

**EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA – O QUE ISSO SIGNIFICA? / ANÁLISE DE
DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE FILOSOFIA
NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2004

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
Filosofia e crianças: Pressupostos Teóricos Metodológicos	7
1.1 Abordagem Histórica.....	7
1.1.1 Conceitos Fundamentais.....	11
1.2 Pressupostos Metodológicos da Proposta de Matthew Lipman	14
1.2.1 A Comunidade de Investigação	17
1.2.2 Objetivos do Programa de Filosofia para Crianças	19
1.2.3 Material Didático: Novelas Filosóficas	22
CAPÍTULO II	
Filosofia e Diretrizes Curriculares	26
2.1 Escola Sarã: Cuiabá (MT) nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro.	26
2.1.1 Contexto	26
2.1.2 Projeto Político-Pedagógico: Pressupostos Filosóficos e Aspectos da Prática Educativa.....	29
2.1.3 A Filosofia no Currículo.....	31
2.1.3.2 Referenciais Curriculares dos Ciclos de Formação.....	32
2.1.4 A Filosofia no Programa de Qualificação dos Docentes.....	35
2.2 Diretrizes Curriculares em Discussão: A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem – Curitiba / PR.....	37
2.2.1. Contexto	37
2.2.2. Pressupostos da Concepção de Currículo.....	39
2.2.3. A Filosofia nas Diretrizes Curriculares	41
2.2.3.1 A Filosofia no Currículo.....	42
2.2.3.2 Apontamentos Metodológicos para o Ensino pela Filosofia.....	44
CAPÍTULO III	
Políticas Educacionais e Possibilidades de Ensino de Filosofia: Leitura e Crítica .47	
3.1 Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Filosofia no Brasil.....	47
3.2 Propostas Político-Educacionais Municipais e Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Filosofia	50
3.3 Formação Filosófica X Práticas de Ensino.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino fundamental público permeia a fundamentação das problemáticas pensadas na Educação, do nível macro ao micro, perpassando por todos os estágios transitórios. Mas, o que é qualidade? O que, efetivamente, significa preocupar-se com a qualidade do ensino fundamental público? Reformas educacionais? Incentivo legal? Propostas educacionais inovadoras? Na prática escolar suscitam-se questões que ultrapassam seus limites e que se referem à estrutura do sistema em que se insere. Para se pensar alguns elementos na discussão destas questões, no presente trabalho foram analisados os princípios curriculares referentes ao trabalho de Filosofia no Ensino Fundamental das Diretrizes dos municípios de Curitiba-PR e de Cuiabá-MT. Com vistas nesta proposição, esta pesquisa que, inicialmente se dispunha a analisar o conteúdo das Diretrizes da capital paranaense, procurou na iniciativa de Cuiabá um parâmetro para discussão, utilizando-se da comparação e exame dos dados apresentados para o estabelecimento de novas direções de interesse e questionamento.

As Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba estabelecem-se sobre três princípios norteadores: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação pela Filosofia e a Gestão Democrática do Processo Pedagógico. O foco deste trabalho refere-se à análise do eixo curricular que trata da Educação pela Filosofia. Conforme este documento, a concepção teórica para o trabalho de Filosofia dá-se, inicialmente, pela aplicação do Programa

de Filosofia para Crianças (PFC), criado no final da década de 60, pelo professor de lógica norte-americano Matthew Lipman.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta neste documento números relacionados a cursos promovidos para a capacitação dos professores, a projetos espontâneos de Filosofia em caráter experimental e a projetos “Fazendo Escola” sob orientação de docentes universitários, com temas relacionados à ética, valores humanos e cidadania¹. No entanto, esses números não refletem o significado do trabalho com a Filosofia no ambiente escolar, uma vez que, é necessário analisar esses cursos de capacitação, para nortear como se dá para o educador o sentido da Filosofia (ou se pode efetivamente assim nomeá-la) na educação de crianças; também é necessário observar o tratamento da Filosofia nos Projetos, tanto espontâneos como “Fazendo Escola”, uma vez que se é possível falar de ética, valores humanos e cidadania, sem precisamente dar um tratamento filosófico a estes temas. A SME justifica a importância da disciplina esquecida na maioria dos currículos escolares, como uma possibilidade de atender a inquietação humana e a sua dimensão reflexiva dentro de um contexto atual, onde a produção do conhecimento acelerada requer do sujeito uma capacidade crítica e criativa.

O que não se evidencia, nos números e objetivos acima, é a forma como este processo interage no aprendizado do aluno. Pretender o desenvolvimento das habilidades do pensamento denota uma preocupação inerente à educação e, neste caso, somente a coerência já é capaz de sustentar tal eixo. Contudo, é necessário

¹ Capacitação: Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar: 1997 – 51 professores – 40 escolas CEIs; 1998 – 61 professores – 18 escolas; 1999 – 247 professores – 59 escolas; total: 351 professores. / Escolas da RME: Projetos de Filosofia: 1997 – 4 projetos espontâneos; 1998 – 3 projetos espontâneos – 21 projetos Fazendo Escola; 1999 – 27 projetos espontâneos – 52 projetos Fazendo Escola. (CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação, *Características Curriculares: em Discussão*, Curitiba, 2000).

verificar como esse eixo curricular é sustentado na prática escolar. Quais são os produtos efetivos deste trabalho com a Filosofia: como as escolas trabalham a existência da disciplina, como os professores proporcionam as aulas de Filosofia, como os alunos manejam este conhecimento e como o Programa de Filosofia para Crianças dá conta dos conteúdos filosóficos. Conforme os pressupostos apresentados pelas Diretrizes Curriculares da SME, o Programa do professor Matthew Lipman privilegia “o aprimoramento do pensamento reflexivo e defende que a sua inclusão deve ocorrer o mais cedo possível no processo educativo”, pois “a atividade reflexiva 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.” (SME-CURITIBA, 2000: 36). A habilidade relatada é posta também como fundamento nas principais tendências pedagógicas da atualidade. O diferencial, segundo a SME, é o tratamento específico que a Filosofia para Crianças confere no desenvolvimento dessa habilidade. No entanto, não se questiona sobre as possibilidades deste trabalho se efetivar entre as séries iniciais do Ensino Fundamental. Entre a teoria e a prática abre-se uma lacuna que precisa ser observada e analisada: Todo confronto com o real é atividade reflexiva? Se a reflexão pressupõe o questionamento da existência, é possível trabalhar a dimensão do existir com crianças? Como os professores da rede municipal de Curitiba concebem o trabalho de Filosofia para Crianças e de que forma os registros demonstram o desenvolvimento da atividade reflexiva nestes alunos? Há a possibilidade de se produzir registros que demonstrem tal habilidade?

A natureza da Filosofia como disciplina indica problemas tão filosóficos quanto os que pretende encarar em sua docência. Desta forma, este trabalho não se pretende solucionar este questionamento, nem simplesmente levantar outros a este respeito. O que se intenta é pensar as implicações deste tipo de medida acerca desta prática de ensino nos anos iniciais da educação pública, considerando a especificidade da Filosofia em suas possibilidades e limites; para assim se tornar possível levantar novos questionamentos para a discussão do problema da qualidade na Educação Pública.

Quanto à estrutura formal desta pesquisa é pertinente ressaltar que, o interesse amplo deste trabalho remete-se à compreensão do Programa de Filosofia para Crianças, como uma recente metodologia de ensino de Filosofia nas séries iniciais da educação institucional, em processo de implantação, expansão e desenvolvimento no Brasil. Especificamente, o interesse que orienta esta pesquisa refere-se à investigação da proposta pedagógica presente nas Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação de Curitiba, de modo que se torne possível entender a efetividade das políticas públicas de incentivo ao ensino de Filosofia. Desta forma, este estudo buscou novos elementos que permitam discutir os pressupostos teóricos que orientam o objeto em análise; enfatizou a interpretação em contexto para uma compreensão melhor do objeto em questão; procurou 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 (...)” (LUDKE, 1986:19); considerou a experiência do pesquisador, possibilitando ao leitor a formulação de generalizações naturais e necessárias “(...) 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.” (Idem); também procurou 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 delimitará pelo estilo informal, narrativo e ilustrado por citações, exemplos e descrições.

O método que permeou esta investigação define-se pela dialética materialista, de modo que se observou e se revisou esta produção tendo em vista: a necessidade de interagi-lo com os demais fenômenos educativos para compreender suas relações com e na realidade da qual é representante; a pertinência do movimento presente neste método e no objeto de pesquisa, tornando possível ressaltar as conexões das idéias, das coisas e entre ambas; o exame das contradições envolvidas no objeto e no estudo que pretende compreendê-lo; a exigência de se analisar os dados e informações que denotem uma transformação qualitativa da realidade; e principalmente, estudar as possibilidades que indicam a superação das negações evidenciadas ao longo do trabalho. Esta perspectiva teórico-metodológica refere-se diretamente a natureza deste tipo de pesquisa educacional e do tipo de objeto em questão, onde a Filosofia e a Educação alternam o pensamento (idealismo) e o real (materialismo), corroborando a afirmação: “O método (dialético), com efeito, representa o universal concreto. Fornece leis que são supremamente objetivas, sendo ao mesmo tempo leis do real e leis do pensamento, isto é, leis de todo movimento tanto no real quanto no pensamento” (LEFEBVRE, 1991: 237).

