



KLS

Filosofia para Crianças

Filosofia para Crianças

Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis

© 2019 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Egle Pessoa Bezerra de F. Adrião

Raquel Muniz de Oliveira

Editorial

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Reis, Lígia de Almeida Durante Correa dos
R375f Filosofia para crianças / Lígia de Almeida Durante Correa
dos Reis. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional
S.A., 2019.
152 p.

ISBN 978-85-522-1389-5

1. Filosofia. 2. Metodologia. 3. Investigação. I. Reis, Lígia
de Almeida Durante Correa dos. II. Título.

CDD 107

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2019

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 — Londrina — PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1

A filosofia na escola.....	7
Seção 1.1	
Um estudo sobre o pensamento filosófico	9
Seção 1.2	
O pensamento filosófico na sala de aula.....	19
Seção 1.3	
Uma proposta para o ensino de filosofia	30

Unidade 2

Conhecendo o programa de Filosofia para Crianças	43
Seção 2.1	
O programa de Filosofia para Crianças	45
Seção 2.2	
Os fundamentos do programa de Filosofia para Crianças.....	55
Seção 2.3	
Pressupostos da Filosofia para Crianças.....	66

Unidade 3

A criança e o pensar filosófico na escola	79
Seção 3.1	
O desenvolvimento das habilidades na infância	80
Seção 3.2	
As habilidades do pensamento	91
Seção 3.3	
Educar para o pensar	102

Unidade 4

Comunidades, investigação e práticas pedagógicas na filosofia para crianças.....	113
Seção 4.1	
Da teoria à prática	115
Seção 4.2	
Metodologia de ensino e aprendizagem	125
Seção 4.3	
Avaliando a prática filosófica	138

Palavras do autor

Caro aluno, nos textos que se seguem teremos uma experiência importante e prazerosa. Você terá a oportunidade de estudar e refletir sobre questões importantes acerca da infância e do pensamento.

Caso surjam dúvidas ao longo do estudo, você poderá esclarecê-las com seu professor ou buscar respaldo em outros autores (que serão apresentados a você ao longo de nossos estudos), pois diante de dificuldades, é muito sábio pedir ajuda. O processo como um todo, entre possíveis dificuldades e o prazer do estudo, resultará em uma aprendizagem gratificante e elucidativa.

O livro está dividido em quatro unidades de estudos para que a experiência de conhecer seja gradativa e profunda. Vamos resgatar um pouco de como a humanidade se dedicou a conhecer o mundo e as formas de explicá-lo, além da importância do conhecimento filosófico para a compreensão das coisas que nos tocam. Em destaque, neste estudo, reencontraremos a infância sob uma nova perspectiva: a de estimulá-lo a pensar filosoficamente. Para isso, conheceremos o Programa de Educação para o Pensar e outras iniciativas que dedicam ao pensamento e à infância tempo de encontro e convergência, acreditando, desta forma, que ensinar a pensar filosoficamente é uma prática educacional capaz de permitir às crianças uma condição de sair da minoridade (pensando a minoridade não como divisão etária, mas como uma condição menor, como se fosse menos).

Reserve um tempo para dedicar-se às leituras e às reflexões propostas. Nas páginas seguintes você terá acesso a muitas informações que precisam de tempo e condições de serem organizadas mentalmente por você, a fim de que se tornem efetivamente conhecimentos e, posteriormente, orientem sua prática profissional.

Unidade 1

A filosofia na escola

Convite ao estudo

Todos nós temos algo a descobrir. Existe uma infinidade de coisas que não entendemos e, com tanta informação disponível nos meios de comunicação (atente-se para o fato de que informação não é conhecimento), sentimos que nunca conseguiremos compreender tudo o que nos acontece. Nesta unidade abordaremos a necessidade que as pessoas têm de conhecer e entender o mundo. A partir do momento em que um bebê desenvolve seu aparato sensorial, essa busca tem início, e assim também foi com a história da humanidade: desde os primeiros hominídeos, a manipulação de objetos e a necessidade de comunicar-se e expressar-se demonstraram que também houve essa necessidade de conhecer e explicar tudo.

Ao término desta unidade, é esperado que você conheça as bases teóricas sobre o pensamento filosófico na escola, tendo em vista o desenvolvimento de propostas de ensino de filosofia para crianças, e demonstre capacidade de desenvolvê-las com base na fundamentação teórica. Por isso a unidade foi estruturada abordando conteúdos que possibilitem o alcance de tal expectativa, fazendo menção à história do pensamento filosófico e suas potencialidades, diferindo-o de outras formas de pensamento.

Refletiremos sobre situações práticas do cotidiano profissional. Você já parou para pensar que o desejo e a necessidade de conhecer o que nos cerca faz parte de todos os seres humanos? As crianças demonstram maior avidez em compreender o funcionamento de aparelhos, utilidade de objetos e fenômenos naturais. São cheias de “por quês”. Em uma sala de aula do ensino fundamental ou mesmo da educação infantil, em que há agrupamento de crianças em faixa etária próxima ou igual, as questões costumam ser parecidas também. Por exemplo: cada um de nós, um dia, tentou compreender por que a lua nos seguia enquanto o carro andava, ou por que a pessoa no quadro/foto olhava fixamente para nós mesmo quando trocávamos de lugar. As crianças de uma determinada faixa etária estão sujeitadas às mesmas informações midiáticas e às mesmas programações de atividades escolares, isto é, há uma padronização implícita e explícita no tratamento da infância. Mas isso pode não ser inquestionável ou inflexível, podemos estimular e ensinar várias formas de se pensar em uma questão.

A filosofia com crianças é uma grande possibilidade de problematizar estas questões a partir de uma metodologia organizada em torno de

procedimentos que permitem às crianças e aos adultos desenvolverem habilidades cognitivas que culminam em um pensamento de maior rigor. Os professores que trabalham nesta perspectiva tendem a obter maiores avanços em seu trabalho de educador.

Pense um pouco neste contexto: se você fosse a professora nesta situação e não pudesse ignorar estes questionamentos, qual tratamento daria para as dúvidas e comentários apresentados pelas crianças? O que você faria se as atividades que planejou para a aula fossem insistentemente interrompidas por uma avalanche de questões - para os adultos - aparentemente sem importância?

Assim, você é convidado a avançar em busca das formas de se pensar o mundo em que vivemos e refletir sobre as realidades nas quais estamos inseridos. Faremos uma breve contextualização dos diferentes tipos de reflexão e de como o pensamento filosófico contribui de maneira significativa para a vida humana, bem como sua importância no espaço escolar e nas práticas pedagógicas. Conheceremos uma proposta de ensino pautada no pensamento filosófico e na prática do pensar. Desta forma, nesta primeira unidade, veremos as diferentes formas de conhecimento frente ao pensamento filosófico e as possibilidades da filosofia como método de investigação junto às crianças.

Um estudo sobre o pensamento filosófico

Diálogo aberto

Temos muitas dúvidas em nossas vidas, não é mesmo? Existem coisas que não entendemos e gostaríamos de mudar para acomodar às nossas necessidades, que se assemelham às de todos os que convivemos ou às da maioria deles. Por que pessoas ainda efetuam queimas de terrenos urbanos se sabemos que quem mora ao redor e mesmo o dono do terreno terá prejuízos? Precisamos que estas queimas parem, a fim de termos uma melhor qualidade de ar e de solo. Este é um exemplo bem simples de uma necessidade comum, para ilustrar como a vida em sociedade faz com que muitas coisas entre os seus viventes se assemelhem.

Assim como as necessidades comuns existem, os questionamentos comuns também existem. Indagamo-nos sobre a morte, sobre o universo, sobre a cura para doenças, sobre os motivos para situações às quais somos submetidos, até sobre motivos que levam outras pessoas a agirem como agem. Também há questionamentos próprios para cada fase da vida. Os bebês atiram objetos porque estão elaborando conhecimento sobre distância, as crianças por volta de três anos necessitam de razões lógicas para tudo, por isso não param de perguntar “por quê?”, e os adolescentes questionam a ordem hierárquica (assim como os adultos).

Imagine-se na situação em que você é professor de um primeiro ano do ensino fundamental, é início de ano e os seus alunos estão habituados à rotina da educação infantil. Pensando em fazer com que essa transição da educação infantil para o ensino fundamental não seja um momento ruim para eles, você organiza um tempo dedicado à oralidade ao final das aulas. Em um desses momentos, um aluno que relatou a viagem com os pais no fim de semana, contou que, na volta para a casa, a lua veio junto, seguindo o carro de sua família. Com isso, a sala ficou agitada, porque todos os seus alunos também tinham uma história para contar sobre a lua. Todos precisavam organizar seus materiais para irem embora, e foi nessa confusão que a aula se encerrou.

Como aproveitar um momento como esse e conduzir seus alunos para a descoberta de que existem várias formas de se pensar e conhecer o mundo? Como demonstrar a eles que há várias explicações para um mesmo fenômeno? Como você, professor, agiria diante deste questionamento dos alunos, apresentando, inclusive, exemplos de interpretação para o caso da lua?

Para isso, precisamos, antes, compreender como se dá o conhecimento, os diferentes pensamentos e suas características, a fim de situarmos o pensamento filosófico como uma possibilidade frutífera na escola e na infância.

