a Educação de Curitiba foi elaborada pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 1968), propondo investimentos em alfabetização, criação das associações de pais e mestres, valorização do magistério e educação comunitária. A partir do segundo Plano Educacional (1975) tem-se a elaboração da Diretoria de Educação, estabelecendo-se currículo, calendário e testes unificados para todas as escolas. Nas gestões administrativas municipais seguem-se planos e discussões educacionais que perpassaram os problemas do ensino público municipal e o direcionamento das propostas político-educacionais às classes populares, incorporando-se um pensamento pedagógico progressista na rede.

¹¹ A fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), instituição civil, sem fins lucrativos, foi em janeiro de 1985 pela Prof. Catherine Young Silva, com sede em São Paulo. A venda do material do Programa de Lipman vinculava-se à participação nos cursos de formação. No Brasil, boa parte do meio acadêmico nacional limita sua crítica à proposta de Lipman a um argumento de ordem financeira, pois a considera apenas um mote para comercialização de material didático. O ritmo da expansão e implantação desse Programa no país, no entanto, demonstrou a viabilidade desta proposta de forma efetiva, de tal modo que é colocado como exemplo de institucionalização bem sucedida a nível mundial. O Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar - foi fundado em 31 de janeiro de 1995 pelo Prof. Darcísio Natal Muraro. No início a sede era na Av. Manoel Ribas; em dezembro de 1996, mudou-se para a Av. Desembargador Westphalen, junto à sede da Fundação Sidônio Muralha. Sua estrutura remete à representação regional do Centro nacional.

não-concluintes* e 51 concluintes. No momento seguinte, a SME elaborou uma pesquisa sobre a aplicabilidade da Filosofia tomando como fonte as escolas inscritas no Curso intitulado Filosofia para Crianças (das 52 escolas inscritas, 49 responderam o instrumento).

A formação oferecida pelo CPF teve uma estrutura similar ao ofertado pelo CBFC¹², que acontece durante cinco sábados ou uma semana intensiva, totalizando quarenta horas. Para a SME, o curso foi dividido em dez encontros de quatro horas. O programa do curso básico previa uma breve apresentação do histórico de Filosofia para Crianças, a apresentação das habilidades do pensamento, bem com uma incursão pelos temas dos textos das novelas Issao e Guga e Pimpa, seus respectivos manuais do professor, a elaboração de roteiros de aulas e o estudo de alguns aspectos teóricos que decorrem da proposta de Lipman: como dirigir uma discussão filosófica¹³, a pedagogia da pergunta – perguntas filosóficas, científicas..., a comunidade de investigação e o valor do diálogo.

O CPF utilizou uma apostila que auxiliava o desenvolvimento da capacitação. Nela constava, de maneira modelar, a introdução de Filosofia em sala de aula nas diferentes faixas que o material do Programa de Filosofia para Crianças abrange, entre a educação infantil e a quarta série. As sugestões foram planejadas de acordo com os diferentes momentos da aula da proposta de Lipman: atividade inicial ou sensibilização, apresentação do texto, problematização, plano de discussão e avaliação. Além dessas sugestões, dedicou-se um espaço para textos curtos de esclarecimentos acerca das áreas da Filosofia e seus objetos, sobre a postura do professor como o mediador das discussões e estratégias para dinamizá-las. Havia uma atenção especial em tentar resumir, de forma clara e objetiva, a metodologia do Programa. Além de se proporcionarem alternativas minuciosas de perguntas para a condução da comunidade de investigação, sugestões de filmes, músicas e textos para a aula, assim como uma bibliografia para aprofundamento no tema. De modo geral, este material reunia apontamentos dos diferentes manuais do professor

* Não-concluinte: cursista que obteve pelo menos 1 falta sem justificativa (nota do relatório).

¹² A organização do curso de formação Educação para o Pensar seguem a estrutura do modelo original ofertado por Lipman e seus colaboradores nos EUA, inclusive no que se refere à programação, pois a proposta original privilegia a formação em tempo intensivo.

¹³ Cap. 7, de *Filosofia na sala de aula*, de Lipman.

que acompanham cada novela, somados a algumas considerações teóricas presentes nas obras de Lipman sobre sua proposta de introdução e manutenção de Filosofia na sala de aula.

Não há diferença significativa entre a organização dos cursos de formação em sua proposta original e suas versões nacional e regional. Da mesma forma que não se exige postura filosófica, acadêmica ou ideológica para os cursistas em Nova Jersey – terra natal do programa -; também não existe este obstáculo no Brasil, analogamente apenas a manifestação de interesse pela proposta mostra-se como pré-requisito. Este fator dificulta o estabelecimento de uma identidade à proposta e sua aplicação, pois não se discutem os conceitos básicos que a permeiam, e sua faceta metodológica serve a muitos fins. O processo e efeito “dominó” desta capacitação dificulta a apropriação crítica e criativa, tal como a proposta pretende desenvolver, abrindo-se assim, um campo de possibilidades muito amplo:

Em todos os casos se repetirão as mesmas palavras. Dir-se-á que se educa no cuidado com o outro, no respeito e na democracia. Mas, alguns ‘cuidarão’ dos outros a partir de seus próprios interesses comerciais, ou lhes ensinarão uma visão do mundo que os ‘proteja’ de perigos e desafios. O ‘respeito’ significará, em algumas escolas, que os alunos devam aprender a ficar mais quietos, obedecer aos professores, ou de modo não explícito, seguir uma certa ordem moral (KOHAN, 2000, p. 92).

Especificamente no caso da SME tratava-se, de modo geral, de educadores, o que pode assegurar uma possível meta comum em relação à finalidade da capacitação, a saber, a melhoria na qualidade da educação pública municipal. Mas o que cada professor pode denominar como melhor ou qualidade?

1.1.1 A Avaliação do Curso

O curso foi avaliado pelo Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional da SME através de fichas que questionavam a forma como foram atendidas as expectativas dos participantes; a avaliação do docente e do curso; considerações sobre a temática em relação a sua execução na escola e à

carga horária do curso. O relatório desta avaliação registrava o número de 43 fichas de 38 escolas de avaliações recebidas para análise, sendo que 25 foram de pedagogos que realizaram o curso, 16 de professores, 1 de diretor de escola e 1 de apoio administrativo.

Alguns elementos desse Relatório podem ajudar a pensar a implantação e desenvolvimento do Programa de Lipman, não somente na rede municipal de Curitiba, mas no Brasil. A apresentação da análise do relatório obedece à divisão e a nomenclatura dos itens utilizados pelo Departamento que realizou a avaliação do curso. Aproveita-se este documento para traçar, neste caso, uma leitura crítica não somente do curso ofertado pelo CPF, mas a alguns dos principais fundamentos do Programa de Lipman. Este debate mostra-se entremeadado à exibição dos resultados da avaliação e da pesquisa de aplicabilidade de Filosofia nas escolas.

Primeiro, no que se refere às expectativas dos participantes em relação ao curso, 84% consideraram atendidas, justificando a percepção da possibilidade de estimular-se o pensar em sala de aula através de uma metodologia interessante e do questionamento das práticas em sala de aula. Os demais consideraram suas expectativas parcialmente atendidas, porque o contato foi breve para uma questão extremamente complexa como a presença de Filosofia na escola, havendo a necessidade de maior embasamento teórico acerca das formas de pensamento e História da Filosofia. Nota-se que mesmo este segundo grupo não questiona a inserção de Filosofia nas séries iniciais, apenas afirma a necessidade de um aprofundamento teórico e prático.

A crítica do Programa de Filosofia para Crianças à Educação está na própria forma como ele concebe a sala de aula. Desse modo, não há uma preocupação teórica em explicitar como esta ou aquela corrente pedagógica é insuficiente para o intuito educativo. A maior parte dos trabalhos de Lipman e de seus principais colaboradores trata de noções práticas para o desenvolvimento de um ambiente educativo guiado por um modelo reflexivo no qual o princípio de organização localiza-se na racionalidade filosófica. Desta forma, seus cursos de formação foram organizados com ênfase prática, tomando o modelo não só como uma ferramenta teórico-metodológica, mas também como suporte didático para a apresentação de uma crítica às formas tradicionais de ensino. Assim, percebe-se como boa parte dos profissionais em

capacitação puderam vislumbrar uma alternativa para as dificuldades que observavam em suas escolas. Nota-se certo entusiasmo nas justificativas: “Abriu novos caminhos para trabalhar com a criança”¹⁴ ou “Apresentou a base e como se desenvolve a prática nas aulas de Filosofia”. Julga-se dessa forma que o obstáculo nas relações ensino-aprendizagem não se coloca somente no currículo, na estrutura física e organizacional de suas escolas, na situação sócio-econômica de seus alunos e comunidades, mas substancialmente em concepções metodológicas.

Já para o grupo de cursistas que consideraram suas expectativas parcialmente atendidas, os exemplos organizados ao longo do curso não foram suficientes para oferecer segurança acerca do tema. No limite, pode-se observar nas justificativas como o Programa não encara a própria Filosofia e seu estatuto enquanto área do conhecimento. A organização do material didático pressupõe ausência de dificuldade no trato com Filosofia. Uma capacitação bem constituída mais o material de apoio do professor que acompanha cada unidade do Programa seriam suficientes para sua plena execução. O contato que a maioria dos profissionais da educação tiveram com Filosofia deu-se no curso de graduação e com raras exceções, através de leituras de clássicos, por vezes complexos. Tal fator aponta para, de um lado um tratamento extremamente distante e delicado, com a área e de outro um posicionamento de desconfiança sobre simplificações de temáticas filosóficas. Justificam os professores: “Foi um contato breve sobre uma questão extremamente complexa que é a filosofia” ou ainda: “Necessitaria de maior embasamento teórico no que diz respeito às diversas formas de pensamento e história da Filosofia”. Não indagar pela Filosofia em questão e seu estatuto no ensino fundamental, provocou uma lacuna, ainda que não formalizada, mas que foi percebida.

O segundo item foi a avaliação do curso. Este foi considerado excelente por 40% dos participantes. Dentre as justificativas encontraram-se, principalmente, notas que ressaltavam positivamente as características exemplares e modelares do curso, apontando diretamente para a prática. Havia também razões que afirmavam o papel do professor na Educação, no sentido

¹⁴ As justificativas dos professores, que freqüentaram a capacitação, apresentadas neste estudo foram extraídas do relatório de avaliação da SME. Este documento não tem data.

que Lipman indica em seus escritos explicitando a necessidade de condições favoráveis a tarefa de educar:

1) ensino competente, 2) currículo adequado e 3) a formação de uma comunidade de investigação. (...) Os professores não podem ser preparados em salas de aulas que não sejam comunidades de investigação. Nem tampouco é viável que o objetivo de tais professores seja capaz de trabalhar completamente sem materiais do currículo ou sem comunidades deliberativas (LIPMAN, 1995, p. 307).

Analogamente argumentaram os cursistas: “Oferece caminhos para o ‘ensinar’ na escola pública”; “Veio ao encontro das ansiedades e dificuldades sentidas na escola, onde poucos gostam de falar, argumentar, discutir”; “Trouxe questões importantes referentes à prática pedagógica, mostrando a necessidade do questionamento insistente em sala de aula, onde o pensar se reflete e se faz necessário sempre”; “É um espaço / abertura para a reflexão do pensar do professor, suas práticas e de tudo que o permeia: escola, currículo, aluno, administração em geral”; “O curso apresentou todo o embasamento que um professor ao ingressar na carreira deveria ter, porque ensinou a pensar”.

Pode-se observar como a leitura que Lipman oferece dos problemas da Educação, através da prática da comunidade de investigação na sala de aula, refere-se a questões teóricas e metodológicas que concernem não somente à escola, como também à universidade. Estruturalmente, a formação acadêmica e docente careceria de estímulo à reflexão e ao diálogo investigativo.

Mais da metade dos participantes (51%) julgou o curso muito bom e somente 9% bom. A maioria argumentou como as reflexões e os pensamentos críticos podem auxiliar o processo ensino-aprendizagem, e como estes momentos melhoram a qualidade do trabalho do professor. Destacaram ainda que, quem deveria participar dessas formações seriam os professores, pois a maioria nas turmas eram pedagogos. Para os que classificaram a capacitação como boa, atentou-se para o fator financeiro, que vincula a compra do material didático do Programa com a implantação e desenvolvimento desse trabalho na escola. Diziam os cursistas: “Dá uma nova perspectiva de trabalho, o material é um pouco caro, é inviável a compra para todos os alunos e o material completo, pela escola”. O que sobressai refere-se à forma como a proposta é organizada e difundida – um modelo fechado e atraente.

Como estratégia de divulgação e expansão do Programa, esta modelagem cumpre sua função com êxito. No entanto, essa identidade com um 'pacote' que o Programa Filosofia para Crianças carrega dificulta o acolhimento de suas práticas no seio da escola pública. Assim, sua implantação pode ser problemática: negativamente de um lado, ao ser reduzida a uma estratégia metodológica para a transposição de qualquer conteúdo sem trato propriamente filosófico da temática, ou mesmo, a utilização acrítica do material proposto; e de outro lado, positivamente ao levantar questões acerca da escola, sua estrutura e conteúdo, seja por parte dos professores e/ou dos próprios alunos.

Como terceiro ponto, nas considerações dos participantes do curso sobre a temática em relação à sua execução na escola, pode-se observar como uma nova organização curricular sugere uma possibilidade pertinente para os interessados. Ao se contrastar o teor das afirmações dos professores com a concepção de visão de professor e de currículo dos autores da proposta do PFC, pode-se notar a eficiência do curso de formação na transmissão de seus ideais. Dentre as opiniões dos cursistas, destacam-se: "Se viabilizar o desenvolvimento do Programa, facilitará a realização do trabalho ensino-aprendizagem"; "Reforçou a necessidade do diálogo, do questionamento e a forma de encaminhamento"; "A temática é muito oportuna para ser desenvolvida na escola quando se refere à 'sala de aula como comunidade de investigação'"; ou ainda, "Nova visão dos conteúdos, suas relações com a realidade. Todo professor deveria ter esta prática".

Atente-se agora ao argumento dos idealizadores do PFC:

Agrada-nos pensar que o currículo, em todas as suas permutações e variações, pode também ser transformado pela introdução da filosofia. Lembre-se do professor que percebeu que a filosofia era 'o tronco da árvore educacional'. Sem dúvida seu próprio ensino vai mudar como resultado do seu envolvimento com a filosofia, mas também, inevitavelmente no roteiro escolar. Ele não irá mais encarar as matérias em termos de corpos inertes de informações a ser disseminada, absolvida e regurgitada por alunos passivos. Eles se tornarão ambientes dinâmicos, conceituais, em que fazer e pensar são as chaves para aprender. Elas vão intrigá-lo tanto quanto fazem com seus alunos, pois essa é a natureza das disciplinas que são herança intelectual (SPLITTER e SHARP, 1999, p.156)

Como formação curta e concentrada, o modelo pensado originalmente para a disseminação da proposta cumpre sua função com sucesso. As principais concepções de seus idealizadores são comunicadas direta ou tacitamente. A lacuna que se abre nas impressões dos profissionais da educação sugere a aplicação da proposta como algo pertinente. Seja como uma maneira de “ver para crer”, seja como uma forma de se engajar num movimento de transformação da educação. A sensação de domínio da crítica, após as experiências proporcionadas pela formação, faz com que se passe despercebido o conteúdo do próprio curso.

O quarto item refere-se à carga horária do Curso. Mais da metade dos participantes (67%) considerou a carga horária insuficiente. As justificativas relatadas incluíam, desde a complexidade da temática – Filosofia – e a insegurança de se trabalhar com seu suporte teórico, até o acesso indireto que o pedagogo tem da sala de aula e uma possível solidão nesta proposição. Para os demais cursistas a carga horária foi suficiente enquanto base para iniciar o trabalho, mas que seria necessário acompanhamento do projeto de implantação e desenvolvimento da proposta pelo CPF.

Ao final, o documento conta com uma tabela que mostra o Desenvolvimento do Projeto de Filosofia¹⁵ nas escolas. Foram relacionadas 38 escolas: 10 não tinham projeto; 6 não tinham projeto e não sabiam se iriam elaborar; 2 não tinham projeto e não iriam elaborar; 8 não tinham projeto e sua elaboração dependia de discussões feitas pelas escolas, ou que a condição seria a oferta da formação aos professores ou a estrutura da escola; 8 afirmaram a pretensão de elaboração de projetos, sendo que 3 indicaram os responsáveis por sua elaboração e execução e 1 a ausência de alguma definição nesse sentido; 3 já tinham projeto e referiram quem eram os responsáveis por sua execução; e 1 escola afirmou que não tinha projeto, apenas a aplicação dos procedimentos filosóficos por uma professora.

¹⁵ Nos comentários do serviço de avaliação, há a sugestão para as escolas interessadas na proposta, que consultem e visitem as escolas Cerro Azul e Ricardo Krueger, pois já desenvolviam o trabalho com o PFC havia mais de ano e que, por iniciativa própria, buscavam os caminhos necessários para levar essa proposta adiante.

1.1.2 Pesquisa sobre a Aplicabilidade de Filosofia

O relatório sobre a aplicabilidade de Filosofia foi gerado a partir de uma pesquisa sobre a possibilidade e intenção de inclusão de Filosofia na grade curricular em algumas escolas da rede. Ele possui datas de vistos de recebimento entre 16/12/97 e 03/04/98. Neste levantamento constatou-se que apenas seis escolas já possuíam encaminhamentos relativos ao trabalho de Filosofia¹⁶. Um dado que se destaca neste relatório refere-se à forma como a Filosofia deve ser trabalhada na escola. Conforme a indicação da Direção de Ensino Fundamental da SME¹⁷, a presença de Filosofia como eixo de todo o currículo e não somente como uma disciplina curricular nas Diretrizes Curriculares era uma reivindicação dos professores. No resultado apresentado no relatório, 46% consideravam Filosofia como uma disciplina distinta, 15% que devia permear todas as disciplinas além de ser trabalhada como disciplina distinta e 39% que devia permear todas as disciplinas. Se somarmos os 15% que considera ambas as possibilidades às duas visões diferentes da inserção de Filosofia no currículo, percebe-se que prevalece a concepção de um espaço definido para a disciplina na grade curricular, sem excluir a possibilidade de transversalidade. No outro caso, há a exclusão de Filosofia na grade disciplinar, supondo-se sua presença somente de forma trans/interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental indicam Filosofia nos temas transversais. Conteúdos como ética, moral e cidadania devem permear a organização curricular nas séries iniciais. Convém, no entanto, ponderar a questão da transversalidade de Filosofia. Se, por um lado, deve-se considerar a transversalidade como uma característica intrínseca à Filosofia, enquanto produtora de conceitos, “uma vez que o conceito é sintagmático, conectivo, vicinal, consistente. O que faz dele,

¹⁶ As escolas – Castro, Cerro Azul, Do Expedicionário, Érico Veríssimo, Issa Nacli e Tereza Matsumoto – relacionadas como unidades que possuíam encaminhamentos organizados de Filosofia neste relatório, mais a escola Ricardo Krieger mencionada no relatório de avaliação do curso foram pesquisadas na busca de sujeitos desse processo de implantação e desenvolvimento do PFC. A investigação se deu a partir dos nomes dos participantes do curso representantes de cada unidade escolar, foram encontradas 13 professoras. Através do contato com as escolas para aplicação de questionário junto ao corpo docente, 6 não foram localizadas (saíram das escolas), 3 não se dispuseram a responder, justificando que não tinham tempo e/ou nenhuma colaboração para meu estudo e 4 responderam, sendo que três afirmam ainda trabalhar com a Filosofia.

¹⁷ Declaração feita em entrevista informativa, gravada em áudio, em 29/08/2005.

necessariamente, um empreendimento de abertura e de relação” (GALLO *in* PIOVESAN *et al.*, 2002, p. 206). Por outro há de se atentar para o perigo presente nesta idéia de abertura, pois somente a presença de Filosofia não proporciona as possibilidades de relação entre as áreas na produção de conhecimentos, ou a existência de seus conteúdos no currículo – como ética – assegura um tratamento filosófico às temáticas. Como afirmou GALLO, num contexto disciplinar a presença da Filosofia só pode ser garantida no currículo como mais uma disciplina.

Outro dado apresentado por este relatório remete ao encaminhamento do trabalho de Filosofia na escola: 13% informaram que era dado pelo professor regente de Filosofia, 02% por todos os professores da escola, 15% por alguns professores e 70% que nenhum professor trabalhava com Filosofia. A denominação professores regentes de Filosofia não significa docentes com formação superior em Filosofia, pois nas seleções para contratação de professores, a formação específica em Filosofia não se mostra como requisito. Isto não quer dizer que não sejam profissionais com esta formação, pois não há indicações que possam afirmar tal interpretação.

Pode-se ler neste ponto como a proposta do PFC não impõe critérios para sua realização, pois o fato de não haver exigências para a participação nos cursos de formação, somente a declaração de interesse, levanta alguns problemas a serem pensados na formação do docente de Filosofia, a especificidade de seu campo de atuação e sua responsabilidade político-pedagógica.

Na proposta de Lipman, a ausência de formação filosófica não se torna impedimento para esta prática, já que o material didático oferta um modelo detalhado, rigoroso e fechado. Para esse autor, a preparação do docente a partir de uma crítica à qualidade dos cursos de magistério, ressalta a pouca frequência de cursos de Filosofia da Educação e a escassez de cursos de Lógica ou Filosofia. Ele acentua ainda que, “o curso universitário de Filosofia não prepara o professor para traduzir os conceitos e a terminologia da Filosofia de maneira que as crianças possam entender” (LIPMAN *et al.*, 1994, p. 74). Para formar o professor para o trabalho de Filosofia para Crianças, o currículo básico não deveria diferir essencialmente do currículo que se aplicará com os

alunos, embora com mais profundidade. Pois para o autor, os professores precisam ser formados através das mesmas abordagens didáticas que utilizarão com os alunos – sendo, por exemplo, estimulados a racionar através de questionamentos por seus docentes, para habitualmente estimularem seus alunos também. Nestas condições, haveria a necessidade da inclusão desse curso de capacitação em todas as licenciaturas, se fosse considerada a indicação do PFC como proposta de inclusão de Filosofia, como disciplina e também de forma transversal, no currículo escolar fundamental.

Uma informação relevante para a compreensão do contexto que se forma para a implantação do eixo curricular Educação pela Filosofia nas Diretrizes foi a realização de discussões, objetivando a implantação do ensino de Filosofia. Somente 24% das escolas pesquisadas afirmaram a sua realização. Esse número é pequeno, pois pode indicar falta de interesse nesse debate como também uma possível ausência de condições objetivas para a discussão (tempo, espaço, organização).

Quanto à efetiva implantação do ensino de Filosofia na escola, 67% informaram que “não irão implantar já”, o que pode representar uma rejeição à idéia, como também uma falta de previsão para este intuito. Uma previsão para a implantação entre os anos de 1997 e 1998 foi mencionada por 21%, o restante não se manifestou. Quanto ao interesse em participar de trocas de experiências, 93% manifestaram interesse, mas somente 2 escolas expressaram o desejo de ouvir e apresentar experiências; as demais expressaram o desejo de apenas ouvir. Pode-se notar aí, por um lado, a fragilidade que os conhecimentos do Programa possibilitam, logo a insegurança em expor e de outro, certo enfado pela uniformidade das experiências obtidas pelas novelas filosóficas do Programa.

O que se ressalta na leitura dos documentos, referentes ao processo de constituição do eixo Educação pela Filosofia, evidencia-se na eficácia do formato e organização do Programa de Filosofia para Crianças em transmitir os ideais de seus fundadores. Assim como, esses ideais vão se fragilizando na medida em que a possibilidade de ausência de seu suporte material inviabiliza sua aplicação didática. A idéia de assumir-se um modelo teórico fechado parece incomodar a direção pedagógica da SME; no entanto o fascínio das

escolas (professores, pedagogos e principalmente alunos) pelo PFC tenciona a relação entre uma Filosofia e o currículo público municipal. Pensa-se que o papel da escola neste conflito reforça a idéia de uma possibilidade de transformação e mobilidade social e cultural, através do desenvolvimento do pensamento e da voz do futuro das classes trabalhadoras, via introdução de Filosofia nas salas de aula. Ainda que o papel que a escola desempenha neste cenário seja iminentemente o da escola conservadora, que tende a conservar a distância entre as culturas de entrada dos alunos na escola, dando o mesmo tratamento teórico e metodológico à Filosofia, a saber, o Programa de Filosofia para Crianças (largamente utilizado nas escolas privadas da mesma cidade).

1.2 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL

O Programa foi elaborado pelo Prof. Dr. Matthew Lipman no final da década de 1960. Em 1973, junto com um grupo de colaboradores, criou o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, em *Upper Montclair*, Nova Jersey. Este Instituto desenvolveu o currículo do atual Programa e iniciou a oferta de seminários intensivos de formação, que despertou o interesse de participantes de várias nações. Para o ingresso nesses seminários introdutórios não se exigia pré-requisito como formação filosófica ou trabalho com educação de crianças, apenas a manifestação de interesse. Sua curta duração propiciava uma imersão na prática de Filosofia para crianças, com sessões teóricas para subsidiá-las, sem no entanto, um destino de tempo ao questionamento e debate de seus fundamentos. Segundo o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), a partir de 1976, ele foi traduzido e trabalhado em muitos países: Chile, México, Argentina, Áustria, Canadá, Taiwan, Islândia, Alemanha, Colômbia, Austrália, Havaí, Espanha, Portugal, entre outros. Sobre essa rápida e ostensiva expansão do Programa pelo mundo, Kohan considera problemático todo esse processo:

Certamente, ele tem servido para um crescimento quantitativo significativo da proposta, mas também para sua indefinição ou descaracterização filosófica,

educacional e ideológica. *Filosofia para Crianças* acaba tendo apenas uma identidade formal, no uso das novelas e manuais, em certas estratégias didáticas e na utilização de alguns clichês como *democracia*, *tolerância* e *diálogo*, que, à força de serem repetidos acriticamente nos mais diversos contextos, perdem qualquer sentido definido. Não exigindo a assunção de compromisso filosóficos e ideológicos mais precisos e explícitos, o programa de Lipman é visto como um produto cultural estadunidense que, sob sua aparente neutralidade, pluralidade e identidade formal, esconde fins não muito diferentes do que produtos como Coca-Cola, McDonald's ou Microsoft. Talvez seja um preço alto demais (Kohan, 2000, p. 93).

O que o autor aborda neste processo de expansão relaciona-se ao modo como o apoio¹⁸ de Lipman e Ann Sharp para a formação de centros em diversas partes do mundo, sem a presença de critérios ou compromissos de ordem acadêmica, filosófica, pedagógica ou ideológica, impulsionou também a dificuldade de se entender sua identidade. Os problemas não se estabelecem apenas na ordem teórica, ao não se encarar suas lacunas, mas também na finalidade de seus fundadores. Ao provocarem uma diversidade considerável de olhares para sua proposta, não conseguiram estimulá-los para a discussão. A face comercial que o programa adquiriu acabou por afastar a crítica e o debate rigoroso e criterioso.

1.2.1 O Termo Filosofia para Crianças

O texto das Diretrizes Curriculares da SME Curitiba refere-se à Educação pela Filosofia como eixo curricular. Isto pode significar, numa interpretação breve, que a disciplina referida deve permear a estrutura teórico-metodológica dos conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula. Segundo a própria SME, no texto da primeira versão, as indicações presentes no documento caracterizam-se pela flexibilidade: “Trata-se da delimitação de algumas das possibilidades de ação escolar em busca da construção de um currículo rico e aberto” (SME-CURITIBA, 2000, p. 21). O flexível notabiliza-se pelas possibilidades que multiplica e pela necessidade de se problematizar as limitações que implica. Desta forma, é imperativo buscar entender algumas definições envolvidas nesta medida legal.

¹⁸ Esse “apoio” consistia em ceder os direitos autorais do Programa sem custo adicional às percentagens de praxe no mercado editorial.

Conceituar Filosofia constitui um dos principais objetivos da própria Filosofia desde sua origem. Ao se entrecruzarem as idéias de Filosofia e Educação, encontra-se outro objeto de questionamento filosófico não menos remoto e insistente na história do pensamento ocidental: “A gente termina sempre por perguntar: para que serve o filosofar e o fim último do mesmo – a própria Filosofia considerada como ciência segundo o conceito de escola?” (KANT, 1992, p. 41). De certa forma, ao se pensar no significado de utilidade para a disciplina no âmbito escolar remete-se diretamente à habilidade nela envolvida – o filosofar. Neste sentido, o documento das Diretrizes apóia-se numa tendência educacional que privilegia o filosofar como instrumental no desenvolvimento do aluno para a cidadania. O Programa de Filosofia para Crianças carrega em sua denominação a necessidade de esclarecimentos conceituais para que se possa discutir sua suficiência semântica, de modo que se possa entender sua estrutura formal.

Para Matthew Lipman, fundador do Programa, deve-se fazer a distinção entre “Filosofia com Crianças”, “Filosofia para Crianças” e “A Filosofia na Infância”, no intuito de se acordar um campo terminológico mínimo na discussão filosófica e educacional, uma vez que considera evidente o envolvimento atual diversificado entre Filosofia e crianças. Segundo esse autor, “Filosofia com Crianças” refere-se a uma abordagem amplificada da investigação filosófica com crianças: “Isto abrange tanto o papel convencional da Filosofia na educação das crianças, quanto o papel informal de conversações filosóficas com crianças que ocorrem nos lares e outros espaços externos à escola” (LIPMAN, 1999, p. 362).

Já a “Filosofia para Crianças” constitui uma abordagem específica, na qual há “(...) a preocupação de utilizar a filosofia como um elemento nuclear da educação formal, institucionalizada, das crianças” (IDEM, p. 362). Ele ressalta que este tipo de aproximação custa o desenvolvimento de materiais curriculares e pedagogias apropriadas, assim como o estabelecimento de centros de formação e pesquisa nacionais e internacionais, conforme a organização de seu Programa. Por outro lado, “A Filosofia na Infância” representa uma abordagem acadêmica, que contrasta com a proposta de “Filosofia para Crianças”, pois se restringe à investigação filosófica de uma fase

determinada da vida humana, distanciando-se de qualquer instrumento educacional. Para Lipman, “(...) a filosofia da infância consiste em todos os esforços da erudição artística e filosófica com o intuito de descrever, interpretar, analisar e avaliar as relações que unem filosofia e infância” (p. 363).

Na organização deste trabalho, a utilização da terminologia considera a distinção elaborada por Lipman, pois os documentos que se propõe analisar trabalham com os pressupostos teórico-metodológicos do Programa de Filosofia para Crianças, sendo este o objeto de discussão e problematização. Contudo torna-se pertinente a leitura desta conceituação, considerando o fato de que este autor aponta seu método como um exemplo deste tipo de abordagem. Desse modo, deve-se considerar: “A importância de Lipman deriva de ser – como Freud para a Psicanálise, Saussure para a Lingüística, ou Weber para a Sociologia – um iniciador, um fundador e, ao mesmo tempo, de tentar levar à prática o caminho ele fundado. Mas de forma alguma sua proposta esgota as possibilidades de tal campo. Apenas as inicia” (KOHAN, 2000, p. 14). A delimitação de suas nomenclaturas não esclarece pontos que devem ser pensados. Lipman refere-se à Filosofia e às Crianças abrindo lacunas e questionamentos tácitos, de modo que não se evidencia o que ele entende por Filosofia e por Criança: Qual o conceito da ciência ou disciplina se está direcionando para qual ser? Quando ele frisa o contraste entre “Filosofia para Crianças” e “A Filosofia na Infância”, não se proporciona nitidez para entender que se trata de um distanciamento metodológico, no qual uma preocupação está focada no desenvolvimento efetivo desta fase da vida e a outra se remete à produção teórica que possibilite a compreensão desta mesma fase da vida; ou de um distanciamento teórico, no qual a criança e a Filosofia realizadas pouco se relacionam com a criança e a Filosofia pensadas. De qualquer forma, deve-se investigar o Programa de Filosofia para Crianças levando em conta as reticências de seu fundador.

1.2.2 Pressupostos Teórico-Methodológicos do Programa de Filosofia para Crianças

A partir da discussão sobre a necessidade de uma reforma educacional, Matthew Lipman afirma a possibilidade deste movimento, desde que se repense uma abordagem metodológica para a transformação no sistema educacional. Essa reformulação deve ultrapassar o âmbito compensatório, que propicia a superficialidade e ineficácia de propostas de mudança; ela deve dar-se de modo global, encarando a educação como um todo coerente e consistente. Neste sentido, as condições sócio-econômicas não poderiam servir de pretexto para as deficiências unicamente educacionais:

Diríamos que o objetivo global de tal reforma consiste num sistema educacional voltado essencialmente para o valor intrínseco (contrastando radicalmente com um sistema cujos valores são puramente instrumentais e extrínsecos), com muito significado e racionalidade e com uma unidade metodológica coerente (LIPMAN *et al.*, 1994, p. 19).