No primeiro capítulo trabalham-se os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia com as crianças no cenário educacional. Inicialmente uma breve abordagem histórica do Ensino de Filosofia no Brasil, situando a proposta das Diretrizes Curriculares da SME-Curitiba. Tratam-se dos conceitos fundamentais para a compreensão do objeto em questão, procurando-se distinguir Filosofia, Crianças e suas possibilidades de articulação na Educação. Resumidamente, oferecem-se alguns aportes acerca do Programa idealizado por Matthew Lipman, procurando-se entender as concepções presentes na proposta fundante deste tipo de prática educacional.

No segundo capítulo apresentam-se as Diretrizes Curriculares da SME-Cuiabá e da SME-Curitiba. Trata-se da presença da Filosofia na composição dos documentos, bem como das formas de proposições de ação pedagógica que se implica. Por fim, no terceiro capítulo discute-se criticamente o conteúdo das propostas das diretrizes de ambos os municípios, tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos para a efetivação do que se indica nas políticas educacionais. Problematiza-se o ensino de Filosofia nas séries iniciais da educação formal em seus aspectos teóricos, políticos e metodológicos. Assim como se pergunta pelo papel da formação acadêmica de Filosofia e dos docentes da área.

CAPÍTULO I

Filosofia e Crianças:

Pressupostos Teóricos Metodológicos

Aula de Filosofia

Eu só poderia dar uma noção do nada se não tivéssemos nascido. Agora é tarde, é muito tarde, minha filha... Ah, deliciosamente tarde!

(Mário Quintana)

Os conceitos e definições, que delimitaram o campo epistemológico da análise dos dados investigados, deram-se a partir do referencial teórico de Matthew Lipman e seus principais colaboradores na formulação do Programa de Filosofia para Crianças. De modo que, torna-se possível analisar os pressupostos teórico-metodológicos deste programa em sua transposição prática, da mesma forma que também se possa discutir sua fundamentação filosófica. Também foram utilizados dados de pesquisas que propiciam compreender a implantação e expansão deste Programa no Brasil, possibilitando uma discussão sobre o contexto regional articulada sobre os planos nacional e original.

1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA

Historicamente, o ensino de Filosofia no Brasil não participou de forma significativa do currículo escolar. Sua chegada no Brasil 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 num 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, 2000: 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. E 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 abrem maior espaço para a Filosofia no currículo escolar, mas ainda de forma complementar e para os anos finais do Ensino Médio. O que não garante 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:193).

Atualmente, há a possibilidade da obrigatoriedade da disciplina para o Ensino Médio em projeto de lei que tramita no Congresso Nacional. A nova LDB, Lei 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, no artigo 36, § 1º III, menciona que o educando ao final do Ensino Médio demonstre “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB, in BRZEZINSKI, 2000: 255). A interpretação deste parágrafo estimulou, na última década, a inclusão da disciplina nos currículos escolares. No entanto, esta lei não menciona de forma clara a presença da disciplina nestes currículos, nem tampouco reconhece seu conteúdo específico na formação do conhecimento, tornando indispensável para a leitura deste tipo de medida, questionar-se o que é cidadania e qual o vínculo teórico-metodológico que se pode estabelecer, neste caso, entre Filosofia e Educação. Ainda que se reconheça a ausência de instrumental para a compreensão do sentido e do significado curricular implicado nesta medida legal, “(...) o simples fato de estarem conceituados já é de per si relevante, na medida em que se configuram como referências de cobrança e de avaliação das políticas educacionais a serem desencadeadas pelo poder público” (SEVERINO, 2000: 68). Desta forma, do ponto de vista histórico, as Diretrizes Curriculares da SME representam uma iniciativa político-educacional, em relação à Filosofia, com poucos registros na história do país e singular na história da capital do Estado.

O texto das Diretrizes Curriculares remete-se diretamente ao Programa de Filosofia para Crianças do professor Matthew Lipman, cujos objetivos permeiam o desenvolvimento da cidadania responsável através da comunidade de investigação. Resta-nos compreender qual é o conceito de cidadania trabalhado neste método de ensino e como os valores éticos pensados são efetivamente praticados nesta comunidade de investigação, pois como afirma Sharp, este não é um espaço abstrato:

“(...) a comunidade de investigação tem uma estrutura baseada nos dois aspectos de comunidade – o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e investigação – o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento. Pode-se argumentar que esses dois aspectos são independentes (...) mas colocados juntos, os dois formam um só conceito de grande profundidade e riqueza” (SHARP, 1999: 31).

Assim, do ponto de vista social, torna-se relevante compreender o significado da Educação pela Filosofia por conta dos elementos éticos e de cidadania que ela pretende desenvolver nas crianças. Analisar as maneiras como estes elementos são trabalhados em sala de aula, permite comparar os problemas entre a teoria e a prática no exercício do desenvolvimento da cidadania, da mesma forma que, serve como ponto de partida para uma reflexão crítica da sociedade que temos e a que desejamos. Como já se afirmou acima, um dispositivo legal implica em parâmetros que permitem cobrar e avaliar tais políticas educacionais, sem que se perca de vista seus objetivos fundamentais; neste caso especificamente, o desenvolvimento de indivíduos que consigam, ou não, exercitar sua cidadania, seu olhar crítico, cobrar ou avaliar o sistema em que está inserido.

Por se tratar de uma prática relativamente jovem na história da Educação, o ensino de Filosofia nas séries iniciais do nível fundamental tem sido encarado de forma experimental. Comparativamente, há uma tradição histórica pequena em relação ao Ensino Médio e uma escassez de estudos ainda maior. Portanto, há a necessidade de se ampliar perspectivas científicas para a compreensão do trabalho

desta disciplina nos anos iniciais da educação formal, analisando seus referenciais teórico-metodológicos para uma possível crítica do ensino de Filosofia em sua totalidade e para possibilitar um posterior exame da validade deste tipo de trabalho com crianças.

1.1.1 Conceitos Fundamentais

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, neste texto, 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: 21). O flexível notabiliza-se pelas possibilidades que multiplica e pela necessidade de se problematizar as limitações em se que implica. Desta forma, é imperativo buscar entender algumas definições envolvidas nesta medida legal.

Conceituar a Filosofia constitui um dos principais objetos da própria Filosofia desde sua origem. Ao se entrecruzar 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, 1992:41). 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, bem como se possa entender sua estrutura formal.

Para o professor 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 o 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: 362). Já a “Filosofia para Crianças” constitui uma abordagem específica, onde há “(...) a preocupação de utilizar a filosofia como um elemento nuclear da educação formal, institucionalizada, das crianças” (Idem: 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”, uma vez que se restringe a uma 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” (Idem: 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, é pertinente a leitura desta conceituação considerando o fato de que este autor aponta seu método como um exemplo deste tipo de abordagem. Assim se faz necessário observar que: “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, 2000:14). 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 se entender que se trata de um distanciamento metodológico, onde 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, onde 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 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

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 se dar de modo global, encarando a educação como um todo coerente e consistente. De forma que, as condições sócio-econômicas não sirvam 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, 1994: 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 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: 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, relações estas, que 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 está intimamente ligado 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: 100).

Nesta perspectiva, o papel da educação é de apenas 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.

1.2.1 O Valor do Diálogo

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 se pode articular o que os alunos estudam com aquilo que fazem nas suas vidas cotidianas 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*, como explica Lorieri: “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: 78). Resgata-se aqui o sentido da educação convergindo-se ao 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 compreendem, 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.

1.2.2 A Comunidade de Investigação

Outro ponto importante na compreensão dos pressupostos da estrutura do Programa de Filosofia para Crianças é a formação de uma comunidade na sala de aula para estimular o pensar. Os fundamentos que Lipman identifica estão 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, 1994: 45-46).

Além do aspecto cooperativo, a concepção de comunidade interessa como local de relação entre diálogo e pensamento, onde 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. O professor é parte da comunidade, contudo tem autoridade “no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação” (idem: 72). Este suporte teórico-metodológico deve ser fruto de uma

formação adequada. Lipman observa a preparação do docente a partir de uma crítica à qualidade dos cursos de magistério, ressaltando a pouca frequência de cursos de Filosofia da Educação e a escassez de cursos de Lógica ou Filosofia. Acentua que “o curso universitário de Filosofia não prepara o professor para traduzir os conceitos e a terminologia da Filosofia de uma maneira que as crianças possam entender” (Idem: 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 que, com mais profundidade. Pois, para ele, os professores precisam ser formados através das mesmas abordagens didáticas que utilizarão com os alunos – sendo, por exemplo, estimulados a racionarem através de questionamentos pelos seus docentes, para habitualmente estimularem seus alunos também. O que nos leva a concluir uma necessidade da inclusão desse curso no currículo universitário de licenciatura e magistério ou a formação de cursos externos para este fim.