Não pode faltar

Dizem que você nunca conhecerá completamente uma outra pessoa, nem a si mesmo, e que, dependendo da situação, podemos nos surpreender com nossas reações e fazermos coisas que nem sabíamos que éramos capazes. Mesmo assim, separamos as pessoas em algumas categorias: familiares, amigos, colegas, conhecidos, desconhecidos, entre outras.

Ainda há quem diga que alguns amigos são mais íntimos que os próprios irmãos. Nas redes sociais há diversas postagens prontas dizendo que em determinadas situações é que se reconhece um amigo. Mas, afinal, quais são as diferenças entre essas pessoas além da dimensão afetiva? Quais são as questões implícitas para se dizer que conhece uma pessoa? Ainda, como diferenciar estes níveis de conhecimento? Pode-se conhecer uma pessoa. Pode-se não a conhecer e, antecipadamente, sentir afinidade mútua. Também é possível conhecer muito bem uma pessoa ou achar que a conhece.

Assim também é com o mundo. Ao longo da história da humanidade, o ser humano foi descobrindo e desvendando enigmas na tentativa de compreender e explicar as coisas que nos aconteciam. Nossos primeiros ancestrais manipularam objetos naturais na pretensão de criar ferramentas e, para isso, precisaram imaginar e criar técnicas. Os fenômenos naturais (e também os desastres) causavam espanto e curiosidade. Para se proteger era necessário conhecer, e precisavam explicar para si e para os outros esses acontecimentos. Com a organização em sociedades, algumas postulações precisaram ser feitas. As vontades e os desejos individuais precisaram ser suprimidos para o bem da coletividade, então, as pessoas precisaram conhecer a si e aos outros, criando um consenso do que seria bom para todos. Também sentiram a necessidade de controlar fenômenos naturais em benefício próprio, criando novas técnicas a partir de experimentações, constatações e generalizações.

O conhecimento é uma necessidade e uma habilidade humana. É por meio dele que nós idealizamos o modo de estar no mundo e o sentimento de bem-estar, sendo, assim, possível afirmar que é resultado de nossa relação com as circunstâncias do meio em que habitamos. Além disso, o conhecimento está atrelado à necessidade e à habilidade de explicação.

No início de tudo, o ser humano precisou compreender e dominar o fogo e as técnicas de plantio, construir moradias, estabelecer orientação espacial e geográfica para empreender nomadismo, estabelecer formas de comunicação,

registro e meios de ensinar tudo isso às futuras gerações. Todos esses conhecimentos são incessantemente aprofundados, renovados e superados sem que, para isso, precisem ser descartados. Assim como é possível falar em evolução do homem, também é possível falar em evolução do conhecimento.

Embora possamos tipificar os conhecimentos de acordo com a forma com que os adquirimos, a diferenciação entre eles não significa que um seja superior ao outro. Não são sucessões de formas de pensar, mas sim diferenças que convivem em todos nós e ao longo de nossa história. A evolução mencionada acima não está localizada entre um e outro conhecimento. Está dentro de cada um deles. Para que fique mais clara essa diferenciação e evolução, veremos isoladamente cada um deles.

Conhecimento empírico

Este tipo de conhecimento é proveniente das experiências vividas, todas as pessoas o acessam ao longo da vida. Também o chamamos de senso comum. Comumente, em ambientes com pessoas mais intelectualizadas (ou até mesmo no universo acadêmico) este tipo de conhecimento tende a ser menosprezado e até mesmo rejeitado.

Contudo, é uma importante forma de entendimento, porque é a partir dele que nos posicionamos nas diversas situações sociais em que estamos imersos. Ele acontece de forma intuitiva, sem requerer grandes reflexões sobre fatos ou consequências, não depende de pesquisas ou estudos sobre os eventos cotidianos. É a partir do conhecimento empírico que nos adaptamos às diferentes realidades com as quais convivemos.



Exemplificando

Os ditados populares são uma forma bastante expressiva do conhecimento empírico, como se fossem notas de sabedoria popular que abrangessem qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo. Vejamos alguns deles:

“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.”

“Quem muito quer nada tem.”

“Quem tem boca vai a Roma.”

São exemplos que expressam um conhecimento não sistematizado, mas capaz de orientar a conduta das pessoas em situações cotidianas.

Conhecimento mítico-religioso

Além do conhecimento proveniente de nossas experiências, também existe uma forma de conhecer o mundo que advém de nossas crenças e das explicações que tomamos como verdades absolutas, que não necessitam de comprovações e testes para se configurarem como certas.

Essas verdades estão instituídas pela relação com a divindade, com o divino. Muito mais que dogmas religiosos (embora estes também façam parte deste conhecimento), essas verdades de fé estão imbuídas em nossa forma de olhar para o mundo. Para algumas pessoas, elas orientam as práticas e ações em maior grau e em menor grau para outras.

No início da descoberta humana de mundo, esse conhecimento era o de maior abrangência. Era a única explicação para os fenômenos naturais e para os acontecimentos pessoais.



Exemplificando

Enchentes catastróficas podiam significar, nos primórdios da existência humana, que os deuses estavam irados com os homens ou mesmo um único Deus (judaico-cristão), como foi a explicação do dilúvio. A mesma chuva torrencial que significa ira, podia e pode (ainda para alguns) significar benção e prosperidade.

Na Austrália há um grande território de deserto onde as catástrofes naturais são constantes. A mesma chuva que destrói (porque o solo não tem capacidade de infiltração) poderia ser considerada grande benção, especialmente em épocas de intensa seca, que resulta na morte de gado e impossibilidade de agricultura.

Ouvimos constantemente expressões que explicam acontecimentos de acordo com o sobrenatural, tais como: “Deus quis assim”, “É porque o meu santo não bateu com o dele”, “Tudo está dando errado porque estou no meu inferno astral” e por aí vai. Assim, a explicação mítica e de base teológica fazem parte de nossa forma de conhecer o mundo, não é privilégio de populações primitivas.

Mas há entre nós, e sempre houve entre os seres humanos, uma inquietude e uma não aceitação de explicações que estivessem sujeitas a vontades/desejos de uma ordem superior. O fantástico sempre foi questionado e, a partir deste questionamento, desenvolve-se uma outra forma de conhecer o mundo, a ciência se cria.



Assimile

Conhecemos e explicamos o mundo de diferentes formas: por meio da experiência (conhecimento empírico), por meio das crenças (conhecimento mítico-religioso), por meio de testagens e comprovações em ambiente controlado (conhecimento científico) e por meio de reflexões do cotidiano de forma criteriosa e cuidadosa, sem que se chegue

a respostas imutáveis e sem que precisem ser testadas em ambientes controlados (conhecimento filosófico).

Conhecimento científico

Diferentemente dos outros dois conhecimentos já abordados, o científico requer comprovação, mas, igualmente aos demais, também nasce da dúvida e da necessidade de explicação e entendimento.

O conhecimento científico precisa validar seus conceitos por meio de experimentos que comprovam hipóteses concretamente. É porque se desenvolvem explicações conhecidas como leis gerais, aplicáveis a todos os eventos similares, independentemente do local e da data de ocorrência. Por exemplo, o fato de ficarmos sempre atraídos ao solo foi o conhecimento científico que comprovou o fato de a Terra não ser plana, então criou-se a lei da gravidade uma explicação geral, comprovada e possível de testagem em laboratórios (ambientes controlados).



Refleta

Um tipo de conhecimento não anula o outro. É possível um cientista ser religioso e guiar-se por máximas provenientes de saber empírico. Duas explicações distintas podem conviver. Pense em você. Quando pensa sobre sua morte, quais certezas tem?

Conhecimento/pensamento filosófico

Deixamos para abordar esta forma de conhecimento por último porque é dela que se trata toda a disciplina subsidiada neste livro. Como estamos nos dedicando ao estudo de Filosofia para crianças, há que se deter mais demoradamente sobre a própria filosofia. Ela é um tipo de conhecimento que se dá por meio da elaboração de conceitos (representações mentais organizadas e estruturadas a partir de características gerais e comuns acerca do objeto de estudo).

O conceito é aquilo que define as coisas e torna possível que pensemos juntos ou a partir dos pensamentos de outras pessoas. Por exemplo, a felicidade: todos sabemos o que é (ou pelo menos sabemos se a possuímos ou não). Outro exemplo mais concreto é a cadeira. Apenas ao ler a palavra cadeira, você entendeu que se trata de um móvel pensado, projetado e construído para que pessoas possam se sentar. Contudo, há uma infinidade de cores, tipos e estilos de cadeiras. Mas há um conceito que coloca todos esses objetos em uma única categoria: cadeira.

Para desenvolver/criar tais conceitos o pensamento filosófico dispõe de uma metodologia própria que consiste na argumentação, contestação de ideias e reflexão. O pensar filosófico está intimamente ligado a todas as formas de conhecimento. É por meio de sua metodologia que os demais são tomados como objeto de reflexão e originam novos conceitos ou se reafirmam os já existentes.

Pode parecer que não há mais nada a se conhecer/compreender neste mundo. O homem saiu da Terra e chegou à Lua, tem bases espaciais habitadas e pesquisa outros mundos, como se este tudo já estivesse desvelado e explicado.