Para Lipman, o resgate deste valor intrínseco da educação deve iniciar-se pelo questionamento dos atrativos da aprendizagem formal. Verifica-se assim, a subversão do sentido historicamente inscrito na tradição da educação e da escola no processo ensino-aprendizagem:

(...) atualmente, somos levados a reconhecer que a escola tem que ser definida pela natureza da educação e não o contrário. Em vez de insistirmos que a educação é uma forma especial de experiência que apenas as escolas podem proporcionar, deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta (IDEM, p. 23).

A descoberta autônoma de significados reforça o caráter humano da educação e a via para este tipo de descoberta, segundo ele, é o diálogo investigativo, a discussão que, ao contrário da leitura passiva, proporciona a reflexão subjetiva, por conta da experiência vivenciada durante a investigação. Assim, o autor localiza a frustração do aprendiz no processo indutivo de conhecimento, que parte da especificidade para a generalidade, e sugere o processo dedutivo como forma de acesso à constituição de significados, ou

seja, um percurso do abrangente para o específico. Pois, para ele os significados nascem da percepção das relações entre as partes e o todo, e entre os meios e os fins; estas relações devem ser constituídas de maneira autônoma pela criança. Esta iniciativa autônoma gera-se então somente mediante certo tipo de motivação, uma vez que o significado liga-se intimamente a ela. Desta forma, ressalta Sharp, a

(...) motivação extrínseca – e incluímos sob esse título a competição entre os alunos – tem um papel secundário se comparada com a motivação intrínseca que vem de se estar genuinamente interessado no trabalho de alguém. É a motivação intrínseca que leva os alunos a se envolverem intelectualmente com uma tarefa e a se engajarem no processo reflexivo de pensar sobre o que ouvem, lêem, dizem e fazem (SHARP, 1999, p. 100).

Nesta perspectiva, o papel da educação é apenas o de mostrar como se faz isso e o local privilegiado para essa demonstração é a escola, onde se deve humanizar o valor do sentido e do significado.

A insistência no valor do diálogo na constituição de significados denota a forma como o autor concebe a organização do pensar no processo educativo. Para ele, há a necessidade de se transformar a criança que inerentemente pensa, numa criança que pensa bem através do desenvolvimento das habilidades do pensamento. Assim, considerar o pensar de maneira criteriosa produz elementos lógicos e éticos na formação da criança – tanto na elaboração do raciocínio, que a criança pode contrastar o raciocinar de modo sólido *versus* de modo descuidado, quanto na percepção de sua condição como ser social e político, que pode articular-se o que os alunos estudam com aquilo que fazem na sua vida cotidiana e com o que faz a sociedade como um todo.

O diálogo confirma-se como instrumento importante no processo ensino-aprendizagem, quando se verifica seu caráter investigativo, ou seja, quando as crianças levam em conta o desenrolar do diálogo. Este tipo de prática refere-se ao que alguns estudiosos denominam como trabalho dialógico investigativo:

Dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter idéias mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa (diálogo) (LORIERI, 2002, p. 78).

Resgata-se aqui o sentido da educação, convergindo para o método socrático, que parte da consciência das lacunas a respeito das noções envolvidas no assunto discutido para se questionar a validade do que se supõe chamar de conhecimento. O desempenho efetivo da criança no diálogo reforça a conexão entre a compreensão do que ouvem e falam e o que lêem e interpretam. O que também reforça o interesse pela leitura e pela pesquisa, pois se rompe um invólucro no conhecimento sedimentado da humanidade e se pensa em conclusões que não são necessariamente definitivas.

Outro ponto importante na compreensão dos pressupostos da estrutura do Programa de Filosofia para Crianças remete à formação de uma comunidade na sala de aula para estimular o pensar. Os fundamentos da concepção de Lipman localizam-se na psicologia cognitiva e social dos trabalhos de George Herbert Mead e da obra de Lev Vygotsky:

Vygotsky, por exemplo, reconhece clara e abertamente a existência de uma diferença entre a capacidade que as crianças têm para solucionar problemas individualmente e a capacidade de resolverem tais problemas com a colaboração de seus professores e colegas. Assim como Mead, Vygotsky considera a formação de uma comunidade na sala de aula algo indispensável para estimular os estudantes a pensarem e terem níveis de desempenho mais altos do que se agirem individualmente (LIPMAN *et al.*, 1994, p. 45-46).

Além do aspecto cooperativo, esta definição de comunidade interessa como local de relação entre diálogo e pensamento, no qual o caráter auto-corretivo do pensar evidencia-se pela comparação e diversidade de opiniões na reflexão gerada pelo diálogo.

Nesta comunidade de investigação, o papel do professor é fundamental para seu estabelecimento e desenvolvimento. Ele se constitui em parte da comunidade, contudo tem autoridade “no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação” (IDEM, p. 72). Sua postura é assinalada por Lipman para que o Programa obtenha sucesso. Além da atitude questionadora, o docente deve constantemente afirmar seu compromisso com a investigação, procurando modelar uma interminável busca de sentido e demonstrar coerência entre suas idéias e sua prática através dos princípios que as norteiam. O professor deve essencialmente evitar a doutrinação – tanto em

relação às concepções que julga serem coerentes de modo intencional ou não, quanto no trabalho com a lógica aristotélica presente nas novelas propostas pelo Programa (uma vez que trata de uma doutrina específica), na qual se deve atentar ao desenrolar do processo e valorizar as habilidades nele exercitadas, não fazendo o mesmo somente com o produto. Cabe ao professor também, respeitar as opiniões das crianças, não somente por se tratar da alteridade, mas por admitir que necessite ponderar sobre outras opiniões e refletir sobre respostas mais abrangentes na educação e na própria vida.

Por fim, o professor precisa despertar a confiança das crianças, de modo que propicie um espaço oportuno para que os estudantes sintam-se à vontade para criticar seus métodos e valores, pois sabem que ele considerará as críticas de maneira justa. Assim, o compromisso com a investigação – evitar a doutrinação, respeitar as opiniões das crianças e despertar a confiança delas – constituem as condições mínimas para que o professor possibilite o ensino do pensamento filosófico. Neste papel também se faz necessário frisar como característica fundamental o professor como estimulador do pensar e que evita referências ao nome dos filósofos tradicionais, para, no devido tempo, impulsionar as crianças a descobrirem de quem eram originalmente as idéias. Para o idealizador do Programa, as crianças precisam vivenciar o trabalho com as idéias filosóficas através do próprio pensamento, para só depois, contrapor seu empenho ao do filósofo da tradição.

O objetivo principal do Programa de Filosofia para Crianças é “(...) ajudá-las a pensarem por si mesmas” (IDEM, p. 81). Os demais objetivos, segundo sua concepção original, relacionam-se com este no desenvolvimento das habilidades do pensamento e delimitam, segundo seus idealizadores, o pensamento de ordem superior. Os quais serão resumidamente apresentados a seguir:

- Desenvolvimento da Capacidade de Raciocínio – por raciocínio, Lipman concebe uma habilidade de cura em relação às falhas ou danos a que a mente está sujeita; que é diferente no adulto e na criança, na medida em que, respectivamente, se distancia o enfado e a repetição do cotidiano e se aproxima da constância de desafios e busca da originalidade criativa. Para ele, as crianças começam a raciocinar

quando manejam os elementos preliminares do raciocínio, (no caso, há uma ênfase na capacidade de inferir): “(...) podemos dizer que as crianças pensam indutiva e dedutivamente muito antes de começarem a usar a linguagem” (IDEM, p. 83).

- Desenvolvimento da Criatividade – encara-se a criatividade e a lógica numa relação íntima de progressão, ao ponto que se incentiva o pensamento lógico por meio da atividade criativa, o inverso se dá, a criatividade nutre-se pelo desenvolvimento da capacidade lógica.

- Crescimento Pessoal e Interpessoal – considera-se o aumento da sensibilidade psicológica e ética como um subproduto da comunicação em sala de aula; pois da mesma forma que as crianças podem começar a perceber o outro, com mais atenção, elas também podem passar a perceber-se e sentirem-se percebidas, o que pode, conseqüentemente, elaborar sua capacidade de julgar.

- Desenvolvimento da Compreensão Ética – diferente de regras morais que devem ser ensinadas, torna-se necessário, através do incentivo do raciocínio lógico, “(...) incentivar os estudantes a compreenderem a importância de se chegar a juízos morais bem fundamentados, o que exige o desenvolvimento da sensibilidade, do cuidado e do interesse ético nesses estudantes” (IDEM, p. 97).

- Desenvolvimento da Capacidade de Encontrar Sentido na Experiência – salienta-se a necessidade de se possibilitar às crianças que extraiam o sentido de sua própria vida e de não oferecer externamente. Indica-se como meio de descobrir sentido a descoberta de conexões.

- Descobrir as Alternativas – significa observar todas as possibilidades, assim se amplia a visão de mundo na medida em que se exercita o hábito de se considerar outras possibilidades, como por exemplo, a negativa de sua própria idéia.

- Descobrir a Imparcialidade – observa-se a importância da imparcialidade no momento de compreensão de alguma coisa, pois se a pessoa estiver atenta exclusivamente a seu ponto de vista, dificilmente

compreenderá a maneira que as outras pessoas vivenciam esta coisa ou situação.

- Descobrir a Coerência – para o autor, coerência e lógica têm o mesmo significado; deste modo, descobrir a coerência é fundamentar-se em princípios lógicos como consistência e não-contradição.
- Descobrir a Capacidade de Oferecer Razões para Crenças – por três motivos: 1º) é bom saber que nossas crenças são sólidas e confiáveis; 2º) enfrentar as críticas para nossas crenças; 3º) adquirir mais razões para justificar nossas crenças.
- Descobrir a globalidade – equivale à idéia de globalidade e de totalidade, partindo-se do pressuposto de que as crianças possuem um senso natural de totalidade, que deve ser estimulado, ao mesmo tempo em que se incentiva a descobrirem como se gera a totalidade.
- Descobrir Situações – evidencia-se o problema da decisão, focalizando-se a importância do processo em jogo nesta questão e criticando a supervalorização apenas do produto.
- Descobrir as Relações Parte-Todo – reforça-se a descoberta de significados quando se percebe a relação do ato particular como parte de um quadro mais amplo, desta forma se apreciam as razões que constituem o pano de fundo dos fatos, alternado-se as atividades intelectuais e as físicas, as disciplinadas e as criativas, os trabalhos individuais e os grupais, os períodos de ação e os de reflexão.

Os objetivos do Programa de Lipman fundamentam-se principalmente na lógica aristotélica, considerando o desenvolvimento linear e progressivo das crianças. Para tanto, uma organização curricular linear e progressiva foi planejada, no intuito de assegurar-se o desenvolvimento das habilidades do pensamento.

O currículo que se propõe com os objetivos apresentados é o publicado pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPD)*, que considera a introdução da Filosofia organizada e efetuada desde a Educação Infantil (pré-escola) até o Ensino Médio. Esta organização se dá através da implementação de novelas filosóficas, que contêm modelos de diálogos e

problemas filosóficos, possibilitando a interação dos alunos, por se tratar de uma trama seriada. As novelas filosóficas constituem, segundo seus autores, um tipo particular e privilegiado de literatura: que desperta o interesse das crianças por identificação, uma vez que os personagens principais são crianças interessantes e interessadas. Assim, pela identificação, a criança pode incorporar os conceitos e procedimentos filosóficos, devido a sua forma literária segmentada. Sua estrutura conceitual também possibilita envolver o leitor nas idéias filosóficas embutidas na medida em que ele também se envolve na trama das personagens. Sharp particulariza essas produções didáticas:

Histórias filosóficas pertencem a um gênero que pode ser chamado de 'história como texto'. Esse gênero cria um equilíbrio entre literatura de um lado e um texto estruturado ou didático de outro. Convida o leitor a abraçar e lutar com as idéias e enigmas que contém. Mas, diferente de um romance, tem uma proposta didática clara: ajudar as crianças a internalizar e dominar as ferramentas da investigação filosófica (SHARP, 1999, p. 134).

Este material didático foi elaborado pensando-se numa reconstrução da História da Filosofia Ocidental, através de diálogos entre crianças, professores, pais e vizinhos, sendo a maioria e as principais personagens crianças. Estas tramas acompanham faixas etárias, perpassando um ou dois anos letivos:

A estrutura curricular se desenvolve em forma de espiral; isto significa que, embora cada programa tenha temas específicos ou acentuados, os mesmos temas vão se recuperando e se reforçando no decorrer dos programas, segundo o desenvolvimento cognitivo das crianças (KOHAN, 2000: 62-63).

Neste caso, os manuais do professor que acompanham cada novela são instrumentos-chave para a objetividade do Programa. Os manuais demonstram como a Filosofia dos filósofos se relaciona com as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças, por meio de modelos práticos e objetivos para "fazer Filosofia" conforme o modelo de Lipman. As novelas e manuais são igualmente intitulados:

→ Educação Infantil (Pré-escola) – "Elfie" (no Brasil, intitulada "Rebeca");

→ 1ª e 2ª séries – “Issao e Guga”, com ênfase na aquisição da linguagem, preocupação em intensificar a consciência perceptiva, compartilhar as perspectivas através do diálogo, fazer classificações e distinções e raciocinar sobre sentimentos;

→ 3ª e 4ª séries – “Pimpa”, pretende preparar as crianças para a introdução do raciocínio formal, dando atenção a estruturas semânticas e sintáticas (ambigüidade) que estabelecem relações e noções filosóficas (causalidade, tempo);

→ 5ª e 6ª séries – “A descoberta de Ari dos Telles”, ênfase na aquisição da lógica formal e informal;

→ 7ª e 8ª séries – “Luísa”, ênfase na especialização filosófica elementar no campo da investigação ética, da linguagem e dos estudos sociais;

→ Ensino Médio – não há novelas especializadas traduzidas.

1.2.3. Observações sobre os Princípios do Programa de Filosofia para Crianças

Lipman tem um mérito inquestionável na estruturação de seu Programa: lançar luz sobre a relação entre Filosofia e Crianças / Infância no ambiente escolar. Mais: focalizá-las e localizá-las na sala de aula. Depois de seu trabalho e graças a sua bem sucedida expansão e implantação nas escolas, torna-se difícil ignorar essa possibilidade e principalmente sua efetividade. A compreensão de seus princípios, bem como de sua metodologia, possibilita uma visão inicial para essa perspectiva de trabalho com Filosofia nas séries iniciais. Contudo, seu valor fundante não se torna suficiente para a manutenção desses princípios como fundamentos no debate acerca de uma Filosofia e seu espaço curricular no ensino fundamental. Sua leitura crítica e debate rigoroso podem estimular a construção de outras percepções que ampliem seus limites e discutam suas lacunas. Não no intuito de se formular outro Programa de Filosofia para Crianças, nem qualquer projeto similar, mas sim para se pensar a relação de uma Filosofia e seu espaço curricular no ensino fundamental.

A visão de Educação de Lipman acaba por não se distanciar muito da que pretende criticar e transformar. Segundo Kohan, seu Programa não se mostra sensível aos novos, em afirmá-los, mas os cativa para o desenvolvimento de suas habilidades do pensamento conforme as metas e objetivos traçados em seu projeto filosófico. A proposta de Lipman então reforça uma educação mais conservadora que inovadora: “Segue assim uma tradição muito antiga na forma de pensar os sentidos educacionais do ensino de filosofia: os alcances, objetivos e fins éticos e políticos do ensino buscará alcançar são pouco sensíveis a essa novidade, estão determinados independente dela” (KOHAN, 2003, p.110).

Kohan trabalha com elementos da teoria de Foucault para mostrar como Lipman parece não perceber o caráter disciplinador da escola e a maneira como sua estrutura converge para a formação de corpos dóceis. No PFC as velhas imposições da instituição escolar passam a ser acordados em nome de valores como democracia, tolerância e razoabilidade. Passa-se então a reforçar o poder disciplinar da escola através de consensos, uma vez que ela não é questionadora ou mesmo investigada como propõe a comunidade de investigação lipmaniana. Alerta o crítico:

Neste contexto, uma filosofia, como a proposta por Lipman, que se propõe constituir-se em disciplina do pensar, em guardiã da lógica, do juízo e da competência, dificilmente conseguirá ser mais do que um novo instrumento de controle social. Ela não parece em condições de por em questão o espaço que habita no pensamento e na sociedade. Ao contrário, ela parece contribuir para consolidar um regime que, mais freqüente do que seria de se esperar, a recebe com complacência (IDEM, p. 103).

Nem a escola, nem a sociedade na qual ela está inserida são questionadas na proposta de Lipman. Pensa-se que o autor preocupa-se com o papel da escola como essencialmente conservadora das condições sociais, políticas e culturais como Bourdieu nos lembra em seus escritos sobre o papel da escola e o capital cultural. Considera-se que ele também sucumbe ao argumento da razão e da lógica que Goodson ressaltou estar tão presente na interferência de filósofos na elaboração do currículo escolar. Como foi tratado no início deste capítulo, o valor prescritivo do currículo é atenuado pela

razoabilidade e pela lógica, lançando os elementos constituintes do currículo para além da cultura, à margem das necessidades de contextualização. Pensa-se que Kohan torna este fator visível na medida em que esclarece as relações da proposta de educação inovadora de Lipman com a educação tradicional que ele acaba por representar.

A própria Filosofia proposta também não é questionada no Programa, não é encarada como um problema e sim como algo pronto, uma chave para os problemas educacionais. Em relação ao debate curricular, esta postura indica – primeiro uma forma de não encarar uma Filosofia, sua especificidade e natureza; segundo uma simplificação das questões que cercam as concepções de educação e sociedade, e finalmente terceiro ignorar como Filosofia, Educação e sociedade se relacionam no ambiente escolar. Entende-se que estes indícios encontrados na análise do trabalho de Lipman refletem parte dos conflitos sociais sobre os quais é confeccionado o currículo. Afirma Goodson:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática 'invenção da tradição' numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – no qual as prioridades políticas e sociais são predominantes (GOODSON, 2002, p. 27).

Na tentativa de se adentrar o terreno de debate sobre a inclusão de Filosofia no currículo e buscar pontos que possam ampliar os parâmetros para a pesquisa, procurar-se-á discutir alguns pontos relativos à caracterização de uma Filosofia como disciplina curricular – considerando-se algumas discussões de pesquisadores da área de ensino de Filosofia; e alguns elementos concernentes a seu ensino no Brasil – assinalando momentos de sua instituição formal no currículo. É necessário ressaltar que a literatura estudada neste momento refere-se principalmente a debates acerca da inserção de Filosofia como disciplina curricular no Ensino Médio; por estes constituírem uma luta historicamente mais longa, com alguns avanços institucionais que refletem as rupturas e discontinuidades do processo histórico e de uma

invenção de tradição. Pois se pondera que o problema da inclusão da disciplina não está situado apenas entre Filosofia e currículo do ensino fundamental, mas especialmente na relação de uma Filosofia com o currículo escolar.

1.3 FILOSOFIA E ENSINO: EMBATES CURRICULARES

Sem a pretensão de se tentar traçar uma história curricular de Filosofia como disciplina na escola, os pontos que se busca ressaltar neste caso concernem à maneira como os embates teóricos, culturais e políticos fomentam o campo de instituição de uma área do conhecimento como matéria curricular. Pensa-se que o estabelecimento da natureza e especificidade de uma matéria curricular pressupõe uma diversidade de perspectivas teórico-científicas da área, assim como a forma que a sociedade concebe a relação entre educação e pluralidade cultural, assim como os interesses políticos que circundam tais aspirações acerca da escolarização. No entanto trabalha-se apenas com leituras pontuais para focalizar os embates curriculares que interessam no desenvolvimento desta pesquisa; pois a preocupação central localiza-se na busca de elementos para se discutir uma identidade do ensino de Filosofia nas séries iniciais da escolarização. Nestas condições, os debates acerca do processo de definição do espaço curricular de Filosofia no Ensino Médio explicitam conflitos que perpassam a concepção de conhecimento filosófico e escolar – tão caros para nossa compreensão do terreno de confecção do currículo que inclui Filosofia no nível fundamental.

A figura do filósofo tem sido associada a alguém que localiza seu pensamento no ermo, distante do que está a seu redor, como preocupações separadas do material. Assim, Filosofia seria um exercício de quem insiste em estar só, ainda que cercado por uma multidão:

Dizendo de outra maneira, a filosofia é um exercício *de e na solidão*. Neste contexto, devemos perguntar: a filosofia, este exercício de solidão é 'ensinável'? É 'aprendível'? É transmissível, feito um vírus, que passa de um indivíduo a outro, ou mesmo de um indivíduo a muitos outros? Ou devemos

nos resignar a admitir que a filosofia não se transmite, não se ensina, não se aprende? (GALLO, in PIOVESAN *et al.*, 2002, p. 193).

Nestas observações, verifica-se um debate persistente sobre o ensino de Filosofia e que pode ser resumido numa questão: ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? As indicações para essa discussão referem-se a Kant e a Paul Ricoeur. Para Kant, o filosofar é um meio privilegiado de educar o homem para a liberdade e sua proposta sustenta-se sobre o princípio do pensamento reflexivo, disciplinado e livre. Já para Ricoeur, o ensino de Filosofia possibilita o compartilhamento público intersubjetivo e estrutura-se sobre o princípio da autonomia pessoal aberta à convivência pública com os diferentes. Esta perspectiva relaciona-se o filosofar como atividade procedimental, com ênfase na idéia de **formar** sujeitos e o ensino de Filosofia a um carácter mais conteudista, conceitualizante, privilegiando a concepção de **educar** indivíduos.

(...) quem ensina filosofia poderá definir-se como mero professor - mediador entre a esfera dos conhecimentos e das capacidades dos aprendizes, - ou, diferentemente, deveria situar-se, sobretudo como educador, cúmplice das razões e motivações secretas do mundo interior do educando, e mensageiro de alguma ordem do mundo a ser compartilhado, ordem esta sugerida ou professada, induzida ou seduzida, inculcada ou construída no processo pedagógico. O pressuposto é que um educador possui sempre um projeto de homem e de mundo, enquanto que um formador satisfaz-se apenas com um perfil de competências a serem adquiridas (CUNHA, *in* KOHAN e LEAL (org), 1999, p. 210).

Ainda que se opte pelo ensino do conteúdo ou dos procedimentos, o que fica claro nesta discussão refere-se ao papel de uma Filosofia relativo a um projeto educativo. Ao se transpor sua presença para a sala de aula e não somente nos conteúdos acadêmicos, Filosofia aponta para sua identidade como disciplina escolar. Para GALLO, a especificidade de Filosofia e também de seu ensino está no ato de criar conceitos. Neste sentido, sua presença no currículo remete à possibilidade de ensino, através do filosofar e da história da filosofia simultaneamente. Abarcando os principais questionamentos da história da Filosofia na realidade cultural e dialógica dos alunos, que poderiam reelaborar e ampliar os conceitos dos filósofos clássicos. E também de aprendizagem, enquanto processo que transita na lacuna entre o saber e o

não-saber. Inspirado em Deleuze e Gatarri, o autor afirma que: “A aula de filosofia, penso, deve ser vista como uma ‘oficina de conceitos’” (GALLO, *in* PIOVESAN *et al.* (org), 2002, p. 205). Esta afirmação indica o caráter experimental do pensamento, no sentido de experimentar, sentir, manipular, tendo-se um local privilegiado para a criação de conceitos que sejam ferramentas para mudar o mundo.

Assim, o que estas indicações esclarecem remete como o estabelecimento de uma Filosofia nos currículos escolares carece de um debate amplo. Pois as preocupações que permeiam seu estatuto teórico e metodológico dizem respeito a concepções de mundo e realidade que envolve a existência de alunos, professores e instituições escolares.

Na relação de Filosofia com o currículo escolar no Brasil pode-se observar como as perspectivas político-sociais foram tencionadas pelos movimentos educacionais e culturais. Pode-se argumentar que, nos primeiros quatro séculos de história do país, seu ensino não participou de forma significativa do currículo escolar. Num sintético e rápido panorama histórico, percebe-se que sua chegada foi através dos jesuítas, com a finalidade de difundir os preceitos da Igreja Católica, convertendo os indígenas e adequando o colonado europeu. Seu conteúdo assim se confundia com os ensinamentos religiosos. Segundo estudiosos, isto implicou um contato com a disciplina numa forma diversa da que ela estava atingindo no restante do Velho Mundo:

Trata-se de uma filosofia decorrente do monopólio do pensamento teocrático jesuítico que afastou Portugal do movimento científico europeu do século XVII. Rompe, portanto, com a tradição de uma cultura burguesa pragmatista em processo na Europa, voltando-se à perspectiva das humanidades clássicas, em que o saber é convertido em erudição livresca e a Filosofia passa a ter uma argumentação teológica centrada na escolástica aristotélica (HORN, *in* KUENZER (org), 2000, p. 193).

Mais tarde, durante o processo de emancipação política do país, as idéias iluministas da Filosofia Moderna serviram como inspiração e objeto de estudo nas Faculdades de Direito em São Paulo e Recife, após 1927. A disciplina estava presente no currículo de liceus e ginásios do curso secundário desde o início do século; entretanto com caráter marcadamente propedêutico.

Depois da Revolução de 1930, as reformas educacionais abriram maior espaço para a Filosofia no currículo escolar, mas ainda de forma complementar e para os anos finais do Ensino Médio. O que não garantia a realização do ensino da disciplina, conforme afirma Horn: “Um olhar atento sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil permite-nos identificar a existência, entre os anos 1930 e 1970, de programas oficiais de filosofia obrigatórios, mas com isso não significou, na prática, um efetivo ensino de Filosofia” (IDEM, p. 193).

Nos anos 70 e 80, a disciplina de Filosofia também não participou efetivamente dos currículos escolares. A esse respeito, Fávero questiona se sua retirada dos currículos foi o resultado de uma perseguição política e ideológica do regime militar ou de um problema de incompetência pedagógica. As leis impostas após o golpe militar de 64, determinavam uma base curricular que privilegiava a ideologia técnico-desenvolvimentista. Assim, Filosofia não foi suprimida por decreto, mas porque passou a ser encarada como desnecessária para as novas diretrizes daquele sistema. O autor argumenta que muito pouco se avançou no debate teórico sobre o papel de uma Filosofia na escola e no mundo, de modo que se pudesse argüir sua pertinência em qualquer projeto educacional de sociedade. Os anos que se seguiram foram marcados pela intensa luta por parte de professores e pesquisadores para seu retorno obrigatório aos currículos escolares. O foco, no entanto, marca-se pela visão e argumentação de uma Filosofia idealizada e “salvadora” da educação.

Recentemente, a disciplina de Filosofia foi legalmente incluída nos currículos escolares do Ensino Médio, conforme o Parecer CNE/CEB, nº 38-2006, que torna obrigatório a inclusão de Filosofia e Sociologia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através dos seguintes parágrafos:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (CNE/CEB, nº 38-2006).

Avalia-se que este marco levanta muitos desafios para ambas as áreas do conhecimento: formação dos professores, conteúdos curriculares e especificidade de cada disciplina ou componente curricular. Uma vez que o texto deste parecer visa esclarecer, de um lado, a flexibilidade que a lei ampara, como direito, a cada instituição escolar na elaboração de sua proposta pedagógica, desde que se assegure, como dever, o cumprimento de seus pontos. Neste caso, o domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia pertinentes ao exercício da cidadania. Por outro lado, explicita-se a necessidade de uma equalização à força da lei, visando-se uma igualdade de acesso aos conhecimentos propiciados pela Filosofia e pela Sociologia. O documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) argumenta que esses conhecimentos são incluídos nos currículos, na forma de disciplinas, de dezessete Estados da Federação, sendo que em dois como optativas. O documento também observa a presença das disciplinas no currículo de muitas escolas privadas e como conteúdos de vestibulares, demonstrando preocupação em relação à elitização do acesso ao conhecimento em diferentes níveis de escolarização. Ora, como contemplar o particular e o universal, garantindo a especificidade de cada área do conhecimento? Trata-se de conhecimentos de caráter humanístico e especialmente voltados para as realidades nas quais estão inseridos? Em casos como esses, resta saber como a comunidade acadêmica e docente envolvida nesta medida está disposta a encarar esse novo papel. Ou ao menos ponderar:

Apenas quero registrar que muito mais importante do que garantir a obrigatoriedade é necessário formalizar organicamente um projeto de filosofia que represente a volta da filosofia de forma definitiva para a escola. De nada adianta termos filosofia nas grades curriculares se não tivermos professores de filosofia competentemente preparados para dialogar com as diferenças, com os problemas educacionais, com o perfil de nossos alunos que freqüentam o ensino médio. Não podemos ser ingênuos a ponto de abraçarmos a idéia de que basta o retorno da filosofia ao ensino médio, para termos futuros universitários mais críticos, criativos, inteligentes, questionadores, amantes do saber (FÁVERO, *in* PIOVESAN *et al.* (org), 2002, p. 435).

Já a presença de Filosofia no currículo escolar do Ensino Fundamental data da introdução do Programa de Filosofia para Crianças no Brasil e constitui-se como uma opção pedagógica da sociedade. Não há amparo legal nacional para sua existência na grade curricular; somente a indicação dos

Parâmetros Curriculares Nacionais que se referem aos conhecimentos de ética para o exercício da cidadania como temas transversais. Entretanto, a crítica de Fávero também pode ser refletida sobre as medidas político-educacionais no ensino fundamental. Como veremos a seguir, não basta a introdução de Filosofia no currículo para se resolver os problemas educacionais da educação básica.

Em síntese, o problema que se põe ao investigar, do ponto de vista curricular, a inclusão de Filosofia no ensino fundamental refere-se à forma como estão circunscritas as definições de currículo, Filosofia e infância. Estas três faces da questão parecem localizar-se em debates diferentes. Em certo sentido, no Programa de Filosofia para Crianças transparece a impressão de união destes elementos num projeto educativo. Contudo, uma leitura apurada desta proposta, bem como de sua implantação e desenvolvimento em escolas brasileiras, aponta-se para os contrapontos entre a inclusão de Filosofia no currículo e um projeto fechado e modelar. Não obstante, são os números de escolas que implantam e desenvolvem o currículo de Lipman, o que se afirma o sucesso de um modelo teórico-metodológico fechado. Este fator indica a pertinência de propostas objetivas para esse momento do processo de inclusão. De um lado, uma estrutura organizada para uma concepção de sociedade específica – a democrática norte-americana – e de outro o desejo de ampliação do sentido da educação num cenário privilegiado pela multiplicidade – a escola no Brasil.

Nestas condições, na análise do eixo curricular Educação pela Filosofia busca-se estudar os elementos fundamentais para o desenvolvimento de projetos de implantação de Filosofia no currículo do Ensino Fundamental, pois se procura compreender como seria possível pensar esse processo de inclusão considerando os conflitos inerentes à construção do currículo no seio de uma sociedade.

Perguntas como: qual Filosofia ocupa espaço no currículo do ensino fundamental? Qual seu espaço na grade curricular? Como assegurar uma identidade filosófica nesta transformação e/ou transposição didática? Que tipo de currículo para as séries iniciais da educação formal comporta o ensino de Filosofia e/ou educação filosófica? – evidenciam-se pertinentes ao se tentar

compreender a inclusão de Filosofia no ensino fundamental. Todavia, nota-se uma recorrente ausência de trato com a questão da infância: Há como se pensar numa Filosofia no currículo sem se considerar para quem ela se dirige?

De alguma forma, ao se discutir esta inclusão, há a preocupação de natureza filosófica do ensino e do currículo, com o espaço curricular para o ensino e/ou aprendizado de Filosofia, com que Filosofia se introduzirá na escola fundamental e como este processo permear-se-á a ação docente. Despreza-se de antemão, a especificidade dos indivíduos que compõem as salas de aulas das escolas fundamentais. Ao não se considerar a infância, sua dinâmica no desenvolvimento social e sua estrutura específica, toma-se esta concepção como tácita, acabada e permanente. Neste contexto, pode-se apontar para uma noção de infância carregada de idéias como desenvolvimento progressivo, estado intermediário, *tabula rasa* e adulto em miniatura. Mas seria possível compreender uma Filosofia no ensino fundamental somente com estas impressões de infância? Seria necessário investigar qual o sentido da infância para uma Filosofia? Sabe-se o que é infância?

Não se investigar mais especificamente que infância se terá na inclusão de Filosofia no currículo escolar significa não se atentar para a natureza: de quem lidará com Filosofia; de que Filosofia será trabalhada no currículo, assim como que currículo será construído e para quem ele se dirige. Ao se propor a inclusão curricular, de qualquer área do conhecimento, necessita-se refletir com propriedade acerca do indivíduo a que ela se destina e não somente que indivíduo se pretende formar, através deste ou daquele conjunto de conhecimentos e habilidades.