A postura do professor é outro aspecto assinalado 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), onde se deve atentar ao desenrolar do processo e valorizar as habilidades nele exercidas, 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 – a saber: “No devido tempo, as crianças descobrirão de quem eram, originalmente, essas idéias, mas isso só deve acontecer após terem verdadeiramente trabalhado com as idéias tentando dar sentido à sua experiência, tentando ampliar seus próprios horizontes e, assim, chegar a compreender a si mesma e aos outros, de uma maneira mais ampla” (Idem: 119).

1.2.3 Objetivos do Programa de Filosofia para Crianças

O objetivo principal do Programa de Filosofia para Crianças é “(...) ajudá-las a pensarem por si mesmas” (Idem: 81). Os demais objetivos, segundo sua concepção original, relacionam com este no desenvolvimento das habilidades do pensamento, os quais serão resumidamente apresentados:

- 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 se difere 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 racionar 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: 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 se perceber e se sentirem percebidas, o que pode, conseqüentemente, elaborar a 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: 97).

- Desenvolvimento da Capacidade de Encontrar Sentido na Experiência – salienta-se a necessidade de se possibilitar às crianças que extraiam o sentido de suas próprias vidas 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 em 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 tem 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-se à idéia de globalidade a de totalidade e parte-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 criticando a super-valorização 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 aprecia 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.

1.2.4 Material Didático: Novelas Filosóficas

O currículo que se propõe aos 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 contém modelos de diálogos e problemas filosóficos e que possibilitam a interação dos alunos, por se tratar de uma trama seriada. As novelas filosóficas constituem, segundo seus autores, um tipo particular e privilegiado de interação das crianças por identificação, uma vez que as

personagens principais são crianças interessantes e interessadas; que incorporará os conceitos e procedimentos filosóficos devido sua forma literária segmentada; que possui uma estrutura conceitual que envolve 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: 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). E neste ponto, 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 relacionam com as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças, por meio de modelos práticos e objetivos para fazer filosofia conforme o modelo de

... 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.

A Proposta de Matthew Lipman expõe, como se procurou mostrar neste capítulo, um desafio às práticas de ensino de Filosofia. Ao evidenciar a possibilidade de um novo papel para a disciplina na formação do aluno, impõem-se questões de ordem teórica e metodológica para a História da Filosofia que não se podem simplesmente ser ignoradas. Carregar o pensamento filosófico para os anos iniciais da Educação formal é direcionar a atenção sobre o intento do filosofar na formação humana. No limite, significa inaugurar campos de atuação para esse pensamento em sua relação com a Educação – se antes, o propósito localizava-se na discussão e elaboração de conceitos pertinentes ao pensamento pedagógico, caracterizando

uma preocupação teórica; dessa divisa em diante, torna-se necessário perguntar por conceitos que concernem ao âmbito didático de sua aplicação, ou não, como disciplina no ensino fundamental, denotando assim uma inquietação objetiva.

Dessa forma, as idéias dessa “inovação educacional”, que possui sua origem numa proposta de reforma educacional, convergem com proposições de políticas educacionais. Nessa perspectiva, no Brasil, têm-se exemplos de iniciativas políticas de integração da Filosofia nos currículos de alguns municípios, responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fato que corrobora para a relevância de pesquisas e discussões sobre esse objeto na Filosofia e na Educação.

CAPÍTULO II

Filosofia e Diretrizes Curriculares

A Coisa

*A gente pensa uma coisa, acaba
escrevendo outra e o leitor entende uma terceira
coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa
propriamente dita começa a desconfiar que não
foi propriamente dita.*

(Mário Quintana)

2.1 ESCOLA SARÃ: CUIABÁ (MT) NOS CICLOS DE FORMAÇÃO – NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PRESENTE, A GARANTIA DO FUTURO*.

2.1.1 Contexto

O Sarã é uma vegetação característica da Bacia do Rio Cuiabá, cujas raízes e copas se entrelaçam, permeando as margens degradadas pelo desmatamento, mineração e esgotos. Esta vegetação harmoniza tanto seu ambiente natural quanto o modificado pelo homem, evitando a erosão e abrigando uma diversidade de plantas, que servem de abrigo e alimento para peixes, aves e outros animais; inclusive o homem, que também as utiliza para a cura de doenças e manufatura de utensílios domésticos e instrumentos musicais.

Inspirada por este símbolo, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá) promoveu a estruturação das diretrizes curriculares da capital mato-grossense, publicada no ano de 1999, sendo esta a re-formulação do Projeto

* Referência na Bibliografia Básica das Áreas do Conhecimento das Diretrizes Curriculares de Curitiba – 2006.

Saranzal, de 1997 e lançado para apreciação das comunidades escolares em fevereiro de 1998, cujo objetivo principal era superar a fragmentação e rupturas na construção do conhecimento da escola seriada. A opção pela escola ciclada soma-se à figura-símbolo: “Assim como o Sarã acompanha o rio, evita a erosão, abriga, alimenta peixes e aves e ainda fornece sua madeira para fazer a ‘viola de cocho’, a educação que acompanha e forma o homem, deve evitar a desumanização do seu ser mais gente, ser mais pessoa” (SME-CUIABÁ, 2000: 10). Os ciclos de formação² visam uma organização do currículo contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem no qual os alunos estão inseridos:

“Esse sistema, além das virtudes pedagógicas de procurar adequar o ensino ao desenvolvimento biológico, psíquico e social da criança, exigência há muito demonstrada pelas ciências que estudam a educação, tem a propriedade de tocar em ponto em ponto crucial da prática escolar tradicional que, pela reprovação, responsabiliza o estudante pelo fracasso escolar” (PARO, 2001: 158).

Desta maneira, a SME-Cuiabá entende que a viabilidade desta medida depende de mudanças nas esferas institucional e pedagógica, possibilitando condições para a capacitação da comunidade e estrutura escolar – professores, funcionários e pais; que demandam organização política e financeira.

A estrutura curricular dos Ciclos de Formação na Escola Sarã trata da organização do tempo escolar considerando o desenvolvimento formativo do educando e observando os critérios – idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural e afetivo e desenvolvimento cognitivo. O quadro de “enturmação dos alunos na

² Em 1999, após discussões e deliberações sobre os princípios e diretrizes de implantação dos ciclos, 42 unidades da Escola Sarã. No final de 1999, após a elaboração de 140 artigos sobre as conclusões de sugestões, das 83 unidades do Ensino Público Municipal,

Escola Sarã” recomenda três Ciclos, com três etapas em cada um deles, agrupando faixas etárias de mais ou menos três anos, que compreendem as fases de desenvolvimento da infância, pré-adolescência e adolescência³. O número de alunos estabelecidos para cada etapa-Ciclo é de 25 (vinte e cinco) alunos na primeira e segunda etapa do primeiro Ciclo e na terceira etapa é de 30 (trinta) alunos. A partir da primeira etapa do segundo Ciclo até a terceira etapa do terceiro Ciclo é de 35 (trinta e cinco) alunos.

Para uma reforma educacional efetiva, a escola pensada pelo Secretário Municipal de Educação Prof. Edivá Pereira Alves alicerça-se em quatro pilares: Projeto Político-pedagógico, descrito no primeiro capítulo discutindo a construção do projeto da Escola Ciclada, sua forma de implantação, os pressupostos filosófico-pedagógicos, a caracterização desse projeto, assim como as modalidades de ensino da rede, seus aspectos metodológicos, as bases estruturais curriculares e os referenciais curriculares e de avaliação⁴; Programa de Qualificação dos Docentes, discutido no segundo capítulo procurando demonstrar sua necessidade e as ações da Secretaria neste sentido⁵; Estrutura e Infra-estrutura, presente no terceiro capítulo, que explica sua concepção do assunto através de relatório explicitando a realidade e o desejo a ser produzido; e por fim, Aspectos das Relações do Trabalho, tratando de questões salariais acerca dos pagamentos, da carreira e dos problemas eventuais como enquadramento, elevação de nível, aposentadoria e licença.

³ Fases que são descritas no item 1.1.2.1 referente à caracterização dos Ciclos de Formação do documento das Fases de Formação.

⁴ Este tópico não foi explorado na análise do PFC. No primeiro capítulo também se discutirá a metodologia do PFC.