“[...] o que nos faz precisamente pensar manifesta-se, na actualidade, no facto do nosso-não pensar. O que se deve pensar, manifesta-se, esconde-se, dá-se e retira-se; o retirar-se é impossível sem o dar-se, o comunicar-se. Ora o pensar está precisamente neste retirar-se e até hoje não nos demos conta de que maneira, o que se deve pensar, se retira ou esconde e se entrega. (ABRANCHES, 1955, p. 679)

Essa citação é um trecho de um artigo de 1955, mais de meio século atrás, mencionada aqui para entendermos que o pensamento é sempre atual e necessário. Assim como as realidades se modificam, as relações também são outras. É um vai e vem frenético de novidades e notícias ultrapassadas. O que é ininteligível em um momento é totalmente e rapidamente superado.

O pensamento filosófico é sempre atual porque está sempre tentando explicar o presente. Não busca causas para acontecimentos ancestrais e nem projeções e metas para um futuro longínquo. Porém, há uma tendência atual (muito mais que em 1955) de depreciar o pensamento. Somos bombardeados por informações (que não se configuram como conhecimento), propagandas, anúncios, recados, palavras abreviadas, ícones substituindo palavras, que fazem com que nos afastemos mais do pensar filosófico e nos aproximemos do não pensar.

Além destas sugestões, você pode procurar muitas outras e compartilhar com os demais alunos da disciplina. Filosofia não é conhecimento gerado espontaneamente, precisamos de outros pensando também!

Sem medo de errar

Nesta seção, a proposta de situação-problema a ser pensada e resolvida parte de um contexto escolar no qual o professor tenha contato com várias crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Não há muitos detalhes que delimitem a atuação nem do docente nem das crianças para que você

possa mobilizar seus conhecimentos empíricos na resolução, então, não há uma resposta fechada e universalmente correta para ela.

A resolução desta situação parte da elaboração de um planejamento de aula abordando as diferentes formas de se conhecer o mundo e levando em conta as diferentes explicações para um mesmo fenômeno. Embora a filosofia seja apoiada em metodologia dialógica, ela é intencional e requer planejamento, não devendo ser pensada de forma improvisada.

Nesse sentido, a partir das perguntas das crianças, o professor poderia realizar um planejamento de atividade que mobilizasse os conhecimentos prévios das crianças, problematizando-os a fim de instigar o aprofundamento dos conhecimentos e motivar o desejo de aprender mais. A primeira coisa a fazer seria valorizar a pergunta e as respostas dadas espontaneamente, ouvindo-as com atenção.

Cabe destacar que planejar é um dos principais atos do docente. Uma aula tem que ser intencional, dispor de estratégias metodológicas e recursos específicos. Planejar também exige antecipação, ou seja, o professor deve pensar em quais respostas possíveis seus alunos dariam e quais perguntas ele poderia fazer para fomentar a discussão, organizando as possíveis respostas em categorias (mítico, científico, empírico e filosófico).

Cada pessoa desenvolve uma maneira de organizar-se mentalmente. Uma das formas mais comuns é a de apoio visual, uma imagem que auxilie na organização das informações, como uma tabela com as possíveis respostas escritas nas linhas e as características de categorias nas colunas. Atente-se para o fato de que uma forma de conhecimento não necessariamente exclui outro. Então, pode acontecer de uma resposta estar categorizada em mais de um tipo de pensamento ou você pode ficar em dúvida em relacioná-la.

Avançando na prática

A eterna questão humana

Descrição da situação-problema

Coloque-se na seguinte situação: você está trabalhando com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental composta de alunos de oito anos. Nas aulas de Ciências, está trabalhando o universo: planetas, astros e satélites. Na segunda aula sobre o tema, um aluno pergunta se há vida em outros planetas. Você responde que não sabe, que existem algumas pesquisas e trabalhos de

estações espaciais e que poderiam juntos, em outro momento, estudar melhor o assunto. Neste momento outra criança diz: “Mas aqui na Terra existe vida! Como ela começou?”.

Daí você se lembra que a origem da vida é um questionamento que ainda causa divergências e contradições na maioria das pessoas: há a Teoria Criacionista, que afirma que fomos criados por Deus, e a Teoria Evolucionista, que afirma que a vida aquática monocelular foi se desenvolvendo em uma tentativa de adaptação e sobrevivência ao meio (também em constante transformação). São teorias baseadas em dois tipos de conhecimento. A primeira se baseia no conhecimento mítico-religioso, e a segunda, no conhecimento científico. Contudo, o conhecimento científico elabora a teoria a partir de indícios e evidências. Como não pode ser testada em laboratório, nem repetir as circunstâncias de forma controlada, não se configura lei geral. Portanto, são teorias e não verdades absolutas.

Pensando assim e na forma como o conhecimento filosófico se dá, como você falaria a respeito disso com um aluno? De que forma estas duas teorias se aproximam, contestam-se ou se convergem?

Resolução da situação-problema

Não há uma resposta exata para esta questão. A resolução deste problema depende da sua capacidade de articular os diversos conhecimentos que possui e as habilidades filosóficas das quais dispõe. Você pode escrever um parágrafo na lousa ou até mesmo dialogar com o aluno, refletindo sobre as duas teorias e mostrando de que forma se aproximam, contestam-se ou convergem-se. Lembrando que filosofia é intrínseca ao humano e, portanto, temos tais habilidades (alguns com maior desenvolvimento e outros nem tanto). Uma maneira razoável de convergir as teorias é a argumentação de que, a partir da vontade divina, a vida se fez e que a evolução faz parte da elaboração divina na criação.

Faça valer a pena

1. A cultura popular brasileira é permeada de contos e lendas. Uma dessas lendas é a de Iara, que é de domínio público e possui muitas variações, conhecida também como Mãe-d'água. Nesta lenda, Iara era uma índia que possuía habilidades de guerreira e uma beleza exuberante. Os irmãos tentaram matá-la, mas ela reverte a situação e os mata. O pai a castiga e a joga no rio. Quem ouve seu canto é atraído para dentro das águas e morre afogado ou enlouquece.

Considerando o texto apresentado, assinale a alternativa correta:

- a) Trata-se de uma lenda com base no conhecimento empírico dos povos indígenas brasileiros.
- b) Trata-se de uma lenda com base no conhecimento filosófico que questiona e reflete sobre as relações parentais.
- c) Trata-se de uma lenda com base no conhecimento mítico para justificar afogamentos e suas consequências.
- d) Trata-se de uma lenda com base no conhecimento científico que busca evidências para justificar as ocorrências mitológicas.
- e) Trata-se de uma lenda baseada no senso comum da sociedade moderna que pretende alertar para os riscos de afogamento.

2. O carvalho é uma árvore que se fortalece cada vez mais a cada tempestade ou intempérie.

Após ler a afirmação anterior, analise as seguintes afirmativas:

- I. A afirmação é resultado de observação científica que comprovou ser o carvalho uma árvore forte, isenta de fragilidades que muitas árvores têm.
- II. O carvalho nesta frase pode ser pensado como uma metáfora do ser humano que se fortalece emocionalmente a cada dificuldade e fisicamente na superação de doenças.
- III. Como o carvalho é a principal árvore em Israel, a afirmação sobre sua fortaleza é de origem mítico-religiosa e faz alusão à resistência às tentações.
- IV. A afirmação ilustra como um conhecimento não exclui o outro, pois o conhecimento científico, neste caso, prova e valida o conhecimento empírico (ou senso comum).

Sobre as afirmativas apresentadas, assinale a alternativa correta:

- a) Apenas I está correta.
- b) Apenas I e II estão corretas.
- c) Apenas III está correta.
- d) Apenas IV está correta.
- e) I, II, III e IV estão corretas.

3. Analise o trecho da música a seguir que fala sobre imagens negativas de seu autor.

“Mas a filosofia hoje me auxilia
A viver indiferente assim”
(ROSA, 1933)

O referido auxílio citado no trecho da canção traduz:

- a) O fato de a filosofia se configurar como uma forma de compreender o mundo e de se posicionar diante de acusações infundadas.
- b) O fato de a filosofia, neste caso, possibilitar que o cantor foque o pensamento em questões abstratas e não tenha mais acesso às coisas reais.
- c) O fato de a filosofia ser uma prática destinada somente a intelectuais, que os possibilita a menosprezar as falas maldosas.
- d) O fato de a filosofia se dedicar a questões abstratas e à criação de conceitos e não levar em consideração falas e acontecimentos do tempo presente.
- e) O fato de a filosofia ser um método de investigação que não pode se debruçar sobre questões relacionadas a preconceitos e maledicências.

O pensamento filosófico na sala de aula

Diálogo aberto

Você já deve ter percebido que não há como afirmar com certeza que um tipo de conhecimento é superior a outro. É possível até optar por um tipo e defendê-lo como o mais viável em determinadas circunstâncias, mas não é possível dizer que um é maior em importância.

Você está convidado a reviver um pouco a situação de sala de aula apresentada no início desta unidade, em que você seria professor de alunos que frequentemente interrompem suas atividades programadas com infinitos comentários sobre qualquer coisa que você fale. Imagine que é uma turma de segundo ano do ensino fundamental que fala sobre tudo o tempo todo. Você iniciou o trabalho com o ciclo da água nas aulas de Ciências com as seguintes perguntas aos alunos: como a chuva é feita? Por que chove?

Dessas duas perguntas, vieram como enxurrada, uma quantidade transbordante de respostas: porque São Pedro está lavando o céu, porque o sol chora e porque as nuvens são feitas de água.