No próximo capítulo, a leitura e análise do eixo curricular **Educação pela Filosofia** nas Diretrizes Curriculares da SME aborda pontos que se remete à compreensão da identidade de Filosofia, do currículo e da infância nestes documentos-textos. Neste sentido, enfoca-se o trabalho analítico a partir da investigação das concepções de Filosofia, método, ensino (aprendizagem) e infância, além de se cotejarem as principais semelhanças e/ou diferenças destas concepções na construção curricular deste eixo nas Diretrizes de Curitiba.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA: CONFLITOS NA DEFINIÇÃO DO ESPAÇO CURRICULAR DA FILOSOFIA NAS DIRETRIZES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA

A constituição do eixo curricular Educação pela Filosofia das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) insere-se no movimento de inclusão, expansão e desenvolvimento da Filosofia como disciplina escolar no ensino fundamental. Uma divisa importante para Filosofia no currículo escolar, inaugurando possibilidades de atuação docente e de produção do conhecimento filosófico e pedagógico. O imperativo na análise dessas iniciativas refere-se fundamentalmente à localização de elementos que caracterizam as possibilidades de inclusão de Filosofia no currículo das séries iniciais de maneira objetiva. A crítica, neste sentido, indica pontos ainda obscuros e que necessitam de um debate e estudo mais amplo por parte de pedagogos e filósofos.

As Diretrizes Curriculares da SME possuem três versões publicadas e lançadas nos anos de 2000, 2004 e 2006¹⁹. Suas concepções curriculares estabelecem-se sobre três eixos norteadores para a Educação Pública em Curitiba, que visam ao auxílio na construção curricular e a manutenção da unidade na Rede Municipal de Ensino (RME). São eles: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação pela Filosofia e a Gestão Democrática do Processo Pedagógico. O documento-texto justifica estes princípios através de sua articulação. Segundo esse documento, o primeiro princípio – Educação para o Desenvolvimento Sustentável – diz respeito ao desenvolvimento da consciência sócio-ambiental como ponto de partida para uma recondução da interação do homem e seu meio. A preocupação com os rumos da vida na Terra converge na necessidade de sujeitos que pensem criticamente, ligando-se então, à proposta do segundo princípio – Educação pela Filosofia – que reflete o desenvolvimento e a elaboração da capacidade

¹⁹ Anexos III, IV e V deste trabalho.

reflexiva para o exercício da liberdade de pensamento. O exercício da cidadania deve ser o objetivo-resultado desses princípios e efetivado diretamente no terceiro princípio – Gestão Democrática do Processo Pedagógico – que propõe o conjunto das relações humanas existentes na escola como “(...) a plena construção da democracia e da justiça social” (SME-CURITIBA, 2000, p. 20).

Como se afirmou no primeiro capítulo, argumenta-se em favor do estudo do currículo escrito em nível pré-ativo, por compreender que “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2002, p. 17). Assim, na análise do eixo Educação pela Filosofia nas três versões das Diretrizes Curriculares da SME procura-se investigar como tais conflitos se expressam na elaboração do currículo. Perpassando-os, pensa-se ser pertinente atentar para os modos como os apontamentos dos textos nos documentos convergem, ou não, com os objetivos propostos em suas justificativas²⁰. Busca-se assim, discutir as relações teóricas, culturais e políticas como as metas mencionadas evidenciam um terreno de embates no qual se constrói o currículo escrito.

Os documentos-textos das Diretrizes Curriculares constituem-se numa instância empírica de fundamental importância para o desenvolvimento desta investigação. O objetivo principal desta pesquisa busca, através da análise do eixo curricular Educação pela Filosofia, compreender elementos que possibilitem discutir a identidade da Filosofia no ensino fundamental. Nestas condições, a análise deste eixo pauta-se no estabelecimento prévio e provisório de alguns enfoques na leitura, que podem se reestruturar ao longo da investigação e que, mediante a diversidade de elementos constituintes dos sentidos que se pode interpretar de seu conteúdo explícito e/ou implícito, visam privilegiar pontos que se remetem diretamente à compreensão do problema da pesquisa. Assim, admite-se que a opção pela

objetividade reporta-se à decisão de correr um risco intelectual, o risco de ser refutado. Neste contexto, a verdade não é considerada como um absoluto, pois

²⁰ Tanto as justificativas quanto os objetivos dos três eixos norteadores das Diretrizes Curriculares permanecem idênticos nas três versões que foram publicadas e lançadas, ainda que, os corpos dos textos de cada eixo tenham sido modificados em certa medida nestas diferentes versões.

que é mediada pelo sujeito-conhecedor; mas ela também não é totalmente relativa, já que é construída em interação com o mundo empírico, o qual opõe a sua resistência às concepções que a ele respeitam (LESSARD-HEBERT, *et al.*, 2005, p. 66).

Analogamente, considera-se que as percepções e as concepções obtidas do mundo expresso numa realidade empírica, dependem em larga medida dos sujeitos que constituem seus sentidos, sem, no entanto, ter-se o poder de imprimir toda e qualquer concepção: “A verdade (ou aquilo que é considerado provisoriamente como num dado momento) é delimitada simultaneamente pela capacidade de tolerância da realidade empírica e pelo consenso da comunidade científica” (IDEM, p. 66). Isto posto, reforça-se o intento de procurar, entre as relações e tensões do processo de construção do conhecimento científico, rudimentos que possam ser elaborados no diálogo curricular, filosófico e educacional. Desse modo, essa produção indica somente como uma possibilidade de leitura e a autoridade do texto a ser produzido remete também a uma possibilidade de formulação, considerando-se os limites empíricos e científicos. Convém, neste ponto, apontar as referências que auxiliaram na delimitação dos enfoques, ressalta-se – prévios e provisórios -, para a análise do eixo curricular Educação Pela Filosofia.

Do ponto de vista histórico, as Diretrizes Curriculares da SME representam uma iniciativa político-educacional imersa numa tendência pedagógica recente e inicialmente impulsionada pela implantação, desenvolvimento e expansão da Proposta de Lipman.

Kohan²¹, no artigo *Políticas da Filosofia na Escola*, considera a introdução de Filosofia no currículo do ensino fundamental para além do simples modismo, que uma proposta que se denomina inovadora como a do Programa de Filosofia para Crianças (PFC) pode estimular:

Importa-me sugerir que, na verdade, não se trata tanto de uma opção pela presença ou ausência da filosofia, mas de esclarecer qual filosofia – nas diversas dimensões desta palavras – há de se afirmar no espaço escolar. (...) proporei cinco linhas diretrizes ou princípios para a presença da filosofia nas escolas brasileiras dos dias de hoje. Não se trata de uma proposta

²¹ Os apontamentos produzidos, a partir das concepções extraídas da proposição de Kohan neste artigo, demonstram uma identidade própria a este estudo, ainda que os enfoques para a análise tenham sido inspirados no trabalho do autor referido.

normatizadora, mas apenas da descrição de um ponto de partida. As cinco linhas marcam cinco dimensões políticas da filosofia escolar: uma política da própria filosofia, do pensar, do método, do ensinar (e do próprio aprender) e da infância (KOHAN *in* ROLLA *et al.* (org), 2003, p. 35-36).

Neste trabalho, o autor traça alguns apontamentos a serem considerados na inserção de Filosofia no Ensino Fundamental. Para ele, uma política da própria Filosofia relaciona a promoção de certa interrogação - a filosófica -, que amplia a problemática do estar no mundo, de incômodo com o familiar e de busca de outras possibilidades de se pensar e saber. Indica assim, uma política do pensar, que, diferente do PFC (estimula-se o bom pensar), não se refere à busca do bem, mas questiona o que estamos considerando como bom, não contribui para um mundo melhor, mas para transformar o que estamos considerando como melhor. Uma política do método aponta para uma política de formação de professores e para a ausência de um método no intuito de se ensinar Filosofia ou educar filosoficamente (o autor iguala essas noções). Isto se dá por conta da natureza específica da experiência filosófica, ele considera que não há método porque não existe qualquer coisa a ensinar quando se ensina Filosofia, a não ser propiciar um espaço para uma transformação que não há como antecipar. Assim, as políticas do ensinar (e do aprender) ponderam a relação entre estes momentos como a oferta de signos por parte de quem ensina, e o seguimento desses signos por parte de quem aprende e que vivencia esta experiência de maneira singular e particular. Ensinar Filosofia implica um “ato de modéstia e de interrogação”, pois ninguém estaria habilitado a pensar por ninguém. Por fim, uma política da infância remete a um estado de possibilidades de transformações e rupturas. Para esse autor, a tarefa do educador é tornar-se criança através do ato de ensinar, ir à direção da infância do mundo e restaurá-la (IDEM, p. 42-51).

Ao localizar suas linhas diretrizes para a implantação da Filosofia nas escolas brasileiras na dimensão política, o autor desenvolve um texto em que relaciona os aspectos desta inserção acerca de concepções estruturais, afirmando a especificidade do tema. Esta descrição do ponto de partida para se pensar na existência da Filosofia no ensino fundamental de modo significativo, auxilia este estudo à medida que elucida alguns enfoques para a análise das

propostas presentes nas Diretrizes Curriculares da SME. Para tentar compreender que Filosofia se delinea nestes documentos, transpôs-se a dimensão política das linhas de Kohan para enfoques privilegiados de estudo. No entanto sem haver um compromisso formal com as indicações desse autor, suas designações serão adequadas de acordo com o objetivo desta pesquisa, procurando-se criar um diálogo entre os apontamentos do autor e as expressões de cada concepção investigadas nas Diretrizes. A apreciação fundamental localiza-se nos aspectos que ele esclarece ao eleger suas linhas.

Neste contexto, o exame do eixo curricular Educação pela Filosofia pesquisa o tratamento explícito ou implícito das concepções de Filosofia, de pensar, de método, de ensinar (e de) aprender e de infância. Por se tratar de um estudo exploratório que visa investigar elementos que possibilitem discutir a identidade de uma Filosofia no ensino fundamental, pergunta-se:

- qual(is) Filosofia(s) cada uma das versões (ou todas) dos documentos-textos considera; sua presença no currículo escolar; seu estatuto próprio e os principais referenciais teóricos para sua delimitação; o que se entende por pensamento e por pensar, sua constituição e possibilidades e/ou limites de desenvolvimento;
- que metodologia se indica para esta prática, seu suporte teórico e espaço curricular para esta prática;
- como se pensa a relação do ensino (e do aprendizado) de Filosofia ou do educar filosoficamente, se são concepções sinônimas ou se há uma dicotomia e/ou um *continuum*, e se há indicações de políticas de formação de professores;
- e principalmente que concepção de infância e/ou criança está presente nesta proposição.

Estes enfoques para a análise referem-se diretamente como a questão de Filosofia como área do conhecimento e disciplina curricular se põe na estrutura da proposta do eixo nas Diretrizes municipais. Há, no entanto a necessidade de também se investigarem alguns pontos que se referem à Educação nesta proposição. Eles se concentram por um lado, na procura de concepções apresentadas no eixo relacionadas às noções de Educação (como

ela está presente neste eixo) e currículo (o que se entende por currículo, quais as principais indicações, concepções de escola, sala de aula e área do conhecimento nele impresso, transversalidade); e por outro lado, nas indicações contextuais da constituição do eixo e no debate sobre o discurso ideológico que subjaz a esta medida político-pedagógica.

Para se buscar a apresentação desta leitura mais clara, inicia-se cada seção deste capítulo com um breve panorama da estrutura de cada um dos textos dos documentos das Diretrizes Curriculares. A seguir, tenta-se analisar especificamente o eixo Educação pela Filosofia em cada uma das versões, focalizando-se o debate sobre as concepções de Filosofia, método, ensino e/ou aprendizagem e infância expressos no currículo escrito.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES EM DISCUSSÃO (2000)

Diretrizes Curriculares em Discussão: A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem, referente à gestão 1997-2000, inicia-se com um breve histórico sobre a Educação Municipal em Curitiba desde sua formalização em 1955. A SME explicita sua preocupação com a Educação de qualidade pelas ações relacionadas a este ponto como diversos programas como os de Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, Faróis do Saber e Educação Especial, além de diferentes projetos como Lições Curitibanas, Aceleração de Estudos, Fazendo Escola, entre outros. Por Educação de qualidade, o documento registra:

(...) a que instrumentaliza o cidadão a promover mudanças significativas e positivas em seu meio; a que o leva a posicionar-se coletiva e individualmente com responsabilidade sobre os bens naturais e culturais existentes; a que auxilia no desenvolvimento de pessoas e da sociedade como um todo (SME-CURITIBA, 2000, p. 7-8).

Neste intuito a Organização em Ciclos, implantada na rede, em 1999, visava proporcionar uma nova organização pedagógica e administrativa que permitisse a construção de uma educação de qualidade.

Desta forma, a Secretaria remete à concepção de Educação como um todo, justificando-a pela exigência de uma sociedade, que deve ser compreendida em sua totalidade e explicitando-a como objetivo para a Organização em Ciclos, cujo reflexo no processo formativo aponte:

Seja na revisão dos conceitos de cultura, de escola, de currículo, de metodologias e de aprendizagem, seja na organização coletiva de novas práticas pedagógicas, a escola está diante do desafio de construir processos educativos que considerem a complexidade das relações homem-homem e homem-natureza (IDEM, p. 51).

Notabiliza-se a estrutura pontual do documento, com referência direta e exclusiva ao seu objeto – Diretriz Curricular – entendendo-se às necessidades de contextualização e de articulação tanto teórica quanto metodológica em sua especificidade objetiva. Conta-se assim, com outros documentos que complementam sua pertinência legal como o projeto Implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1999), entre outros.

Segundo o registro, em 1998 foi iniciado um processo de definição de diretrizes para o ensino fundamental, inicialmente impulsionado pelo Parecer nº 04/98 do Conselho Nacional de Educação. Mediante a Deliberação nº 14/99, de 08/10/99, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a SME procedeu à revisão de suas propostas pedagógicas, tendo em vista os princípios da nova lei educacional – liberdade, autonomia, flexibilidade e democracia. A Organização em Ciclos somada a estas prerrogativas legais culminou na discussão sobre a organização curricular e didática, questionando-se a concepção de currículo.

O documento explana, em breves aspectos históricos e teóricos, quatro visões básicas de currículo para explicitar o significado que deve permear a reforma curricular proposta: a visão tradicional, a tecnicista, a crítica e a pós-estruturalista.

A SME salienta a necessidade de visão crítica sobre os modelos curriculares que imprimiam uma concepção de conhecimento e cultura acabados – em que cabia apenas ao docente ministrar uma seleção determinada de recortes desse suposto edifício intelectual da humanidade. Neste sentido, a Secretaria aproxima sua proposta de uma reflexão sobre “(...) políticas culturais, assumindo a cultura como o espaço social de fronteiras múltiplas e heterogêneas, nas quais diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes misturam-se em meio às diferentes relações de poder e privilégio” (IDEM, p. 15). Ela afirma que uma nova organização curricular deve pensar o papel do educador como participante estrutural e funcional desta proposta de inserção do ator social em formação, em sistemas de constituição de significação e representação da realidade.

Nessa perspectiva a organização linear do currículo foi superada pelo currículo em rede, pressupondo a aproximação da teoria e da prática num processo de auto-organização e eliminando a necessidade de início ou fim do processo. Assinala a SME: “Conceber o currículo em rede significa considerá-lo um processo transformativo; uma integração de experiências ricas, abertas e complexas, cujo centro de análise e intervenção muda conforme mudam os focos de seus agentes” (IDEM, p. 17).

O diálogo passa a ter um papel fundamental como uma via para o estabelecimento de relações pedagógicas e culturais. Ele deve ser reforçado também entre a escola e os equipamentos culturais da sociedade, assim como nas preocupações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem tanto na perspectiva micro – a unidade escolar e sua rede –, quanto na macro – a sociedade em seu constante movimento.

2.1.1 “Uma(s) Filosofia(s)” como Eixo Curricular: primeiros passos e visão de caminhada

No processo de construção do princípio Educação pela Filosofia, no documento observa-se o percurso da disciplina na Educação básica. Como se

mostrou no capítulo anterior, a curiosidade acerca do Programa de Filosofia para Crianças (PFC), de Lipman, levou algumas escolas a fazerem tentativas de implantação em suas propostas pedagógicas. Os resultados dessas experiências suscitaram mais ainda a curiosidade da comunidade escolar na rede e também debates acerca da temática em sala de aula. Os conflitos que se seguiram – financeiros, organizacionais, culturais, teóricos e metodológicos –, para sua inclusão curricular, culminaram nessa tentativa institucional. Pensa-se então que estudar e analisar o texto desta proposta inovadora para a capital paranaense pode apontar elementos para se debater essa tendência a nível nacional.

Segundo o texto deste documento, a presença de Filosofia no currículo escolar indica uma tendência recente na história da educação brasileira. Apresenta-se, como argumento para esse movimento, uma leitura equivocada do inciso III, § 1º do no artigo 36 da LDBEN / 96:

No ensino médio, como disciplina, exerceu papel importante na formação da consciência crítica dos alunos. Todavia, não integrou o núcleo curricular comum proposto pela lei nº 5692/71. Recentemente, a LDBEN/96 a inclui novamente no ensino médio, a disciplina obrigatória, o que confirma sua importância na formação do cidadão (SME-CURITIBA, 2000, p. 35).

O documento referido não torna obrigatória a disciplina no Ensino Médio (EM), apenas se refere a seus conhecimentos como necessários para a formação do cidadão ao fim deste curso:

§1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

(...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LBD 9396/96)

Tal obrigatoriedade afirmou-se legalmente pela aprovação do Parecer CNE/CEB, nº 38-2006, em 07/07/2006, como foi exposto no final do capítulo anterior. Este fator pode demonstrar que o texto não foi redigido por um especialista em ensino de Filosofia, nem tampouco supervisionado ou revisado

por um deles. Suspeita-se dessa ausência em alguns pontos ao longo do texto, ao se igualar noções que evidenciam concepções teóricas e metodológicas distantes acerca do ensino específico de Filosofia.²² Por outro lado, também se indica uma estrutura textual que dificulta uma interpretação apropriada ao intento que se destina – uma concepção de Filosofia própria à rede municipal de ensino de Curitiba (RME) -, comunicada e discutida para o corpo docente e equipes pedagógicas.

Contudo, o fundamento do argumento, isto é, a tendência de inclusão da disciplina no currículo escolar, reflete de fato o debate dos educadores desta área, somente a premissa – obrigatoriedade de sua inclusão no EM, pela LDBN/96 – expressa engano. Aponta-se então, para **uma Filosofia** que “ajude os seres humanos a pensar e transformar o mundo”, distanciando-se de “um ensino voltado à formação de discípulos que defendam uma certa corrente filosófica” (IDEM, p. 35). Evidencia-se, assim, uma Filosofia como proposta de emancipação humana.

O Programa de Filosofia para Crianças de Lipman situa-se no contexto de introdução da disciplina no ensino fundamental (EF) como uma parte da trajetória dessa tendência curricular no Brasil. Sua concepção, no documento-texto da Diretriz, resume o filosofar como meio de aprimoramento do pensamento no processo de reflexão rigorosa, profunda e abrangente acerca das questões relacionadas à existência humana, com ênfase sobre a noção de realidade e construção de significados. A SME aponta seu contato com o programa, a partir da iniciativa de algumas escolas que procuraram o Centro Paranaense de Filosofia e sua capacitação. Ela exhibe números relacionados às capacitações ofertadas – números de professores inscritos e de escolas – e aos projetos desenvolvidos inspirados nessa proposta de ensino para justificar a pertinência da área como eixo nas Diretrizes. Também afirma a ampliação do trabalho com Filosofia e a diferenciação deste em relação ao original do PFC:

A Filosofia, para essas escolas, tem se constituído em um campo de estudo e ou como uma ação pedagógica presente em todas as áreas do conhecimento,

²² Tratar-se-á com mais propriedade de cada trecho de difícil compreensão do documento-texto à medida que o debate percorrer a investigação de cada concepção proposta.

trazendo resultados positivos à ampliação da capacidade dos alunos de pensar, criar e de bem se relacionar (IDEM, p. 38).

Percebe-se que esta concepção de Filosofia, expressa neste contexto, perpassa uma noção de cura: quando se estimula um elemento importante na sala de aula, a saber, o pensar. Este, no texto da Diretriz, precisa ter natureza crítica, reflexiva e ética. Deste modo, fica difícil observar uma diferença expressiva da concepção de Filosofia das Diretrizes e sua principal inspiração presente nos ideais de Lipman, que considera o pensar a matéria essencial da atividade filosófica:

Não estou afirmando que *somente* a inclusão da filosofia ao currículo é capaz de estimular o pensar crítico na educação. Qualquer disciplina que complemente o ensino do pensar sobre aquela disciplina com o ensino do pensar sobre (ou metodologia) o pensamento naquela disciplina entra na estimulação do tipo de pensar que chamei de complexo. Mas enquanto é importante que uma disciplina seja aberta com seus alunos em relação a sua própria metodologia – suas suposições, suas definições, suas compreensões idiossincráticas, sua auto-imagem, seus raciocínios e seus critérios – sou inclinado a crer que este é somente o início de uma movimento na direção à filosofia. Precisamos de *ambos*: do pensar complexo em outras disciplinas e da filosofia no currículo (LIPMAN, 1999, p. 209-210).

Deriva-se desse paralelo relativo às concepções de Filosofia e pensar nas Diretrizes e em Lipman, uma **dupla via de interpretação metodológica** do eixo Educação pela Filosofia. A indicação explícita do documento refere o “(...) papel da Filosofia como estratégia metodológica no currículo recupera o pensar em todas as áreas do conhecimento, provoca o diálogo entre elas e promove a interdisciplinaridade” (SME-CURITIBA, 2000, p. 39). Pode-se perceber uma convergência entre esta indicação metodológica com o princípio de pensar complexo de Lipman:

O pensamento *complexo* é, portanto, o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão. (...) Ele inclui *pensar sobre seus procedimentos* ao mesmo tempo em que *pensa sobre seu tema principal* (LIPMAN, 1999, p. 43).

Dessa forma, abre-se precedente para interpretar o princípio Educação pela Filosofia tanto uma proposta exclusivamente de uso instrumental de Filosofia enquanto forma de se ensinar a pensar, quanto uma que se refere ao seu ensino na sala de aula via atividade de filosofar. Ou ainda, uma opção que resulta do entrelaçamento das anteriores, como propõe Lipman, através dos pressupostos que fundamentam seu programa e que são apropriados pelo texto das Diretrizes ao longo de sua estrutura, sem, no entanto, ser referenciado como principal fonte teórico-metodológica:

Considere o que acontece quando a filosofia é acrescentada ao currículo. A consequência não é que outras matérias ficam enfraquecidas por serem espremidas em espaços menores de tempo. Esta questão deve ser compreendida do ponto de vista que a filosofia é uma matéria miscível que permeia as outras disciplinas, enriquecendo-as (IDEM, p. 209).

O espaço curricular de Filosofia na proposição das Diretrizes 2000 fica difuso, aproximando e/ou igualando concepções metodológicas diversas, o que dificulta uma leitura por parte do docente que não domina o debate sobre ensino de Filosofia:

Propor a Educação pela Filosofia no ensino fundamental significa, antes de ensinar Filosofia, ensinar a filosofar, e aprender a filosofar implica praticar jogos de linguagens filosóficas, desenvolver habilidades e competências reflexivas em todas as áreas do conhecimento (SME-CURITIBA, 2000, p. 41).

O filosofar neste contexto constitui-se como um instrumental dialógico e essencialmente rigoroso, radical e profundo. Passa a impressão de que este filosofar predispõe perspectivas analíticas e sistemáticas e que se situa ao mesmo tempo muito próximo e distante da ação docente. Para o professor, mostra-se como algo familiar o desenvolvimento de habilidades e competências reflexivas em todas as áreas, pois esta noção não é uma novidade da Educação pela Filosofia. Contudo a partir do momento que se relacionam estas noções à prática de jogos de linguagem filosóficas como atividades inerentes ao filosofar. De antemão, afirma-se que ou elas não existem de maneira efetiva na sala de aula, ou são atividades mais elaboradas do que se concebe. Assim, precisa-se avaliar com cuidado a maneira como

este tipo de proposição delinea a figura do professor que lerá estas Diretrizes Curriculares.

Note-se em seguida que a concepção de Filosofia indicada nas Diretrizes apóia-se **mais na aprendizagem que no ensino**. Na realidade, o papel da aprendizagem torna-se central na abordagem metodológica proposta pela SME, esteja ela localizada no currículo em qualquer uma das possibilidades de interpretação – disciplina, permeando todas as disciplinas (proporcionando a interdisciplinaridade), ou ambas (disciplina e permeando as demais). Isto porque o principal elemento desta proposição – o diálogo investigativo – mostra-se consoante com a atuação do diálogo na comunidade de investigação na sala de aula do PFC.

O texto das Diretrizes detém-se em explicar as características do que denomina diálogo investigativo e que são análogas ao do diálogo na comunidade de investigação. Deve-se ressaltar que não se trabalha o conceito de comunidade de investigação no eixo Educação pela Filosofia, diretamente vinculado a Lipman, mas se explica um contexto educativo e de sala de aula que converge com seus princípios acerca dos tipos de pensamento (de ordem superior e complexo) essenciais num projeto educativo e as habilidades do pensamento desenvolvidas na própria comunidade de investigação. Nas Diretrizes citam-se as habilidades cognitivas de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação como bases para a aprendizagem significativa entre os objetivos que relacionam Filosofia como essencial à Educação para a cidadania. Assim como outros objetivos da comunidade de investigação na sala de aula, sem assumir a origem teórica.

No PFC, a aprendizagem mostra-se como ponto central, porque se encara o aluno como ator na construção do conhecimento. A função do professor indica constante mediação no processo de construção do conhecimento, sendo supressa a idéia de ensino como transmissão de conteúdos. O professor assume posição horizontal nessa constituição de significados e deve colocar-se como constante aprendiz, diferente da vertical do processo tradicional de transmissão. Assim, sua autoridade refere-se à de quem conhece os procedimentos da construção do conhecimento e não todos

os produtos. Para a SME, o papel do professor no eixo Educação pela Filosofia explicita-se no item **Partindo do ponto de vista do aluno**:

(...) é necessário que o professor atue no desenvolvimento das habilidades de pensamento, tais como: saber observar, analisar, estabelecer relações entre idéias, formular e testar hipóteses, formular e usar critérios, saber sintetizar, parafrasear, perceber implicações e suposições, produzir conclusões, prestar atenção no que está escrito ou dito e outras que desenvolvam o pensar com eficiência (IDEM, p. 44).

Ao contrapor-se estas indicações sobre as atribuições do docente nas Diretrizes com os objetivos do Programa (p. 36-37 do cap I), percebe-se a natureza análoga das concepções explícitas num e noutro caso. Paralelamente, a **visão de infância** que perpassa a proposta da Educação pela Filosofia assemelha-se também à noção presente em Lipman. Como a função da educação filosófica remete à formação de cidadãos, em ambas as propostas, forma-se a imagem de um ser naturalmente curioso e disposto à investigação, que assim pode, através de suas próprias descobertas, formular razões para as regras da sociedade democrática. Delineia-se um adulto democrático em miniatura:

Quando os adultos são adaptados a seu ambiente, estes são capazes de raciocinar neste contexto razoavelmente bem. O equipamento básico de raciocínio que os adultos têm parece um pouco com uma caixa de ferramentas. A principal diferença entre a caixa de ferramentas do adulto e da criança é que o adulto pode lidar melhor com problemas complicados através da estruturação de sua atividade por meio de uma série de passos racionais. Cada passo racional pode ser um tanto rudimentar, mas quando utilizados em uma seqüência pode tornar-se bastante fortes, assim como um carpinteiro pode construir uma casa ou um mecânico consertar um carro com ferramentas bem simples que são serial e estrategicamente distribuídas. O fato de um adulto possuir uma experiência muito maior que uma criança não altera o fato que seus conjuntos de equipamento básico de raciocínio sejam fundamentalmente semelhantes (LIPMAN, 1999, p. 48-49).

A ênfase no desenvolvimento das habilidades do pensamento como premissa para a formação de indivíduos com maior capacidade para o convívio social, para a elaboração cultural e para a atuação na transformação da realidade através do texto das Diretrizes, reflete uma concepção de mundo evolutiva e linear. Neste sentido, a noção de infância pronta para o estímulo

lógico e racional contradiz-se a perspectiva curricular crítica e histórica que o documento propõe inicialmente. Então, a inserção de Filosofia no currículo do ensino fundamental, em vez de afirmar uma posição contextualizada, inovadora e crítica, como parece à primeira vista, ela acaba por ser situada de maneira fragmentada, pois não se assume uma identidade teórico-metodológica; com um projeto educativo conservador, que visa um progresso linear e constante e sem a análise rigorosa que a área filosófica requer: “A reflexão radical – própria da Filosofia em sua gênese – traz consigo a busca de explicitar o que é formação humana. Questão que pressupõe uma concepção sobre o que é o ser humano. Em que perspectiva o compreendemos para problematizar sua formação” (HORN, 2002, p. 71). Percebe-se que a perspectiva da SME de infância nesta proposição de educar pela Filosofia não é vista como um problema, como uma questão a ser pensada, investigada e discutida. Relacionam-se Filosofia, Educação e infância como artefatos de estruturas e metas, desconsiderando a humanidade de cada uma destas concepções como um problema.

O que se esclarece neste documento reflete um momento histórico e teórico-metodológico presente no ensino de Filosofia no Brasil. Observa-se uma tensão no processo de inclusão da disciplina no currículo escolar do ensino fundamental. De um lado, uma reivindicação social, cultural e pedagógica inspirada no Programa de Filosofia para crianças, em que se argumenta a necessidade sua inclusão na grade curricular para o desenvolvimento da capacidade de perceber, compreender e atuar em seu contexto histórico. De outro lado, comunidades filosóficas e pedagógicas alternando impasses e acordos sobre a identidade de uma proposta de levar efetivamente uma Filosofia para o currículo escolar. Em ambos os lados, nas variações entre crenças e descréditos demonstram-se o terreno delicado e ao mesmo tempo profícuo que se estabelece na relação entre infância e Filosofia na instituição escolar. O ponto marcante da análise dessa primeira versão das Diretrizes da SME ressalta ao longo caminho que está para ser percorrido, um percurso em aberto.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES – O CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO (2004)

As Diretrizes Curriculares – O Currículo em Construção referem-se à versão da gestão 2001-2004 e propõem dar continuidade ao processo de estruturação da identidade curricular da rede municipal. Assim, o texto apresenta-se como um material que

(...) foi organizado de forma a complementar os aspectos discutidos e apontados como fundamentais para constarem no documento, como: o esclarecimento e a ampliação de conceitos, o encaminhamento para a construção do currículo local pelas unidades escolares e a reorganização dos objetivos, antes formulados com ênfase nas áreas do conhecimento, agora reformulados tendo como foco a formação humana (SME-CURITIBA, 2004, p. 39).

Desse modo, naquilo que se remete à concepção de currículo, o texto preserva a maior parte do anterior, reforçando apenas elementos concernentes à maneira de se encarar o processo de formação dos alunos, que se mostra permanente e contínuo, situando-se nele através de aspectos afetivos, sociais, éticos, estéticos, culturais, biológicos, entre outros. A organização escolar por ciclos de formação reafirma-se pela ampliação da explicitação dos pressupostos do currículo em rede na SME.

Segundo a Direção de Ensino Fundamental da SME, este documento foi lançado, mas não chegou a ter um espaço efetivo nas escolas por questões de ordem político-administrativa²³, ainda que sua reformulação seja considerada no texto da terceira versão. No entanto a leitura e análise desse texto mostram-

²³ Na entrevista informativa com a Direção de Ensino Fundamental da SME, ficou explícito como a diferença de concepções de currículo de cada gestão político-administrativa imprime uma forte marca na estrutura da rede. Este assunto foi abordado, e a referência a ele é a seguinte:

Entrevistadora: Falando em Diretrizes ainda... Eu li as Diretrizes Curriculares de 2004. O subtítulo eu até anotei: o currículo em construção. Como você define este documento?

Direção: Hummm (pausa)... É chato falar sobre isso, porque eu não participei da elaboração deste documento. Mas, assim... Houve uma tentativa de fazer esse documento na ampliação do primeiro. Então, esse segundo documento procurou contemplar a questão da educação infantil, que não tinha no primeiro, nem era nossa (atribuição), na época não era dessa secretaria... Então procurou contemplar isso. Procurou trabalhar a questão dos conteúdos e objetivos de uma forma mais recíproca com os professores e acho que nisso pecou. Honestamente, esta é a minha opinião! Eu acho que os objetivos ficaram muito genéricos. Eu, particularmente, prefiro objetivos por área do conhecimento, ainda que entenda a necessidade da questão interdisciplinar. Mas nenhuma interdisciplinaridade acontece se que haja as disciplinas.

se pertinentes a esta pesquisa, por constituir uma perspectiva sobre a possibilidade de organizar-se um eixo curricular como a Educação pela Filosofia. Vale ressaltar que o currículo escrito em nível pré-ativo reflete uma construção social, permeada por conflitos e lutas. A esse respeito, Goodson destaca que

O contexto histórico naturalmente reflete padrões anteriores de conflito e poder. Não basta desenvolver um conceito estático dos contextos históricos e das repressões herdadas *in totum* do passado. Esses contextos e repressões precisam ser examinados em relação à ação atual. Precisamos de um modelo dinâmico de como se inter-relacionam compêndios, pedagogia, finanças, recursos, seleção, economia e tudo o mais. Em síntese, não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionados) como se fosse um sistema fechado (GOODSON, 2003, p. 75).