Nesta perspectiva, o documento coordenado por Mabel Strobel Moreira Weimer⁶, contando com a participação de Professores da Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá e de técnicos da Secretaria Municipal de Educação, notabiliza-se pela forma de pesquisa científica – a preocupação e rigor metodológicos em que são apresentados os dados que informam as mudanças educacionais instauradas por ele no Município de Cuiabá: os gráficos e a análise dos números e de outras formas de informação; atenção à documentação histórica, através de registro fotográfico presente na apresentação da maioria dos itens tratados; bem como a preocupação com a fundamentação teórica das propostas e com a terminologia de determinadas concepções. Na redação do texto e nas evidências de seu processo de construção evidencia-se a afirmação de sua forma como proposta de “(...) um projeto educacional ainda em construção” (SME-CUIABÁ, 2000: 208).

2.1.2 Projeto Político-Pedagógico: Pressupostos Filosóficos e Aspectos da Prática Educativa

A Filosofia é compreendida de formas diferentes ao longo do texto-documento, tanto como fundamentação teórica das concepções pedagógicas que norteiam sua proposta, quanto como fundamentação metodológica das práticas de ensino envolvidas nesta proposta, desdobrando-se em pressupostos curriculares e capacitação de docentes.

⁶ Porta-voz das experiências do Município e pesquisadora da Educação, Prof. Mabel foi convidada para a Diretora Pedagógica da Escola Municipal Ricardo Krieger (pioneira na implantação do Programa de Filosofia em Cuiabá) em fevereiro de 2000, retornando em julho do mesmo ano, para avaliar o trabalho da escola e negociar com a comunidade.

Os pressupostos Filosófico-Pedagógicos orientadores do Currículo assumem a concepção de Educação Crítica, assinalando a necessidade de um eixo dialético na formação do sujeito histórico-social, que destaca a escola como um espaço para a heterogeneidade, para o embate da diversidade cultural: “A visão do conhecimento emancipatório nos faz buscar as idéias de Freire sobre a Teoria do Conhecimento, que rompe com os padrões clássicos relativos a ela” (Idem: 33). Encara-se o conhecer e a forma de se conhecer como objetos que se intercalam como a Filosofia, o filosofar e a Pedagogia: “Nesta teoria, a situação de conhecimento não é uma relação eu-objeto, mas supõe uma situação dialógica entre sujeitos que conhecem, sendo o objeto do conhecimento o mediador dessa relação. O diálogo investigativo aparece, portanto, como uma condição para o conhecimento” (Idem: 33). Para esta perspectiva, a organização do currículo desempenha um papel importante, pois deve denotar a diversidade das práticas humanas, seus sentidos, significados e significantes. A SME-Cuiabá afirma a possibilidade de um currículo socialmente construído, implicando num “projeto seletivo de cultura que explicitará a intencionalidade educativa de cada unidade escolar, porque ele representa uma opção política da escola, não perdendo de vista que esta opção é histórica condicionada, admitindo-se, portanto, uma elaboração e desenvolvimento curricular gradativos de escola para escola” (Idem: 35).

A descrição dos aspectos metodológicos da prática curricular presentes nas diretrizes de Cuiabá destaca a efetivação da possibilidade de um desenvolvimento curricular dialético, através do Tema Gerador como eixo condutor, tendo-se assim, uma metodologia que privilegia a face global da percepção humana. Os pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire são aqui assumidos, incorporados e

designados para a realização da proposta curricular; de modo que se expressa a necessidade da base filosófica e sociológica, para fundamentar a concepção de globalização do ensino, por meio de processos metodológicos que aliam a perspectiva social da Educação crítica com o exercício filosófico do PFC.

2.1.3 A Filosofia no Currículo

2.1.3.1 Base Curricular do Ensino Fundamental

Nos componentes da base curricular do Ensino Fundamental, a Filosofia é citada na elaboração curricular do 1º e 2º Ciclo de Formação tanto nas observações específicas sobre as áreas do conhecimento quanto nas observações gerais sobre a base curricular. Na base do 1º Ciclo, ela é expressa pelo seguinte enunciado: “A Introdução à Investigação Filosófica permeará todas as áreas do conhecimento” (Idem 66-67); e na do 2º Ciclo pela expressão: “A Investigação Filosófica permeará todas as áreas do conhecimento” (Idem: 68). O diferencial entre o 1º e o 2º Ciclo é a idéia de aprofundamento progressivo na especificidade da Investigação Filosófica. Desta forma, ela não é incluída na Parte Diversificada do 2º Ciclo, que inclui apenas Língua Estrangeira Moderna. Nas observações específicas aponta-se um papel metodológico para a presença da Filosofia em ambos os Ciclos, enquanto que as outras proposições tratam de noções gerais de Educação Ambiental e Orientação para o Trabalho também permeando todas as áreas do conhecimento e da indicação do Ensino Religioso trabalhado nas Ciências Socioculturais. Já nas observações gerais, a exposição da Filosofia permanece idêntica, num contexto de regulamentações estruturais mínimas para a organização do tempo escolar relativo

às áreas do conhecimento e às disposições teórico-metodológicas, o que conduz a leitura de manutenção da Filosofia como encaminhamento metodológico.

Na base curricular do 3º Ciclo de Formação, a Filosofia está incluída na grade das disciplinas ao lado da Língua Estrangeira Moderna na Parte Diversificada (Lei 9.394/96 – Art. 26 § 5º) e não há menção singular sobre seu campo teórico e/ou metodológico nas observações específicas sobre as áreas do conhecimento nem nas observações gerais sobre a base curricular dos Ciclos.

2.1.3.2 Referenciais Curriculares dos Ciclos de Formação

A justificativa da Filosofia como referencial no currículo da proposta apresentada se dá pelos resultados de pesquisa acadêmica ⁷ sobre o Projeto *Educando para o Pensar*, implantado desde 1995 nas escolas públicas municipais de Cuiabá, “tendo como referencias teóricas as obras de Paulo Freire, Matthew Lipman, Moacir Gadotti, Pedro Demo, Pierre Furter e outros” (Idem: 77) e que “foi elaborado e desenvolvido de forma coletiva com professores, coordenadores pedagógicos, diretores, técnicos da Secretaria e professores da UFMT/Departamento de Filosofia” (Idem: 77). A perspectiva metodológica deste projeto procura articular o PFC de Lipman com a Teoria Cultural Dialógica de Freire.

A proposta da Escola Sarã remete-se à Filosofia como um recurso estratégico e metodológico, que perpassa todas as áreas do conhecimento envolvidas no processo ensino-aprendizado e não como uma disciplina isolada. Também considera que o PFC de Lipman não é a única fonte do filosofar na sala de aula, pois

⁷ <https://doi.org/10.13063/1984-1997.v12n13.p01> pelo endereço eletrônico deste documento, cujos dados e resultados científicos foram utilizados nesta e em outras partes do mesmo.

acredita ser possível resgatar o pensar através do diálogo entre as áreas do conhecimento. Mas se refere à Educação para o Pensar como principal condutor desta prática de ensino, devido os pressupostos teórico-metodológicos que viabilizam o desenvolvimento da autonomia de pensamento. Esta autonomia pode ser construída na elaboração das habilidades do pensamento, que são devidamente resumidas e descritas no documento conforme a visão lipmaniana de habilidades de raciocínio, investigação, formação de conceitos e de tradução. Todas as explicações e fundamentações sobre a Filosofia calcam-se na teoria do criador do PFC, ficando nítida a relação do texto em questão às obras, materiais didáticos e de apoio pedagógico do autor. Ao se compreender a Filosofia como recurso estratégico e metodológico objetiva-se um ensino, em todas as áreas, inspirado na investigação e reflexão. Tal peculiaridade garante uma contribuição expressiva no processo de escolha do Tema Gerador da escola, “(...) isto é, ela ajuda a gerar o Tema e, no desenvolvimento deste, a Filosofia manifesta sua presença nos atos de ensinar e aprender, como recurso e conteúdo da educação” (Idem: 79). Neste desenvolvimento, a abordagem filosófica do Tema gerador deve possibilitar o conhecimento e compreensão da realidade na busca e constante avaliação de critérios, tanto na relação objetiva quanto subjetiva, deste intuito.

No trabalho de interação entre as teorias de Lipman e Freire, há o cuidado de se definir a Comunidade de Investigação do PFC como um espaço de reflexão interessada e comprometida com os objetivos de cada sala de aula: “Assim como Lipman propõe que a sala de aula se transforme numa Comunidade de pessoas dialogando e refletindo juntas, Paulo Freire propõe que a sala de aula seja substituída por um Círculo de Cultura. Essas idéias são profundas e exigem alguns

passos para concretizar-se em ações pedagógicas” (Idem: 80). Passos esses que se referem a considerar as experiências individuais de vida e o cotidiano como valores fundamentais no processo de aprendizagem; assim como o diálogo investigativo e problematizador, tomando os questionamentos que o constitui “(...)como esses que possibilitam desenvolver no educando a capacidade de investigar os fundamentos das afirmações, perceber implicações, interpretar, analisar criticamente e captar o significado das mensagens” (Idem: 81). Desta forma, outro passo relaciona-se a escolha dos textos e histórias que permearão o desenvolvimento do Tema Gerador, tendo nítidas as relações e problematizações necessárias para tanto, atentando também para a leitura crítica do livro didático.