Você não quer interromper a fala de seus alunos, mas também se sente incomodado com os comentários desconexos que mais tumultuam do que colaboram para aprendizagem. Além disso, também sabe que precisa aproveitar o conhecimento prévio deles para avançar na aprendizagem, promovendo um conhecimento mais profundo. Então, como organizaria estes momentos? Como ajudar os alunos a se posicionarem sobre os diferentes assuntos abordados e aprenderem mais sobre eles?

Para resolver esta situação, agora você vai conhecer um pouco de uma proposta de educação centrada no diálogo. Esta proposta utiliza uma metodologia chamada Comunidade de Investigação, justamente porque envolve o conjunto das pessoas em torno de uma mesma questão (comunidade), por meio do diálogo criterioso, criativo e cuidadoso (investigativo).

A partir dessa experiência de proporcionar atividades de pensamento para seus alunos, você também contribuirá para que eles se posicionem crítica e criativamente nos ambientes que frequentarem, iniciando a construção de uma cidadania ativa.

Na antiguidade (na Grécia) viveu um filósofo chamado Epicuro (341 a. C. – 270 a. C.), pensador que criou uma escola que congregava homens e mulheres em um jardim, e cuja base de pensamento era a possibilidade de a vida ser prazerosa a partir do cultivo da amizade, por acreditar que a alma não era imortal, que não havia nada após a morte e que a vida deveria ser a mais tranquila e feliz possível.



Pesquise mais

Você pode ler mais sobre os motivos que Epicuro apresentava para justificar que a filosofia não devia ficar restrita a alguns, mas, pelo contrário, deveria ser uma prática desde a mais tenra idade.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade:** (a Meneceu). Tradução de Álvaro Lorencine e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

Epicuro tinha entre seus amigos um de nome Meneceu, para o qual escreveu uma carta (que se tornou, depois, uma obra muito importante da antiguidade). Esta carta se iniciava com os seguintes dizeres:

“Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. (EPICURO, 2002, p. 14)

A partir desta afirmação, podemos refletir sobre alguns pontos específicos:

1. Se não existe hora para começar a se dedicar à filosofia ou para deixar de o fazer, então podemos inferir que qualquer pessoa pode se dedicar a ela, e isso inclui crianças na mais tenra idade.
2. Filosofia tem algo a ver com saúde de espírito e felicidade.



Refleta

Sua própria experiência com filosofia na escola foi prazerosa ou proporcionadora de momentos de felicidade? Será que as práticas e os procedimentos adotados nas aulas de filosofia levam em conta esses preceitos?

Conforme você pôde estudar anteriormente, a filosofia difere das outras formas de compreender o mundo, por não se tratar de uma busca pela verdade absoluta. Ela se constitui como pensamento crítico e possui várias vertentes de explicações para um mesmo problema. Justamente por isso, o pensamento pode nortear o ideário educacional a fim de promover mudanças e emancipação dos sujeitos.

“Se a filosofia é, por sua própria natureza, um conhecimento crítico – marcado pela diversidade e complexidade das teorias que a história do pensamento suscita e estimula –, como deve ser o seu ensino? Essa questão não deixa de incomodar a mente de filósofos, pedagogos, e professores de filosofia. Se, realmente, todos têm o interesse no aprendizado e na divulgação da filosofia como matéria importante, seja para a profissionalização do aluno como futuro professor e pesquisador, seja para a sua formação como pessoa e cidadão, o problema do seu ensino é relevante. (RAMOS, 2007, p. 198)

Sendo assim, a filosofia precisa ser considerada como um movimento do pensar atrelado ao movimento da humanidade. O pensamento filosófico não é um conhecimento estático, por isso a expressão “movimento do pensar” é uma descrição sobre a qual precisamos dedicar algumas reflexões.

Na escola regular, as aulas de Filosofia comumente (ou na maioria dos casos) são momentos determinados dentro do currículo, com duração de cinquenta minutos, uma ou duas vezes por semana, para que os alunos tenham contato com o pensamento filosófico ocidental desde a antiguidade aos dias atuais. Você não acha que é muita coisa para ser trabalhada em tão pouco tempo, considerando que há chamada, organização de carteiras e acomodações de troca de aulas? Pois é, isso cria uma angústia tanto no professor, que precisa cumprir o currículo, quanto no aluno, que recebe passivamente aqueles textos, exposições e informações tão complexas e destoadas de sua época.

Entretanto, não é somente esta experiência que se tem na escola. Também existem experiências e propostas que professores usam para tratar de conceitos e questões filosóficas a partir do cotidiano do aluno, apresentando, aos poucos, o que a humanidade pensou ao longo da história.

Sabia que há questões próprias da filosofia? Não que se dedique apenas a elas (a filosofia se debruça sobre todas as questões humanas), mas existem problemáticas que nos acompanham desde sempre, como o amor, a beleza, a morte, a política, a ética e o conhecimento.



Assimile

Uma pergunta/questão filosófica é sempre aquela que nos convida a pensar. É o tipo de pergunta que não aceita uma resposta simples, sem considerações acerca dela mesma.

Qualquer componente curricular (disciplinas) e qualquer professor pode se pautar por esta prática (própria da filosofia) para desenvolver suas aulas e as aprendizagens propostas em suas respectivas áreas do conhecimento.

Na verdade, desde a Constituição de 1988 e a redemocratização do ensino (pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a escola tem contado com estruturas e espaços propícios à participação da comunidade escolar na gestão da própria instituição. Vamos lembrar de alguns desses espaços e estruturas: grêmios estudantis, conselhos de escola/ associações de pais e mestres, conselho de classe, dentre outros.

Estas instâncias têm o papel fundamental de auxiliar a administração da escola dialogando com os gestores. Neste sentido, há que se pensar em uma diferenciação entre conversa e diálogo. O diálogo consiste em uma conversa mais aprofundada e focada, não prevê apenas interlocutores, mas sim pessoas comprometidas com algo em comum e dispostas a resolver situações de maneira colaborativa. Isso requer estar aberto a repensar seus próprios argumentos a partir da argumentação de outros ou expor contrarrazões para auxiliar os demais a terem uma perspectiva diferente.

O ideal de formação destas instâncias é que se tenha também a participação de alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental. Em algumas escolas brasileiras isso já é realidade. O mais importante da efetivação destes espaços democráticos e de diálogos dentro da escola é que os adultos aprendem a dialogar de maneira colaborativa e investigativa, refletindo diretamente nas suas relações com as crianças com as quais trabalham. Ou seja, as escolas passam a ser espaços de diálogo e discussão coletiva e a criança, ao fazer parte destes espaços em sua vida escolar, também desenvolve uma postura mais participativa e colaborativa, por meio do diálogo criterioso, criativo e cuidadoso.



Exemplificando

Os membros de um conselho de classe, por exemplo, reúnem-se para discutir os problemas específicos de aprendizagem dos alunos e para procurar mecanismos e formas de auxiliar na resolução de tais problemas. Se o agrupamento de profissionais for pautado pelo diálogo, as deliberações serão cumpridas e os alunos terão maiores chances de avanços.

Este tipo de congregação de pessoas que seguem esse modelo de diálogo é chamado de Comunidade de Investigação, em que os indivíduos aprendem a dialogar pela própria prática do diálogo.

“Se a comunidade de investigação está intimamente preocupada com a construção do significado, ela deve dessa maneira estar preocupada com o conteúdo. Tal conteúdo não é restrito à informação previamente empacotada, contida nos livros e nas cabeças dos professores, que é transmitida em seguida para os livros e (talvez) para as cabeças dos alunos. Nesse processo de transmissão, o que é transmitido tende a ser inerte e portanto incapaz de estimular alunos a pensarem por si mesmos ou formular as perguntas do tipo que levam à investigação. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 38)

Assim como os colegiados escolares têm espaços para o diálogo, a sala de aula também tem. Ela é, por excelência, o ambiente propício para o diálogo, para a criação de uma comunidade de investigação e para o aprimoramento do pensar. É onde todos estão envolvidos com o conhecimento. Mesmo que o professor esteja ali só para ensinar (com a ideia de transmissão) e mesmo que o aluno só esteja ali por obrigação (de ordem familiar, social ou legal), todos estão dedicando seu tempo a um tipo de conhecimento: aquele produzido socialmente e acumulado ao longo da história da humanidade.

É esse conhecimento que une em torno de si pessoas de diferentes crenças, diferentes tradições e composições familiares, diferentes perspectivas de ética e moral e de diferentes formas de lidar com as situações problemáticas. Em muitos casos, essas diferenças resultam em casos de violência ou de intolerância, mas na comunidade de investigação essas diferenças contribuem para ampliar o olhar. É a partir das diferenças e da abertura e acolhimento delas que se torna possível conhecer de forma mais completa. Se cada um olha o mesmo objeto de um determinado lugar (ponto de vista), compartilhar todas essas visões e impressões nos permite conhecer o objeto por inteiro.



Assimile

O pensamento filosófico se dedica ao conhecimento das coisas levando em consideração as explicações empíricas, científicas e míticas. São pontos de vistas diferentes sobre questões humanas, e a filosofia tenta organizar essas informações de maneira racional e razoável, criando um conceito que permita a todos compreender o objeto em questão.

Contudo, apesar de a sala de aula ser o local que congrega pessoas em torno do conhecimento, a formação de uma comunidade de investigação não é fruto de surgimento espontâneo. É necessário que se queira criá-la.