O fato da não efetividade desse documento sobressai como a disputa de poder político delimita seu espaço na instituição escolar, que compõe uma referência importante para seu estabelecimento. Pensa-se que o valor dessas medidas político-administrativas acaba por suprimir os intentos em torno da educação a meros mecanismos de escolarização, sem atentar para os valores culturais e sociais fundamentais que estão em jogo. Transmutam-se concepções essenciais à educação propriamente dita como simples produtos com preço e validade em trocas políticas. Analisa-se então o currículo das escolas municipais em permanente exposição aos interesses de cada governo que assume o mandato.

Admite-se esse texto como parte integrante do processo de constituição da identidade do eixo curricular, percebendo-se uma tensão teórico-metodológica fundamental na trajetória de uma área do conhecimento até sua instituição como matéria escolar: controvérsias e acordos de diferentes perspectivas pedagógicas e políticas.

2.2.1 “A Filosofia” como Eixo Curricular: tradição filosófica ou a Filosofia como tradição?

A organização do texto da primeira versão das Diretrizes conta com uma introdução que trabalha uma argumentação acerca da inclusão de Filosofia nos currículos escolares, situando o PFC de Lipman como proposta que fundamenta este tipo de trabalho com a Filosofia no Brasil e na RME. A estrutura conta ainda com três itens:

→ a Filosofia nas Escolas Municipais de Curitiba – que exhibe números de capacitações no PFC e projetos desenvolvidos pelas escolas, bem como a solicitação das escolas para uma proposta curricular que incluía a Filosofia;

→ a Filosofia no currículo – que trata das concepções de Filosofia, método e alguns aspectos da aprendizagem, além dos objetivos da educação para a cidadania;

→ parte do Ponto de Vista do Aluno – que explica a relação de aprendizagem pensada neste princípio e para qual criança ela se destina.

Na segunda versão, mantém-se o texto da introdução, retirando somente a menção ao PFC, o que já indica uma postura que não considera as concepções de Lipman para o trabalho com Filosofia no ensino fundamental. No item A Filosofia nas Escolas Municipais de Curitiba, também se preserva quase todo o texto, subtraindo apenas os dois últimos parágrafos que se referiam à diferenciação, em algumas escolas, do PFC. Estes foram substituídos pelo anúncio de reuniões que se realizaram para trocas de experiências e formação de grupos de estudos²⁴.

A partir do item A Filosofia no currículo²⁵, o texto assume sua identidade, diferente da versão anterior, que se apóia nos princípios de Lipman, e abre a possibilidade de interpretação dúbia (ou tripla) para o espaço curricular de Filosofia – disciplina, princípio educativo e/ou ambos – este documento

²⁴ Ao se investigar matérias para fontes de pesquisa no arquivo da SME, não se localizaram documentos comprovantes destes eventos, o que não quer dizer que não existiram ou não foram documentados. Apenas que não foram colocados à disposição desta pesquisa.

²⁵ O terceiro item da primeira versão – partindo do ponto de vista do aluno – não possui correlato na segunda; ele foi totalmente supresso.

estabelece claramente a posição de princípio educativo. Não se avalia um espaço na grade curricular, nem em sala de aula. Esta Filosofia localizar-se-ia principalmente no campo epistemológico, primeiro dos professores e depois dos alunos, na medida em que eles internalizam sua abordagem das temáticas de modo geral. A **concepção de Filosofia** refere-se a do filósofo Karl Jaspers:

De acordo com a afirmação do filósofo JASPERS (1971), a Filosofia se volta para as questões humanas e tem como aspecto fundamental refletir sobre a ação, o comportamento, as crenças, as idéias, as concepções e os valores construídos pelos homens em suas relações entre si e com a natureza (SME-CURITIBA, 2004, p. 65).

Esta concepção, somente referida como foi²⁶, abre precedente para uma compreensão que vai à contramão das principais considerações sobre a presença de Filosofia no currículo escolar. Entende-se aí uma Filosofia que por refletir sobre os aspectos enumerados, seria a mais indicada para conceituá-los e porque não prescrevê-los nessas relações homens-homens e homens-natureza. Novamente as imagens de Filosofia e dos filósofos associa-se a formas de prescrição e autoridade racional e lógica para tanto. De modo contrário, considera-se no debate sobre a inclusão de Filosofia, que seu espaço no currículo escolar afirma-se como

Transformadora de molduras, a filosofia é uma possibilidade da existência que não aceita se constituir ou se erigir em verdade ou lei para si e para os outros e que, ao contrário, afirma uma busca aberta e antitotalitária, um compromisso irrenunciável com a diferença, com o que não se é, com um porvir imprevisível do que estamos sendo, uma aposta pelo movimento (KOHAN, *in* ROLLA *et al.* (org), 2003, p. 37).

Como se pode notar, as discussões e estudos contemporâneos sobre o ensino de Filosofia tendem a expressar uma concepção distante da maneira prescritiva presentes tanto nas histórias da Filosofia como do currículo. Enfoca-se também esta imagem de Filosofia como juízo dos valores e ações humanas

²⁶ Entende-se que o trabalho de Jaspers remete-se a uma noção de Filosofia não dogmática e doutrinadora. No entanto, sua referência no texto não foi feliz, pois não considerou o leitor que desconhece a História da Filosofia. A estrutura do texto e os argumentos que se seguem apontam para uma visão acadêmica e totalitária de Filosofia.

no entrelaçamento das aulas de Filosofia e Religião. Como se pode notar nos principais estudos da área de ensino de Filosofia, sua concepção remete mais à idéia de constante abertura e questionamento, do que se intriga com o que está sendo denominado como o bem, ou o melhor.

Aliada a essa concepção prescritiva de Filosofia nas Diretrizes, a de **método**, refere-se ao ensinar a filosofar em oposição ao ensino de filosofia, entendido como a transmissão de um saber fechado em si mesmo. Esse filosofar sugere a experiência do diálogo filosófico e do exercício do pensar sistematicamente. Contudo, não se explica o que se entende por diálogo filosófico e exercício do pensar sistemático. O texto indica apenas:

O princípio Educação pela Filosofia propõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica que enfatize o exercício da reflexão, do diálogo, do questionamento e da cooperação na resolução de problemas, possibilitando uma participação crítica e consciente no enfrentamento da realidade (SME-CURITIBA, 2004, p. 66).

Explica-se a concepção de atitude crítica relacionando-a com correntes filosóficas do pensamento ocidental:

(...) essa atitude crítica pode ser entendida de diferentes maneiras, de acordo com o substrato teórico que lhe dá sustentação: no pragmatismo, a crítica está ligada ao julgamento criterioso; na tradição analítica, ao desenvolvimento de habilidades do pensamento; para os filósofos da Escola de Frankfurt, a consciência crítica deve refutar e questionar as idéias, saberes e valores dominantes; no marxismo, a crítica está intimamente ligada à transformação do mundo. Esses sentidos e acepções não são excludentes e, em certos aspectos, complementam-se (IDEM, p. 66).

Nota-se que, diferentemente da primeira versão, esse texto indica a presença de um especialista da área de Filosofia e/ou com formação na área. Necessita-se perguntar sobre a possibilidade de validar uma prática pedagógica de uma área do conhecimento apenas pelo entrelaçamento de alguns pressupostos presentes em sua história acadêmica, como o texto afirma. A presença de certo *status* superior do conteúdo acadêmico parece ser uma forma de assegurar a efetividade de um estatuto filosófico no ensino fundamental. Nestas condições, esta definição de método expõe-se como

possibilidade de substituição das inquietações próprias dos alunos, pelas inquietações presentes e oferecidas pela História da Filosofia. Assim adverte Kohan:

Se eles não se colocam em questão, se seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa. Não basta dizer que as 'suas' perguntas serão o ponto de partida do diálogo filosófico. Há que se gerar condições para que essas perguntas não somente reproduzam as nossas perguntas ou, ainda, 'as' perguntas 'da' filosofia (KOHAN, 2003, p. 104).

Outro ponto interessante nesta concepção de método remete ao papel do planejamento pedagógico. Conforme essa proposta, ele necessitaria ser construído coletivamente, para que os diálogos entre os saberes historicamente construídos das disciplinas pudessem fomentar uma efetiva construção autônoma do conhecimento. Deste modo, o papel de uma Filosofia é ofertar condições instrumentais para que se constituam os questionamentos e reflexões desse diálogo. Em tal conselho exprime-se uma crença no domínio do tratamento filosófico às diferentes temáticas por parte de todos os docentes, independentemente de sua área de formação original. Presume-se então que, ou os cursos universitários possuem uma atenção para o traquejo com este tipo de abordagem, ou que a SME possibilite a seus docentes este tipo de capacitação. Além deste domínio filosófico sobre essa temática, deve-se pensar na estrutura organizacional que esta prerrogativa implica no planejamento pedagógico das equipes de cada escola, necessitando avaliar também as condições espaciais e temporais.

A **concepção de um ensino** de Filosofia afasta-se, uma vez que não se concebe um espaço na grade curricular para a disciplina. O princípio então, remete somente ao aprendizado:

Kant afirmou a respeito do ensino de Filosofia que 'não se pode aprender filosofia, e sim aprender a filosofar'. (...) Deve-se então discutir não o ensino da Filosofia, mas a aprendizagem do filosofar, entendida aqui como uma atividade de interação, revestindo a prática de um caráter dialógico e tendo como principal objetivo despertar no educando uma atitude filosófica (SME-CURITIBA, 2004, p. 65-66).

Analisa-se que esta referência a Kant coloca em choque as concepções gerais de educação presente nas Diretrizes – que apontam para noções de abertura, autonomia e complexidade das relações sociais e culturais – com este eixo norteador. Nos apontamentos de Kant sobre a escolarização, aborda-se o papel da atividade do filosofar como um disciplinamento do pensar:

Ocorre que para Kant a liberdade é filha da disciplina, sobretudo da disciplina reflexiva do pensamento, instrumentalizadora das escolhas ‘livres’. A escola teria como principal tarefa adestrar as crianças para que a espontaneidade dos seus desejos cedesse lugar, através de disciplinamento, ao tempo da reflexão, que, se admitirmos um anacronismo, poderia ser chamado *tempo da experiência interior*, ou tempo da apropriação de significados atitudinais, aqueles que relacionem pensamento e ação” (CUNHA, *in* KOHAN e LEAL (org) 1999, p. 207-208).

No tempo histórico evidenciou-se o perigo deste tipo de concepção filosófica relativa à escola. Não se pode discutir a disciplina em educação, sem considerar os estudos de Foucault sobre sua influência na formação da docilidade dos corpos e por assim dizer das mentes. Abre-se margem para se substituir transmissões de valores como tolerância, democracia e razoabilidade através de conceitos da História da Filosofia por noções análogas, frutos de uma prática do filosofar, capaz de converter imposições em consensos.

Há a dificuldade de entender a localização de um princípio presente somente na aprendizagem. Torna-se um equívoco recorrente no debate sobre o ensino de Filosofia que polariza as possibilidades didáticas para esta prática. De um lado o ensino, voltado à transmissão de conteúdos, e de outro o exercício do filosofar relacionado à metodologia. Seria possível pensar uma concepção de aprendizagem sem uma noção de processo que envolva um ensino? Admite-se a especificidade de Filosofia relativa às outras áreas do conhecimento, que a circunscreve numa condição didática especial:

Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino, a filosofia nos escapa... e, no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa aventura que é o ensino da filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos *quando, aonde* ou mesmo *se chegaremos* (GALLO, *in* PIOVESAN, 2002, p. 202).

Este risco pedagógico não é apreciado no texto em análise do eixo, pois se oferece nele uma perspectiva de Filosofia dada, pronta para ser manipulada e usufruída no interior do processo pedagógico.

A **concepção de infância** presente neste princípio não está clara nesta versão. Há referência a que é necessário propiciar na educação às crianças, jovens e adultos, não se compreendendo então, a constituição deste eixo para uma educação voltada à infância. O que se pode perguntar, a partir das referências a Kant, na versão 2004 das Diretrizes, sobre a função de Filosofia como emancipadora e humanizadora, refere-se em que estágio de humanidade e emancipação pode localizar-se a infância. O próprio Kohan, já citado, pondera:

Em que dimensão a infância é uma figura da emancipação? Emancipar tem a ver com eximir de tutela, com livrar, com tornar livre, com libertar. A educação ilustrada pensou a emancipação como algo externo, como algo que se dá, como uma passagem da menoridade, da ausência de razão, à maioridade, à adultez, à presença da razão. Emancipar-se, modernamente, é abandonar a infância para habitar a terra da liberdade e autonomia adultas (KOHAN, 2003, p. 248).

Sugere-se, nas entrelinhas de uma proposta de ensino do filosofar via tradição clássica, uma noção de infância privada de liberdade e de razão. Não se percebe que as razões e tutelas adultas dificilmente compõem os fundamentos das experiências autênticas de constituição de sentido das relações da criança com o mundo e vice-versa.

O que se evidencia no texto desta versão indica a idéia da presença da Filosofia no princípio curricular proposto e não de uma Filosofia, de uma abordagem própria para a escola. Coloca-se Filosofia como entidade pronta e universal, com estatuto acabado e definido. Não se considera a possibilidade de uma Filosofia didatizada e despojada de veredicto sobre o julgamento da verdade. Para essa compreensão da área do conhecimento, a validade proposta localiza-se na tradição filosófica. A autoridade, neste sentido, advém

da História da Filosofia, o que expressa a contradição entre a proposta de um filosofar superior ao ensino de Filosofia, considerado este último como transmissão de conteúdos desta tradição. Também não há coerência entre uma concepção de Filosofia universal e a de um método que se estabelece na atividade do filosofar como campo de possibilidades aberto nas séries iniciais da escolarização. Interessa nesta análise, principalmente, a problemática que esta versão traz para a discussão sobre a identidade de uma Filosofia no ensino fundamental: qual o papel da tradição filosófica nesta transposição didática?

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA (2006)

A versão 2006 das Diretrizes Curriculares resulta de um processo de discussão e revisão dos textos anteriores²⁷ e da Educação Municipal em sua totalidade, iniciado em janeiro de 2005:

A partir dessa constatação, deflagramos o processo de reflexão, análise, revisão, reorganização e aprimoramento das proposições curriculares para o nosso município, com a participação de todos os profissionais do Magistério Municipal (SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 01).

Este documento compõe-se de quatro volumes: o primeiro dedica-se aos princípios e fundamentos da educação municipal; no segundo, aborda-se a educação infantil; no terceiro, o ensino fundamental e no quarto a educação especial e inclusiva, a educação integral e a educação de jovens e adultos. Trata-se de um referencial curricular básico, no qual se registra objetivos, conteúdos e critérios de avaliação comuns a toda a RME.

²⁷ Os relatórios apresentados deste processo de discussão foram organizados por escola, considerando as temáticas gerais das Diretrizes e por área do conhecimento. Na leitura destes documentos, somente uma escola mencionou o eixo Educação pela Filosofia, enquanto temática geral. A referência foi literalmente: “13. Educação pela Filosofia promove o diálogo entre as áreas e dá subsídios no processo de construção do cidadão, mas é necessário capacitação docente” (Escola do Núcleo Santa Felicidade). Já como área do conhecimento, não houve menção à Filosofia, pois não a considera como uma área nos documentos.

Diferentemente das versões anteriores, a concepção de currículo não antecede os princípios para a educação em Curitiba. Ela está presente no terceiro volume e apresenta-se como “uma construção social, um fenômeno histórico resultante de um processo dinâmico, sujeito a múltiplas influências: práticas políticas, sociais, culturais e pedagógicas do interior da escola, da comunidade e do mundo” (SME-CURITIBA, vol III, 2006, p. 08).

Esse texto enfoca o currículo como artefato social, cultural e historicamente inscrito, imprimindo importância na organização curricular que considera a complexidade das relações constituintes da sociedade. Por isso, a SME deseja a formação de indivíduos capazes não somente de descrever o mundo que o cerca, mas que possam transformá-la no sentido de uma realidade mais justa. Neste sentido, ela procura explicar como a diversidade de natureza dos conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal – devem se relacionar na organização curricular.

2.3.1 Um Eixo Curricular e sua Filosofia: uma invenção possível?

De modo diferente das duas primeiras versões, o texto nestas Diretrizes não preserva a estrutura formal dos anteriores. Ele está organizado com um item – Sobre a Filosofia – que contempla quatro sub-itens – Sobre a Filosofia e o filosofar; O que é filosofar; O filosofar na escola, e O pensar. O conteúdo se aproxima mais da primeira versão do que da segunda; contudo os principais fundamentos agregam outras bases teóricas²⁸.

²⁸ Participei de um grupo de estudos que, voluntariamente, se propôs a discutir uma sugestão de texto para esse eixo curricular. Este grupo, que consta no documento como colaboradores da elaboração do eixo, reuniu-se com a preocupação teórica e pedagógica de debater os rumos da inclusão da Filosofia na RME. Cientes da importância deste momento e das questões político-administrativas que permeiam a redação desta proposta curricular, os integrantes construíram uma versão para o eixo Educação pela Filosofia, que considera alguns aspectos do Programa de Lipman, e amplia concepções através do debate sobre esse ensino no Brasil. Somam-se também concepções importantes do trabalho de Freire na constituição de uma identidade contextualizada para a inclusão da Filosofia no ensino fundamental. Esta versão provisória previa o esclarecimento de fundamentos na concepção de educar pela filosofia como um princípio curricular e também uma estrutura básica como sugestão da introdução da disciplina na grade curricular. Por isso acredita-se que a Filosofia só pode ter um caráter trans/interdisciplinar, se ela afirmar seu espaço como disciplina. Como a posição da SME, neste momento, não previa a inclusão de mais uma disciplina, esta proposta foi colocada como uma opção para o currículo diversificado. No entanto, na apropriação da SME da versão formulada pelo grupo, suprimiu-se esta sugestão disciplinar, assim como

A concepção de Filosofia desta versão situa-se explicitamente: “Filosofia é a ‘decisão de não aceitar como óbvio e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-las sem havê-las investigado e compreendido” (CHAUÍ *in* SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 36). Analisa-se que esta noção se dirige a uma possibilidade de prática pedagógica; assim não prevê, de antemão, nenhum estatuto definido. Pode-se considerar nesta concepção fundamental um avanço em confronto com as versões anteriores. Nela se delinea de maneira mais clara a forma de compreender uma Filosofia na escola, o que parece confuso na primeira versão, e também se explicita uma posição de abertura de uma Filosofia em constante constituição, em contraponto com a tradição clássica da segunda. O documento a relaciona com o caráter filosófico que o conhecimento humano explicita em sua condição no mundo, pois

desde sua gênese, a Filosofia não se dissociou de sua função política, social e cultural, como uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto (...). Radical no sentido de ir às raízes da questão, com uma reflexão em profundidade; rigorosa no sentido de proceder com rigor e criticidade; e de conjunto no sentido de examinar toda questão na perspectiva de totalidade, o todo contextual onde está inserido (SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 36-37).

No texto, os sentidos da reflexão expressos nesta concepção indicam uma percepção pedagógica de inspiração histórico-crítica, o que implica uma visão de escola que pressupõe a consciência de realidade social e política, assim como um projeto de transformação para ela. Argumenta-se que esta noção de reflexão difere da criticada por Deleuze e Guatarri, uma vez que não se reduz Filosofia somente à reflexão. Esse autores afirmam que Filosofia não é reflexão,

todas as referências explícitas ao trabalho de Lipman e seus colaboradores. Incluíram-se pressupostos teóricos de Morin à revelia da estrutura original do texto. Em resumo, assimilaram-se trechos de forma integral, outros de maneira sintética e/ou sincrética, e se organizaram de acordo com os interesses pedagógicos das Diretrizes. Assim, constituiu-se uma outra versão, diferente da elaborada e fornecida voluntariamente à SME de acordo com as possibilidades de aceitação do momento político-administrativo vigente, e mais diferente ainda da discutida e desejada.

(...) porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos, como tais, não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva (DELEUZE e GUATARRI, 1992, p. 14).

Avalia-se que este caráter reflexivo assinala fundamentalmente como a marca pedagógica da Filosofia na escola. As crianças não se tornarão filósofos por refletirem sobre suas relações de constituição de sentidos e significados. Mas se possibilita demarcar sua reflexão sobre suas perspectivas de mundo. Acredita-se que neste caso, a presença de Filosofia na escola pode auxiliar a formar os conceitos a serem articulados nesta reflexão: “A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” (IDEM, p. 15).

Desse modo, observa-se que, ao aliar as concepções de Filosofia e pedagogia, através do caráter reflexivo do processo de construção do conhecimento, aponta-se para uma definição de uma Filosofia voltada para a escola, com uma preocupação didática, impondo a exposição de um estatuto filosófico definido e universal. Aborda-se uma Filosofia em sua relação com a construção do conhecimento e a formação humana, não enfatizando somente uma utilidade de crivo para a verdade. O cunho provisório da verdade, neste sentido, se alavanca num processo educativo emancipatório, uma vez que não se acomoda na idéia de acabado, universal, apoiando-se no movimento, no devir das formas dialógicas de inter-relação e interpretação da realidade.

O documento-texto concebe a atividade filosófica como o exercício do pensamento crítico:

Pensar criticamente é fundamentar o que se diz, buscar razões para sustentar o que se afirma; implica responsabilidade cognitiva pela busca de verdade. Filosofar com os estudantes auxiliará no desenvolvimento desse pensar, a partir de situações de diálogo em que nos aperfeiçoamos, corrigimos e modificamos o que pensamos (SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 43).

Nesta proposição do eixo, a realidade que permeia nesta concepção está estabelecida na noção de complexidade: dos sistemas, das relações, dos processos, dos organismos, do conhecimento, do pensamento e da sociedade: “O maior desafio do pensamento contemporâneo é o pensar a complexidade. Isso necessitaria de uma reforma no nosso modo de pensar” (MORIN, *in* SME-CURITIBA, 2006, p. 36). Considera-se que as condições explícitas por esse autor para a realização do pensamento complexo conferem identidade ao pensar no eixo Educação pela Filosofia, o que evidencia um problema. Por pensamento complexo também se entende um princípio importante no Programa de Filosofia (PFC) de Lipman. Estas concepções não são análogas, nem pertencem a um mesmo movimento ou vertente teórica, tornando-se difícil afirmar que se complementam.

Lipman define sua concepção da seguinte maneira: “O pensamento complexo é, portanto, o pensamento que está ciente de suas suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão” (LIPMAN, 1999, p. 42). Paradoxalmente, o texto das Diretrizes cita o conceito de Morin desta forma: “O pensamento complexo é aquele capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN, *in* SME-CURITIBA, 2006, p. 42).

Pode-se identificar que na introdução dos princípios de Morin não se consideram os referenciais teóricos de Lipman, que fundamentam boa parte do texto. Assim, entende-se que categorias como pensamento não possa sujeitar-se a toda e qualquer impressão teórica. Percebe-se que um texto, que deveria auxiliar a esclarecer pontos para uma discussão sobre a introdução de Filosofia na escola, acaba por dificultar sua compreensão. Somado a isso, o elemento que poderia conferir identidade a esta versão das Diretrizes, resulta em expressão de uma possível intervenção sem o devido conhecimento e domínio teórico da área. Pode-se ilustrar este fator como indício de uma construção textual semelhante à imagem de uma colcha de retalhos.

O método nessa proposição considera não somente o filosofar, como a segunda versão, mas o ensinar a filosofar através do desenvolvimento das habilidades do pensamento e do exercício do diálogo investigativo. Não há uma

dubiedade em sua leitura, como a primeira versão expressa entre o estabelecimento da disciplina ou do princípio curricular. Neste sentido, pode-se indicar uma espécie de progresso teórico-metodológico relativo às versões anteriores, que cria parâmetros para a atitude filosófica na prática escolar, considerando-os inicialmente como condições epistemológicas. O documento encara esta atividade como um

(...) diálogo, entretanto, precisa acontecer primeiramente entre os profissionais da educação. É preciso correr o risco da aventura dialógica, refletindo sobre que rumo tomar, que sociedade se quer, que escola se deve buscar, que pessoa se deseja ajudar a formar com o trabalho dos profissionais da educação. Esse diálogo investigativo precisa ser conquistado pelo estudo, pelo planejamento participativo e pela avaliação constante das opções de cada profissional (SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 38).

Para o desenvolvimento do texto do eixo, nessa concepção epistêmico-metodológica, o diálogo filosófico proporciona a articulação entre os saberes de diferentes áreas do conhecimento. Este também demonstra um comprometimento com a formação do profissional do magistério, via intercâmbio de experiências culturais e desenvolvimento de posturas críticas, criativas e auto-corretivas. Neste sentido, a experiência do pensar docente pode estimular o pensar discente, uma didática baseada no exemplo reflexivo.

O caráter instrumental da investigação filosófica é enfocado como ponto articulador para a construção/reconstrução de conceitos necessários para a reflexão inter/transdisciplinar. Nota-se assim que não se afirma um espaço curricular para a disciplina de Filosofia, mas uma função que atravessa as disciplinas como princípio curricular. Afirmando-se a necessidade de constante diálogo entre as áreas do conhecimento e seus professores, estudiosos e/ou pesquisadores, nessa proposta de método pressupõem-se perspectivas curriculares convergentes de educadores e em permanente discussão. O que pode implicar uma possível nulidade das visões divergentes e/ou da realização deste tipo de proposta.

Para o eixo Educação pela Filosofia, **a concepção de ensino** atravessa a de aprendizagem e é atravessada por ela:

É urgente incentivar os estudantes a desenvolverem um compromisso com o processo de investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica e moral. Esse processo, organizado de forma coletiva, mostrará a eles que podem aprender uns com os outros: comparando, examinando e ponderando idéias, colhendo e reunindo dados da experiência e os colocando em discussão, imprimindo significado à aprendizagem (IDEM, p.39).

Esta concepção fundamenta-se na definição da sala de aula como comunidade de investigação presente no PFC:

Acreditamos que o ingrediente crucial no ensino do pensar é o estabelecimento e a sustentação de um ambiente de sala de aula em que as habilidades, as disposições e o senso de proteção constitutivo do bom pensamento sejam exemplificados, cultivados e praticados. A comunidade de investigação da sala de aula é exatamente esse ambiente (SHARP e SPLITTER, 1999, p.30).

Contudo, não se percebe no texto das Diretrizes essa referência no arcabouço teórico do Programa idealizado por Lipman e seus colaboradores. As habilidades cognitivas que se pretende desenvolver, neste exercício de reflexão em grupo, via diálogo investigativo, que são enumeradas e resumidamente explanadas, são análogas aos objetivos da comunidade de investigação do PFC.

Amplia-se a noção de ensino presente na comunidade de investigação do Programa ao dialogar aspectos da Pedagogia de Freire nesta proposta curricular. Estende-se esta noção porque se concebe o conteúdo na realidade histórica, cultural e social dos alunos. Em contrapartida, para o PFC cria-se esta realidade através de novelas, que se acredita retratar o cotidiano infantil com problemática filosófica; isto é fator complicador para a aplicação deste Programa no Brasil, ou em qualquer outra comunidade escolar estrangeira à americana. Os cenários são compostos por elementos peculiares a seu contexto original, que expressam disparidades culturais, naturais (relativo à natureza) e sociais, difíceis de serem assimiladas como retrato do cotidiano nacional. Além disso, as crianças-personagens de suas novelas são exemplos de inclinação ao exercício lógico, pois não só descobrem as regras da lógica aristotélica por si mesmas através de diálogos, como também as aplicam sobre seu próprio pensar. Percebe-se que nesta imagem idealizada das potencialidades da infância esconde-se uma visão pragmática da criança,

como modelo e receptáculo de uma padronização das formas de se pensar – a lógica.

De outro modo, para a proposição do eixo que pretende educar pela Filosofia, as problematizações na perspectiva de tema gerador encontram seu conteúdo no olhar crítico da realidade e sua forma na investigação filosófica:

Esse olhar é ponto de partida para o trabalho educativo e a leitura crítica da realidade. O processo de observação, análise e discussão do mundo e dos modos de conhecê-lo possibilita a compreensão pelos estudantes de sua situação em relação aos condicionamentos cultural, políticos e econômico: ‘Desta maneira, na admiração do mundo admirado, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor’ (FREIRE *in* SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 41).

Kohan afirma que muitos seguidores de Lipman no Brasil procuram observar que Freire e Lipman possuem palavras comuns de expressiva importância em seus princípios como diálogo, pensamento crítico, curiosidade e criatividade:

Além dessas palavras compartilhadas, pode-se dizer que tanto Freire, quanto Lipman compartilham uma visão crítica da educação existente, o que Freire denomina de educação bancária e Lipman de educação tradicional. Há alguns pontos em comum nessa crítica, como a verticalidade da relação professor-aluno; a falta de sentido, tanto para o professor quanto para o aluno do processo de ensino-aprendizagem; a necessidade da investigação problematizadora nas salas de aula (KOHAN, 2000, p. 42).

Entretanto, deve-se ressaltar que o caráter dialógico da educação de Freire não deve ser confundida com a concepção de diálogo investigativo de Lipman. Como foi dito anteriormente, Freire localiza o conteúdo do diálogo na realidade social, cultural e política. Necessita-se ressaltar que:

(...) existem, certamente, similitudes significativas entre as propostas educacionais de Paulo Freire e Matthew Lipman. Essas similitudes, porém, não devem impedir o reconhecimento de importantes diferenças teóricas, metodológicas e práticas, advindas, basicamente, de uma diferente leitura da realidade contemporânea, da função e do papel da educação, a partir de pressupostos ideológicos e filosóficos encontrados (KOHAN, 2000, p. 44).

Nas condições expostas pelo texto, tais referências culminam numa **concepção de infância** delimitada pelo contexto histórico, social e cultural. Não há definição explícita pelo documento; apenas considerações que caracterizam os estudantes. Aborda-se que a imagem da criança, nesta perspectiva, aponta para uma crença no futuro e no ser humano – uma aposta no devir e no incerto como possibilidade de algo melhor. A Educação pela Filosofia então pressupõe que a atuação do indivíduo na transformação da realidade social e cultural também assegura sua constante transformação:

Ao realizar o diálogo e a investigação filosófica, buscando a melhoria da qualidade das habilidades de pensamento e a construção de conhecimentos, a ação pedagógica contribui para a constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, que tomam em suas mãos o destino de sua vida e de sua comunidade (SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 38).

Avalia-se que esta versão do eixo curricular Educação pela Filosofia demonstra avanços em relações as anteriores, no que se refere ao desenvolvimento das concepções fundamentais a este tipo de proposta pedagógica e na ampliação da definição de comunidade de investigação, mesmo que não se relacione a ela explicitamente. Pode-se dizer que há uma tentativa de delimitar concepções que auxiliem na compreensão da proposição do texto. No entanto, demonstra-se que a supressão de referenciais teórico-metodológicos e a introdução de autores que dividem termos semelhantes com significados e sentidos diversos em suas concepções tornam a compreensão de seu desenvolvimento uma atividade complicada. Na figura de uma colcha de retalhos enfoca a tarefa de se traduzir e interpretar os propósitos do documento. Sua organização ainda se conserva aliada à visão de Filosofia salvadora para as deficiências do processo ensino-aprendizagem. Não se considera também que uma Filosofia, num contexto curricular de disciplinas, sem um espaço determinado acaba por reduzir seu papel no diálogo intertransdisciplinar, manifestando-se fragmentado e por vezes superficial.

2.4 ENSINAR FILOSOFIA E/OU EDUCAR FILOSOFICAMENTE

Kohan, no artigo Políticas da Filosofia na Escola, iguala os termos – ensinar Filosofia e educar filosoficamente –, ao considerar algumas linhas diretrizes para a presença de Filosofia nas escolas brasileiras. Para esse autor, os termos equivalem-se, porque tanto ensinar Filosofia, como educar filosoficamente pressupõem sua presença na escola. Sua leitura aponta para uma Filosofia afirmada no ambiente escolar através do permanente exercício do pensamento em busca daquilo que ainda não foi pensado.