Acerca do suporte técnico-didático para esta prática de ensino, relaciona a Secretaria:

“Considerando todos os aspectos teóricos e metodológicos citados, o educador, no 1º e 2º Ciclos, poderá trabalhar com textos que priorizem determinado tema e reforcem algumas habilidade, literatura infantil ou infanto-juvenil, músicas poemas, poesias, versos, histórias do Programa de Filosofia para Crianças e outras, na ambiência da Comunidade de Investigação(...)” (Idem: 84)

e no 3º Ciclo os “(...) assuntos podem ser buscados no material do Programa de Filosofia para Crianças, em textos de Rubem Alves, Diálogos Socrateanos, Mito da Caverna em A República de Platão, As Meninas-Lobo de Reymond, reportagens em revistas, músicas, poesias e outros, sendo investigados pelos educando na Comunidade de Investigação” (Idem: 87). A relação dos objetivos visionados para cada Ciclo assemelham-se à proposta presente no material do PFC, de acordo com a aplicação indicada por Lipman. Pensa-se a promoção de capacidades inerentes ao

desenvolvimento da Comunidade de Investigação – ouvir atentamente, fazer perguntas, construir reflexões a partir das observações dos outros, respeitar, entre outras – desde a primeira etapa do 1º Ciclo; para que se possibilite, no 2º Ciclo, o trabalho na busca e construção de conceitos que podem permear o Tema Gerador como diferença, raça, preconceito, sociedade, ética, ideologia, liberdade, entre outros. E finalmente no 3º Ciclo, o aprofundamento “(...) desenvolvimento do raciocínio, da investigação filosófica e da investigação ética” através do “(...) estudo da lógica e do saber-viver” (Idem: 86).

2.1.4 A Filosofia no Programa de Qualificação dos Docentes

A Secretaria ressalta sua preocupação com a Qualificação Docente devido à mudança da Escola Seriada para a Escola Ciclada, exposta na proposta da Escola Sarã. Compreende-se essa modalidade como a formação acadêmica inicial e a formação continuada em serviço através da capacitação continuada, na prática e em serviço, articulada com o Projeto Político-Pedagógico das escolas e em suas necessidades reais e específicas. Concebe-se o educador como um profissional capaz de traçar seus próprios objetivos de trabalho e de estudo, valorizando-se seu saber específico no contexto da Proposta. Desta forma, este Programa privilegia um âmbito complementar ao acadêmico – graduação e pós-graduação – ofertando-se cursos via Programa de Capacitação da Secretaria e via projetos das unidades escolares. Registra-se assim, pela análise da crescente carga horária dos cursos realizados entre os anos de 1997 a 1999, um “(...) avanço tanto na quantidade dos cursos promovidos quanto na qualidade dos temas oferecidos e do trabalho realizado” (idem: 159).

A presença da Filosofia neste Programa é observada nos gráficos de explanação das cargas horárias dos cursos do Programa de Capacitação da Secretaria e dos projetos das unidades escolares, assim como nos referenciais teórico-metodológicos da Qualificação Docente. Relata-se o privilégio na superação da dicotomia entre conteúdo e referencial metodológico presente na abordagem tradicional da formação de professores; buscando-se então, uma perspectiva dialética do conhecimento, onde se investe na capacidade reflexiva do educador: “A compreensão dialética da educação trata a relação da teoria com a prática como tema da discussão filosófica e objeto de reflexão” (Idem: 166). Nesse ponto de vista, pressupõe-se um papel para a Filosofia de acompanhante da ação pedagógica e o referencial metodológico que pode proporcionar este intento “(...) aponta as vertentes da Pesquisa-Participante, Pesquisa-Ação e comunidade de investigação que estão em consonância com a metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora na concepção do professor Paulo Freire, na qual se concebem e desenvolvem os currículos das escolas da Rede Municipal de Cuiabá” (Idem: 168).

Os gráficos da carga horária dos Cursos realizados na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, propostos pela SME, localizam o curso de Filosofia / Educação para o Pensar – elaborado originalmente por Matthew Lipman e aplicado no Brasil pelos Centros Regionais de Filosofia para Crianças – no ano de 1997 em terceiro lugar entre os temas de maior carga horária (110 horas). No ano de 1998 ele permanece na mesma posição, mas com uma carga horária de 124 horas e no ano de 1999 aparece em quinto lugar, mas novamente com uma carga horária superior (156 horas), denotando um investimento maior na qualificação geral dos docentes mais na qualificação específica de Filosofia. Já os gráficos da carga horária dos

Cursos propostos pelos projetos das escolas mostram no ano de 1997 o curso de Filosofia/Educação para o pensar em sexto lugar entre os temas mais estudados, com uma carga horária de 40 horas. No ano seguinte, ele aparece em terceiro lugar, com uma carga de 96 horas e em 1999, em quarto lugar, mas com uma carga horária de 200 horas. Pode-se entender a partir desses números um aumento no interesse pelo Curso de Filosofia nas unidades escolares e um aumento no empenho neste tipo de formação.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES EM DISCUSSÃO: A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS DE APRENDIZAGEM – CURITIBA / PR

2.2.1 Contexto

O documento das Diretrizes Curriculares inicia-se com um breve histórico sobre a Educação Municipal em Curitiba: desde sua formalização 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 Diretriz de Educação, estabelecendo-se currículo, calendário e testes unificados

para todas as escolas. Nas gestões administrativas municipais seguintes seguem-se planos e discussões educacionais que perpassaram os problemas do ensino público municipal e o direcionamento das propostas às classes populares, incorporando-se um pensamento pedagógico progressista na rede.

A SME explicita sua preocupação com a educação de qualidade pelas ações recentes 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. Compreende-se assim, por educação de qualidade: “(...) 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: 7-8). Neste intuito a Organização em Ciclos, implantada em 1999 na rede, visa proporcionar uma nova organização pedagógica e administrativa que permita a construção de uma educação de qualidade. Desta forma, a Secretaria remete-se à concepção de Educação como um todo, justificando-a pela exigência de uma sociedade, que deve ser compreendida em sua totalidade e explicitando como objetivo para a Organização em Ciclos seu reflexo no processo formativo: “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, 51).

Este documento notabiliza-se por sua estrutura pontual, com referência direta e exclusiva a seu objeto – Diretriz Curricular – entendendo-se as necessidades de contextualização e de articulação tanto teórica quanto metodológica em sua especificidade objetiva. Contando 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.

2.2.2 Pressupostos da Concepção de Currículo

Em 1998 desencadeia-se 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 procede 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, sobre quatro visões básicas de currículo para explicitar o significado de currículo que deve permear a reforma curricular proposta: a visão tradicional, a tecnicista, a crítica e a pós-estruturalista. Ao se salientar a necessidade de visão crítica sobre os modelos curriculares que imprimiam uma concepção de conhecimento e cultura acabados – onde se cabia apenas ao docente ministrar uma seleção determinada de recortes do edifício intelectual da humanidade – a Secretaria aproxima sua

proposta de uma reflexão sobre “(...) políticas culturais, assumindo a cultura como o espaço social de fronteiras múltiplas e heterogêneas, onde diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes misturam-se em meio às diferentes relações de poder e privilégio” (Idem: 15). Encarando-se assim uma nova organização curricular, deve-se 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 é 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: 17). Dessa forma, o diálogo fundamenta-se como via para o estabelecimento de relações pedagógicas e culturais. O diálogo 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: “Nessa construção curricular é que se dá o exercício da autonomia pedagógica, que não é o mesmo que ‘deixar acontecer’ ou ‘cada um fazer o que quiser’. A construção curricular só existe se houver intenção coletiva de formar mulheres e homens para viverem em um espaço/tempo que está em mudança permanente” (Idem: 19).

O auxílio na construção curricular e a manutenção da unidade na Rede Municipal de Ensino (RME) se dão pela apresentação de três princípios norteadores para a Educação em Curitiba: Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação pela Filosofia e Gestão Democrática do Processo Pedagógico. Estes princípios justificam-se pela sua articulação no texto-documento. O primeiro princípio – Educação para o Desenvolvimento Sustentável – refere-se 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 sujeito que pensem criticamente, ligando-se à proposta do segundo princípio – Educação pela Filosofia – que se remete ao desenvolvimento e elaboração da capacidade 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” (Idem: 20).