No modelo escolar atual (ou pelo menos no mais comum da atualidade), em que o professor é quem seleciona os assuntos/temas a serem estudados, as atividades a serem desenvolvidas e até se haverá momentos destinados a ouvir os estudantes, é o professor quem precisa, primeiramente, desejar e motivar a formação de tal comunidade. Caso isso aconteça, os estudantes serão provocados por meio de metodologia específica a se envolverem no estudo, por meio do diálogo criativo, cuidadoso e crítico, que deve ser, sobretudo, investigativo, ou seja, que busca “conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter idéias[*sic*] mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa” (LORIERI, 2002, p. 78).

Para transformar a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, é necessário que o diálogo seja verdadeiro, inclusive da parte do professor, que não deve simular dúvidas ou dispor de perguntas artificiais ou que apenas sirvam para confirmar o que diz ou direcionar a fala dos alunos.

O diálogo investigativo também compreende a autocorreção e a autoavaliação (individual e da própria comunidade). Através da fala dos outros ou da contestação da própria fala, o estudante pode corrigir seu pensamento e auxiliar na correção dos caminhos que a investigação esteja trilhando, caso perceba ser equivocado.

Essa construção de uma comunidade de investigação em sala de aula é um processo lento e gradativo. Se for a transformação de uma sala de aula (ao invés de construção), é mais complexo, porque pressupõe a desconstrução de uma realidade, de hábitos já instaurados. A filosofia com crianças é a possibilidade de desenvolver a consciência investigativa a partir de uma comunidade de investigação, que se debruça sobre a realidade a que seus integrantes estão inseridos. Ela acontece dentro da sala de aula, mas suas questões e possibilidades de ação ultrapassam as paredes desta sala e quicá os muros escolares.

Trata-se de uma mudança de paradigmas. A formação das crianças e dos professores (em continuidade) tende a se aprofundar e apresentar maior solidez justamente por ser mais abrangente e não segmentada.

Nesta experiência de sala de aula enquanto comunidade de investigação, os estudantes e professores envolvidos acabam por reconhecer a importância do trabalho em grupo e desenvolvem maiores habilidades colaborativas. É uma experiência genuína e democrática.

Como tudo o que acontece, a experiência descrita acima passa a fazer parte dos que a viveram, e os comportamentos e aprendizagens passam a ser semelhantes em outras esferas e em outros locais.

Os membros de uma Comunidade de Investigação, mesmo quando não estão reunidos, cada um a seu modo, posicionam-se de maneira crítica diante de qualquer situação, são capazes de desenvolver uma conversa respeitosa com qualquer pessoa – isto porque aprenderam a ouvir e aprenderam que o que ouvem pode contribuir de alguma forma. Essa disposição ao diálogo favorece, inclusive, o aprimoramento de habilidades muito necessárias para a escolarização, como a leitura, a ampliação do vocabulário, a oralidade e a escrita.

Além das competências essenciais para a escolarização, estas também permitem que seus integrantes construam uma cidadania responsável. Isso se dá porque a participação na comunidade de investigação e a dedicação ao diálogo investigativo contribuem para que as ações de seus integrantes sejam baseadas na coletividade e no respeito aos direitos e às manifestações múltiplas presentes na sociedade (artísticas, culturais e religiosas).

É importante ressaltar que estas ações baseadas na coletividade só conseguem ser reais e efetivamente desempenhadas porque se originam da reflexão filosófica. Ao entrar em contato com a infinidade de informações e as diferenças existentes, é a reflexão filosófica que possibilita ao sujeito a criação de conceitos (pensamento consciente) que nortearão os atos de forma coerente com o pensamento. Desta forma e nesta perspectiva, a cidadania não se resume a reivindicar direitos ou cumprir deveres - é o posicionamento crítico e ético diante do mundo, sem perder o critério e a dimensão estética. Assim, os estudantes e professores podem se reconhecer no mundo e como parte da humanidade, analisando e propondo soluções e problematizando as situações, desempenhando a cidadania de forma autônoma e efetiva.



Refleta

É possível alguém se posicionar criticamente ou criativamente somente em um espaço de vivência? Ou a pessoa participativa e colaborativa age com essas habilidades em todos os espaços?

O pensamento filosófico não é acionado em situações determinadas. A partir do momento em que alguém se dedica ao filosofar, seu pensar passa a ser filosófico perenemente.

“O tema filosofia para crianças propõe excelentes desafios teóricos, metodológicos e político institucionais de investigação para pensarmos numa educação para a cidadania. Nesse contexto, consideramos que os propósitos da filosofia são pautados no questionamento cuidadoso e crítico, ao passo que a educação desenvolve um processo que visa tornar o homem realmente em ser humano, levando-o para o plano de autorrealização na dimensão pessoal e intersubjetiva. Assim, pensar nas duas temáticas associadas é compreender o que compete a uma educação completa. (FRANZEN et al., 2016, p. 2)

Justamente por se dedicar às questões humanas e à razoabilidade, a prática do pensamento filosófico e a formação de comunidades de investigação no interior das escolas têm um grande potencial de extrapolar os próprios muros escolares e contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania plena e ativa, não só para seus integrantes, mas a partir deles.

A disposição e a capacidade para o diálogo investigativo faz com que esses integrantes, ao dialogarem com outras pessoas que não fazem parte de nenhuma comunidade investigativa, demonstrem e modelizem a ação dialógica, levando este interlocutor a também desenvolver um diálogo investigativo, crítico, criterioso e criativo. Acontece, dessa maneira, uma transformação em cadeia.

Sem medo de errar

Lembra-se de sua sala de aula superfalante e inquieta? E da sua preocupação em proporcionar uma situação de aprendizagem significativa que contribuísse para a partilha e aquisição de novos conhecimentos? Agora, com apoio do estudo realizado, é possível vislumbrar algumas possibilidades de efetivação de tais atividades.

Conforme visto, o diálogo deve ser a base da atividade. Os alunos podem ir relatando suas respostas e você vai anotando-as na lousa ou em local visível para todos. Isso vai fazer com que cuidem de suas falas porque serão registradas e lidas por todos. Falas como “faxina no céu” ou “o sol está chorando” tendem a ser suprimidas quando as crianças passam a evidenciar e tratar com seriedade tudo o que está sendo dito. Mas, caso apareça esse tipo de colocação, ela deve constar na lousa. Essa etapa deve ser feita livremente, sem interferência do professor.

Um segundo momento é estabelecer critérios para o agrupamento de respostas. Você pode perguntar quais estão mais próximas umas das outras

e o que elas têm em comum. Por exemplo, dizer que o sol chora é mais parecido com a afirmação de que as nuvens derretem ou com a afirmação de que a água sobe até o céu e depois cai?

Você é membro da comunidade e pode auxiliar os alunos propondo categorias, argumentando e solicitando contra-argumentos.

Avançando na prática

Disputa por brinquedos

Descrição da situação-problema

Em um outro momento do dia com seus alunos da educação infantil, enquanto manipulam brinquedos de valor afetivo, acontece uma disputa por determinado brinquedo. É um objeto macio e, em seu, interior, há um guizo. Todas as crianças gostam muito dele e frequentemente quem o pega não troca e não cede a outro aluno. Neste dia específico, dois alunos se indisputaram e chegaram a se agredir na disputa pela posse do brinquedo. A primeira coisa que você faz é separá-los e isolar o brinquedo, depois se questiona sobre como lidar com essa situação sem precisar lidar com ela de maneira punitiva e sem precisar excluir o brinquedo desses momentos, já que eles gostam tanto dele.

Resolução da situação-problema

A partir da ideia de formação de uma Comunidade de Investigação, o diálogo deve ser a escolha metodológica. Depois que as crianças estiverem menos exaltadas, vale a pena fazer uma roda para conversar sobre o brinquedo, pedir para que exponham as razões de gostarem tanto dele e que compartilhem o sentimento que experimentam quando estão com ele e quando ele está com o outro.

Sensibilizados e envolvidos com a problemática, está na hora de resolver a disputa. Juntos, os alunos podem resolver e propor soluções: sendo razoáveis, todos acatam (inclusive você); não sendo razoáveis, você apresenta os argumentos para a impossibilidade de resolução da maneira como proposto e prossegue a discussão até que haja consenso.

Faça valer a pena

1. Joana está trabalhando uma letra de música com seus alunos para comemoração na escola. Além dos ensaios, ela propõe uma discussão sobre os significados daquela

letra. Um aluno a chama e diz: “Professora, agora nunca mais vou conseguir ouvir uma música sem pensar no que ela me diz!”.

A fala do aluno nos dá indícios de que a professora desenvolveu uma determinada prática. Assinale a alternativa que apresenta a prática desenvolvida:

- a) Ensaio da música, apenas decorando sua letra.
- b) Aula expositiva sobre os conteúdos implícitos e explícitos na música.
- c) Aula dialógica com problematização da letra da música.
- d) Atividades de leitura e escrita com localização de informações na letra da música.
- e) Atividade de dança, coreografando a música.

2. Leia as seguintes afirmações de um grupo que conversa sobre a morte:

I. O grupo se divide em dois: enquanto uns afirmam a existência de vida após a morte, o outro grupo defende o fim juntamente com a morte, e a discussão se torna calorosa. Todos têm momento para argumentar.