No entanto, como se pode observar na proposta das Diretrizes Curriculares da capital paranaense, uma coisa não implica a outra, nem tampouco assegura a presença de uma Filosofia no currículo escolar. No eixo curricular Educação pela Filosofia, nega-se o ensino de Filosofia, considerando-o como a mera transmissão de conteúdos da tradição filosófica. Neste sentido, a Filosofia implícita nessa concepção de ensino contradiz uma Filosofia presente numa educação mediada por ela. Analisa-se que uma Educação pela Filosofia possua um sentido similar a uma educação numa dimensão filosófica. Assim, educar filosoficamente remete à promoção da atitude filosófica através do diálogo, da investigação, da inquietação, do questionamento, enfim, do exercício do filosofar. Retorna-se novamente à dicotomia acerca da inclusão de Filosofia no currículo do ensino fundamental: de um lado uma Filosofia como disciplina e seu ensino – a ênfase nos conteúdos, na teoria -; e de outro, a educação filosófica e seu filosofar – ressaltando-se a forma, a metodologia. O ensino de Filosofia, como mera transmissão de conteúdos, afasta-se de uma educação filosófica por não proporcionar a crítica via diálogo investigativo. Já o exercício do filosofar distancia-se do ensino por não admitir verdades prontas e acabadas, como se consideram os conteúdos da tradição filosófica. Assim, torna-se possível afirmar a possibilidade de se ensinar Filosofia e não se educar filosoficamente, ou também de educar filosoficamente sem que se ensine Filosofia. Percebe-se nos textos dos documentos das Diretrizes da SME, a recorrente dicotomia entre ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar; uma Filosofia como disciplina

versus a Educação pela Filosofia. Não se nota que uma concepção de Filosofia voltada para o currículo escolar não polariza seus princípios.

Claro está que em termos ideais, a igualdade terminológica afirmada por Kohan tem procedência. Em termos práticos – de proposições curriculares objetivas –, infelizmente não. A leitura e a interpretação dos textos do eixo curricular Educação pela Filosofia indicam termos desiguais. Não se considera que educar numa dimensão filosófica pressuponha uma forma de instrução, que só possa ser denominada filosófica graças a uma identidade teórica e formal. Desse modo, não se torna frutífero propor um exercício filosófico, permeando o processo educacional, se não se distinguirem os limites de uma Filosofia no currículo escolar. O perigo desse tipo de proposição curricular perpassa conflitos teóricos, culturais e políticos que vão desde a definição de diálogo em cada escola, até as esferas ideológicas do discurso institucional.

Tanto ensinar Filosofia, quanto educar filosoficamente, equivalem-se a partir do acordo e convergência de qual Filosofia se apresenta em ambas as concepções. Kohan sugere uma definição que se refere a uma maneira de se pensar e problematizar a relação com a verdade. Considera-se esta concepção voltada para a escola; assim pode-se discutir tanto seu ensino, como suas possibilidades no processo educacional. Contudo, Kohan não ressalta em seu artigo que se trata de espaços curriculares distintos. O ensino de Filosofia aponta para um campo disciplinar específico na grade curricular, de tal modo que a educação filosófica pode estar permeando toda a prática pedagógica sem pressupor uma experiência de ensino. As Diretrizes Curriculares da SME assinalam este fator, assumindo uma posição de estímulo a inter/transdisciplinaridade²⁹, excluindo a compreensão de se educar

²⁹ Em entrevista informativa com a Direção de Ensino Fundamental da SME, questionou-se se a Filosofia proporcionaria a interdisciplinaridade no currículo.

Entrevistadora: Ela iria proporcionar então a interdisciplinaridade?

Direção: Eu acredito que sim. Na minha forma de pensar... O que a gente não pode pensar é que a interdisciplinaridade é uma coisa dada previamente. Ela nunca é completa, ela sempre se dá de forma limitada, mas as conexões, elas se dão por meio da reflexão, por meio das relações que a gente estabelece, certo? As reflexões que eu estabeleço e que você faz agora neste momento, por exemplo, são diferentes! Vai depender das minhas experiências e das suas e dos enfoques que cada um dá. Mas se nós tivermos uma disciplina reflexiva, nós podemos conduzir um diálogo investigativo sobre um dado conhecimento, e chegarmos a conclusões mais nobres, mais próximas do que poderíamos chamar, entre aspas, de verdade, que na verdade não é absoluta nunca... Né!?

Entrevistadora: Eu só vou repetir aqui... Nem estava planejado perguntar, mas eu só vou repetir a pergunta do Prof. Sílvio Gallo: Será que dá para uma área do conhecimento proporcionar a

filosoficamente como compreensão também de um espaço curricular através da disciplina de Filosofia.

Mas pode uma área do conhecimento proporcionar a inter/transdisciplinaridade, se ela não se afirmar como disciplina? Para Gallo, como já foi mencionado no primeiro capítulo, a transversalidade constitui uma característica intrínseca à Filosofia na escola, pois ele a concebe como uma oficina de conceitos e estes são sintagmáticos, conectivos, vicinais e consistentes. No entanto, esta característica impõe condições para sua existência:

(...) em nossa atual condição também devemos tomar cuidado com a afirmação de que, por ser transversal, a presença da filosofia nos currículos escolares deva dar-se 'atravessando' as demais disciplinas. No contexto de um currículo disciplinar, a presença da filosofia só pode estar garantida na forma de mais uma disciplina. Apenas tendo um território demarcado, é que se podem explorar as fronteiras; apenas como mais uma disciplina na escola, a filosofia poderá interagir com as demais disciplinas, atravessando-as, fecundando-as e sendo fecundada por elas (GALLO *in* PIOVESAN *et al.*, 2002, p. 207).

Pode-se concluir então que, para a realização de uma educação numa dimensão filosófica, na perspectiva da organização disciplinar do currículo, necessita-se não somente do ensino de Filosofia, como também sua existência como disciplina. As três versões do eixo Educação pela Filosofia enfocam a aprendizagem do aluno como essencial para o processo de construção do conhecimento. Considerando-se os estudantes naturalmente inclinados à investigação, não se delimitam as condições de sua realização, somente sua pertinência. Isto se dá por acreditar na possibilidade de uma Educação pela Filosofia que não necessita assumir a presença de uma Filosofia no currículo.

interdisciplinaridade se ela não se afirma como disciplina? A gente está falando da Filosofia aqui como uma área, né!?

Direção: Eu acho que sim... Sim e não... Deixe-me ver se eu entendi sua pergunta. Quer dizer, será que a Filosofia sem ser uma disciplina é capaz de proporcionar (a interdisciplinaridade)? Eu acho que nem a Filosofia sozinha vai. Para ser inter, as áreas têm que interagir. E eu vejo que a forma de reflexão que Filosofia nos permite, nos ensina, né!? Ela facilita que as disciplinas interajam entre si. Vamos supor assim, se eu pegar só o enfoque religioso, só o enfoque artístico ou se eu pegar a ciência separadamente, eu não vou desenvolver uma visão estética, uma visão científica adequada. Eu preciso analisar o que me traz a ciência sobre alguma coisa? O que me traz a religião sobre a mesma coisa? O que a arte me mostra, me revela sobre isso? Que revelações artísticas já foram feitas sobre um dado problema? Até para eu analisar melhor o que a arte me traz, eu preciso estar numa postura reflexiva e isso é a Filosofia que me dá. Então, não é a disciplina de Filosofia, mas é a Filosofia permeando tudo isso e fazendo as conexões. Por isso, que eu penso que ela não é uma disciplina, eu penso que ela tem que estar presente. (telefone tocando) Eu tenho que descer para uma reunião.

Pensa-se que propostas indicando uma Filosofia sem seu espaço curricular definido, dificilmente podem aspirar a sua presença de maneira objetiva, talvez apenas uma existência virtual. Talvez seja necessário redefinir o que se pode pensar por ensino de Filosofia nas séries iniciais da escolarização.

Neste contexto, ressalta-se também a natureza do texto referente ao eixo curricular Educação pela Filosofia no documento de 2006. Em contraposição às duas versões anteriores – 2000 e 2004 – a versão mais recente não incentiva a inclusão de Filosofia no currículo como área do conhecimento. O texto de 2006 não assume o ensino de Filosofia como possibilidade de seu envolvimento com o currículo na escola fundamental. Admite-se somente uma concepção filosófica que permeie a ação docente, de modo que, a aprendizagem via diálogo investigativo pressuponha um suporte metodológico permeável e maleável:

Dessa forma, a Filosofia como princípio da educação não pode ser pensada de forma isolada no currículo escolar. Na busca das relações entre as áreas do conhecimento, há a construção/reconstrução de conceitos necessários à reflexão inter/transdisciplinar. Na escola, a construção dialógica e autônoma de significados viabiliza o intercâmbio de experiências culturais; possibilita a formação profissional e o desenvolvimento de posturas críticas, criativas e autocorretivas (SME-CURITIBA, vol I, 2006, p. 38).

Observa-se que a definição de uma Filosofia como princípio educacional no texto de 2006, não a considera como um espaço curricular determinado. Já nas versões anteriores do texto do eixo, percebe-se, de alguma maneira, o incentivo a experiências concretas de ensino. Assim, sua presença como princípio educacional designa-se como espaço curricular definido através de experiências de ensino.

Ora, pode um eixo curricular não ocupar um espaço curricular? O que pode ser considerado como um avanço do texto de 2006 – a definição de uma Filosofia como princípio curricular – constitui-se o principal ponto fraco deste documento. Assim, da maneira que se organizou o texto, afastam-se as noções de eixo curricular e princípio educacional. Nos textos de 2000 e 2004, estas idéias mantinham-se próximas por considerar um incentivo de experiências concretas com Filosofia em sala de aula. Desse modo, o eixo curricular Educação pela Filosofia, enquanto possibilidade de prática educacional, objetivava o sentido de um princípio educativo, permeando toda a prática

docente, e como uma experiência de ensino, possibilitando a definição de um espaço curricular para uma Filosofia.

Ao não se assumir um papel para Filosofia como área do conhecimento, o texto de 2006 não avaliava a pertinência de experiências concretas de ensino para uma presença efetiva de uma Filosofia no currículo escolar no nível fundamental. A Educação pela Filosofia, neste sentido, aspira a ser uma idéia de se educar filosoficamente. Contudo, pode-se suspeitar de sua realização objetiva no curricular escolar.

Outro ponto importante na realização de um ensino de Filosofia e uma educação filosófica localiza-se numa concepção de currículo que comporte a experiência filosófica no ambiente escolar. Parece lugar comum esta afirmação, contudo, ao não ser definido de forma clara “para quê” e “como” se pretende realizar um projeto educativo, pouco adianta a inclusão de pressupostos filosóficos no processo de construção do conhecimento. Necessita-se de consonância ideológica, teórica e metodológica entre as concepções de Filosofia e currículo dentro da escola. Desta forma, os currículos com opção integrada mostram-se em melhores condições de desenvolvimento de um projeto de inclusão de Filosofia. Contudo, deve-se examinar, de acordo com o contexto social, cultural e político de cada escola, qual seria a maneira mais adequada de circunscrever esta integração curricular: centros de interesse, projetos, pedagogia do trabalho, tema gerador, rede temática, complexo temático, temas transversais, temas culturais, etc.

No próximo capítulo, tentar-se-á pesquisar a proposta de inclusão da Filosofia no eixo Educação pela Filosofia das Diretrizes da SME, através dos conflitos teóricos, culturais e políticos que constituem o terreno de construção do currículo. A partir dessa discussão, buscar-se-á articular os elementos presentes nestes embates curriculares no intuito de debater concepções – de infância, Filosofia, método e ensino e/ou aprendizagem – para uma inclusão de Filosofia no ensino fundamental. Tais apontamentos se impõem como normas ou prescrições. Estas referências procuram situar-se nos elementos para o debate acerca da presença de Filosofia na escola. O estudo e a discussão dessas concepções podem constituir-se num campo propositivo, no qual se possa experimentar, descrever e compartilhar experiências sobre o ensino de Filosofia numa educação de dimensão filosófica.

CAPÍTULO III
FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DEBATES E ASPECTOS PARA SUA INCLUSÃO CURRICULAR

3.1 EDUCAR PELA FILOSOFIA EM TRÊS VERSÕES: ENTRE CONFLITOS TEÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS

Ao investigar concepções de Filosofia, método, ensino e/ou aprendizagem e infância, nas três versões documentais do eixo Educação pela Filosofia nas Diretrizes Curriculares da SME, percebe-se um terreno de luta fundamentando o processo de sua constituição. As discontinuidades e as rupturas percebidas condizem, não somente ao processo histórico que se envolve no período de 2000 a 2006, em relação à construção das Diretrizes, mas principalmente à compreensão das formas como educação e currículo se definiam nesses processos e período. Assim, a opção metodológica para observar por um lado as noções de Educação e currículo; e por outro, as indicações contextuais da constituição do eixo e o debate sobre o discurso ideológico que subjaz a esta medida político-pedagógica, remete-se à aproximação analítica dos tipos de conflitos que compõem este processo de construção.

Importa, nesta análise, buscar elementos que identifiquem o ensino de Filosofia nas etapas iniciais da escolarização formal, seja como disciplina curricular, seja como princípio educativo. Para tanto, aborda-se a constituição do currículo em sua instância documental como um artefato social resultante de lutas e conflitos teóricos, culturais e políticos. Neste caso, o processo de introdução e elaboração do princípio curricular Educação pela Filosofia nas Diretrizes da SME, as questões de ordem teórica, cultural e política se estabelecem como um campo minado para a definição das concepções de Filosofia, método, ensino (e/ou aprendizagem) e infância. Considera-se a interpretação docente do texto dos documentos como um fator importante e decisivo neste processo de elaboração histórica e social do currículo. Portanto, em vários momentos, buscam-se possibilidades de interpretação e contrastam-se diversamente olhares, posições teóricas e ideológicas.

O cerne de cada uma dessas questões reside na esfera escolar. Assim, observa-se o conflito teórico acerca das disputas de concepções filosóficas e suas imbricações no processo de construção didático do conhecimento; o cultural considerando-se uma cultura escolar como produtora e reprodutora da sociedade, na medida em que dela se alimenta, apropria e transforma e/ou transporta; e o político que abrange as implicações econômicas, ideológicas e de disputas de poder. A esta altura do estudo, faz-se necessário discutir os avanços e retrocessos na definição das concepções de Filosofia, método, ensino (e/ou aprendizagem) e infância ao longo dos textos de cada uma das versões das Diretrizes. Nessa compreensão da influência dos conflitos teóricos, culturais e políticos que fomentam a produção desse eixo no currículo, pode-se buscar auxílio para se localizar elementos para o debate sobre a identidade de uma Filosofia no currículo do Ensino Fundamental, bem como sua inclusão.

A definição de Filosofia desenvolvida na primeira versão se expressa no momento histórico de sua inclusão no ensino fundamental e na introdução dessa proposição na RME. Os conflitos teóricos evidentes nesse texto apontam para a luta de desejos fortes e antagônicos, ao mesmo tempo uma tentativa de preencher lacunas no projeto educacional através do Programa de Lipman e uma desconfiança de um modelo teórico fechado de salvação da educação (como se aponta anteriormente nas referências da p. 62). Desse modo, a proposta de emancipação humana de uma Filosofia no ensino fundamental fica nebulosa, indefinida entre a assimilação e a rejeição do PFC.

Na segunda versão do documento, há uma posição determinada pela tradição filosófica, situada na definição do filósofo Jaspers (ver referência na p. 71), que a considera como reflexões sobre as atividades humanas em suas relações e com a natureza. “A” Filosofia, da maneira que foi expressa no texto do documento, remete à visão universalizada do conhecimento, de um juízo das ações e comportamentos, o que se opõe aos debates sobre sua identidade na instituição escolar: “Essa Filosofia (...) não é legislativa, não impõe a verdade ou a lei para si e para os outros, ela não diz como deve a experiência de si, a forma do encontro consigo mesmo” (KOHAN *in* ROLLA *et al.* (org), 2003, p. 35-36). O conflito aí se localiza entre a interpretação do conhecimento acadêmico e o escolarizado, há uma incerteza sobre que tipo de Filosofia dirige-se para um princípio curricular.

Já na terceira versão, a definição de qual Filosofia se pretende estabelecer como princípio curricular mostra-se mais clara. Não se confundem mais problemas entre a identidade filosófica e a metodológica, como na primeira versão, nem separa totalmente o conceito acadêmico da forma escolar, como na segunda versão. A concepção de Filosofia na terceira versão delimita-se pelo caráter contestador e atento da reflexão crítica, radical e rigorosa de sua atividade na escola, diante do conhecimento escolar. Assim, a diversidade de olhares que imprime significados à realidade, constitui-se nas relações entre posições e/ou oposições acerca do *status* do real na construção do conhecimento.

Para Williams (1969), a cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também essencialmente todo um modo de vida. Esta expressão da cultura encontra-se na denominação da linguagem coloquial como filosofia de vida, revelando-se convicções e anseios verbalizados ou não. As concepções de Filosofia ao longo dos três textos das Diretrizes retratam em conjunturas culturais, nas quais o que se põe em jogo são os valores e significados que a formação humana adquire em cada versão. Na versão do ano 2000, visava-se com Filosofia emancipação humana, mas também se constituía numa chave entre a Educação e sua própria emancipação. Há uma seqüência lógica pressuposta nesta certeza, uma vez emancipada a Educação, forma-se indivíduos emancipados – prontos para usufruir de sua liberdade e independência. Pode um projeto de emancipação não ser ele mesmo emancipado? Na Diretriz 2004, esse embate agrega o problema da universalidade do conhecimento e dos valores que se sustentam na sociedade. A emancipação da Educação careceria não somente de uma chave filosófica, mas também de um estatuto filosófico que oriente o julgamento do verdadeiro e do falso educar. A Educação necessitaria de um juízo de valor mais lógico e racional, de um crivo filosófico. Convém assinalar o incômodo desse conflito na versão do ano 2006. Ela o atenua, ao conceber a ausência da necessidade de um estatuto definido para uma Filosofia no currículo escolar do ensino fundamental. No entanto, ela adiciona o elemento da indefinição, da aventura, do que pode vir a ser. O que na cultura escolar pode ser interpretado tanto como ousadia teórico-metodológica, quanto ausência deste tipo de suporte – uma proposta de uma proposta a se descobrir.

Tais anseios são afirmados nos documentos na dimensão política da inclusão de Filosofia no currículo escolar. Aborda-se que tão cara quanto uma concepção de filosofia de vida e a maneira de expressá-la na Educação somente um conceito de cidadania. O terreno delicado de definição de Filosofia nas propostas curriculares, que a inclui desde os primeiros anos da escolarização, envolve-se nos objetivos e aspirações para diferentes grupos. Estes objetivos, por vezes, tencionam-se entre a intenção pedagógica e o produto ideológico dos discursos políticos que se fundamentam em propostas educacionais.

Ser cidadão, na concepção de Filosofia da primeira versão do eixo curricular, remete ao domínio das habilidades de autonomia na sociedade: “A prática do diálogo, o preparo do cidadão para o coexistir e respeitar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, compreender a origem das diferenças sociais e individuais, indignando-se com o tolhimento da liberdade em quaisquer de suas manifestações” (SME-CURITIBA, 2000, p. 40). Contudo, deve-se ponderar a origem do modelo que subjaz a ele, localizado no Programa de Lipman, estruturado para uma idealização de sociedade democrática norte-americana. Assim, há de se questionar o sentido, impresso através do currículo, de coexistência, respeito, diferenças culturais e individuais e principalmente liberdade, pois os interesses da democracia brasileira e da norte-americana caracterizam-se diversamente. A compreensão de que a sociedade se estabelece democraticamente, uma vez que esta seria sua inclinação natural, refere-se à noção de Dewey, da qual Lipman se apropria em sua definição de sociedade e educação democráticas:

mas uma vez que a roda da investigação começa a girar, é difícil detê-la, e continuamos perguntando: ‘Por que queremos uma sociedade democrática?’ ‘Porque’, a resposta é devolvida rapidamente, ‘é a forma de disposição social que pode melhor promover a qualidade de vida para todos os seus membros (LIPMAN, 1995, p. 354).

Pensar-se-ia numa sociedade brasileira inerentemente democrática? Ou numa democracia natural à sociedade brasileira? Onde se analisariam os conflitos presentes nas relações democráticas da sociedade?

Na versão seguinte, a cidadania condiz com uma atitude crítica e enfrentamento da realidade, mas através de uma forma normativa de busca do

ideal moral kantiano: “(...) auxiliar e orientar os educandos para que, por meio de saberes e conhecimentos, possam constituir-se e desenvolver-se como sujeitos autônomos, emancipados, criativos, críticos, participativos e solidários, exercitando a capacidade de pensar, atividade essa que nos caracteriza como propriamente humanos” (SME-CURITIBA, 2004, p. 65).

Na versão recente (2006), o cidadão caracteriza-se como um ator social e histórico, sendo de sua responsabilidade as condições sociais e históricas nas quais se afirma, igualando os níveis macro e micro das estruturas sociais. Essa responsabilidade aumenta ou diminui conforme sua capacidade de exercer a autonomia do pensamento e compreender a complexidade do pensar e da sociedade: “Investigar é pesquisar, buscar as relações que produzem determinado fato, objeto ou situação e procurar saber produzi-los de maneira diferente e melhor” (SME-CURITIBA, 2006, vol I, p. 41). Admitir e conviver com a complexidade da sociedade e dos indivíduos que a compõem constitui-se na chave para a realização do ideal democrático contemporâneo.

Nas concepções de método presente nos documentos, os conflitos políticos perpassam as facetas econômicas e ideológicas de maneira diversa em cada versão. A primeira, e mais tensa por ser inaugural, carrega-se de problemática das políticas econômicas referentes à restrição e ampliação da definição de método. Por motivos financeiros³⁰, a SME não adquiriu o material didático do PFC para as escolas que o solicitaram. A justificativa do discurso oficial remetia também à necessidade de crítica a um modelo teórico-metodológico fechado e importado. No entanto, as professoras que conseguiram implantar e elaborar a proposta para a realidade local de suas escolas, somente o conseguiram através do material didático do programa de Lipman. Após compreenderem seus pressupostos pela prática pedagógica, estas professoras puderam transformá-lo numa proposta teórico-metodológica própria para suas salas de aula, segundo suas considerações. Deve-se ressaltar o fato da única fonte de capacitação e discussão para este tipo de trabalho com Filosofia no ensino fundamental era, na época, o Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar (CPF). A SME imprimia-se

³⁰ O material didático era fornecido somente pelo Centro Paranaense de Filosofia – Educação para o Pensar (CPF), que detinha seus direitos autorais junto ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Seu valor por módulo era elevado e implicava a obtenção de toda a seqüência das novelas.

a pertinência de estudo e debate, mas não possuía uma equipe especializada para esta tarefa. A postura política da Universidade Pública (UFPR) também não foi de estudo e crítica, mas simplesmente ignorou a seriedade da proposta de Lipman e sua presença na comunidade escolar. Na ocasião desta divulgação (por volta de 1996), não se encontravam posturas acadêmicas docentes de abertura para o estudo, crítica e debate do PFC no interior do departamento de Filosofia. Não havia um espaço relevante para discussões referentes ao ensino de Filosofia; considerava-se apenas a formação científico-acadêmica do aluno. Assim, propostas de domínio didático como o Programa de Lipman não eram observadas para além de modismos e mote para venda de apostilas. Contudo, a legitimação desta proposta pela sua prática na sociedade indicou a carência de um debate mais amplo entre Filosofia e pedagogia. Tal processo de abertura para discussões sobre ensino de Filosofia foi impulsionado pela luta em prol da introdução legal da disciplina no currículo do Ensino Médio.

A respeito das experiências escolares com Filosofia na rede, conseguiu-se localizar algumas professoras da SME que, por recursos próprios ou incentivos da rede, participaram das primeiras formações do CPF e acompanharam este processo de divulgação e expansão do Programa. Apenas quatro professoras se dispuseram a responder ao questionário informativo que contemplava alguns pontos concernentes a este processo e sua culminação na introdução de Filosofia como eixo curricular das Diretrizes. Na seqüência, apresentar-se-ão suas respostas³¹ para ilustrar o terreno de leitura e interpretação dos conflitos teóricos, culturais e políticos que perpassam a confecção curricular deste eixo nas Diretrizes da SME.

Das quatro professoras que responderam ao questionário informativo desta pesquisa (mencionadas no capítulo I), todas afirmaram tentativas de trabalhar com Filosofia com suas turmas. Quando questionadas sobre a forma dada ao tratamento com Filosofia em sala de aula (procedimentos metodológicos, material didático, conteúdos, etc), elas responderam:

³¹ Apresentam-se as respostas das professoras na íntegra e entre aspas, no intuito de se preservar seu sentido como opiniões distintas e esclarecedoras.

→ Professora I (em 2006, 27 anos de docência SME, formação em Serviço Social p/ o deficiente mental e auditivo e pós graduação em Educação para o Deficiente Mental, trabalha em unidade de educação especial) – “Os utilizados pelo próprio método (PFC): processos de desenvolvimento do raciocínio; material didático, livros, cadernos; conteúdos contidos dentro da proposta de trabalho da RME”.

→ Professora II (30 anos SME, Especialização em Educação Básica) – “Sigo o Programa de Filosofia para Crianças do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças com Pimpa, e também com assuntos próprios organizados para os encontros (Encontros de Filosofia entre Crianças, organizados pelo CPF) das Crianças”.

→ Professora III (25 anos SME, formação em Filosofia e pós-graduação em Interdisciplinaridade na Escola) – “Trabalho reflexivo tendo como objeto de estudo uma história, uma fábula ou texto. Foram utilizados só textos em folhas mimeografadas. Conteúdo: Valores”.

→ Professora IV (29 anos SME, Graduação em Pedagogia e Filosofia/ Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica) – “No início, trabalhamos com as novelas Issao e Guga e Rebeca, de Lipman. No ano seguinte, deixamos as novelas e buscamos textos de diferentes fontes e formas para as discussões filosóficas que nos propúnhamos. Nos anos seguintes, a idéia era integrar mais a Filosofia ao currículo e, para tanto, buscamos nos Temas Geradores de Paulo Freire uma maneira mais integradora para o trabalho escolar. Desde então a Filosofia, com seu espaço próprio e integrada à educação das crianças como um todo, tem contribuído na formação crítica de nossos alunos assim como no desenvolvimento do campo conceitual dos temas planejados coletivamente”.

Nota-se que três professoras fizeram menção direta ao Programa e seu material didático, como se apontou anteriormente. Apenas uma professora não se referiu diretamente a ele, mas tratou de histórias e fábulas mimeografadas, o ponto de apoio metodológico do PFC também. Pode-se perceber como a proposta de Lipman constitui-se na iniciativa fundante desta discussão na SME. Deve-se atentar para o fato de que este debate não se iniciou apenas com um suporte teórico diferenciado, mas como uma prática que se considerou inovadora e certamente inaugurou horizontes.

Em contrapartida, a indicação de um suporte teórico-metodológico orientado pela tradição clássica da Filosofia, existente na segunda proposta do eixo, indica uma atitude acadêmica paradoxal. No lugar de um debate sobre os conceitos que poderiam orientar as tentativas pedagógicas da proposição, persistiu o estabelecimento de vertentes que o orientem numa concepção epistemológica, como se fosse essa a única condição para uma prática filosófica em sala de aula (ver referência na p. 72).

A terceira versão, por sua vez, carrega no bojo de sua constituição o debate de um grupo de professores, interessados nesta prática, acerca da efetividade do princípio isolado na prática pedagógica e suas possibilidades ao se aliar ao ensino de Filosofia, como disciplina no curricular³². Todavia, a decisão político-administrativa da gestão, responsável pelas Diretrizes, nega a segunda proposição do debate e se apropria exclusivamente da primeira. A justificativa relaciona-se à falta de espaço na grade curricular, mas na realidade, condiz com a ausência de uma perspectiva de ensino de Filosofia autônoma e articulada por parte da equipe que selecionou, editou, definiu e legitimou o texto das Diretrizes.

Com base nessas observações, analisa-se como culturalmente a visão da Filosofia na escola pouco se ampliou. Apesar da euforia provocada pelo contato com o PFC, a estrutura da sala de aula percebeu-se dura e muda nesta possibilidade de articulação e discussão metodológica. O espaço e o tempo físicos e curriculares revelam-se como artefatos culturais caros à escola. A concepção de método filosófico arraigado enfoca uma atitude transcendental, complexa e enfadonha, graças às experiências escolares com Filosofia da maioria dos profissionais da educação. Assim, a proposição de um programa

³² Como pode ser observado no argumento existente no texto da proposta original do grupo de professores, que debateu esta temática e fornecido para a Direção de Ensino Fundamental da SME: “A Filosofia encarada como eixo orientador da prática educativa no contexto curricular é uma importante aliada no processo de significação da construção do conhecimento. No entanto, ela adquire uma função marcante quando ocupa um espaço próprio na estrutura curricular. Ao propor um duplo sentido para o papel da Filosofia no ensino fundamental não se pretende dualizar a noção de Filosofia neste nível de ensino. O que se está evidenciando é como este duplo sentido pode complementar sua significação na prática escolar. A partir do momento em que se opta por um espaço próprio para a Filosofia na grade curricular, busca-se um forte aliado na orientação filosófica do currículo, que visa à melhor comunicação entre as áreas do conhecimento, uma vez que se trata de uma ocasião privilegiada para o debate sobre a produção do conhecimento em sua forma e conteúdo” (julho/2005). Cumpre lembrar que o texto do eixo Educação pela Filosofia de 2006 não representa a proposta entregue espontaneamente à SME. No texto original pensa-se no estímulo de experiências concretas de ensino de Filosofia no currículo escolar. Contudo, este texto foi assimilado em parte, com cortes e subtrações.

de trabalho com Filosofia, objetivo simplificado e estimulante, gerou-se ao mesmo tempo entusiasmo e desconfiança. Os textos das duas primeiras versões detiveram-se em argumentar sobre uma tendência nacional de inclusão de Filosofia nos currículos escolares. Isto demonstra como havia uma necessidade de provar que não era uma proposta metodológica inovadora demais. De forma que, na terceira versão, parece haver um acordo tácito sobre essa presença no currículo, como se pode observar na avaliação das professoras que responderam ao questionário informativo desta pesquisa.

As opiniões das professoras da SME, no questionário informativo, sobre o eixo Educação pela Filosofia nas Diretrizes 2000 e 2006³³ revelam a persistência de uma crença nesta introdução no currículo:

→ Prof. I: Excelente o retomar, o despertar e a percepção da importância da Filosofia como parte imprescindível e indispensável nas Diretrizes – eixo curricular. Sem a filosofia o conhecimento não acontece e a aquisição do saber torna-se nulo”.

→ Prof. II: “Penso que é importante que ele exista, embora não seja bem claro no sentido de assumir uma linha verdadeiramente filosófica”.

→ Prof. III: “A Filosofia deve permear todas as áreas do conhecimento e ser uma atividade da ação pedagógica. Deve partir do diálogo das problematizações e da elaboração de soluções baseadas em princípios éticos e deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento crítico, criativo e autônomo. Penso que estes são os objetivos da Filosofia, educar o pensamento e ensinar a pensar”.

→ Prof. IV: “Em 2000, houve certa precipitação na construção teórica. Era importante ter ouvido quem já trabalhava com as crianças e profissionais de Instituições de Ensino Superior. Em 2006, embora se percebam avanços significativos, minha experiência comprova a importância também de um espaço próprio para a discussão filosófica, uma discussão de conteúdo filosófico, além da transversalidade proposta. Embora exista um grande interesse pelo trabalho, os profissionais das escolas estão carentes de cursos e capacitação adequada”.

³³ A questão no questionário era: Qual sua opinião sobre o eixo curricular *Educação pela Filosofia* nas Diretrizes de 2000 e de 2006

Neste cenário, na assimilação, negação e transformação não admitida da proposta de Lipman, respectivamente, na primeira, segunda e terceira versões do eixo Educação pela Filosofia, aponta-se a necessidade de estudo, debate e experiências acerca do método para este trabalho. Sublinha-se também como este processo não conseguiu ignorar o PFC e seu valor fundante. As disputas teóricas sobre a forma de se trabalhar com Filosofia no Ensino Fundamental revelam, de um lado, a importância do planejamento e de outro, a dificuldade de prever algo quando se toma o diálogo investigativo como fio condutor da prática pedagógica. Seria uma atitude filosófica planejar uma discussão: levar questionamentos prontos? Determinar objetivos para as temáticas? No terceiro documento notam-se ambas as indicações – o planejamento coletivo e a necessidade da aventura dialógica (conforme referência nas p. 81-82). Percebe-se uma tensão entre um estado de comprometimento e outro de liberdade, pois a efetividade dos objetivos planejados pode chocar-se com os rumos de uma discussão e o interesse de seus integrantes. Ou ainda, um choque entre as naturezas de compromisso e liberdade na esfera filosófica.

Os impasses teóricos sobre a definição de método demandam questões sobre a **concepção de ensino e/ou aprendizagem** nos textos sobre o eixo Educação pela Filosofia das Diretrizes, a partir de pontos de apoio específicos. Para Goodson,

(...) uma fase importante no desenvolvimento de uma perspectiva construcionista social é a produção vasta de estudos sobre a construção social do currículo prescritivo. Entretanto, isto é apenas uma parte da história como sustentaram, há muito tempo e de forma correta, os defensores da 'prática'. O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto implica que devemos abandonar nossos estudos sobre a prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 2003, p. 78).