2.2.3 A Filosofia nas Diretrizes Curriculares

O documento apresenta a Filosofia no currículo escolar como “(...) 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” (Idem: 35). Procura-se demonstrar a escassa presença histórica da disciplina na educação brasileira e, apesar da equivocada leitura do inciso III, § 1º do no artigo 33 da LDBEN / 06, onde não se torna obrigatória a disciplina no Ensino Médio (o

documento afirma a obrigatoriedade da disciplina por esta lei), apenas se refere aos seus conhecimentos como necessários para a formação do cidadão ao fim deste curso; evidencia-se a Filosofia como proposta de emancipação humana.

No Ensino Fundamental, a presença da Filosofia no Brasil é recente, datando da introdução do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Explica-se essa proposta educativa como uma forma de aprimoramento do pensamento reflexivo ao longo da formação escolar, tendo em vista a construção de significados e constituição de sentido próprio e autônomo da realidade e do próprio pensamento. O documento exhibe o contato com o Programa, desde 1997, graças à iniciativa de algumas escolas que buscavam alternativas para a melhoria da qualidade de ensino. Nesse momento, proporcionaram-se junto com o Centro Paranaense de Filosofia para Crianças, diversos cursos de capacitação de professores. O saldo foi muitos projetos Fazendo Escola, outros espontâneos e a inclusão da Filosofia no currículo de algumas escolas: “Em pesquisas realizadas recentemente nas escolas da RME e em encontros entre professores municipais com a equipe de currículo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, constata-se que o trabalho com a Filosofia vem se ampliando e, em algumas escolas, diferenciando-se do Programa de Filosofia para Crianças” (Idem: 38).

2.2.3.1 A Filosofia no Currículo

Não se assume alguma referência teórica ou metodológica nas concepções de ensino de Filosofia explanadas no item acerca de sua presença no currículo. No

entanto, as principais idéias apresentadas refletem alguns pressupostos presentes na teoria de Lipman e seus colaboradores.

Aponta-se uma crítica ao ensino de Filosofia como uma prática docente isolada, imprimindo-se a necessidade, em todas as áreas do conhecimento, de se pensar a relação ensino-aprendizagem como um desafio constante àquele que deve construir os significados da realidade problemática e analisável em que vive, a saber, o aluno. Segundo a SME a aprendizagem depende do movimento das visões sincréticas às analíticas, culminando em sínteses, que carecem de um exercício reflexivo para sua efetivação. Desta maneira, deve-se valorizar o repertório de experiências e concepções do aluno, visando uma articulação a ação pedagógica, possibilitando assim, novos caminhos didático-reflexivos. Neste sentido, entende-se “(...) 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” (Idem: 39). Esta interdisciplinaridade refere-se ao aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento sobre as leituras que proporcionam e sobre a leitura que se possibilita pelas suas interconexões, o que implica num esforço escolar coletivo e constante.

Ilustra-se a Filosofia como essencial à educação para a cidadania, devido inúmeras características, que são relacionadas pontualmente no documento. Trata-se o diálogo investigativo como uma forma de construção do saber, que faz uso da diversidade de pontos de vistas para o exame crítico da realidade, preparando-se assim cidadãos que encaram esses eventos no apreço do respeito e da defesa do bem comum. Valoriza-se a construção da autonomia mediante critérios éticos de vivência, que se possibilita pelo envolvimento das habilidades cognitivas

de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação, como fundamentos para uma aprendizagem significativa e organização do pensamento. Evidencia-se a importância do tratamento filosófico aos conceitos, bases dos sentidos dos aspectos sociais, ambientais, estéticos e éticos. Pensa-se nas relações entre os conhecimentos e suas áreas, estabelecidas pelas estratégias intelectuais e imaginativas que se desenvolvem. Imprime-se importância na argumentação lógica e na coerência entre o pensar e o agir. Incentiva-se o pensamento crítico e criativo das crianças. Esclarece-se a diversidade de significados pelo levantamento de hipóteses implícitas nos contextos. E se explicita também os fundamentos e condições do conhecimento.

Justifica-se então a disciplina como parte indispensável na formação do indivíduo de pensamento auto-suficiente, sendo esse o construtor do contexto social e histórico: “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” (Idem: 41).

2.2.3.2 Apontamentos Metodológicos para o Ensino pela Filosofia

No sub-item intitulado “Partindo do ponto de vista do aluno”, o documento trata de algumas indicações didáticas sobre a Educação pela Filosofia na sala de aula. Refere-se à infância como fase naturalmente inclinada à curiosidade e à
to agente de interações sociais, nas quais estabelece seus

específicos. Nesse sentido, entende-se o ensino que pretende uma formação para a cidadania como espaço de mediação entre as experiências, pensamentos e linguagens do aluno e do mundo. Privilegia-se assim, a Filosofia em seu caráter dialógico, investigativo e problematizador. A SME remete-se a este procedimento didático como uma forma de compreender e elaborar as concepções próprias de cada aluno, da mesma maneira que se procede relativamente às novas concepções, pois “uma discussão filosófica é cumulativa, desenvolve-se com a interação dos participantes, vai à raiz das questões, não fica na superficialidade de análise” (Idem: 43).

Apesar de não se assumir Matthew Lipman como referencial teórico-metodológico dos pressupostos apresentados, os objetivos da proposta das Diretrizes pouco diferem das idéias do autor norte-americano. A importância do diálogo no documento figura o desempenho da disciplina de maneira análoga a que se pensa a Comunidade de Investigação do PFC. Pensa-se a sala de aula enquanto espaço para a investigação de problemas de interesse dos alunos, desenvolvendo-se os hábitos de questionar, ouvir, falar e refletir, onde cada incerteza é ponto de partida e de estímulo para a próxima discussão. O papel do professor nesse processo também se assemelha ao ideal de educador de Lipman, atuando no desenvolvimento das habilidades do pensamento.

A proposta distancia-se das idéias presentes no PFC ao entender a Filosofia no currículo como disciplina, enquanto uma possibilidade limitada. O princípio da Educação pela Filosofia refere-se à “(...) uma abordagem que supera o ensino da Filosofia, para constituir-se em atividade presente na ação pedagógica relativa a todo o conhecimento” (Idem: 44). Pode-se interpretar essa indicação

como uma maneira de se potencializar o envolvimento do aluno no processo-aprendizagem, através de um suporte metodológico que privilegia sua atuação e a relação entre a sua realidade e as áreas do conhecimento. O papel da Filosofia no currículo, como princípio metodológico, remete-se então ao de articulador do trabalho didático – uma forma de se empregar uma identidade mínima á prática da Rede Municipal de ensino – e de fundamento para a organização curricular.

A leitura das propostas pontuou-se a partir da análise dos documentos publicados pelas Secretarias Municipais de Educação. Considerando que se trata de capitais estaduais, procurou-se observar o suporte teórico e político das referências a Filosofia na organização curricular. O que corrobora somente apontamentos analíticos das condições teóricas e políticas ofertadas para a efetivação das propostas curriculares municipais. De modo que, não se pretende produzir conclusões objetivas das questões que se suscitam em tais leituras.

Para tanto, seria necessário estudar as condições efetivas das proposições analisadas, encarando outras fontes para a pesquisa, como a observação direta, entrevista com educadores e equipe pedagógica envolvidos no processo, bem como a análise de demais documentos que indicam esta inclusão da Filosofia no currículo escolar. Este trabalho, contudo, busca localizar as questões que provocam a pertinência dessas investigações. Nesse intuito, torna-se indispensável contrastar as indicações dos documentos das diretrizes curriculares investigadas com os pressupostos teóricos metodológicos da proposta original do ensino de Filosofia para Crianças e o suporte crítico que tal trabalho a nível nacional.

CAPÍTULO III

Políticas Educacionais e Possibilidades de Ensino de Filosofia:

Leitura e Crítica

O Diabo e a Criança

Um dia o Diabo viu uma criança fazendo com o dedo um buraco na areia e perguntou-lhe que diabo de coisa estaria fazendo.

— Ué! Não vê? Estou fazendo com o dedo um buraco na areia! — espantou-se a criança. Pobre Diabo! O seu mal é que ele jamais compreenderá que alguma coisa possa ser feita sem segundas intenções.

(Mário Quintana)

3.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

O Programa de Filosofia para Crianças é considerado pelo seu idealizador como uma inovação educacional, pois as possibilidades educacionais da Filosofia, como disciplina da escola primária, podem esclarecer as conexões entre Educação e Filosofia. Contudo, no que tange à Filosofia e seu conteúdo específico, Lipman considera que preservar a integridade da Filosofia como uma disciplina é integrá-la no currículo de forma autônoma, sem a divisão de “espaço” com outras disciplinas. O que se ressalta é uma maneira de não se considerar o questionamento sobre a manutenção do conteúdo especificamente filosófico. Observa-se na análise dos pressupostos teórico-metodológicos do Programa um acentuado privilégio à lógica formal e informal, tanto em sua estrutura quanto em seu exercício. Mesmo quando apresentam nos objetivos

Programa características que permeiam outras

áreas da Filosofia, como a ética, por exemplo, insiste-se na necessidade de um trabalho orientado pelo método aristotélico. Ora, especializar o pensamento no exercício lógico assegura uma reflexão filosófica?