II. O grupo se divide em quatro diferentes perspectivas: uma de vida eterna e não corpórea, outra de encerramento com a morte do corpo, outra de possíveis e sucessíveis vidas em diferentes corpos e outra de suspensão da vida (para uma vida posterior, juntamente com a salvação da humanidade). Cada perspectiva nomeia um orador que tentará convencer aos demais.

III. Os integrantes do grupo expõem suas opiniões, as divergências aparecem e, por meio do diálogo investigativo, começam a se questionar e tentar compreender porque é tão importante para as pessoas terem uma explicação sobre a morte.

Qual das situações expostas corresponde a uma situação de diálogo investigativo?

- a) Apenas I.
- b) Apenas I e III.
- c) Apenas II e III.
- d) Apenas II.
- e) Apenas III.

3. Malala Yousafzai (que ganhou um Prêmio Nobel da Paz aos 17 anos) levou um tiro na cabeça voltando da escola - prática proibida pelo Talibã às meninas paquistanesas. Ela se tornou o emblema mundial do direito à educação e participa de diferentes eventos em defesa da educação em diversos países.

Esse caso é emblemático para a Filosofia para Crianças/filosofia na escola porque as habilidades de compreender o mundo a sua volta, atribuir valores e medir significações possibilitam ao sujeito se posicionar de maneira crítica e contribuir para a melhoria social.

Sobre essas duas afirmações, é **correto** dizer que:

- a) As duas são verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- b) As duas são verdadeiras, mas não estabelecem relação entre si.
- c) A primeira é uma afirmativa falsa, e a segunda, verdadeira.
- d) A primeira é uma afirmativa verdadeira, e a segunda, falsa.
- e) As duas afirmativas são falsas.

Uma proposta para o ensino de filosofia

Diálogo aberto

Ser professor envolve mais que ter métodos e técnicas, envolve muita reflexão. A partir desses conteúdos, você terá a oportunidade de pensar um pouco nas práticas escolares e nas possibilidades do ensino de Filosofia na escola a partir do início da escolarização. Também começará a ter contato com a organização e a estruturação das experiências/aulas de Filosofia para crianças a partir de pressupostos pedagógicos e filosóficos.

Para ter um melhor panorama de como esse texto está relacionado às práticas escolares, você primeiro deve se recordar da situação apresentada anteriormente, na qual é o docente de um primeiro ano do Ensino Fundamental.

Seus alunos expuseram questionamentos sobre a Lua, você planejou atividades para incentivar a busca por respostas, propiciou momentos para que eles conseguissem, por meio do diálogo, criar conceitos e estabelecer categorias para diferenciar os tipos de conhecimentos. Você tem percebido que essa experiência tem enriquecido as aulas e despertado o interesse dos estudantes. No entanto, uma colega de trabalho que dá aulas ao lado da sua sala fez as seguintes perguntas enquanto estavam na sala dos professores: você não acha que está desperdiçando muito tempo com bate-papo e deixando de aplicar matéria? É fim de bimestre, o que seus alunos farão no dia da prova?

Mas seus alunos estão ansiosos por momentos como o que você proporcionou anteriormente, além disso, você tem um currículo para dar conta, material didático a ser utilizado, programa a ser cumprido e precisa alfabetizá-los.

As indagações de sua colega fizeram você refletir e decidir que não vai abandonar o viés filosófico em suas aulas, mesmo com um currículo e cronograma apertados para cumprir. Sendo assim, decidiu avançar e consolidar uma prática com as crianças considerando os deslumbramentos de todos e levando em conta as possibilidades de compreensão do mundo e das coisas.

Mas como aliar todas essas obrigações tão necessárias a esta etapa da escolarização com seu desejo de propiciar uma formação pautada no diálogo crítico, criativo, criterioso e investigativo? O que fazer para consolidar a prática da filosofia com esses alunos conciliando currículo e a filosofia para crianças em suas aulas, já que na escola em que trabalha essa prática não faz parte do currículo?

Como já visto anteriormente no início de nossos estudos, filosofia é uma das maneiras de conhecer o mundo, é um tipo de conhecimento que se desenvolve a partir da observação, das experiências e da reflexão cuidadosa sobre coisas, pessoas e acontecimentos. Também vimos que a presença dela na escola e na infância tem um lugar privilegiado para acontecer.

Educação para o pensar e a Filosofia

A Filosofia no contexto escolar possui um papel específico na formação dos estudantes e dos educadores envolvidos com a prática do filosofar. Essas pessoas estabelecem um compromisso com a verdade, com o questionamento do que aparentemente é imutável, com a recusa aos discursos manipulativos e com o respeito aos outros em todos os aspectos. A Filosofia no contexto escolar contribui para a formação do cidadão, sendo o conceito de cidadania definido como o compromisso com a sociedade e as possíveis intervenções em prol da coletividade.

Este compromisso com a sociedade e a coletividade só se efetiva quando a pessoa consegue compreender sua realidade de maneira crítica, para não ser iludido nem manipulado, e também para que adote uma postura ética que o impeça de iludir e manipular outros. O objetivo de ser cidadão é viver junto com outros de forma que um auxilie o bem-estar do outro.

Assim sendo, é de suma importância que o professor também esteja envolvido com a prática do filosofar. Como será o coordenador das atividades de filosofia com seus alunos, não pode se colocar em outro lugar: nem como o que pensa melhor, nem como o que não deve pensar junto.

O professor que pretende trabalhar filosoficamente com seus alunos precisa, necessariamente, estar envolvido com as mesmas questões que seus alunos, pois ele faz parte da comunidade de investigação tanto quanto os outros. A única diferença é que também tem a função de coordenar a experiência, por ser uma espécie de veterano na comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz os seguintes dizeres sobre a formação de nossas crianças e adolescentes:

“No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a infor-

mação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 16)

Dessa forma, percebemos que o desenvolvimento de competências direcionadas aos alunos dessa modalidade de ensino está intrinsecamente relacionado à cidadania e, como vimos, conseqüentemente, à prática da filosofia. Há claramente uma preocupação com a formação das novas gerações no sentido de instrumentalizar as pessoas para que vivam melhor na coletividade e consigam acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, contribuindo para a melhoria das condições de vida de todos.



Pesquise mais

Os PCNs foram documentos anteriores à BNCC, que não tinham um caráter normativo como a Base. Eles apenas definiam objetivos a serem atingidos e não estabeleciam um currículo. A introdução do tema Ética no caderno de temas transversais e ética nos dá importantes informações sobre conceito de cidadania. Nas páginas 49 a 51, é possível perceber como o texto se relaciona com o que estamos entendendo a respeito da filosofia.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Dessa forma, as discussões e experiências filosóficas não precisam ser um momento à parte da rotina escolar, nem uma matéria específica do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental, embora em algumas escolas a Filosofia já faça parte da grade de horários como um componente curricular.

Mesmo assim, sendo uma disciplina, é importante que tenhamos em mente que o fazer filosófico deve ser uma aprendizagem que vai se incorporar às práticas e atitudes dos alunos em todas as esferas de sua vida, não somente na escola e muito menos somente nas aulas de Filosofia.



Assimile

Filosofia, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser uma prática que permeia todas as outras práticas e todos os componentes curriculares.

As questões que serão discutidas e abordadas nas experiências filosóficas podem ser contribuintes para o estudo das propostas nos materiais didáticos adotados e nas atividades elaboradas pelo professor para dar conta de conteúdos previstos no currículo, já que a Filosofia se debruça sobre todas as questões que envolvem a humanidade.

Por meio das experiências filosóficas, os alunos terão habilidades de raciocínio melhor desenvolvidas para se dedicarem aos estudos propostos por outras disciplinas específicas e encontrarão relações entre o que aprendem na escola e as situações da vida cotidiana fora da dela.

Assim, podemos nos pautar nos seguintes dizeres do jornalista Gilberto Dimeinstein:

“Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido. Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. (DIMEINSTEIN, 1994, p. 6-7)

O professor ou professora pode discutir os temas a partir dos relatos cotidianos de seus alunos, suas questões existenciais, seus problemas pessoais, sem precisar construir contextos artificiais. As atitudes observadas na escola, nas relações entre pares e nas relações hierárquicas também são terrenos férteis para a discussão filosófica.



Exemplificando

O fato de um aluno jogar papel no chão, sujar a carteira, responder funcionários de forma grosseira, colocar os pés na cadeira em que outras pessoas vão se sentar, podem ser motes para a discussão sobre o respeito à coletividade.

A educação para o pensar, então, só é possível a partir da discussão filosófica, já que o pensamento é a matéria da Filosofia, e sem ela não há pensamentos excelentes.

Filosofia e desenvolvimento infantil

A Filosofia não contribuiu apenas para a formação do cidadão participativo, consciente e colaborativo, ela também possibilita a melhoria individual à medida que quem se dedica a filosofar desenvolve habilidades específicas de raciocínio, reflexão, julgamento e comunicação.



Refleta

Se a filosofia contribui para que as habilidades de pensamento sejam aprimoradas e a linguagem seja mais rica, quando ela deve ser iniciada? Por que os textos filosóficos comumente são direcionados ao público adulto e utilizam linguagem erudita?