Esse autor recomenda estudos que busquem compreender também o nível pré-ativo quanto o interativo do currículo, uma vez que nem sempre o que se prescreve é o que se realiza. Contudo nesta pesquisa focaliza-se o nível pré-ativo do currículo – uma análise documental – e interessa explicitar que os conflitos entre estes níveis curriculares manifestam os impasses teóricos

acerca das concepções de ensino e/ou aprendizagem do eixo Educação pela Filosofia nas Diretrizes da SME.

No primeiro texto do eixo curricular, a definição de ensino apóia-se fundamentalmente na concepção de aprendizagem. De acordo com o PFC, que orienta esse conceito nesta versão, o desenvolvimento das habilidades cognitivas se dá pelo domínio de regras da lógica formal. Uma vez assimiladas e interiorizadas no exercício do pensar, tais regras são os instrumentais necessários para a construção autônoma do conhecimento. Não se questiona a validade dessa ênfase na lógica na concepção de aprendizagem. Também assume uma oposição à doutrinação através do ensino de Filosofia, paradoxalmente sua definição de filosofar incluiria uma forma de doutrinação através de preceitos aristotélicos.

De outra forma, no segundo texto, a referência entre a centralidade da aprendizagem e sua realização não ilustra o problema que se impõe nesta trajetória. Aborda-se a aprendizagem como inerente ao aluno, sendo o papel do professor o de estimular e modelar uma postura investigativa. Porém, não se considera o estímulo e o exemplo como processos de ensino. Descaracterizando esta via do processo de construção do conhecimento, trata-se de uma relação entre a aprendizagem e o aprendiz. O que significa aceitar o hiato entre o saber e o não-saber como um processo absolutamente espontâneo e individual. Por conseqüência, também se admite uma natureza filosófica onipresente à aprendizagem.

Já no terceiro texto, há um retorno à concepção de aprendizagem da primeira versão ao apresentar sua relação com a comunidade de investigação de Lipman (conforme as referências expostas das Diretrizes e do PFC nas p. 82-84). Amplia-se esse conceito ao propor um conteúdo para a prática dialógica na noção de tema gerador de Freire, ou seja, apoiado na realidade histórica e social.

Os choques culturais nas definições de ensino e/ou aprendizagem imbricam-se nos conflitos políticos, pois coloca-se em questão o papel do professor. A maneira que expõe a figura do professor contrasta com a imagem tradicional de sua função social e com suas relações de poder no ambiente escolar. No eixo da Diretriz 2000, ao apontar a postura do professor, em sala

de aula, como constante aprendiz enquanto pré-requisito para a realização do diálogo investigativo, põe-se em evidência fragilidades da ação docente:

(...) a consideração de que o aluno traz para a escola um repertório rico de experiências e concepções; o entendimento de que este repertório, muitas vezes, é contraposto às atividades e aos conteúdos escolares; a interação entre o repertório próprio do aluno e a ação pedagógica que constituem novas possibilidades de aprendizagem e, por decorrência, abrem novos caminhos didático-reflexivos (SME-CURITIBA, 2000, p. 39).

A figura que detém o conhecimento está também desprovida dele. Tanto uma atitude de modéstia e interrogação, quanto uma de pretensão e simulação mostram-se estranhas à figura do professor e à cultura escolar. Então, a questão não se coloca somente na condição epistemológica e ético-profissional do professor, mas também na estrutura cultural na qual ele está inserido – escola, alunos, pais, equipes pedagógicas. O poder hierárquico exercido pelo conhecimento na escola fragmenta-se, à medida que ele se encontra na relação ensino-aprendizagem disperso horizontalmente na sala de aula.

De outro modo, o eixo 2004 carrega em sua definição de diálogo um fator duvidoso à delimitação do conceito de aprendizagem (uma vez que exclui explicitamente no texto a possibilidade de ensino). Destaca-se a necessidade de uma prática pedagógica subsidiada pela experiência do diálogo filosófico e pelo exercício do pensar. No entanto, o esclarecimento destas atividades em sala de aula refere-se somente à denominação de “participação crítica e consciente no enfrentamento da realidade” (SME-CURITIBA, 2004, p. 66). O que abre precedente para uma interpretação perigosa. Por falta de discussão e formação para este tipo de trabalho mais adequado, em muitos casos considera-se o nível da consciência e da crítica ligado à opinião. Neste sentido, a prática dialógica não se diferencia de uma troca de opiniões, uma conversa, o que não significa necessariamente um tratamento filosófico ao tema. Deve-se considerar ainda que, nesta prática a autoridade do professor ainda pode ser mantida, através do peso de sua opinião, ou ao assumir uma posição ou outra dentre as opiniões dos alunos. A presença de Filosofia em sala de aula pode tornar-se assim, um vazio campo de militância.

Os conflitos políticos e culturais expressos na definição de ensino do eixo 2006 trazem à tona disparidades no processo de construção do conhecimento, que perpassam marcas culturais na escola da história política

recente do país. Explica que “educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo” (SME-CURITIBA, 2006, vol I, p. 37). Na história da educação brasileira, os anos da ditadura militar imprimiram uma forte marca sobre a figura do aluno. Na postura questionadora denotava-se um aspecto subversivo. Então tal atitude adquiriu um sentido paradoxal no processo histórico da cultura escolar. Perguntar exprimia não ter entendido, o que passou a ser rotulado como vergonhoso e indício de menor capacidade cognitiva. Para boa parte da comunidade escolar – alunos, professores, pais, equipes pedagógicas – esta legenda ainda ecoa nas relações de ensino e aprendizagem de maneira silenciosa e sutil. Na luta entre as marcas culturais e políticas e o desejo de superar essa condição, o empenho e dedicação por uma visão interrogativa da realidade defronta-se com a pergunta: Sabemos questionar? Esse terreno político e cultural reprimiu esta habilidade nos processos educativos em todos os níveis, de tal forma que se confunde uma frase com um ponto de interrogação com uma pergunta (o que nem sempre são correspondentes). Questionar, na maioria dos casos, ainda se mostra como uma grande interrogação.

Para as professoras questionadas nesta pesquisa, há uma possibilidade objetiva de transformação cultural e política numa concepção de Educação pela Filosofia. Quando perguntadas: **Para você, o que é Educar pela Filosofia?**; responderam:

→ Professora I (em 2006, 27 anos de docência SME) – “Tornar o aluno cidadão independente, capaz de vontades próprias. Discernimento e clareza nas situações que precisar resolver (deparar-se) no cotidiano. É a forma, o caminho para a construção do ser”.

→ Professora II (30 anos SME) – “É propiciar ao aluno momentos de discussão aprofundada dos mais diferentes assuntos da vida principalmente aqueles que nos deixam mais inquietos como o bem e o mal, a ética”.

→ Professora III (25 anos SME) – “Educar pela Filosofia é possibilitar que nossos alunos desenvolvam o raciocínio reflexivo, crítico e criativo; assim sendo a Filosofia tem a possibilidade de ajudar os seres humanos a transformar o mundo. Ela possibilita a busca incessante para a construção de

significados e a constituição de sentido próprio e autônomo do pensamento, contribuindo para a formação da cidadania”.

→ Professora IV (29 anos SME) – “Seria buscar na Filosofia três grandes forças na busca de uma educação de qualidade:

1. Uma concepção de educação que vise à humanização.
2. Trabalho com temas/conteúdos e metodologia filosóficos que promovam o desenvolvimento qualitativo do pensar e uma integração interdisciplinar. Para tanto, a Filosofia precisa ser uma disciplina do currículo. (Não imagino a Filosofia trabalhando interdisciplinarmente não sendo disciplina curricular).
3. Pensar a Filosofia como reflexão aberta, rigorosa e de conjunto e buscar isso no trabalho com todas as disciplinas”.

A concepção de infância nas versões do eixo Educação pela Filosofia das Diretrizes Curriculares carregam em suas constituições uma espécie de crença num futuro de transformação ao mesmo tempo em que delineiam um adulto preparado para uma sociedade perene e linear. Teoricamente, este conflito apresenta-se, principalmente na primeira e terceira versões, através dos ideais de Lipman, implícitos nas definições de infância (conforme argumento apresentado nas p. 66 e 84). Ao não se esclarecer o conceito de infância em sua proposta, o autor aproxima-o de uma imagem em miniatura do cidadão democrático norte-americano. É uma ilusão problemática para a realidade nacional, pois nesta imagem transporta-se a manutenção de um estado social, econômico e político. Um conflito também político, que por sua vez, atenua-se e alimenta-se na terceira versão com pressupostos teóricos da pedagogia de Freire. Atenua porque coloca a realidade social como conteúdo, como principal temática da observação infantil, mas também alimenta, pois não fecha a possibilidade de ver crianças como somente descritoras da realidade: “O processo de observação, análise e discussão do mundo e dos modos de conhecê-lo possibilita a compreensão pelos estudantes de sua situação em relação aos condicionamentos cultural, político e econômico” (SME-CURITIBA, 2006, vol I, p. 41).

Já na segunda versão do eixo, a dificuldade de analisar uma concepção de infância localiza-se na ausência dessa temática no texto. Há somente a menção a uma educação emancipadora e humanizadora. Deixa-se nebulosa uma definição de uma infância emancipada e humanizada, impondo embates

políticos num projeto de emancipação, e teóricos no conceito de humanidade. Culturalmente, na escola trata-se da contradição entre as possibilidades e os limites na concepção de infância como inerentes à personalidade de cada criança; umas são mais inclinadas à transformação e outras à manutenção do atual estado de coisas. Nas três versões, desconsidera-se esse cenário em sala de aula. Retrata somente o estudante como interessado e disposto a aprender, naturalmente inclinado à curiosidade, à observação e à investigação.

O que se pode discutir, nesta pesquisa, a partir da leitura e análise do eixo Educação pela Filosofia, nas suas três versões documentais, remete à maneira como esse processo de constituição de identidade curricular revela-se em tensões sobre a inclusão de uma Filosofia no currículo escolar do Ensino Fundamental. Alguns pontos nestes documentos interessam para o debate mais amplo do processo de inclusão da disciplina no currículo escolar. Em primeiro lugar, o valor teórico-metodológico do programa de Lipman neste tipo de proposição ainda se encontra indefinido, pois ele constitui um ponto de partida objetivo. Em segundo lugar, nota-se uma dificuldade em fixar que Filosofia se destina a que ser. Tanto a forma disciplinar da área, quanto a concepção de infância no ambiente escolar, não se relacionam nos textos de maneira a esclarecer suas implicações teóricas, culturais e políticas na construção do currículo. Por fim, as concepções de método e de ensino e/ou aprendizagem enfocam a atividade dialógica como possibilidade de realização de uma dimensão filosófica na educação. Os impasses entre as definições de diálogo, seu espaço na prática pedagógica e estatuto metodológico tornam a interpretação sobre o tipo de diálogo se pretende delimitar como filosófico.

3.1.1 Alguns Elementos para se Discutir uma Proposta de Filosofia no Ensino Fundamental: de conflitos a questões

Dos conflitos teóricos que se podem observar entre as três versões do eixo Educação pela Filosofia nas Diretrizes da SME, acerca da **concepção de Filosofia**, é possível sublinhar o modo como o suporte teórico: de tendências educacionais inovadoras; da tradição acadêmica filosófica e as tentativas de didatização do conhecimento filosófico; constituem a base de um projeto de

inclusão de Filosofia no currículo do Ensino Fundamental. A disputa de espaço teórico de uma vertente ou outra se explicitam nas dificuldades de se examinar e questionar tanto o local específico que se pretende intervir (o ensino fundamental) como o papel de uma Filosofia e de uma Educação ao se relacionarem no currículo.

É necessário salientar que não se trata somente de uma compreensão de Filosofia da Educação enquanto área do conhecimento acerca deste processo de introdução da disciplina no currículo escolar; mas também: a busca e exame dos elementos que circundam e compõem esta concepção de Filosofia no currículo do ensino fundamental. Compreendendo desse modo, não se localiza sob o domínio de uma esfera dos estudos educacionais, nem tampouco à margem delas. Ao falar sobre as relações entre Filosofia, Educação, currículo e escola adentra-se num debate teórico amplo e complexo, que perpassa diferentes âmbitos da pesquisa científica. Portanto, nas interferências de diversos modos de se perceber a concepção de Filosofia nas diferentes versões do princípio curricular Educação pela Filosofia – via Lipman, tradição acadêmica, filosofia escolarizada, entre outras – demonstra-se a necessidade da diversidade de enfoques teóricos necessários na discussão de sua introdução no currículo escolar. Revela-se neste ponto, uma imaturidade teórica e científica desta concepção neste tema.

Dos embates culturais analisados nas três versões do eixo Educação pela Filosofia, ressalta-se como as aspirações da sociedade em torno da escolarização concebem Filosofia em relação à Educação. Na primeira versão, a missão de uma Filosofia remete-se à de emancipar a Educação, assim como os indivíduos que a constituem e se constituem nela. Na segunda, sua função localiza-se nas condições lógicas e racionais de uma Filosofia julgar a Educação. Assim, pensa-se que a cultura escolar acaba por encarar a presença de Filosofia como um instrumento de salvação da Educação. Na terceira versão, essa dimensão misteriosa de possibilidades reforça o caráter de indefinição e constituição, que a aventura filosófica propiciaria no interior de uma Educação pela Filosofia, como propõe a última versão das Diretrizes Curriculares da SME. Nestas condições, apresenta-se a forte marca que a noção de Filosofia recebe do senso comum como filosofia de vida, como uma maneira de meditar sobre tudo e imaginar intervenções ideais. Cabe perguntar

como Filosofia concebe a escola também. Estaria a cultura escolar em condições de discutir e caracterizar uma Filosofia no interior de seu currículo? Estariam as pesquisas no ensino de Filosofia em condições de discutir e pensar sua concepção relativa a uma escola e uma cultura próprias e distintas?

Já em relação aos conflitos políticos que perpassam a definição de Filosofia nos textos das Diretrizes da SME, as diferentes visões de cidadania impressas em cada versão como aspiração de uma Educação pela Filosofia. O cidadão democrático, o cidadão emancipado ou o cidadão histórico denotam-se como figuras das aspirações políticas em torno da Educação. Mais do que um tipo de indivíduo, nota-se uma perspectiva de existência no interior de uma sociedade. Para um indivíduo denominado democrático pode-se projetar tanto uma perspectiva de respeito à individualidade e tolerância no convívio social, quanto uma ênfase no individualismo e na transformação de imposições em consensos. Para um indivíduo emancipado podem-se antever tanto atitudes de liberdade e autonomia, como de docilidade e receptividade. Para o indivíduo histórico pode-se esperar desde ações conscientes e críticas até atuações extremadas e acríticas. A partir do momento em que se diz num princípio curricular de uma Diretriz: “Filosofia é a formação para a cidadania”, multiplica-se uma variedade de sentidos para a cidadania. Desse modo, a identidade de uma Filosofia acaba por adequar-se ao discurso ideológico que concebe a cidadania e seus objetivos para a sociedade. Avaliam-se neste campo ideológico as disputas de poder em torno da escolarização. Questiona-se então o papel de Filosofia no currículo como discurso ideológico e político. Como conceber uma Filosofia e logo uma posição política para ela, que encare a escola em suas lutas ideológicas de constituição?

Avaliam-se também, como apontamentos importantes nessas leituras dos conflitos políticos inerentes à construção do currículo, de que maneira as disputas de poder se estabelecem em torno da definição de método. Tanto os argumentos de ordem econômica ou ideológica da SME, quanto a ausência de interferência acadêmica na leitura e crítica do Programa de Lipman, são percebidos no texto de 2000. Ou ainda, uma perspectiva metodológica dogmática que se validou pela lógica e razão da história da Filosofia no texto de 2004. Ou mesmo, a tensão entre as concepções metodológicas de um grupo de professores e as concepções de grupos da SME. Identifica que a

introdução e principalmente o desenvolvimento de um método de ensino de Filosofia e/ou educação filosófica deu-se mais por uma opção político pedagógica da sociedade, que pela força da lei. Por trás dessa postura, tanto da comunidade acadêmica local, quanto da SME, ignora-se a importância da existência do PFC no seio da problemática de definição metodológica e teórica acerca da introdução de Filosofia no currículo do ensino fundamental. Na origem teórico-metodológica de Lipman persiste a forma pragmática segundo a qual a sociedade curitibana assimilou esta tendência curricular. Lê-se neste indício como se nega uma imagem de método filosófico abstrato, de relações formativas tênues e a longo prazo. Em contraponto, afirma-se um método propositivamente efetivo, de resultados e produtos imediatos por conta de sua inclinação lógica e corriqueiramente associada à racionalidade, tão relevante para uma postura política adequada numa concepção liberal. Resta-nos estudar o cunho político desta opção pedagógica da sociedade na delimitação do que se considera ser um método de ensino de Filosofia e/ou educação filosófica. Quais os imperativos de uma sociedade em que se aceita um modelo teórico-metodológico fechado e importado, caracteristicamente pragmático e exemplar? Qual método pode denominar-se filosófico neste contexto político?

Dos embates culturais estudados nas **concepções de método**, pode-se apontar o modo como sua definição depende em grande medida do espaço e tempo escolar. Desconfiança e euforia alternam-se nos campos de abertura da cultura escolar para uma introdução de um método de ensino de Filosofia e/ou de Educação filosófica. Percebe-se que somente nos momentos de complementaridade desses sentimentos – desconfiança e euforia – que efetivamente examinam e discutem uma identidade metodológica para este tipo de ação pedagógica. Importa investigar os elementos que podem conferir tal identidade, ou mesmo sua possibilidade de delimitá-la. Como sublinham alguns pesquisadores: Existe um método para uma Filosofia na escola? Pode-se intercalar atitude filosófica e método pedagógico?

Teoricamente, uma perspectiva de definição de um método no eixo em discussão das Diretrizes indica-se uma demanda contínua e específica que perpassa diferentes níveis de sua constituição. Necessita-se ponderar a existência de suporte teórico para esta compreensão metodológica, assim como também se encaram as experiências propositivas realizadas – tentativas

ou modelos. Pode-se considerar uma natureza metodológica de uma Filosofia em permanente indefinição e construção? De que modo buscar elementos para se caracterizar tal natureza: na teoria, na experiência, no modelo?

Em relação à **concepção de ensino e/ou aprendizagem**, avalia-se que os conflitos teóricos explicitam as visões que uma Filosofia em sala de aula pode suscitar. A distância entre o que se exprime como válido no documento e suas possibilidades de efetivação aponta-se o hiato entre o currículo em nível pré-ativo e ativo, seja numa noção de aprendizagem fundamentada em preceitos aristotélicos, como se pode examinar no eixo 2000, seja numa crença na dimensão filosófica inerente à aprendizagem, como se estuda no eixo 2004, seja na concepção de aprendizagem radical, rigorosa e crítica, como se pretende no eixo 2006. O que se pode concluir refere-se a uma espécie de tomada de consciência sobre o papel do ensino relativo à aprendizagem. Percebe-se que nem tudo o que pode ser aprendido é fruto de ensino. Tratando-se especificamente de uma Filosofia didatizada, aponta-se para um processo solitário de aprendizado, contrastando com o caráter dialógico ressaltado em todos os textos como argumentos de uma aprendizagem dita filosófica. Como pensar uma concepção de aprendizagem à margem de uma de ensino? Como propiciá-la no interior de um processo de diálogo e solidão?

A maneira como os conflitos culturais e políticos se imbricam na definição de ensino e/ou aprendizagem, ressalta o papel e a ação docente. No primeiro texto do eixo Educação pela Filosofia, percebe-se como uma virtual perda de poder hierárquico pode atingir a imagem de professor culturalmente construída. No segundo, a iminência de uma interpretação de conversa como significado de diálogo dirige-se para uma figura de professor dissociada de sua ação, quando se transforma o tratamento filosófico em mera troca de opiniões; ou então, para uma figura de professor que se afirma na sua ação, ao se tomar partido de uma ou outra posição, militar em função de suas causas ideológicas. No terceiro, o enfrentamento com a necessidade de promoção de interrogação expõe um professor que precisa confrontar sua formação – que política e culturalmente não via o perguntar como algo a ser estimulado – com ideais de educação, que carecem de questionamentos efetivos. Em todos os momentos, a dificuldade de interpretar e definir o docente demonstra como seu papel e ação, relativos à Filosofia na escola, encontram-se em indefinição e

construção. Precisam-se confrontar as diferentes perspectivas sobre esta identidade da ação docente, para se discutir como marcas políticas e culturais podem compor uma prática de superação das tensões expressas. Necessariamente o professor deve ser exemplo de questionamento e interrogação?

Por fim, os elementos que se podem extrair da leitura dos conflitos teóricos, culturais e políticos, que subjazem **numa noção de infância** no processo de construção do eixo Educação pela Filosofia, evidenciam-se no modo de se relegar para segundo plano esta questão. Claro está nos documentos analisados que não se toma a infância como um questionamento pertinente num processo de introdução de Filosofia no currículo do Ensino Fundamental. Parece tratar-se de um lugar comum, definido e disposto a diversas interferências. Não se considera a infância em sua especificidade, nem tampouco que se relaciona com ela ao pensar numa proposta de inclusão de Filosofia no Ensino Fundamental. O que se entende por infância? Como propor um currículo que atue sobre, com e/ou junto dela? Melhor, como propor uma Filosofia num currículo e numa infância?

As lacunas abertas pelo exame de uma proposta institucional de inclusão de Filosofia no currículo do Ensino Fundamental constituem campo para estudo, debate e reflexão pedagógicas e/ou filosóficas.

3.2 ENSINO FUNDAMENTAL E FILOSOFIA: UM ESPAÇO PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA OU UM ESPAÇO PARA UMA INFÂNCIA PENSAR?

Pensando numa proposta de inclusão de Filosofia no Ensino Fundamental focalizam-se formas diversas de entender ou desprezar as relações entre o conhecimento, o pensamento e a criança. Nas disputas entre a ênfase do papel de Filosofia relativa à produção e/ou transmissão de conhecimentos, ou o desenvolvimento do pensamento, não se considera a especificidade dos indivíduos envolvidos diretamente neste processo como

objetos ou objetivos deste tipo de proposta. Na leitura do eixo Educação pela Filosofia nas Diretrizes Curriculares da SME, bem como da proposta existente no Programa de Lipman, possibilitou perceber e discutir como a transição da definição de um objeto de uma proposta – a criança como produtor de seus conhecimentos e reflexões sobre ele; para um objetivo deste mesmo tipo de proposta – um cidadão articulado a uma sociedade democrática construída e mantida por ele; revela-se como o natural desenvolvimento de seus ideais. A diferença entre eles remete-se ao domínio temporal, admitindo-se a idéia de progresso linear. Paradoxalmente, não se pondera o tempo específico destas crianças e cidadãos. Não se nota de maneira relevante como o mundo da criança encara o conhecimento e o pensamento na instituição escolar³⁴. Nem tampouco como o mundo da criança se relaciona com a instituição escolar e como a própria instituição escolar se relaciona com este mundo. A impressão que se tem designa a instituição escolar como espaço, a infância como tempo, e o conhecimento mais o pensamento como a substância ou a matéria para a formação de cidadãos. Nesta relação de espaço, tempo e substância, os elementos constituintes parecem dotados de uma neutralidade privilegiada na construção de uma cidadania consciente e atuante, revelando-se uma tensão quase que antagônica.

Neste contexto, numa proposição de inclusão de Filosofia no ensino fundamental precisa-se abordar e ampliar as compreensões acerca da infância em sua especificidade e suas relações com a instituição escolar. Não se deve continuar argumentando sobre as possibilidades e limites de uma Filosofia no ensino fundamental sem questionar **a visão de infância** que se percebe nestes tempos e espaços escolares. Da mesma maneira que prosseguir este tipo de proposta sem investigar e discutir a natureza específica da instituição escolar, conformar-se-ia com o desprezo de um ponto de suma importância no processo de inclusão de Filosofia no currículo. Não se trata de definir de uma vez por todas o conceito de infância, mas de analisar como seus sentidos e significados imprimem relações sobre os modos de se pensar a presença de uma Filosofia no currículo escolar do Ensino Fundamental. Enfocar os sentidos

³⁴ Entende-se o espaço escolar como institucional por se orientar pelas concepções de Foucault neste tema. Assim, compreende-se tal terreno como um aparelho social disciplinador e formador de docilidade e obediência.

e significados para a infância não se resume em buscar temáticas que possam despertar interesses. Visa-se principalmente às formas de constituição desses sentidos e significados na construção das relações da criança com o mundo. Assim, pode-se entender por mundo da criança, um campo de significações autênticas e diversas em constante relação com aquilo que se pode chamar de mundo adulto ou realidade social e cultural, a ser percebido e debatido.

Tais observações auxiliam a ilustrar então que, quando se busca estabelecer intercâmbios curriculares entre Filosofia e Ensino Fundamental, cria-se um terreno tanto para se pensar uma infância, como para uma infância pensar. Contudo, a crítica das propostas presentes em propostas de inclusão de Filosofia no currículo, como o eixo curricular das Diretrizes da SME e o Programa de Lipman, possibilita-se perceber o modo que se refere somente à delimitação de um campo para uma infância pensar, ignorando a pertinência de pensar a infância neste terreno. O principal foco nas proposições pesquisadas neste trabalho remete ao estabelecimento de um espaço para a infância pensar, sem considerar quem pensa, mas como este ser deve pensar³⁵. Uma conformação do mundo da criança como um estágio preparatório do mundo adulto, à margem das relações do mundo da criança e seu pensar. Neste equívoco revela-se a pouca importância que se confere à infância em sua especificidade ao mesmo tempo em que, concede-se uma relevância significativa a este período como uma etapa indispensável ao estímulo adequado para um desenvolvimento e elaboração da capacidade de pensar. Percebe-se que a infância representa, nestes casos, como uma possibilidade, uma esperança, uma crença no futuro. No entanto, remete-se a um futuro determinado, previsto e esperado pelo mundo adulto que define que tipo de

³⁵ Pode-se notar esta tendência prescritiva sobre o espaço aberto para a infância e a Filosofia no currículo escolar, com maior ou menor ênfase nas três versões das Diretrizes da SME e em alguns pressupostos fundamentais do Programa de Lipman. Observa-se esta indicação de como a infância deve pensar em trechos como estes: “A Filosofia é essencial à educação para a cidadania, uma vez que possibilita o trabalho com a consistência do pensar, falar e agir, do raciocínio, da argumentação lógica e da tomada de consciência sobre o próprio pensar e o próprio agir” (SME-CURITIBA, 2000, p. 40-41); “É necessário propiciar a crianças, jovens e adultos a experiência do diálogo filosófico e do exercício do pensar sistematicamente, que é próprio da Filosofia” (SME-CURITIBA, 2004, p. 66); “O processo educativo deve levar os estudantes à construção do pensamento complexo que se desenvolve por meio de práticas didáticas que associam ação e reflexão” (SME-CURITIBA, 2006, vol I, p. 42); “(...) a implantação em alunos das habilidades cognitivas de ordem superior terá como resultado nestes alunos o pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1999, p. 38).

estímulo e modos de pensar são adequados numa sociedade considerada por ele como melhor. O que mostra ser diferente de uma crença no novo que a idéia de infância carrega em seu interior.

A emergência do novo, daqueles que chegaram a pouco num mundo, que para eles torna-se velho:

”Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum não coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança vai contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça por parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDETT, 2005, p. 235).

Neste duplo protecionismo reside o determinismo sobre o pensar presente nas propostas discutidas neste trabalho. Cuida-se do pensar das crianças para que ele seja privilegiado com as melhores formas de desenvolvimento e elaboração, pois ele constitui a matéria de um projeto de sociedade mais justa e democrática. Entende-se assim, que o mundo não as oferece naturalmente, que existem condições adversas para este processo de constituição de um pensar. Defendem-se os ideais de democracia e justiça, não somente como maneiras de empreender uma transformação social, mas também como símbolos de conflitos sociais ao longo da história, uma vez que não interessam concepções de democracia e justiça que possam relegar ao esquecimento tais lutas.

Percebe-se que esta emergência do novo não constitui novidade. Neste tipo de proposição de inclusão curricular de Filosofia, o perigo do novo substitui-se pela atenção e cuidado com o pensar, pela adequação do novo ao velho, aproveitando as potencialidades do recente na elaboração e manutenção do antigo. O argumento que se camufla nesta troca remete às condições de melhor desenvolvimento do pensar: uma figura de autonomia e liberdade de pensamento colada sobre objetivos pré-determinados. Não se

considera a possibilidade de se pensar de modo autenticamente³⁶ novo, autônomo e livre. Assim alerta Arendt:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (IDEM, p. 226).

Propor uma Filosofia no currículo escolar de modo efetivo representa então, como uma aposta no novo, como um jogo de que não se sabe o resultado. Neste sentido, Filosofia e infância convergem com a idéia de possibilidade. Daí o enriquecimento de ambas nos intercâmbios curriculares: na abertura de campos de experiência do novo com o novo e com o velho. O novo localiza-se na criança, nos seus modos de pensar o mundo da cultura e da sociedade já existentes – o velho – e os que irá produzir – o novo. A Educação refere-se então a este terreno de interlocução e afirmação do novo com o velho em vias de renovação. Neste sentido, as aspirações sociais acerca da Educação impressas no currículo escolar não remetem a uma situação desejada, mas a uma nova situação.

Ao tratar de uma inclusão curricular privilegiada pelo inaugural – seja nas relações entre infância e Filosofia, Filosofia e currículo, mais currículo e infância – não se pode renegar o terreno em se penetra, acentuado pela tradição. Ressalta Goodson ao se referir ao processo de “invenção de tradição”:

(...) a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com freqüência empregada quando as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir (GOODSON, 2002, p. 27).

³⁶ Recorre-se ao termo “autenticamente” para distinguir a idéia de novo, reivindicada da noção corrente nas propostas de inclusão de Filosofia estudadas neste trabalho, pois seus argumentos iniciais remetem à introdução da Filosofia como uma inovação, não somente em relação ao currículo, mas principalmente à criança. Considera-se que o universo da criança na escola terá uma novidade – a Filosofia. Não se pondera como a forma que impõe esta novidade está impregnada pelo velho.

À medida que se alterna no processo a construção e reconstrução da tradição, no caso, de uma Filosofia no currículo escolar, necessita-se confrontar os sentidos e significados relativos à infância e o mundo, estar constantemente atento à emergência do novo, em perene situação de estabelecimento e mudança. Tem-se necessidade desta atitude de alerta no embate entre as formas de mitificações da tradição e de sua invenção. Tem-se assim, uma imagem de tradição mais frágil do que sólida, mais recente do que antiga, mais infantil do que adulta, mais cultural do que social. Daí a possibilidade de tratar de um mundo cultural da criança ao ponderar sua a especificidade da infância relativa ao currículo e à que Filosofia.

3.2.1 Algumas concepções (a título de sugestões) para se pensar a construção de um projeto de inclusão de Filosofia no ensino fundamental

Pensa-se algumas concepções para se discutir, analisar e tentar construir um projeto de inclusão de Filosofia no currículo do ensino fundamental como uma sugestão de um ponto de partida para tais reflexões. Não se trata de um modelo ou de uma proposta de modelo, visto que, como se pode observar ao longo desta investigação, que não há modelo ou modelos a seguir. O que a leitura e análise das Diretrizes Curriculares da SME, seu processo de constituição e os referenciais teórico-metodológicos do Programa de Lipman suscitou remete-se a algumas questões e problemas que podem constituir um início de debates e reflexões para este tipo de experiência. O que se reforça é a necessidade e extrema pertinência de tentativas, de experiências curriculares de introdução de Filosofia no ensino fundamental. O conhecimento e reconhecimento de experiências bem ou mal sucedidas podem servir de intercâmbio de concepções e noções teóricas e metodológicas para este tipo de experiência curricular. Com o cuidado sempre presente acerca da não formatação de modelos e que cada experiência tem seu contexto e críticas pertinentes. Avalia-se que uma postura de alerta crítico somada a de permanente desejo de construção de uma Filosofia emergente para uma infância sempre nova constitui uma origem consistente para a elaboração de

mais um projeto de inclusão curricular de Filosofia no ensino fundamental. O que não significa dizer que existirá apenas um projeto para uma escola. Isto significa afirmar que a cada ano letivo um novo desafio se instaura com a necessidade de um novo projeto de inclusão curricular de Filosofia, pois mais uma Filosofia se delineará com mais uma infância que se renovará. Um desafio constante à Filosofia e ao currículo escolar em permanente diálogo entre si e entre os atores do processo educacional. Desta maneira, pensar numa introdução curricular de Filosofia à nível de rede municipal de ensino, como os documentos analisados nesta pesquisa, refere-se a uma perspectiva de currículo, Filosofia e infância sempre aberta e em permanente construção.