No Brasil, a crítica sobre a ênfase da lógica no Programa de Filosofia para Crianças não representa uma oposição a este tipo de trabalho. Ainda que boa parte do meio acadêmico nacional limite sua crítica à proposta de Lipman a um argumento de ordem financeira, pois a considera apenas um mote para comercialização de material didático, negando assim a leitura e o questionamento filosófico que o trato com a Filosofia requer. O ritmo da expansão e implantação do Programa no país, no entanto, demonstrou a viabilidade desta proposta de forma efetiva, o que necessariamente implica em pesquisas de educadores e filósofos. Os estudos que permearam esta pesquisa caracterizaram-se pela análise das possibilidades em aberto desse novo campo educacional, como afirma Kohan:

“Elas não pretendem ser verdades categóricas. Não tem pretensão de verdades acabadas. Importa-nos deixar explícito que consideramos esse programa o intento mais sistemático e rigoroso de levar a filosofia ‘as crianças. Ele tem um valor fundante inquestionável: abriu caminhos intransitados até então pela filosofia. É pioneiro, inaugura horizontes” (KOHAN, 2000: 83-84).

Encarar a positividade desta proposta de trabalho com a Filosofia não reduz a dúvida que impulsiona a análise crítica do objeto, pois este é justamente o elemento objetivo que aponta a investigação científica sobre as possibilidades e os limites que, tanto esta teoria quanto esta prática, determina. Um dos limites indicados anteriormente – a ênfase na lógica – tem sido o foco das análises preliminares do Programa, tendo não somente a carência de outros conteúdos filosóficos, mas

também atentando para a forma como este exercício está presente no material em questão. Kohan, ao analisar a metodologia do Programa através do currículo – composto pelas novelas e manuais filosóficos que reconstroem a história da filosofia ocidental – e da prática na sala de aula, (partindo de alguns exemplos presentes no material indicado), afirma que “(...)esse programa tem uma série de limitações” e que “é preciso problematizar seus pressupostos e implicações” (Idem: 84). Na novela dedicada preferencialmente à lógica, o autor assinala o que ele chama de tensão entre a forma em que é exposta a lógica no programa Ari e a lógica como subdisciplina da filosofia, uma vez que este trabalho se torna um dever tanto para o professor quanto para o aluno na novela e no manual para que o trânsito pela Filosofia prossiga. O que contradiz um dos fundamentos da proposta que pretende auxiliar na reforma do ensino, no que tange ao interesse do aluno como ponto de partida da relação filosófico-pedagógica da comunidade de investigação, já que ele pode não ter interesse pelas regras lógicas que o Programa considera insubstituível. Assim, não se questiona também a própria lógica e seus conteúdos, o que, segundo Kohan, corrobora para a semelhança entre o Programa de Lipman e os manuais tradicionais de ensino de lógica, pois “a relação com o ensinado, contudo, tanto do professor quanto do aluno, não parece diferir muito: não se favorece a problematização dos conteúdos ‘verdadeiros’ da lógica nem seu estatuto epistemológico. A lógica, paradoxalmente, constitui o suporte principal da prática filosófica, mas ela mesma parece fugir dessa prática” (Idem: 83). Este e outros limites devem ser pesquisados para que se possa vislumbrar a interferência desta prática nas escolas. Além dos obstáculos metodológicos evidentes, faz-se necessário problematizar os elementos que concernem quanto à origem do

Programa, que foi idealizado para uma dada realidade estrangeira, bem como os que se referem à manutenção da Filosofia em sua universalidade.

3.2 PROPOSTAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS MUNICIPAIS E REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Tais questionamentos não são percebidos na elaboração das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. Os problemas relativos a esta ausência de leitura crítica se fazem perceber na elaboração do texto que trata da Filosofia como Referencial Curricular. A adoção do material didático do PFC, seguindo as instruções de aplicação de seu autor, indica esta postura. A adoção do material por si só, não caracteriza um problema, mas se abre precedentes para alguns. As referências para sua aplicação não esclarecem a necessidade de se selecionar ou elaborar as sugestões nele presentes. Os pressupostos da estrutura da proposta constituem um pequeno resumo das propostas de Matthew Lipman em suas obras, contendo proposições literais do autor sem que se utilize a citação. Os objetivos propostos para cada Ciclo são idênticos à programação elaborada por Lipman para o desenvolvimento cognitivo do educando. As explicações metodológicas para o docente do documento também são encontradas nos Manuais do Professor das Novelas Filosóficas. Desta forma, as novelas filosóficas podem significar a aplicação de uma técnica ou uma “tecnologia pedagógica”, afastando-se da idéia de suporte metodológico e de ensino de Filosofia.

Por outro lado, as diretrizes de Cuiabá apresentam pontos interessantes para uma proposta de Filosofia para o Ensino Fundamental. Ao articular as idéias de Matthew Lipman e Paulo Freire, ela aponta uma possibilidade de superação do problema de localidade e especificidade do PFC, enquanto se assegura um encaminhamento metodológico que viabiliza o aprofundamento das questões do Tema Gerador. Ainda que se persista a abertura para um esvaziamento desta possibilidade na utilização sem questionamento das novelas. Outro ponto relevante neste documento remete-se à clareza e rigor conceitual, diz-se a todo tempo o que se entende por determinado aspecto ou concepção filosófica, possibilitando uma visão mais nítida do que se está propondo. Tem-se também uma clareza didática sobre o ensino de Filosofia – um eixo teórico-metodológico bem definido e delimitado – que apesar de seus problemas, constitui uma referência bem estruturada, indicando a natureza da ação pedagógica a se trabalhar, a se elaborar, a se pensar: um ponto de partida efetivo.

Já nas diretrizes curriculares de Curitiba-PR verifica-se a ausência desse tipo de centro inicial. Cita-se o trabalho de Lipman no processo de introdução das práticas de ensino de Filosofia na rede, da mesma forma que o situa na origem desta prática na história do Ensino Fundamental. Afirma-se a superação do modelo original do Ensino de Filosofia para Crianças, sem, no entanto, explicitar-se o modo desse procedimento e as novas percepções nesse campo. Nem se estabelece delimitações sobre as concepções e aspectos envolvidos na proposta de Ensino de Filosofia. Não se explica, por exemplo, o significado do diálogo investigativo, aponta-se apenas seus objetivos, igualando-se a idéia de finalidade a de fundamento. Também não se expõe a natureza dos projetos espontâneos ou Fazendo Escola de

Filosofia, seus temas, encaminhamentos metodológicos, objetivos ou produtos. O que se conclui é a possibilidade de uma crítica ao modelo de Ensino de Filosofia presente no PFC, uma vez que não se explicitam as articulações entre os fundamentos de Lipman e a elaboração da proposta. No entanto, sustentar essa possibilidade apresenta algumas dificuldades, pois ao longo do texto do documento, os pressupostos e objetivos relacionados pouco se diferem das concepções do PFC. O papel do diálogo, por exemplo, nesta proposta apresenta-se desta forma: “O diálogo investigativo deve constituir um processo de interações verbais enriquecedoras, promovendo nos envolvidos a capacidade de identificar e citar boas razões para opiniões que expressam” (SME-CURITIBA, 2000: 44).

Em *Uma Nova Educação: A Comunidade de Investigação na Sala de Aula*, Ann Sharp, colaboradora do criador do PFC, explica a articulação entre conversação filosófica e diálogo:

“Não estamos supondo que conversação ou diálogo seja o único meio em que a investigação filosófica pode ocorrer. (...) Mas em uma comunidade de investigação filosófica, a conversação contínua é o fio unificador que oferece às outras atividades um sentido de vitalidade e estrutura. A textura aberta do diálogo facilita o movimento entre o concreto e o conceitual, e entre e além de perspectivas particulares. Participantes do diálogo chamam uns aos outros para procurarem por regras que apoiem afirmações específicas, de um lado, e exemplos e contra-exemplos em resposta a afirmações gerais, de outro” (SHARP, 1999: 127).

Comparativamente, pode-se perceber a similaridade entre as idéias expostas. De um lado, Sharp propõe o estabelecimento da comunidade de investigação como um espaço privilegiado ao diálogo de propósito investigativo, onde a interação dos participantes proporciona o enfrentamento de questões num movimento contínuo e

auto-corretivo. Por outro lado, a SME, ao propor o ensino pela Filosofia como estratégia metodológica, explicita uma função para o diálogo na sala de aula semelhante ao da comunidade de investigação, sem, contudo tratar das referências da comunidade de investigação (termo amplamente difundido pelo PFC), dos pressupostos incorporados e/ou superados, ou mesmo dos fundamentos de sua concepção de diálogo investigativo, caso ela efetivamente difira da que se faz presente no PFC. Observações dessa natureza ratificam a ausência de um embasamento teórico assumido, que possa situar o leitor ou, no limite, proporcionar uma orientação para o aprofundamento ou discussões das propostas apresentadas.