O bebê, assim que começa a estabelecer relação com o mundo que o cerca, comunica-se. O balbúcio, o choro, o riso e os gestos deixam de ser reflexos e passam a ser comportamentos quando o bebê começa a compreender que para cada ato seu existe uma resposta específica de outra pessoa. Mais tarde, quando começa a se expressar verbalmente, vai copiando palavras e ampliando seu vocabulário com uma velocidade surpreendente. Um adulto, quando precisa aprender outro idioma, demora muito tempo para adquirir o novo vocabulário. A criança o faz mais rapidamente.

“As crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. Se dissermos a uma criança bem pequena “se você fizer isso você apanha”, pressupomos que a criança entende que “se não quero apanhar, eu não devo fazer isso”. Esta pressuposição geralmente está correta. As crianças bem pequenas, em outras palavras, reconhecem que negar o conseqüente exige negação do antecedente. Embora isso seja um exemplo de um raciocínio muito sofisticado, as crianças são capazes de fazê-lo ainda bem pequenas. (LIPMAN, 2001, p. 34)

Se a linguagem e o pensamento são habilidades inter-relacionadas, então situações planejadas e direcionadas para o desenvolvimento do pensamento filosófico contribuem de maneira especial para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento global da criança.

Ensinar a filosofar

A escola é o lugar ideal para o acontecimento dessas atividades planejadas. É lá que crianças de diferentes famílias e contextos sociais se encontram. A diferença de experiências vividas e a proximidade por faixa etária possibilita momentos muito densos de pensamento.

A matéria (no sentido de material e não de componente curricular) principal de trabalho na escola é a linguagem. É a partir dela que as relações se estabelecem, que os conceitos são apresentados e aprofundados.

Contudo, para que isso aconteça, é preciso que se instaure uma comunidade de investigação. Tanto o professor ou professora, como os alunos precisam estar dispostos ao diálogo e às consequências de respeitar a fala dos outros, pois as discordâncias vão aparecer, assim como os pensamentos contrários, as solicitações de argumentações sobre o seu próprio ponto de vista e outros fatores, inclusive sobre a fala do professor.

A filosofia com crianças foi desenvolvida com base em pressupostos educacionais, filosóficos e éticos. Podemos resumi-los e enumerá-los assim:

1. Crianças devem ser introduzidas ao pensamento filosófico.
2. Investigar é a metodologia que vai ao encontro da curiosidade infantil.
3. As crianças desenvolvem o julgamento a partir do pensamento em coletividade.
4. O texto filosófico auxilia no desenvolvimento da identidade da criança.
5. Personagens dos textos filosóficos podem modelizar raciocínio e conduta.
6. Roteiros e planejamentos estruturam a experiência filosófica.
7. Realizar julgamentos frequentes e defendê-los contribui para a razoabilidade.
8. Realizar inferências de forma estruturada fortalece o raciocínio da criança.
9. Filosofia propicia aprendizagem de conceitos.
10. As crianças aprendem a classificar e generalizar.
11. O professor propicia o questionamento por parte dos alunos.
12. O professor incentiva que todos considerem as falas dos demais.

Como você está percebendo, existe uma estruturação de práticas voltadas ao ensino de Filosofia para crianças, embora estas não constem do currículo escolar oficial. Além dos pressupostos elencados, você terá a oportunidade de conhecer mais realizando a leitura do texto indicado. A Filosofia com crianças também está diretamente relacionada à capacidade que elas têm de se maravilhar com as coisas.

Há uma infinidade de momentos que são aparentemente banais, mas que, na verdade, envolvem as crianças, e esse envolvimento só acontece por causa da capacidade de se maravilhar com o mundo. Vejamos alguns exemplos: uma criança pode passar muitos minutos observando formigas em sua trilha, apreciando um passarinho carregando gravetos para montar seu ninho, olhando as nuvens no céu e tentando imaginar as formas que elas podem representar, ou até mesmo jogar pedras em um rio para ver as ondas que se formam quando a pedra atinge a água. Os filósofos e as crianças olham para o mundo e se maravilham com ele. Há uma espécie de deslumbramento diante de cada novo fenômeno, diante de cada descoberta.

Na Antiguidade, quando os gregos se dedicaram à Filosofia, o deslumbramento com o mundo e as descobertas acontecia à medida em que procuravam compreender o lugar do humano no mundo. As coisas eram imprevisíveis e desconhecidas. Atualmente, temos muitas informações e previsões. Sabemos quando vai chover, quando ocorrerão eclipses, sabemos o sexo do bebê muito antes de ele nascer, sabemos tudo o que acontece no mundo a todo instante. Somos rastreáveis, somos previsíveis e nosso perfil (social, de consumidor, familiar, profissional) está publicado. Será que por esses fatores perdemos a capacidade de nos maravilhar? Não há nada mais que possa nos causar deslumbramento?

As crianças nascidas na era digital também possuem acesso a uma infinidade de informações e habilidades relacionadas à informática e tecnologias incríveis. Desenvolvem padrões de consumo muito próximos aos dos adultos. Tudo está ao alcance e pode ser modificado a um toque.



Refleta

Se a filosofia parte da necessidade de explicar o desconhecido, de maravilhar-se com as descobertas, será que não há mais razão de existir?

A criança ainda tem a capacidade de maravilhar-se inclusive porque questiona as razões das coisas que já estão postas como certas e estabelecidas

como verdades absolutas. Todas as pessoas ainda podem questionar o estado de coisas a que somos reduzidos frequentemente e tentar compreender qual o nosso lugar neste mundo. De que maneira podemos nos posicionar diante das intensas inovações tecnológicas que (numa contradição ao próprio termo inovação) contribuem para a manutenção das sociedades?

Como a escola pode contribuir para suscitar estes questionamentos? Nesta unidade vimos alguns aspectos que respondem essas perguntas. Contudo, elas ainda nos acompanharão ao longo de nossos estudos.

Sem medo de errar

Desenvolver aulas pautadas em experiências filosóficas diante de um currículo preestabelecido, com programas e prazos a cumprir, dividir os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento em uma grade com tempo determinado, tudo isso pensando em como seria ideal trabalhar com filosofia para crianças foi o problema imposto a você. Como conciliar?

De acordo com os conhecimentos abordados nesta seção, você já deve ter entendido o caminho: devemos trabalhar de maneira transversal. Filosofia com crianças foi pensada inicialmente para ser um componente curricular, mas é a inauguração de uma metodologia que o possibilita, enquanto docente, a trabalhar filosoficamente qualquer conhecimento escolar.

A sugestão para resolver o impasse a que você foi submetido, ou submetida, é sempre apresentar os assuntos a seus alunos, problematizando-os e incentivando as crianças a problematizarem também.

Incentivar o diálogo investigativo e apresentar os conteúdos como foram organizados pelas gerações anteriores, pensar a partir dos pensamentos que geraram tais conteúdos, é tornar a aprendizagem mais significativa.

Os momentos de conversa não precisam mais ser desenvolvidos ao final das aulas, pelo contrário, devem ser no início, além de permearem as atividades a serem desenvolvidas ao longo do dia.

Dessa forma, você se permite filosofar junto com as crianças e possibilita que elas desenvolvam habilidades de raciocínio gradativamente.

Comportamento inadequado – castigar?

Descrição da situação-problema

Você está trabalhando com recorte e colagem e pediu para que as crianças localizassem em revistas as letras que compõem seus nomes e colassem em uma folha de sulfite, organizando-as de acordo com a ficha de nome que cada um tem à sua disposição.

Durante a atividade, uma criança cola letras invertidas, e outra, que está mais avançada na aquisição da leitura, aponta o erro ironizando-o. A criança que cometeu o equívoco fica bastante nervosa, amassa a folha e joga no chão. Você só percebe que algo estava errado a partir desse ato. Solicita, então, que a criança pegue o papel amassado e venha conversar com você. Ela se recusa e diz palavras ofensivas à outra criança (a que ironizou). Como conduzir esta situação para um desfecho razoável? Deixar de castigo até resolver se redimir? Colocar no famoso cantinho do pensar? Ignorar para não piorar e mandar recado aos responsáveis?

Resolução da situação-problema

Em uma comunidade de investigação, as atitudes de seus membros também são alvos de reflexão e debate. É necessário ter cuidado para não causar constrangimento, mas a conversa precisa acontecer. Neste caso, o fato deve ser apresentado a todos. Sente em roda com todos e solicite que alguém que estava à parte da situação relate o que aconteceu. Peça que os envolvidos, caso queiram, apresentem suas versões, relatem como se sentiram e como avaliam a própria atitude. Tire o foco dos sujeitos e transfira para a ação, perguntando aos demais se alguém já passou por alguma situação semelhante, como foi e quais as outras possibilidades de agir. Dessa maneira, o diálogo se centra nas formas de avaliar quais condutas são mais adequadas em situações de erro e de chacota. Assim, você terá coordenado uma discussão filosófica que acarretará na autoavaliação e autocorreção.

Faça valer a pena

1. As práticas de filosofia na escola possibilitam às crianças o desenvolvimento de um pensamento _____, _____, _____ e _____ sobre o mundo e sobre as questões humanas.

Assinale a alternativa que apresenta as palavras que preenchem corretamente as lacunas da afirmação.

- a) cuidadoso; criativo; crítico; criterioso.
- b) crítico; criativo; coletivo; capcioso.
- c) unitário; cidadão; coletivo; cooperativo.
- d) conformado; criativo; vigoroso; justo.
- e) verdadeiro; inquestionável; ajuizado; razoável.