Trata-se inicialmente da concepção de infância por observar aí o ponto de partida para este debate. Deve-se pensar e examinar primeiro qual a definição que indica este momento da condição humana para então, poder atentar qual Filosofia estaria em consonância com esta fase e a escola. Em seguida, qual método harmoniza-se com esta Filosofia, fase e escola; por fim, qual ensino e aprendizagem com este método, Filosofia, fase e escola. Diante disso, busca-se afirmar concepções que se direcionam ao aspecto curricular da educação escolar em nível fundamental. Entende-se que a Educação indica um processo mais amplo, mas, nesta pesquisa, trabalha-se somente com esta esfera: a inclusão de uma Filosofia no currículo escolar.

Para pensar em alguns aspectos da **concepção de infância** num projeto de inclusão de Filosofia na escola, buscaram-se referências nos escritos de Walter Benjamin sobre o tema. Diferente do restante de sua obra, marcada pelo pessimismo diante da história, os textos sobre a cultura da criança demonstram uma iluminada crença no futuro. Seus apontamentos interessam na medida em que visionam a infância em seu aspecto cultural, não em comparação ao arcabouço cultural adulto, mas como uma estrutura cultural própria e autêntica.

O autor afirma a especificidade da vida infantil, explicitando que não se trata de uma representação em miniatura do cosmos do adulto. Ao contrário, que a criança constrói seu próprio universo, sendo capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando. Neste sentido, Benjamin denota influência do pensamento de Freud e Marx, ao ampliar a visão corrente de

“bom menino”. A criança não se situa solitária e soberana num mundo à parte, pois seu comportamento global demonstra-se em função da luta de classes, localizando-se as raízes de todas as suas atitudes nos contextos coletivos, histórico-culturais. Sua constituição de significados então, para as relações de convívio com a realidade, reproduz muito do que a criança experimenta na vida diária. No entanto, o conteúdo a ser reproduzido situa-se na vida da criança e não na do adulto como habitualmente se considera. Assim, a criança produz sua cultura e não somente reproduz outra forma de cultura, ou um simulacro da cultura do mundo adulto.

Benjamin adentra a cultura infantil analisando a história cultural dos brinquedos, dos livros sobre a aprendizagem do ler e escrever e dos contos de fadas, apontando como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. De um lado, adultos que impõem artefatos expressando uma nostalgia sentimental e falta de diálogo. De outro, objetos e formas de relação que dão margem para a criança desenvolver sua fantasia, sem o controle ou a necessidade da reprodução de outros tempos. Ao registrar nestes escritos a memória de sua infância, o autor recupera o mundo da cultura de seus pais, ao mesmo tempo que, de certa forma, resgata a maneira de ver da criança, a sensibilidade e os valores dela.

Interessa também nos escritos de Benjamin sobre a infância para uma proposta de Filosofia no ensino fundamental, a perspectiva política de uma pedagogia escolar. Assim como não se pode cindir Filosofia e política desde sua origem histórica, não se pode separá-las na prática pedagógica, visto que Educação e política estão intimamente ligadas em sua existência. Em *Uma Pedagogia Comunista* (1929), o autor ressalta a crença no futuro implícita em cada concepção pedagógica de classes sociais: “A burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Nas versões analisadas do eixo curricular Educação pela Filosofia, esta tensão entre manutenção e ruptura atenuam-se na definição de indivíduos críticos e atuantes na sociedade. Da mesma forma que, atenuam-se tais expectativas no interior da instituição escolar, reforçando-se a manutenção dos status sociais de cada classe. Pois a escola pensada como libertadora, segundo Bourdieu, torna-se conservadora ao tratar igualmente, através de seus conteúdos e métodos as crianças que são

culturalmente diferentes. Assim, importa examinar que aspectos políticos estão por traz de uma concepção de infância no interior de uma classe social e suas possibilidades na dimensão filosófica.

Esta visão dialética do infante interessa como ponto de partida para se projetar uma inclusão de Filosofia no currículo escolar. Além de ser um símbolo do novo, da possibilidade e da ruptura e/ou continuidade, a criança precisa ser apreciada como um ser humano situado historicamente numa fase de sua vida. Aproximar-se do olhar infantil é procurar perceber o mundo sensorial específico de suas atividades:

Canteiro de obras. Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é estúpido. Desde o Iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para as crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesma o caminho até elas (IDEM, p. 77-78).

Neste fragmento, o autor, ao mesmo tempo que aponta características da cultura da criança, explicita as condições de incursão neste contexto cultural. Uma Filosofia que se destine às crianças e escolas necessita definir-se dentro desse mundo, sem romantizá-lo com fundamentos pueris, nem sobrecarregá-lo com atribuições para a constituição de adultos democráticos, mas uma Filosofia que se permita enquanto criança aberta ao novo.

Uma Filosofia consoante a uma cultura da criança necessita ressaltar suas características comuns à infância: curiosidade, constituição autônoma de sentidos, imaginação e racionalidade. A curiosidade se expressa pela forma que tanto o infante quanto Filosofia observam o mundo – como um mundo de possibilidades, interrogações, enigmas prestes a serem desvendados.

Contudo, para um ou outro, esse reino de enigmas pode ser decifrado em diversas direções, constituindo sempre e mais uma vez novamente um novo mapa de procura ao tesouro. Assim, uma Filosofia precisa estabelecer-se no currículo escolar nas séries iniciais da Educação escolar como prazerosamente curiosa.

Pensa-se que a criança constrói seus significados para suas relações com a realidade à margem do mundo dos adultos, ao mesmo tempo em que, sobre ele; por isso pode-se afirmar que ela os constrói de forma autônoma. Analogamente, uma Filosofia dirigida à escola para esta fase carece estar à margem da autoridade dos conhecimentos filosóficos acadêmicos como conteúdo de seu ensino. Necessita-se admitir a ausência de estatuto definido para assumir uma identidade sempre nova, em constante devir na constituição de sentidos para as relações com a realidade. Entende-se então, que a construção do conhecimento atravessa a instabilidade do real aceitando suas descontinuidades e rupturas. A possibilidade de começar de novo esse processo assegura não o reconhecimento de suas partes, mas o desejo de vivê-lo novamente, de outro modo.

A imaginação e a racionalidade compõem os principais elementos que relacionam crianças e Filosofia num projeto curricular. Antes de tudo, é preciso considerar estes aspectos como complementares entre si e não como oposição. Deve-se questionar os critérios que traçam uma fronteira impenetrável entre a fantasia e a realidade ou entre a paixão e a razão. Assim, comumente considera-se a imaginação e a fantasia convergentes no irreal, aquilo que carece de valor prático e racionalidade, não se ajustando à realidade. Ao contrário, admitindo-se que a base da atividade criadora reside na imaginação, tudo o que foi criado pelo homem e nos cerca é fruto da criação e imaginação; logo a realidade e sua racionalidade estão intimamente ligadas umas às outras. Neste sentido, a imaginação e a racionalidade de uma Filosofia na escola precisam aliar-se aos processos imaginativos e racionais da criança. Esta via de mão dupla precisa constituir uma concepção metodológica que afirme tanto uma identidade filosófica, quanto uma identificação infantil.

Um método que harmonize Filosofia, infância e escola, reclama uma constituição sensível às mudanças e necessidades de cada realidade curricular. No debate sobre uma concepção de método acerca do ensino de

Filosofia existem posições diversas, para alguns ele precisa estar modelado e pronto para que se assegurem condições teórico-metodológicas de objetivação de uma Filosofia em sala de aula, como foi o Programa de Lipman. Para outros, não há possibilidade de se pensar num método, pois este implica planejamento, e uma Filosofia escolar é essencialmente aberta, o que implica uma ausência do que se planejar, logo não há método. Neste conflito, interessa considerar que se necessita pensar sim em possibilidades de desenvolver condições metodológicas para o trabalho pedagógico com Filosofia. Entretanto, esta concepção de método precisa suportar uma Filosofia sempre em aberto e em devir.

Pode-se apontar uma concepção de método para Filosofia nas escolas e com crianças, que privilegie a curiosidade, a constituição autônoma de sentidos, a imaginação e a racionalidade, através do diálogo investigativo em sala de aula, da construção cultural de conceitos e do exercício lúdico. O ponto de partida e o de chegada de cada investigação em sala de aula coincide com uma produção cultural de conceitos. Um campo dialógico de impressões sobre as relações de convívio da criança com a realidade, considerando fundamentalmente sua especificidade cultural.

Neste espaço, o que se compreende por construção cultural dos conceitos ajusta-se à dimensão formativa do método socrático, no qual o acervo cultural da humanidade não constitui a base de princípios e valores para se educar, mas a inesgotável fonte para a investigação sobre as coisas humanas:

O tema do diálogo socrático é a vontade de chegar com outros a uma inteligência, que todos devem acatar, sobre assuntos que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida. Para alcançar este resultado, Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de modo geral aceitam. Esta aceitação serve de 'base' ou hipótese, após o que se desenvolvem as conseqüências que dela resultam, confrontando-as com outros dados da nossa consciência, considerados fatos estabelecidos. Um fator essencial deste progresso mental dialético é a descoberta das contradições em que incorremos ao aceitar determinadas teses. Estas contradições obrigam-nos a analisar uma vez mais a exatidão dos dados aceitos como verdadeiros, para revê-los ou abandoná-los, conforme os casos. O objetivo em vista é reduzir a um valor geral e supremo os vários fenômenos do valor. (...) Nenhum dos diálogos socráticos de Platão chega a definir realmente o conceito moral que nele se investiga; mais ainda, existiu por muito tempo a opinião geral de que nenhum destes diálogos chega realmente a um resultado. Mas há de fato um resultado, que é visível quando se comparam vários diálogos e os respectivos

desenvolvimentos, de modo a ficar-se em condições de captar o que encerram de típico. Todas estas tentativas para ‘delimitar’ a essência de uma dada virtude desembocam, por último, na consciência de que tal essência tem necessariamente de consistir num *saber*, num *conhecimento* (JAEGER, 1995, p.562-564).

Na Grécia vivida por Sócrates, o conceito de virtude importava na medida em que a sociedade democrática estabelecia-se na busca do bem viver coletivamente. Assim como o valor de uma definição encontrava-se em persuadir os interlocutores em cada diálogo, de tal modo que eram considerados disputas. Os conceitos que importam em cada escola dependem da realidade social, política e cultural das comunidades que a formam, sendo indispensável considerar a diversidade de posições e definições. O fundamental a ser extraído deste método reflete a constante luta entre saber e não-saber no processo de construção do conhecimento.

A presença da contradição como elemento fundamental para a constituição de sentidos pode ser considerado agressivo para o mundo cultural infantil. No entanto, quando se encontra o caráter lúdico das contradições, reforça-se o prazer da descoberta, do novo dentro do mesmo, das possibilidades da busca do ausente-evidente. Deste modo, imaginação e razão competem para a descoberta e compreensão das contradições do que se julga conhecer, esclarecendo suas pertinências no processo de construção cultural dos conceitos.

Afirma-se que **não basta desejar ensinar para existir um ensino**, da mesma forma que, **não é suficiente somente o desejo de aprender para a aprendizagem**, ainda que este desejo se sobreponha ao primeiro. Neste tipo de proposta de inclusão de Filosofia no currículo, professores e alunos necessitam aventurar-se na busca de sentidos e significados para suas relações com a realidade.

Neste ponto, outro conceito de Benjamin – o de experiência – auxilia para pensar em aspectos relevantes ao ensino e à aprendizagem em Filosofia no ensino fundamental. Para esse autor, a experiência moderna carece de sentido e de valor, na medida em que a divisão social do trabalho expropria do indivíduo a noção de totalidade, fragmentando as relações entre o racional e o sensível, o uno e o múltiplo, o humano e o divino. No artigo “Experiência”

(1913), ele contrasta a figura do adulto e do jovem para apresentar a oposição entre a experiência moderna e a experiência propriamente dita:

Na verdade, o absurdo e a brutalidade da vida é a única coisa que experimentaram. Por acaso eles nos encorajam alguma vez a realizar coisas grandiosas, novas, futuras? Oh não! Pois isto não se pode experimentar. Tudo o que tem sentido, que é verdadeiro, bom, belo está fundamentado sobre si mesmo – o que a experiência tem a ver com isso tudo? E aqui está o segredo: a experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida (BENJAMIN, 1984, p. 23-24).

A figura da criança simboliza a possibilidade de resgate da noção de experiência ampliada, tradicional, impregnada de imaginação e magia, fortalecendo as formas de produzir o conhecimento. Uma forte marca na definição de experiência de Benjamin remete à compreensão da repetição como seu caráter fundamental. A repetição presente na experiência moderna resulta em alienação e enfado. De modo oposto, a repetição existente na experiência reivindicada pelo autor objetiva a possibilidade de viver novamente, a faculdade de combinar o antigo com o novo, o prazer do “mais uma vez”. Portanto, o ponto de partida para essa aventura educativa fixa-se na experiência filosófica³⁷, focalizando a repetição e que abarca o pensar crítico, rigoroso e abrangente; as atividades dialógica e investigativa; e a materialidade lúdica através do prazer dos sentidos. Assim, busca-se recuperar “a imaginação como mediadora entre a experiência sensível e o intelecto possível” (JOBIM, 1994, p. 146).

Neste sentido, o papel do professor assemelha-se a um “sócrates infante” – observador, acessível, questionador, modesto em relação ao conhecer. O desafio encontra-se em possibilitar valorizações genuinamente dialéticas das inclinações infantis a serviço da construção autônoma do conhecimento. Importa situar a criança em seu próprio microcosmo, de modo que ela possa traçar suas relações de convivência com a realidade, sem deixar de vislumbrar as formas constitutivas do macrocosmo: “Em tudo isso a criança

³⁷ Muitos trabalhos sobre o ensino de filosofia, inclusive a terceira versão do eixo curricular Educação pela Filosofia da SME-Curitiba, que possui avanços consideráveis nesta temática, consideram o pensar filosófico como ponto de partida para a concepção de ensino e aprendizagem de Filosofia no ambiente escolar do ensino fundamental. Acredita-se que a noção de experiência filosófica amplia esta concepção ao admitir o valor do sensível, imaginário e coletivo na constituição de sentidos para a convivência com a realidade.

jamais é colocada perante o objeto de aprendizagem, mas sobre ele: como se, por exemplo na aula de zoologia, ela não fosse levada perante o cavalo, mas sim montada sobre ele” (BENJAMIN, 1984, p. 112). Uma vez que a criança não se situa perante a realidade, mas nela, onde o mundo não se apresenta como uma tela para assistir seu acervo cultural, e sim um palco cheio, colorido, prestes a ser explorado, re-colorido e remontado. Assim, o cerne das relações de ensino e aprendizagem de Filosofia na escola enfatiza os processos reflexivos, dialógicos, investigativos, imaginativos e racionais de todos os atores envolvidos na construção do conhecimento.

O que se procurou mostrar não compõe uma proposta fechada, um modelo, somente alguns elementos que podem servir de ponto de partida para debates sobre a inclusão de uma Filosofia no ensino fundamental. Há que se estruturar melhor as concepções de infância, Filosofia, método, ensino e aprendizagem, buscar referenciais teóricos e experiências objetivas de ensino de Filosofia e educação filosófica, para que ambas as definições convirjam num só fim: Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito inicial deste trabalho vislumbrava a pertinência do estudo das relações entre Filosofia e ensino fundamental no interior de um processo de elaboração do currículo escolar. Na medida em que se avançava nas leituras e pesquisas, percebia-se que o trabalho das questões relacionadas à Filosofia, seu método e ensino relegavam a segundo plano a compreensão dos sujeitos da aprendizagem. O problema não se referia às formas de certificação das possibilidades de aprendizagem, nem à adequação didática da linguagem filosófica. A lacuna que se abria remetia-se à ausência de uma compreensão sobre a infância no seio das relações entre Filosofia e Ensino Fundamental nos processos de elaboração do currículo escolar. Não parecia coerente prosseguir um debate sobre formas de proporcionar diálogos filosóficos acerca da realidade que cerca a criança, se não se empreende um esforço constitutivo de conhecimento da especificidade da criança e sua realidade. Em outras palavras, necessitava-se procurar indícios deste tratamento nos processos de construção curricular para buscar expressões para as possibilidades de relações entre Filosofia e ensino fundamental. Se esta relação já se estabelecia na sociedade à margem das especulações acadêmicas, então se admitia a carência de uma leitura crítica e rigorosa sobre os elementos estruturais presentes nela – a saber, Filosofia, currículo e infância. O que se percebeu expõe o modo como persistem lacunas no discurso curricular ao se tratar somente da necessidade do filosofar e não de quem filosofaria.

A idéia de que a capacidade de espantar-se com o mundo é inerente tanto para crianças, como para filósofos; parece suficiente como argumento e fundamento das propostas de introdução de Filosofia no currículo do Ensino Fundamental. Desse ponto em diante, pode-se observar que as propostas confrontadas neste trabalho detiveram-se apenas em cuidar de uma breve delimitação da noção de Filosofia, ignorando a compreensão de infância como importante neste tipo de projeto de inclusão no currículo. Para o programa de Lipman e para a primeira versão do eixo curricular Educação pela Filosofia das Diretrizes da SME, a Filosofia remete-se a uma possibilidade de atender à inquietação humana e à sua dimensão reflexiva. Para a segunda versão das

Diretrizes, a Filosofia se volta para as questões humanas e tem como aspecto fundamental refletir sobre elas. Já para a terceira versão, a Filosofia refere-se a um estado de alerta e indagação constante sobre o mundo que cerca o indivíduo. O que se depreende nas impressões destas concepções no currículo escolar atribui-se aos diferentes tipos de conflitos teóricos, culturais e políticos inerentes a sua construção. Tais concepções não se estruturam como uma tradição pronta e determinada, mas principalmente como uma tradição inventada e reinventada pelos diversos olhares que constituem esse terreno de conflitos. Pensa-se que nesta diversidade e por que não multiplicidade, ainda se oculte um enfrentamento da noção de infância. Pois ao definir uma Filosofia ou outra, não se pondera que ser humano se inquieta, quem se volta às suas próprias questões ou quem constantemente se indaga acerca do mundo. Então, esta é uma Filosofia do mundo adulto importada para o mundo da criança ou uma Filosofia própria a esse mundo?

Nas diferentes propostas de inclusão de Filosofia no currículo nota-se como para quem ele se dirige relaciona-se apenas a uma questão de objetivos. Encara-se a infância somente como uma etapa da formação humana e assim, denota-se uma preocupação com os estímulos e conteúdos adequados para a futura cidadania de mini seres humanos. Ou seja, pensa numa forma de se trabalhar com o pensamento das crianças de modo que elas realizem os projetos de sociedade não realizados pelos que a educam. Entende-se o novo inerente à condição da infância como um campo de possibilidades para a realização de transformações sociais. O perigo está em pensá-las a partir das aspirações dos velhos (quem educa) e não dos possíveis desejos dos novos (quem é educado). Uma subtração da possibilidade do novo frente à sociedade e à uma Filosofia emergente nova e/ou inovadora. O modo de pensar passa a ser modelado e não libertado. O programa de Filosofia para crianças apresenta-se como um bom exemplo dessa atenção aos objetivos da Educação. Ao elaborar sua proposta, Lipman visionava a perspectiva de se preencher lacunas no processo educativo, pois percebia o sistema amarrado a formas de se processar o conhecimento escolar que o distanciavam do aluno, tornando o aprendido como algo alheio. Sua chave estava na Filosofia escolar desde a mais tenra idade. Infelizmente, não basta à presença de Filosofia desde as séries iniciais da Educação formal para que se corrijam diferentes

disfunções educacionais. No entanto, o autor foi extremamente feliz ao lançar luz sobre essa possibilidade no ensino fundamental – tornar o conhecimento escolar mais atrativo através do tratamento filosófico pode não ser a chave para uma “educação pensada”, mas certamente reflete uma contribuição importante para as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Contudo, mostra-se como um contra-senso inaugurar espaço curricular para uma Filosofia através de um modelo teórico fechado e rígido, como se observa na divulgação, implantação e desenvolvimento do Programa de Filosofia para crianças, uma vez que, a presença de Filosofia na escola pressupõe um campo de abertura e flexibilidade no modo de encarar a construção do conhecimento. Porém, a sociedade já assimilou como legítima e válida uma proposição de trabalho com a Filosofia no currículo escolar de forma sistemática.

Desse modo, o programa de Lipman desempenhou e ainda desempenha um papel inaugural neste processo, possui um valor fundante. Carece discutir de forma aprofundada quais os motivos, apesar de toda crítica já incidente sobre seu arcabouço teórico e metodológico, que ainda levam muitas escolas a implantarem e continuarem a desenvolver sua proposta. Comodidade, por conta de sua forma modelar, parece ser uma justificativa demasiada simples. Há de se pensar nas possibilidades e limites de propostas com estruturas teórico-metodológicas organizadas e objetivas. Isto não significa dizer que se necessita montar um programa brasileiro de Filosofia para crianças. Mas que talvez seja pertinente planejar formas de se estruturar propostas de inclusão de Filosofia no Ensino Fundamental, ainda que de modo experimental.

Neste sentido, a constituição do eixo curricular Educação pela Filosofia nas Diretrizes da SME expõe como se adentra num terreno delicado do campo educacional, quando se propõe a inclusão de uma área do conhecimento como princípio curricular sem considerá-la na grade disciplinar, no interior de uma organização disciplinar do currículo. As diferentes versões do eixo demonstram como pode ser múltiplo e amplo o leque de possibilidades ao tentar incluir a Filosofia no currículo, excluindo-a da grade curricular. A confusão implícita numa ausência de definição clara do que se pretende propor, como no caso da primeira versão do eixo, no ano 2000, quando não se torna possível interpretar um espaço próprio na grade disciplinar ou uma estrutura dispersa em todo o processo educativo. Ou então, uma proposição acadêmica e formal, como a do

ano 2004, que desconsidera o caráter didático de uma Filosofia na escola e a dilui no campo epistemológico. Ou ainda, uma decisão político-administrativa, como no caso da versão de 2006, que considera somente parcialmente os debates e estudos de professores que buscam uma Filosofia no currículo e integrada a ele. Entretanto, este fator não demonstra a complexidade do problema neste tipo de experiências institucionais. Os conflitos que fundamentam a construção dessa transformação da compreensão do currículo apontam elementos que concernem à identidade da Filosofia na escola fundamental, da própria Filosofia e da própria escola fundamental.

A versão 2006 do eixo curricular Educação pela Filosofia das Diretrizes da SME reflete avanços do processo histórico de inclusão da Filosofia no Ensino Fundamental. Considera-se: que tipo de Filosofia pode-se pensar propor para a escola fundamental; que diálogos quando se elaboram filosoficamente sistematizam formas de investigação; que o conteúdo para as investigações em sala de aula encontra-se na realidade social e cultural dos alunos e sua escola e que os papéis do professor e do aluno referem-se a posturas intrigadas, modestas e dialógicas. No entanto, pela ausência de uma visão mais ampliada de Filosofia como disciplina, por parte da esfera político-administrativa da SME, que organiza e edita as Diretrizes Curriculares, a proposta inicialmente inovadora não se elabora em direção às escolas. O ponto fraco do texto final desse eixo remete-se ao fato de não estimular experiências objetivas de ensino e/ou aprendizagem de Filosofia. Ainda se pode observar uma distância considerável entre o texto das Diretrizes e sua presença no currículo escolar. Tanto pela falta de uma política de formação contínua definida nesta área, quanto pela estrutura teórico-metodológica do texto da proposição da SME. Ao excluir a possibilidade de se tratar da Filosofia na grade disciplinar ao longo do texto, na proposta das Diretrizes conserva-se uma lacuna importante num projeto de Educação na dimensão filosófica.

Neste sentido, faz-se necessário frisar – no contexto de um currículo de organização disciplinar, que uma Filosofia poderá desempenhar uma função inter e/ou transdisciplinar se ela se estabelecer antes como uma disciplina. Um projeto de inclusão de Filosofia no ensino fundamental precisa encarar tais faces curriculares. Também carece considerar as concepções de infância, Filosofia, método, ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Somente uma

visão mais clara da infância e sua cultura própria, como principal material de investigação filosófica em sala de aula, pode apontar aspectos que auxiliem na discussão de um projeto de Filosofia curricular. Importar impressões didáticas de Filosofia de outros níveis de escolarização pode constituir-se numa experiência desastrosa. A especificidade tanto do ensino e/ou aprendizagem de Filosofia, quanto de cada nível de escolarização precisa ser observada e entrecruzada num projeto curricular. No entanto, os debates acerca de cada um desses elementos interessam na medida em que, consideram tais especificidades e denotam um processo de construção científica e histórica.

Uma Filosofia na sala de aula da escola fundamental abre um importante terreno de possibilidades. Seu papel refere-se menos a iniciar a criança na compreensão da estrutura social, cultural e política, quanto a aguardar na maturidade. Mas fundamentalmente, na afirmação de suas formas próprias de constituição de sentidos, de relações de convivência com suas realidades e culturas próprias. Cumpre certificar-se de sua atuação nos contextos coletivos e histórico-sociais, não através de exemplos ou modelos do mundo adulto e sim pelas possibilidades de compreensão autônoma e singular. Na contribuição de uma Filosofia para a sala de aula, refletem-se a capacidade do diálogo investigativo com crianças tornar-se um instrumento de vínculo entre o pensamento, o prazer e o conhecimento. Pensar uma possibilidade de não se subtrair do novo (a criança) a realização de suas novidades pode significar a transformação do mundo num novo mundo, não planejado, não esperado, apenas realizado. Assim, vislumbra-se um campo para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento e para a infância na escola de forma mais autônoma. Compreender a infância e seu mundo cultural no ensino fundamental impõe-se como um ponto essencial para buscar elementos constituintes para concepções de Filosofia, método e ensino e/ou aprendizagem num projeto de introdução de Filosofia no currículo do ensino fundamental.

A compreensão do processo de inclusão de uma Filosofia no currículo do ensino fundamental requer um debate mais amplo sobre os vários aspectos desta questão; debate amplo no sentido de maior número de pesquisadores e/ou professores interessados nas perspectivas teóricas deste tipo de projeto, bem como nas tentativas empíricas já realizadas, em realização ou com

intenções de realização, amplo também no sentido de rigoroso e abrangente acerca dos elementos teóricos, culturais e políticos que implicam neste tipo de transformação curricular. Pois um projeto de inclusão de Filosofia no currículo da escola fundamental supõe uma transformação substancial na estrutura da organização do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A Criança, o Brinquedo e a Educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de Mão Única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Sociologia**. Org. Flávio Kotle. São Paulo: Ática, 1985.

BENJAMIN – OSBORNE, Andrew – Peter. **A Filosofia de Walter Benjamin: Destruição e Experiência**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1994.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. – 3. ed. revista – São Paulo: Cortez, 2000.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã: Cuiabá nos Ciclos de Formação – na Política Educacional do Presente, a Garantia do Futuro** / Elaboração Diretoria de Ensino e Pesquisa. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares: em Discussão**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares – O Currículo em Construção**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Municipal em Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

DALLA ZEN, M. I. H. e XAVIER M. L. M. (org). **Planejamento em Destaque: Análises Menos Convencionais**. Porto Alegre: Cadernos Educação Básica 5, 2001.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Felix. **O que é Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1990.

GIACOMASSI, Rejane. **Conhecimento e Aprendizagem Significativa em Filosofia: Diálogo e Investigação Filosófica no Currículo do Ensino Fundamental**. Monografia. Curitiba, 2004.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Trad. Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORN, Geraldo Balduino. **Filosofia no Ensino Médio**. In: KUENZER, Acácia. *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Filosofia como Formação Humana, Reflexão Crítica e Emancipação**. In: *Revista Libertação – Liberacion*. Ano III, n° 3, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia, A Formação do Homem Grego**. Trad. Artur M. Parreira. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1994.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Trad. do texto original estabelecido por Gottlib Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____ e LEAL, Bernardina (org.). **Filosofia para Crianças em Debate**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas.** Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação.** Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. **A Filosofia na Sala de Aula.** Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARX – ENGELS, Karl – Friedrich. **Obras Escolhidas, vol. I.** São Paulo: Alfa-Omega, ?

MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. (org). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Trad. Maria Aparecida Baptista – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PIOVESAN, A. *et al.* (org). **Filosofia e Ensino em Debate.** Ijuí: Unijuí, 2002.

RIBAS, M. A. C. *et al.* (org). **Filosofia e Ensino: a Filosofia na Escola.** Ijuí: Unijui, 2005.

ROLLA, A.B.M. et al (org). **Filosofia e Ensino: Possibilidades e Desafios.** Ijuí: Unijuí, 2003.

SHARP, Ann Margaret e SPLITTER, Laurence J. **Uma Nova Educação: A Comunidade de Investigação na Sala de Aula.** Trad. de Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** – 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: 1780-1975.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

Anexo I

A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem



DIRETRIZES CURRICULARES

EM DISCUSSÃO

**Gestão
1997 - 2000**



sua forma de agir no mundo.

A escola, na construção do desenvolvimento sustentável, é um lugar privilegiado para a reflexão sobre as relações entre os seres humanos e entre estes e o ambiente. Cada estabelecimento de ensino deve estar atento aos problemas socioambientais locais, identificando-os e constituindo-os temas de estudo e de enfrentamento, de forma que toda comunidade escolar, ao tomar decisões, possa levar em conta a melhoria da qualidade de vida para todos.

3,2 EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA

Da preocupação com os rumos da vida na Terra converge o pensamento de diversos campos das ciências para a necessidade de uma formação humana que garanta a construção de uma sociedade justa e responsável, pela promoção da qualidade de vida de todos os seres e do Planeta.

Nessa perspectiva, cabe à educação preparar sujeitos que pensem criticamente as problemáticas locais e de mundo e atuem responsabilmente na realidade socioambiental, de forma a transformar os desequilíbrios em processos de criação humana.

O homem é o único animal que tem a capacidade de raciocinar e pensar sobre sua própria existência. Vive num mundo de símbolos e significados, buscando constantemente respostas para os seus questionamentos. Essa tentativa de apreensão do sentido da vida constitui-se no ato do filosofar, que é próprio do ser humano.



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

A Filosofia no currículo escolar é uma possibilidade de atender à inquietação humana e à sua dimensão reflexiva, transformando a sala de aula em espaço de diálogo para o desenvolvimento do pensar inteligente, crítico e criativo do aluno sobre as questões desafiadoras do seu tempo.

Na história da educação brasileira, a Filosofia não tem ocupado lugar fundamental nas propostas curriculares. Foi considerada essencial apenas nos cursos de preparação teológica. No ensino médio, como disciplina, exerceu papel importante na formação da consciência crítica dos alunos. Todavia, não integrou o núcleo curricular comum proposto pela Lei nº 5692/71. Recentemente, a LDBEN/96 a inclui novamente no ensino médio, como disciplina obrigatória, o que confirma a sua importância na formação do cidadão.

Hoje, educadores buscam um novo olhar para a Filosofia, compreendendo-a como uma necessidade de todos. Não mais como um ensino voltado à formação de discípulos que defendam uma certa corrente filosófica, mas que ajudem os seres humanos a pensar e transformar o mundo. Mundo este marcado pela acelerada produção de conhecimentos, pelo declínio de verdades, pela crise da racionalidade científica e pelo fracasso das grandes ideologias, onde o desenvolvimento tecnológico se apresenta de forma intensa, e muitos ainda se encontram à margem desse processo.

Educadores contemporâneos deflagram a necessidade da



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

Filosofia sair dos círculos fechados de filósofos, do pensamento solitário, para atingir a totalidade das pessoas.

A introdução da Filosofia no projeto educativo do ensino fundamental no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem se dado principalmente pela aplicação do programa Filosofia para Crianças, criado no final da década de 60, nos Estados Unidos, pelo professor de lógica Matthew Lipman⁸.

Ele propõe o filosofar na escola como meio para atingir o aprimoramento do pensamento reflexivo e defende que a sua inclusão deve ocorrer o mais cedo possível no projeto educativo das escolas. Para ele, a atividade da reflexão promove o confronto com o real. O filosofar é, então, o processo de reflexão rigorosa, profunda e abrangente sobre as questões fundamentais que o ser humano se coloca na trajetória de sua existência. É a busca incessante para a construção de significados e a constituição de sentido próprio e autônomo do pensamento.

Sobre o programa proposto por Lipman, Cunha (1999, p. 213) afirma:

"o principal objetivo pedagógico do programa Filosofia para Crianças está em desenvolver habilidades de pensamento autocorretivo, às quais corresponderiam atos mentais próprios do pensar criativo de significados e conceitos, do pensar atencioso ante os afetos e valores que fundamentam os juízos emotivos, e do pensar crítico que mensura a consciência do que é valorado, frente a critérios de razoabilidade lógica, relativizados pelo contexto".

⁸ O programa chegou ao Brasil em 1985 e tem obtido sucesso entre os educadores, embora ainda não tenha merecido a devida atenção do meio acadêmico (Cunha, 1999). O programa está posto em 50 países, com versões adaptadas a cada realidade.