3.3 FORMAÇÃO FILOSÓFICA X PRÁTICAS DE ENSINO

O que se ressalta na leitura das propostas municipais de inclusão da Filosofia nos currículos escolares do Ensino Fundamental é a ausência de alusão ao professor com formação acadêmica filosófica. Por conta da concepção filosófica metodológica presente nas diretrizes analisadas no presente trabalho, entende-se a prática filosófica permeando toda a ação pedagógica na sala de aula. Assim, cabe a professora regente o desempenho deste papel. No entanto, há de se considerar algumas questões neste sentido.

No trecho sobre a formação dos docentes referente ao 2º Ciclo das diretrizes da SME-Cuiabá há um enunciado que trata da formação específica dos professores de Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Mas não há menção semelhante sobre o profissional de Filosofia, isto levanta duas hipóteses acerca deste trabalho



com a Filosofia – se a escola incluir a Investigação Filosófica como aula na grade curricular, não se considera a necessidade de um professor com formação específica; ou se há o encaminhamento metodológico assumido em todas as outras áreas, não se tem um trabalho de acompanhamento filosófico por um profissional com a formação específica concursado pela SME-Cuiabá. Há, no entanto, uma proposição referente ao 3º ciclo que assegura que “(...) todos os educadores terão habilitação profissional condizente com a área do currículo em que atuam (...)” (SME-CUIABÁ, 1999: 69-70), pois a Filosofia tem um lugar assegurado como disciplina na grade curricular. O que garante um professor de Filosofia com a formação filosófica, isto pode ser observado como um avanço institucional, ainda que não signifique necessariamente um trabalho filosófico-reflexivo efetivo.

Nas diretrizes da SME-Curitiba não há tratamento ao tema, entende-se no texto do documento que esta é uma prática pedagógica referente à ação da professora regente. De certa forma, esta indicação abre precedente para uma leitura que deve ser observada. No texto do documento das Diretrizes há uma forte menção ao trabalho de Filosofia com intuito ético, de construção da cidadania. Se considerar as notas de Lipman sobre a formação do docente que pretende transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, torna-se necessário lembrar:

Como não se define um estatuto próprio para este trabalho com a Filosofia em sala de aula, não se define também a possibilidade de se estabelecer a disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental. Pode-se pensar nesta natureza de proposta, como um momento ou outro na prática pedagógica intitulada “aula de Filosofia”. O que não ocorre, por exemplo, com a aula de Educação Física, que possui um momento semanal determinado para sua atuação. Em

ambas as diretrizes municipais⁸, a orientação curricular de Educação Física remete-se a uma educação voltada para a consciência corporal, para a formação do sujeito como ator responsável pela construção e transformação da realidade social que está inserido; através de ginásticas, jogos, danças, esportes, etc. Isto não significa que estas atividades não sejam exercitadas no restante da prática pedagógica. Segundo ambas as propostas referidas, estes elementos relacionados à consciência corporal devem ser exercitados em todas as atividades no ambiente escolar; uma vez que todo aluno é dotado de um corpo e necessita elaborar esse auto-conhecimento. Mas todo aluno também não é dotado de pensamento? Ainda que esta seja uma ferramenta utilizada em todos os momentos, não seria necessário um momento e um espaço próprio para seu conhecimento e exercício? O professor especializado no objeto filosófico não teria nada a contribuir na elaboração dessa autoconsciência do pensamento?

A Educação Física como disciplina escolar foi instituída no período da Primeira República pelas intervenções do advogado liberalista Rui Barbosa, para estudantes do sexo masculino, com justificativa de ordem sanitária – higiene e saúde. A partir dos anos 70, a LDB impõe o espaço da Educação Física no Ensino Fundamental para estudantes de ambos os sexos. Nesse momento, pode-se observar um tratamento do conteúdo da disciplina com preocupação marcadamente física, priorizando a ginástica, o exercício físico. No limite, percebe-se a lógica do adestramento ou como nomeia Michel Foucault, a idéia de “corpos dóceis”. O fato é que, ao se procurar uma literatura sobre o trabalho dessa disciplina com crianças nos anos iniciais da educação formal, nota-se pouquíssimos registros. A criança

⁸ Curitiba-PR e Curitiba-MT.

passa a ser objeto de investigação em pesquisas de metodologias de ensino e de discussões teóricas sobre o conteúdo da Educação Física no currículo do Ensino Fundamental, após os anos 80, quando se passa a delinear uma concepção de ensino voltada para a autoconsciência do corpo, suas possibilidades e limites, sua presença no meio social. Uma década depois, tais questionamentos passam a ocupar espaço curricular também na formação acadêmica dos docentes.

Apesar da não obrigatoriedade legal do Ensino de Filosofia a nível fundamental ou médio, o PFC e as propostas das secretarias municipais de educação analisadas focalizam a criança como um objetivo para a disciplina. Considerar o papel da autoconsciência do pensamento no desenvolvimento do estudante é, necessariamente, abrir lacunas na pesquisa acadêmica da Filosofia da Educação e na formação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal do ensino de Filosofia na educação fundamental ainda dista de sua realização. Pode-se afirmar essa intenção na formulação do PFC, o que caracterizou **um ideal** de ensino. Lipman tentou estruturar uma forma objetiva de se trabalhar esse ensino, numa tentativa de se ultrapassar limites de conteúdo, o que poderia se refletir em pequenos cursos de História da Filosofia, restringindo-se à transmissão de informações. No entanto, este ponto positivo demonstra somente a inauguração de uma maneira de se pensar em tais referenciais metodológicos. Há de se pensar nos horizontes não contemplados por esse Programa, nem pelas propostas das secretarias municipais de educação. Questionar o conteúdo desta proposição de formação para a cidadania impõe interrogações que partem do próprio conceito de cidadania. Impõem-se discussões também, acerca da Filosofia e seu estatuto no currículo do ensino fundamental e do ensino em sua totalidade. O presente trabalho de pesquisa apresenta limites e em momento algum se refere a um projeto conclusivo. Ao se cotejar o conteúdo das propostas político-educacionais em questão com o referencial teórico-metodológico de Lipman, não se almejou verificação ou certificação de uma única maneira de se efetivar tal intento. O que se pretendeu foi buscar pressupostos para a formulação de questões e discussões sobre o papel do ensino de Filosofia com crianças. Não se pode simplesmente ignorar o fato de que há uma tentativa estruturada há mais de quatro décadas e de que existe, na sociedade, um espaço para uma reforma educacional que a instrumentaliza.

Mediante uma designação externa, a Educação Física voltou seus olhos para a criança, como objetivo da pesquisa e do trabalho docente, assumindo seu papel como projeto educacional. Ainda que a leitura possível dessa indicação, numa visão foucaultiana, seja parte de um empreendimento de domínio, deve-se observar a incorporação e superação desse estágio pela área do conhecimento. Nesse processo dialético, o estudante passa de objeto a ser ativo, não somente fisicamente, mas como aquele que aprende e ensina. A dimensão social da criança é focalizada. O ser social percebe seu corpo, através das metodologias atualizadas pela nova concepção de ensino de Educação Física, talvez seja hora desse ser perceber seu pensamento também. No entanto, torna-se necessário manifestar, também no ensino de Filosofia, o risco de modificar sua característica crítica e problematizadora em transmissão dogmática.

A Filosofia deve afirmar-se como representante da Educação pensada, reflexiva e crítica. Buscar sua identidade no contexto da educação fundamental significa mais o enfrentamento de questionamentos e inovações pertinentes a esse plano, que a procura de indícios desse trabalho na História da Filosofia Clássica. Isto não se traduz na negação da construção do pensamento ocidental, mas talvez na necessária investigação das contradições acerca desse tema, para que se possibilite um movimento de superação deste estágio nebuloso e inaugural de formulação de identidade. Cabe ao docente de Filosofia assumir sua posição relativa ao ensino fundamental para além da função analista e crítica. É indispensável voltar o olhar para essa fase da educação não somente como uma etapa ineficiente e que dificulta o trabalho com a disciplina de Filosofia do Ensino Médio, mas admitir que seu

esforço na formulação de novos horizontes educacionais está no estágio primeiro desse processo e em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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: SME, 1999.

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

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

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.

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

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

_____. **Sobre a Diferença entre “Filosofia para Crianças”, “Filosofia com Crianças” e “A Filosofia na Infância”**. In: KOHAN, Walter O. e LEAL, Bernardina (org.). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____, 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.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: Renúncia à Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

QUINTANA, Mário. **Prosa & Verso / Compilação do autor**. Porto Alegre: Globo, 1978.

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 atual. do autor. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os Embates da Cidadania: Ensaio de uma Abordagem Filosófica da Nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam.* – 3. ed. revista – São Paulo: Cortez, 2000.