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

3.2.1 A Filosofia nas escolas municipais de Curitiba

A Filosofia na Rede Municipal de Ensino de Curitiba nasce a partir do interesse e da iniciativa de algumas escolas que buscavam alternativas pedagógicas que elevassem a qualidade de ensino e auxiliassem o aluno a pensar e a conviver melhor. Encontraram no programa Filosofia para Crianças, divulgado pelo Centro Paranaense de Filosofia, a possibilidade de atingir estes objetivos e enriquecer o currículo.

Atendendo à solicitação das escolas e compreendendo a necessidade de preparar o professor para desenvolver o trabalho com a Filosofia, a SME vem promovendo, desde 1997, a capacitação de professores⁹, pelo Centro Paranaense de Filosofia, na época, única instituição com proposta teórico-metodológica voltada para a Filosofia no ensino fundamental¹⁰.

A partir da capacitação realizada, muitos professores iniciam espontaneamente projetos em caráter experimental. Em 1998, com a criação do projeto Fazenda Escola, um número significativo de professores desenvolve, sob a orientação de docentes universitários, projetos de Filosofia e de temas a ela relacionados como ética, valores humanos e cidadania¹¹. O número de escolas que estão aplicando projetos de Filosofia

⁹ Capacitação: Filosofia para crianças - Educação para pensar: 1997 - 51 professores - 40 escolas CEIs; 1998 - 61 professores - 18 escolas; 1999 - 247 professores - 69 escolas; total 351 professores.

¹⁰ Hoje instituições de ensino superior voltam sua atenção para o ensino da Filosofia na escola básica constituindo-se uma nova alternativa de formação e pesquisa.

¹¹ Escolas da RME com projetos de Filosofia: 1997 - 4 projetos espontâneos; 1998 - 3 projetos espontâneos - 21 projetos Fazenda Escola; 1999 - 3 projetos espontâneos - 52 projetos Fazenda Escola.



espontaneamente ou ainda criados para o projeto Fazendo Escola vem aumentando ano a ano, justificando a sua importância na prática educativa.

Em pesquisas realizadas recentemente nas escolas da RME e em encontros entre professores municipais com a equipe de currículo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, constata-se que o trabalho com a Filosofia vem se ampliando e, em algumas escolas, diferenciado-se do programa Filosofia para Crianças.

A Filosofia, para essas escolas, tem se constituído em um campo de estudo e ou como uma ação pedagógica presente em todas as áreas do conhecimento, trazendo resultados positivos à ampliação da capacidade dos alunos de pensar, criar e de bem se relacionar.

3.2.2 Filosofia no currículo

A Filosofia no currículo deve ir além de práticas docentes isoladas. Deve constituir-se em uma preocupação de todas as áreas do conhecimento, considerando as novas relações que devem acontecer no espaço escolar e a perspectiva interdisciplinar do trabalho didático. É essa perspectiva que se assume quando se propõe o princípio da educação pela Filosofia.

Entende-se que essas novas relações devem refletir a concepção de que a aprendizagem é uma resposta do aluno ao desafio de uma situação-problema.



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

A aprendizagem é um processo no qual o aluno passa de uma visão sincrética ou global sobre uma situação-problema a uma visão analítica do mesmo, chegando a uma síntese provisória, que equivale à compreensão. Essa síntese, que não se dá sem o exercício reflexivo voluntário do aluno, tem relação com a atuação dele em novas situações de vida, sejam estas escolares ou não.

O exercício investigativo sobre problemas vividos ou percebidos tem como premissas: a consideração de que o aluno traz para a escola um repertório rico de experiências e concepções; o entendimento de que este repertório, muitas vezes, é contraposto às atividades e aos conteúdos escolares; a interação entre o repertório próprio do aluno e a ação pedagógica que constituem novas possibilidades de aprendizagem e, por decorrência, abrem novos caminhos didático-reflexivos.

O papel da Filosofia como estratégia metodológica no currículo recupera o pensar em todas as áreas do conhecimento, provoca o diálogo entre elas e promove a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade depende da riqueza e do grau de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento. Da reflexão que se faz sobre as leituras proporcionadas por essas áreas e sobre a leitura possibilitada pela interconexão entre elas é que se constitui uma visão interdisciplinar. Isso implica um esforço escolar por fazer acontecer um processo coletivo de constante repensar, redescobrir, reconceitualizar e rever atitudes, valores e procedimentos que estão sendo privilegiados nas abordagens didáticas.



A Filosofia assim entendida é essencial à educação para a cidadania, uma vez que possibilita:

- A construção do saber pelo diálogo investigativo, somando pontos de vista e realizando o seu exame crítico.
- A prática do diálogo, o preparo do cidadão para o coexistir e respeitar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, compreender a origem das diferenças sociais e individuais, indignando-se com o tolhimento da liberdade em quaisquer de suas manifestações.
- A reflexão crítica sobre valores e atitudes.
- O entendimento de que a autonomia do cidadão deve se submeter a critérios éticos de convivência.
- O desenvolvimento de habilidades cognitivas de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos, de interpretação, bases para a aprendizagem significativa.
- A organização do pensamento para abordar temas com maior segurança.
- O tratamento da forma como os conceitos regulam a compreensão das coisas que fazem parte da vida. Esses conceitos são fundamentais para dar sentido aos aspectos sociais, ambientais, estéticos e éticos.
- O desenvolvimento de estratégias intelectuais e imaginativas de que necessitam as crianças, para transitar de uma área do conhecimento a outra, estabelecendo relações entre conhecimentos.
- O trabalho com a consistência do pensar, falar e agir, do



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

raciocínio, da argumentação lógica e da tomada de consciência sobre o próprio pensar e o próprio agir.

- O incentivo às crianças a serem rigorosamente críticas e ao mesmo tempo criativas.
- O esclarecimento de diversos significados, pelo levantamento das questões preliminares e das pressuposições fundamentais implícitas nos contextos.
- A explicitação dos fundamentos e condições do conhecimento.

Segundo Gadotti (1999), a missão da Filosofia é formar o espírito crítico, por isso não pode ser dogmática, puramente afirmativa, e sim interrogativa; deve promover o exercício do livre debate, ensinar e problematizar o que parece evidente, contestando inclusive o pontificado dos filósofos.

Propor a educação pela Filosofia no ensino fundamental significa, antes de ensinar Filosofia, ensinar a filosofar, e aprender a filosofar implica praticar jogos de linguagem filosóficas, desenvolver habilidades e competências reflexivas em todas as áreas do conhecimento.

Portanto, um dos objetivos principais da Filosofia no currículo, como estratégia metodológica, é o desenvolvimento da reflexão crítica de alunos e professores, entendida como um nível de consciência resultante da percepção da realidade e da construção do pensamento autônomo.

Pensar com autonomia não significa acentuar o individualismo e o relativismo auto-suficiente, mas o pensar por si



mesmo de maneira mais criteriosa, ser criador de idéias e não repetidor do que outras pessoas dizem.

A educação reflexiva mediada pela Filosofia tem uma importante função social, pois possibilita a compreensão dos significados sociais, científicos e subjetivos, a partir do contexto histórico em que estão inseridos, percebendo nele os possíveis preconceitos, ideologias e julgamentos.

Segundo o Relatório para a UNESCO, realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o projeto educativo da contemporaneidade deve contemplar quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com outros e aprender a ser. A educação pela Filosofia, cujos princípios estão pautados no diálogo, na reflexão crítica, no respeito mútuo, na vivência de valores éticos e na aquisição de significados e sentidos, caminha nessa perspectiva.

3.2.3 Partindo do ponto de vista do aluno

Sabe-se que a criança apresenta curiosidade natural por tudo que a cerca. Essa curiosidade pode ser chamada de gosto pela investigação. Aliada a essa curiosidade, as crianças demonstram interesses específicos, idéias, atitudes e sentimentos organizados segundo uma perspectiva própria de ver o mundo, construídos nas interações sociais que ela vem estabelecendo.

Ao interagir no mundo, a criança procura encontrar sentido nas coisas e situações com as quais se depara. Ela busca sentido



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

para as imagens, palavras, histórias, sons, movimentos, instrumentos e situações, procurando estabelecer relações e compor uma visão mais completa da realidade. O ensino, portanto, não deve fundamentar-se na mera exposição de informações, pois significados são construídos pela mediação de várias linguagens, pensamentos e experiências.

Pensar na Filosofia como um espaço de diálogo, investigação e problematização é dar atenção particular a esses processos infantis – processos de aprendizagem - e aos conteúdos e procedimentos de ensino que venham favorecê-los.

O pensamento do aluno é instigado quando ele se depara frente a algum problema relacionado a sua vivência cotidiana. É a partir dessa vivência que o aluno elabora suas hipóteses iniciais e apresenta alternativas para solucioná-lo.

A superação/confirmação das concepções que o aluno elabora depende de uma discussão reflexiva, prática que requer o desenvolvimento dos hábitos de questionar, ouvir, falar e refletir, característicos do comportamento filosófico. Portanto, não é qualquer diálogo que promove o pensar criterioso, imaginativo e criativo. Uma discussão filosófica é cumulativa, desenvolve-se com a interação dos participantes, vai à raiz das questões, não fica na superficialidade de análise.

O diálogo deve envolver o interesse dos participantes pela investigação de problemas, despertar a curiosidade, o desejo de saber mais diante das incertezas ou das diversas idéias e enfoques



que surgem nas discussões.

O diálogo investigativo deve constituir-se um processo de interações verbais enriquecedoras, promovendo nos envolvidos a capacidade de identificar e citar boas razões para opiniões que expressam.

Para tanto, é necessário que o professor atue no desenvolvimento das habilidades de pensamento, tais como: saber observar, analisar, estabelecer relações entre idéias, formular e testar hipóteses, formular e usar critérios, saber sintetizar, parafrasear, perceber implicações e suposições, produzir conclusões, prestar atenção no que está escrito e dito e outras que desenvolvam o pensar com eficiência.

Enfim, efetivar o princípio da Educação pela filosofia na RME requer o entendimento de que:

- essa é uma abordagem que supera o ensino da Filosofia, para constituir-se em atividade presente na ação pedagógica relativa a todas as áreas do conhecimento;
- a Filosofia, como princípio metodológico, deve partir do diálogo, da problematização, da reflexão e da elaboração de soluções baseadas em princípios éticos para problemas relativos à realidade vivida e percebida pelos alunos;
- o diálogo filosófico na sala de aula deve envolver questões sobre o significado da existência humana e da realidade socioambiental - suas contradições e possibilidades - para serem estudadas de maneira abrangente, a fim de possibilitar ao aluno o desenvolvimento



DIRETRIZES CURRICULARES Em Discussão

do pensamento crítico, criativo e autônomo.

O princípio da Educação pela Filosofia, que promove a articulação do trabalho didático de cada uma das áreas do conhecimento, aliado aos princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que oferece a perspectiva de análise da realidade socioambiental, e o da Gestão Democrática do Processo Pedagógico, que, junto com os demais, visa à formação e ao exercício pleno da cidadania, compõem a tríade que permite à RME de Curitiba dar mais um passo rumo à efetivação de uma educação municipal de qualidade para todos.

3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

O contexto socioambiental está marcado pela multiculturalidade e por mudanças intensas nos processos produtivos, o que vem exigir uma reconceitualização da escola, da sua função social e do seu fazer específico. A construção de um novo conceito de escola pública só se viabiliza por meio de movimento democrático, lugar de explicitação interativa de vontades e vozes coletivas.

Desde 1988, o princípio constitucional da Gestão Democrática da Educação vem registrar a necessidade de a sociedade civil exercer controle sobre a escola pública, o que vem a ser parte do próprio processo de aprendizado da democracia. Na atualidade, trata-se de se aprender a lidar com os desafios, as divergências e os interesses contraditórios, localizados no

Anexo II



e engenharia ambientais – se estende além do campo de articulação das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (LEFF, 2001).

3.2 EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA

Da preocupação com os rumos da vida na Terra converge o pensamento de diversos campos das ciências para a necessidade de uma formação humana que garanta a construção de uma sociedade justa e responsável, pela promoção da qualidade de vida de todos os seres e do Planeta.

Nessa perspectiva, cabe à educação instrumentalizar sujeitos que pensem criticamente as problemáticas locais e de mundo e atuem responsabilmente na realidade socioambiental, de forma a transformar os desequilíbrios em processos de criação humana.

O homem é o único animal que tem a capacidade de raciocinar e pensar sobre sua própria existência. Vive num mundo de símbolos e significados, buscando constantemente respostas para os seus questionamentos. Essa tentativa da apreensão do sentido da vida constitui o ato do filosofar, que é próprio do ser humano.

A Filosofia no currículo é uma possibilidade de atender à inquietação humana e à sua dimensão reflexiva, transformando a sala de aula e todos os ambientes educativos em espaço de diálogo para o desenvolvimento do pensar inteligente, crítico e criativo do educando sobre as questões desafiantes do seu tempo.



Na história da educação brasileira, a Filosofia não tem ocupado lugar fundamental nas propostas curriculares. Foi considerada essencial apenas nos cursos de preparação teológica.

Hoje, educadores buscam um novo olhar para a Filosofia, compreendendo-a como uma necessidade de todos. Não mais como um ensino voltado à formação de discípulos que defendam uma certa corrente filosófica, mas que ajudem os seres humanos a pensar e transformar o mundo. Mundo este marcado pela acelerada produção de conhecimentos, pelo declínio de verdades, pela crise da racionalidade científica e pelo fracasso das grandes ideologias, onde o desenvolvimento tecnológico se apresenta de forma intensa e muitos ainda se encontram à margem desse processo.

Educadores contemporâneos deflagram a necessidade da Filosofia sair dos círculos fechados de filósofos, do pensamento solitário, para atingir a totalidade das pessoas.

3.2.1 A Filosofia na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A Filosofia na Rede Municipal de Ensino de Curitiba nasce a partir do interesse e da iniciativa de algumas escolas que buscavam alternativas pedagógicas que elevassem a qualidade de ensino e auxiliassem o aluno de Filosofia a pensar e a conviver melhor. Encontraram no programa Filosofia para Crianças, divulgado pelo Centro Paranaense de Filosofia, a possibilidade de atingir esses objetivos e enriquecer o currículo.

Atendendo à solicitação das escolas e compreendendo a necessidade de preparar o professor para desenvolver o trabalho com a Filosofia, a Secretaria Municipal da Educação promoveu, no



período de 1997 a 1999, a capacitação de professores⁹, pelo Centro Paranaense, na época a única instituição com proposta teórica-metodológica voltada para a Filosofia no Ensino Fundamental¹⁰.

A partir da capacitação realizada, muitos professores iniciaram espontaneamente projetos em caráter experimental. Em 1998, com a criação do projeto Fazendo Escola, um número significativo de professores desenvolveu, sob a orientação de docentes universitários, projetos de Filosofia e de temas a ela relacionados, como ética, valores humanos e cidadania¹¹. Esses projetos buscavam desenvolver a Filosofia como uma possibilidade metodológica que permitisse o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, por meio dos conteúdos escolares desenvolvidos no cotidiano escolar.

Assumindo a Filosofia como possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir de 2001, a Secretaria Municipal da Educação vem promovendo reuniões para trocas de experiências, a formação de grupos de estudos e cursos que discutem o tratamento filosófico dos conteúdos das diferentes áreas. Em 2002, aconteceu o Seminário de Filosofia da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A Educação pela Filosofia proposta neste documento pretende apontar caminhos possíveis para a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva, que contribua para a construção de novos sentidos e significados para o conhecimento, centrando a discussão nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

⁹ Capacitação: Filosofia para crianças - Educação para pensar: 1997 - 51 professores - 40 escolas CEIs; 1998 - 61 professoras - 18 escolas; 1999 - 247 professores - 59 escolas; total 351 professores.

¹⁰ Hoje instituições de ensino superior voltam sua atenção para o ensino da Filosofia na escola básica, constituindo uma nova alternativa de formação e pesquisa.

¹¹ Escolas da RME com projetos de Filosofia: 1997 - 4 projetos espontâneos; 1998 - 3 projetos espontâneos - 27 projetos Fazendo Escola; 1999 - 3 projetos espontâneos - 52 projetos Fazendo Escola.



3.2.2 Filosofia no currículo

Quem se dedica à filosofia põe-se à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação, desejoso de partilhar, com seus concidadãos, do destino comum da humanidade.

Karl Jaspers

De acordo com a afirmação do filósofo JASPERS (1971), a Filosofia se volta para as questões humanas e tem como aspecto fundamental refletir sobre a ação, o comportamento, as crenças, as idéias, as concepções e os valores construídos pelos homens em suas relações entre si e com a natureza.

Kant afirmou a respeito do ensino de Filosofia que "não se pode aprender filosofia, e sim aprender a filosofar". O sentido desse ensino não está na transmissão de um saber fechado em si mesmo, mas no exercício da razão e na observação e investigação dos elementos que constituem a realidade.

Nesse sentido, não se trata de ensinar Filosofia como um "corpo teórico de conhecimentos", mas de auxiliar e orientar os educandos para que, por meio dos saberes e conhecimentos, possam se constituir e se desenvolver como sujeitos autônomos, emancipados, criativos, críticos, participativos e solidários, exercitando a capacidade de pensar, atividade essa que nos caracteriza como propriamente humanos.

Deve-se então discutir não o ensino da Filosofia, mas a aprendizagem do filosofar, entendida aqui como uma atividade de interação, revestindo a prática pedagógica de um caráter dialógico



e tendo como principal objetivo despertar no educando uma atitude filosófica.

O princípio da Educação pela Filosofia propõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica que enfatize o exercício da reflexão, do diálogo, do questionamento e da cooperação na resolução de problemas, possibilitando uma participação crítica e consciente no enfrentamento da realidade.

No entanto, essa atitude crítica pode ser entendida de diferentes maneiras, de acordo com o substrato teórico que lhe dá sustentação: no pragmatismo, a crítica está ligada ao julgamento criterioso; na tradição analítica, ao desenvolvimento de habilidades de pensamento; para os filósofos da Escola de Frankfurt, a consciência crítica deve refutar e questionar as idéias, saberes e valores dominantes; no marxismo, a crítica está intimamente ligada à transformação do mundo. Esses sentidos e acepções não são excludentes e, em certos aspectos, complementam-se.

É necessário propiciar a crianças, adolescentes, jovens e adultos a experiência do diálogo filosófico e do exercício do pensar sistematicamente, que é próprio da Filosofia. Essa intenção deve estar presente em todo o processo pedagógico e, nessa perspectiva, reside a possibilidade de concretização dessa educação reflexiva.

Entende-se que a reflexão acerca do mundo e da realidade humana pressupõe conhecer a realidade por meio de diferentes perspectivas: histórica, geográfica, lingüística, ética, religiosa, matemática, artística, antropológica, entre outras. Assim, os questionamentos e as reflexões filosóficas, subsidiados pelas diferentes



áreas do conhecimento, possibilitarão ao educando o desenvolvimento da reflexão crítica, entendida como um nível de consciência resultante da percepção da realidade e da construção do pensamento autônomo.

A prática pedagógica deve valer-se dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente contextualizados nesse processo de desvelamento do mundo. O planejamento pedagógico construído coletivamente deve ancorar-se no entendimento de que os saberes são conhecimentos socialmente construídos, e a prática pedagógica não pode desconsiderar os significados culturais, científicos, éticos e subjetivos desses conhecimentos e ainda que os educandos possuam experiências e vivências que são arcabouços conceituais importantes para a efetivação da construção do conhecimento.

Os espaços educativos devem oferecer um ambiente enriquecedor, que contribua para que o mundo adentre os muros dos equipamentos da RME, contextualizando as reflexões e discussões, por meio da problematização.

3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

O contexto socioambiental está marcado pela multiculturalidade e por mudanças intensas nos processos produtivos, o que vem exigir uma reconceitualização da escola e da educação infantil, da sua função social e do seu fazer específico. A construção de um novo conceito de instituição pública só se viabiliza por meio

Anexo III

Diretrizes Curriculares

para a Educação Municipal de Curitiba



CURITIBA
A CIDADE DA GENTE

2006

Volume 1
- Princípios e Fundamentos

2 EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA

2.1 Sobre a Filosofia

O maior desafio do pensamento contemporâneo é o pensar a complexidade. Isso necessita de uma reforma no nosso modo de pensar.

Edgar Morin

2.1.1 Sobre a Filosofia e o filosofar

Filosofia é a “decisão de não aceitar como óbvio e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-las sem havê-las investigado e compreendido” (CHAUÍ, 1994, p. 12).

Assim, o conhecimento filosófico se faz no desenvolvimento do indivíduo, que se percebe não somente como objeto ou sujeito, mas também como agente da história. Desde sua gênese, a Filosofia não se dissociou de sua função política, social e cultural, como reflexão rigorosa, radical e de conjunto, que visa explicitar a condição humana no mundo (SAVIANI, 1973). Radical no sentido de ir às raízes da questão, com uma reflexão em profundidade; rigorosa no sentido de proceder com rigor e criticidade; e de conjunto no sentido de examinar

toda questão na perspectiva de totalidade, o todo contextual onde está inserido.

Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo.

2.1.2 O que é filosofar

O ser humano se faz na interação com os outros e cada fazer gera inúmeras possibilidades. A construção da sua presença no mundo não se faz no isolamento, mas sob a influência do que herda genética, social, cultural e historicamente. Julgar, analisar e sintetizar fatos, buscando desenvolver o pensamento autônomo é filosofar. A autonomia do pensamento é fundamental para o exercício da cidadania. O desenvolvimento pessoal e social, portanto, está intimamente ligado a essa habilidade de pensar por si mesmo, isto é, de o sujeito apresentar uma atitude filosófica diante das situações com as quais se depara.

A atitude filosófica prevê a realidade que não é passível de controle, pois analisa conceitos, esclarece significados, elabora hipóteses e verifica a validade dos processos de raciocínio.

Dessa forma, a prática didática que requer atitude filosófica se pauta na promoção de desafios cognitivos e emocionais desencadeadores do desenvolvimento de habilidades do pensamento dos estudantes. Essas habilidades, por sua vez, associadas ao exercício do diálogo e da auto-reflexão, cooperam na articulação e na reconstrução de significados; proporcionam aos estudantes a análise da coerência, dos argumentos, dos conhecimentos implícitos e explícitos e das ações conscientes e inconscientes.

2.1.3 O filosofar na escola

Ao realizar o diálogo e a investigação filosófica, buscando a melhoria da qualidade das habilidades de pensamento e a construção de conhecimentos, a ação pedagógica contribui para a constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, que tomam em suas mãos o destino de sua vida e de sua comunidade.

Esse diálogo, entretanto, precisa acontecer primeiramente entre os profissionais da educação. É preciso correr o risco da aventura dialógica, refletindo sobre que rumo tomar, que sociedade se quer, que escola se deve buscar, que pessoa se deseja ajudar a formar com o trabalho dos profissionais da educação.

Esse diálogo investigativo precisa ser conquistado pelo estudo, pelo planejamento participativo e pela avaliação constante das opções de cada profissional. É preciso que o estudante experiencie a tomada de decisão, a construção, a ruptura, quando for necessária, a opção, como sujeito histórico e transformador.

Esse diálogo precisa acontecer também entre as áreas do conhecimento, com a articulação entre os saberes produzidos, nos diferentes campos, estabelecendo-se interação entre esses e a realidade concreta. A Filosofia entra em cena como um *espaço de diálogos especiais*, que traz um olhar mais abrangente sobre a realidade vivida, auxilia na construção de conceitos interdisciplinares, trabalha habilidades de raciocínio, investigação e tradução, preenche lacunas, busca respostas e desenvolve atitudes.

Dessa forma, a Filosofia como princípio da educação não pode ser pensada de forma isolada dentro de um currículo escolar. Na busca das relações entre as áreas do conhecimento, há a construção/reconstrução de conceitos necessários à reflexão inter/transdisciplinar. Na escola, a construção dialógica e autônoma de significados viabiliza o intercâmbio de experiências culturais; possibilita a formação profissional e o desenvolvimento de posturas críticas, criativas e autocorretivas.

A articulação entre a investigação filosófica e as áreas do conhecimento, trabalhadas na escola, oportuniza uma melhor qualidade de análise crítica da realidade, pois leva em conta a percepção, a discussão e as diferentes representações das relações sociais, econômicas e políticas que a caracterizam, favorecendo ações transformadoras dessa realidade.

Hoje a humanidade vive em um mundo complexo e plural. Assim, é necessária uma educação que sensibilize para essa complexidade da experiência humana, em que "crianças e jovens, enquanto pessoas, põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são 'envolvidos' culturalmente com 'respostas' a tais questões e têm o direito de ser iniciados no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas" (LORIERI, 2002, p. 41).

É urgente incentivar os estudantes a desenvolverem um compromisso com o processo de investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica e moral. Esse processo, organizado de forma coletiva, mostrará a eles que podem aprender uns com os outros: comparando, examinando e ponderando idéias, colhendo e reunindo dados da experiência e os colocando em discussão, imprimindo significado à aprendizagem.

É preciso desafiar nossos estudantes a discutirem e dialogarem sobre seus valores, pontos de vista e idéias, com os colegas e com o professor, num exercício de reflexão em grupo, com um diálogo investigativo que busque o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, entre elas:

- Habilidades de Investigação – São as habilidades que fornecem as condições para a construção do conhecimento: saber observar, perguntar, imaginar ou supor soluções prováveis para questões, formular hipóteses, construir verificações para hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, etc.
- Habilidades de Raciocínio – São aquelas relacionadas à capacidade de ampliação de conexões entre pensamentos, ligadas ao rigor e à coerência, à organização de idéias, a partir de conclusões e

inferências de conhecimentos anteriores, buscando estabelecer relações adequadas para: tirar conclusões/inferir, provar por argumentação/dar boas razões, perceber ou identificar pressuposições e assim por diante. São as habilidades requeridas ao pensamento lógico: ordenação, coesão e coerência.

- Habilidades de Formação de Conceitos – O desenvolvimento dessas habilidades visa à compreensão da realidade através da análise da natureza das situações, dos fatos, das informações e das obras humanas; visa também ao aperfeiçoamento da capacidade de síntese através da identificação dos componentes que formam os conceitos, das relações de semelhança, diferença e contradições. O estudante precisa ser estimulado a explicar, desdobrar, esmiuçar o que está dentro de uma palavra-noção, e a definir e sintetizar.
- Habilidades de Tradução – Essas habilidades precisam ser trabalhadas a fim de que os estudantes possam chegar à interpretação e expressão do conhecimento e à capacidade de compreensão de diferentes linguagens aprendendo a reestruturar o conhecimento sem perder significados originais. Quando é solicitado ao estudante que repita com suas palavras algo que foi dito ou lido, busca-se desenvolver as seguintes habilidades: parafrasear, perceber implicações e suposições, prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito, entre outras.

Tais habilidades inerentes ao processo de investigação filosófica têm seu início na formulação de perguntas pelos estudantes. À medida que eles se envolvem mais com o que é problemático, criam novas perspectivas e pontos de vista a respeito do que é trazido da experiência e rompem barreiras entre o vivido no dia-a-dia e o pensado na escola.

A diversidade de pontos de vista é um fator que fomenta uma constante reflexão. Professores e estudantes que fazem questionamentos entre si dentro de um ambiente de respeito mútuo aprendem juntos.

FREIRE (1998) expõe enfaticamente a importância dessa interação. Afirma que o professor deve trabalhar com rigor metódico e que este "não tem nada que ver com o discurso 'bancário', transferidor fiel do objeto e do conteúdo". Acrescenta ele que, para aprender criticamente, "exige-se a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (Ibid., 1998, p. 25).

O aprofundamento da reflexão com os estudantes envolve a busca de expressão clara de pensamento nas discussões promovidas em sala de aula, com argumentações consistentes, observação e análise de fatos e experiências, expressão crítica e criativa, entre outras habilidades. Para que isso se torne possível na escola, faz-se necessário trazer temas ou conteúdos desafiadores, que interessem aos estudantes, buscando-se um trabalho educativo pautado na percepção das relações existentes em diferentes contextos.

FREIRE (1992) ressalta também que um olhar de admiração e curiosidade, de querer saber, de querer compreender a realidade e descobrir suas relações constitutivas seria o que realmente importaria à educação.

Esse olhar é ponto de partida para o trabalho educativo e a leitura crítica da realidade. O processo de observação, análise e discussão do mundo e dos modos de conhecê-lo possibilita a compreensão pelos estudantes de sua situação em relação aos condicionamentos cultural, político e econômico: "Desta maneira, na 'ad-miração' do mundo 'ad-mirado', os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor" (Ibid., 1992, p. 31).

Sempre que se investiga filosoficamente se está em busca, e essa busca é por soluções, por respostas a questões problemáticas. Investigar é pesquisar, buscar as relações que produzem determinado fato, objeto ou situação e procurar saber como produzi-los de maneira diferente e melhor. Isso exige pensamento crítico, criativo e cuidadoso que envolva interesse e respeito pelos outros e por si mesmo.

É possível trazer essa experiência de investigação aos estudantes encorajando-os a construir e reconstruir conceitos, a empregar métodos de investigação para detectar incoerências e evidências, a buscar conclusões válidas, a empregar critérios e construir hipóteses.

Mas, não basta querer compreender para se compreender. A sociedade exige que se tenha uma consciência, um pensamento reflexivo autocrítico permanente, em que o pensar “(...) é arte e estratégia permanentes: ele só vive no e pelo repensamento permanente, a reflexão permanente. Esse problema não é um problema especulativo para filósofos. É o problema vital de cada um e de todos” (MORIN, 1999, p. 130).

2.1.4 O pensar

O processo educativo escolar deve levar os estudantes à construção do pensamento complexo que se desenvolve por meio de práticas didáticas que associam ação e reflexão. Práticas que suscitem o filosofar, pois: “O pensamento complexo é aquele capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN, 2000, p. 207).

Conforme esse autor, para a realização do pensamento complexo, são necessárias sete condições:

1 – Entender que o todo não é mais nem menos que a soma das partes. Isso significa que o todo e as partes de uma dada realidade precisam ser conhecidos em sua organização e em suas relações.

2 – Considerar a configuração dos sistemas complexos; isto é, as partes compõem um todo, mas o todo está nas partes ao mesmo tempo que essas não representam o todo. Isso é válido tanto para os organismos biológicos quanto para os sociais.

3 – Observar a retroatividade dos processos. Tanto as dinâmicas culturais e psicológicas quanto as físicas e as biológicas contêm ações e reações que levam a equilíbrios ou desequilíbrios nos sistemas e não seguem o princípio da causalidade linear e unilateral.

4 – Reconhecer a recursividade dos processos. “... os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2000, p. 210). Indivíduos e sociedades se produzem em interações transformando-se mútua e permanentemente.

5 – Compreender que todos os seres vivos são, ao mesmo tempo, autônomos e dependentes, o que pode ser traduzido pela condição auto-ecoorganizadora dos seres. Seres humanos, por exemplo, são formadores e autores de processos culturais, os quais, por sua vez, ocorrem em contextos biológicos e ambientais.

6 – Internalizar a dialogicidade dos processos interativos existentes nos mundos físico, biológico e humano. Dois processos que, aparentemente antagônicos entre si, são constituintes de um processo mais amplo e também gerador de novas realidades e fenômenos. O entendimento de um fenômeno complexo requer a assunção de ações contraditórias.

7 – Assumir que todo conhecimento é uma reconstrução numa cultura e num tempo determinado. Nessa perspectiva, conhecer é um processo de ir e vir entre certezas e incertezas, entre o elementar e o geral, entre o reunir e o distinguir, entre o simples e o complexo. Dessa forma, o pensamento complexo não se reduz à ciência, nem à filosofia, ele se dá na interação de ambos.

Assim, um processo educativo emancipatório valoriza a intersubjetividade, a manutenção de formas dialógicas de inter-relação e interpretação da realidade.

Pensar criticamente é fundamentar o que se diz, buscar razões para sustentar o que se afirma; implica em responsabilidade cognitiva pela busca de verdade. Filosofar com os estudantes auxiliará no desenvolvimento desse pensar, a partir de situações de diálogo em que nos aperfeiçoamos, corrigimos e modificamos o que pensamos.

Falar de diálogo não é novidade. Desde os gregos, o diálogo apresenta-se no processo do fazer filosófico e da prática educativa. Sócrates compreendia a formação humana e o ato de educar como sendo um permanente exercício dialógico.

O diálogo que é preciso propor aos estudantes não é a simples conversa ou troca de opiniões. Eles precisam ser guiados pelos princípios da investigação filosófica, na busca da superação do senso comum pela reflexão radical, rigorosa e de conjunto.

O diálogo, como instrumento importante no processo ensino-aprendizagem, se verifica pelo seu caráter investigativo, e “dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter idéias mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa (diálogo)” (LORIERI, 2002, p. 78).

Um diálogo humano efetivo reforça a conexão entre a compreensão dos que ouvem e falam e dos que lêem e interpretam, reforça o interesse pela leitura e pela pesquisa, rompendo-se a tendência de se pensar em conclusões que não são necessariamente definitivas.