2. Saber se posicionar publicamente, sem ofender opositores e argumentar a fim de proporcionar aos outros a experiência de pensar a partir do seu pensamento, além de ser uma prática de cidadão, também envolve o pensamento filosófico.

A partir da afirmação de que a cidadania está vinculada à filosofia, assinale a alternativa que traz um substantivo que defina tanto filosofia como o conceito de cidadania.

- a) Verdade.
- b) Injustiça.
- c) Compaixão.
- d) Cooperação.
- e) Egocentrismo.

3. Filosofia é a ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual. (Dito popular, motivo de risos entre estudantes de Filosofia, que já é de domínio público.)

De acordo com a frase, analise as seguintes assertivas:

- I. A frase é verdadeira porque a Filosofia se limita à contemplação dos fatos.
- II. A frase é falsa porque a Filosofia é a possibilidade de reflexão e proposição de mudanças.
- III. A frase é verdadeira porque Filosofia é a busca por perguntas e não por respostas.

Considerando o contexto apresentado, assinale a alternativa correta.

- a) Apenas I está correta.
- b) Apenas II está correta.
- c) Apenas III está correta.
- d) I e III estão corretas.
- e) I, II e III estão corretas.

Referências

- ABRANCHES, C. S. O pensar filosófico. **Revista Portuguesa de Filosofia**, t. 11, fasc. 3/4, p. 677-683, 1955. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40338336?read-now=1&googlelog-gedin=true&seq=3#meta-data_info_tab_contents. Acesso em: 28 set. 2018.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- EPICURO. **Carta sobre a felicidade** (a Meneceu). Tradução Álvaro Lorencine e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- FRANZEN, C. P *et al.* A edificação do pensar aplicada à educação para a cidadania. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO, 21, 2016, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta, UNICRUZ, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2G9D0cR>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- GLOBO LIVROS (Org.). **O livro da Filosofia**. Tradução Douglas Kin. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2016.
- LORIERI, M. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIPMAN, M. In: WONSOVICZ, Silvio. **Crianças, adolescentes e jovens filosofam**. Florianópolis: Editora Sophos, 2005. v. 2.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Tradução Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 30, v. 2, p. 197-217, 2007.
- ROSA, N. **Filosofia**. [S.l.]: [s.n.], 1933.
- ROTHEN, J. C. *et al.* Educação para o pensar: pressupostos filosóficos do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu.

Anais... Caxambu, ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1709t.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SPLITTER, L.; SHARP, A. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

Unidade 2

Conhecendo o programa de Filosofia para Crianças

Convite ao estudo

Caro aluno, vamos iniciar agora uma nova etapa nos estudos de filosofia para crianças. Anteriormente você pôde compreender o lugar do conhecimento filosófico nas práticas educacionais e teve indícios do que seria uma educação para o pensar.

Nesta unidade você conhecerá o professor e filósofo norte-americano Matthew Lipman e o programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, concebido e desenvolvido por ele, bem como sua propagação para diferentes países do mundo, incluindo o Brasil.

Esse programa tem uma metodologia específica, pautada na dialogicidade e no efetivo exercício da cidadania, conforme você estudou anteriormente.

Pensando na potência da dialogicidade e nas possibilidades de práticas escolares, propomos o seguinte contexto que servirá de base para os estudos desta unidade:

Comumente as escolas e os educadores utilizam castigos com seus educandos. Não estamos falando de castigo físico (que, embora sendo crime, ainda ocorre). Estamos falando de penalização para atos inadequados. Um desses castigos, muito comum (até mesmo fora da escola), é colocar a criança em algum tipo de restrição e pedir para que ela **pense** no que fez. Pensar, nesse caso, torna-se algo ruim, punitivo. Algumas escolas, têm até lugar específico para o castigo: a cadeira ou o cantinho do pensar. Se você trabalhasse em uma escola em que essa prática fosse muito comum, se você também agisse assim, perceberia que não surte efeito e se incomodaria com isso Então é preciso repensar e modificar a prática docente.

Esta unidade visa ajudá-lo na reflexão e na proposição de situações diferentes da utilizada e lhe dará acesso aos objetivos, fundamentos e metodologia desse programa. Você terá a oportunidade de pensar em situações escolares diversificadas nas quais o programa Filosofia para Crianças seja o caminho ideal para o desenvolvimento das atividades com crianças em idade escolar, oferecendo recursos para que se aprenda a lidar com situações do cotidiano, resolver problemas do dia a dia e solucionar conflitos.

Também conhecerá as outras experiências filosóficas derivadas do programa de Lipman, sobretudo no Brasil. São experiências que têm acumulado relatos de sucesso tanto por parte dos alunos quanto dos educadores.

Enfim, que este seja o início de um envolvimento com a prática de experiências filosóficas com crianças. Você pode se apaixonar por isso, pela educação e pela infância. Bons estudos!

O programa de Filosofia para Crianças

Diálogo aberto

Você brincava de escolinha quando era criança? A maioria das pessoas responde afirmativamente a esta pergunta!

Se não brincou, com certeza alguma criança próxima brincou. Isso porque crianças copiam modelos de comportamento adulto para se ajustarem à sociedade em que vivem. Interpretam papéis sociais com os quais têm maior contato ou que desejariam ter. Oscilam entre o real e o fantástico; às vezes imitam pessoas comuns, às vezes heróis e heroínas.

Essa modelização contribui para a formação humana e está presente na maioria dos adultos. Você já se imaginou em sala de aula? Já selecionou quais professores da sua trajetória você vai utilizar como referência e quais não deseja se assemelhar em nada? Tendemos a reproduzir ações que permearam nossa história e repudiar outras.

Acontece que o mundo muda vertiginosamente, e a educação escolar não pode permanecer estática. As crianças de agora são muito diferentes das de dez anos atrás, têm acesso a uma infinidade de informações e tecnologias e estão imersas no mundo onde a indústria cultural reina e o mercado de consumo tiraniza a infância. Por isso, você, na sua carreira docente, precisará reinventar e inovar, para garantir que seus alunos sejam cidadãos conscientes.

Pense na seguinte cena: você está ministrando aulas para o quinto ano do ensino fundamental, e seus alunos têm de 9 a 10 anos. Há alguns bastante indisciplinados. Uma criança especificamente vai todos os dias para um canto longe da turma para “pensar no que fez”, às vezes para o pátio, às vezes para a sala da coordenadora, às vezes fica sentada enquanto os outros brincam... Você está muito incomodada com isso, porque não vê mudanças no comportamento. Pergunta a outras professoras e professores sobre o que fazer, e as sugestões de castigos são muito diversas. Um dia, enquanto corrigia as redações que solicitou aos alunos (estavam aprendendo a escrever cartas), deparou-se com uma destinada a você. E quem a enviou foi justamente a criança que vive tendo que pensar no que fez. Na carta a criança agradece por ser sempre colocada em algum lugar para refletir, porque assim fica sem fazer as atividades passadas em sala (que considera chatas) e pode pensar no que quiser, até nas próximas peripécias. Você fica furiosa e tem vontade de picar a folha. Mas se acalma, lembra que já teve pensamentos sobre a ineficácia da ação e se questiona: como fazer essa criança aderir às atividades? Como “o

pensar” é uma prática comum da escola, de que maneira você pode alterá-la em benefício dos próprios alunos?

Nesta seção você terá elementos que auxiliarão na resolução dessas questões. Por meio de um programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, você entenderá como o pensamento pode ser um pensamento de ordem superior e como a vivência em comunidades de investigação auxilia na autocorreção.

Dessa forma você pode repensar as práticas docentes e elaborar ricas situações de aprendizagem.

Não pode faltar

No período compreendido entre 1956 e 1972, na Universidade de Columbia, um professor de filosofia chamado Matthew Lipman ministrava aulas para alunos do primeiro ano de graduação. Ele percebeu, com base em sua experiência em sala de aula, que esses alunos tinham muita dificuldade para raciocinar de maneira lógica e argumentativa, daí tentou auxiliá-los ensinando Lógica.

Lipman percebia que os alunos não tinham condições básicas de raciocínio metodológico e que isso significava mais que uma dificuldade do próprio aluno; desvelava a defasagem no sistema educacional norte-americano.

“Lipman, insatisfeito com o sistema educacional norte americano da década de 60 denominado por ele paradigma padrão da prática normal (transmissão, pelo professor, de conhecimentos aos alunos, cabendo a estes apenas a absorção de um conhecimento pronto, inflexível e inequívoco por intermédio das informações que lhe são passadas), elabora um programa de ensino de filosofia que possa suprir principalmente as dificuldades de seus alunos, relativas à capacidade de ler, interpretar, inferir, construir sentenças e fazer julgamentos. (ROTHEN *et al.*, 2000, p. 2)



Refleta

Ler, interpretar, inferir, construir sentenças e fazer julgamentos não são capacidades pretendidas no início da escolarização?

O que pode ter acontecido em todo o percurso escolar desses alunos (desde o início de suas vidas como alunos) a ponto de chegarem à universidade com grandes dificuldades?

Para Lipman, a chave para se encontrar uma resposta estava no fato de que crianças e jovens têm uma fascinação pela descoberta de sentidos, e então a filosofia deveria auxiliar na educação deles. Mas teria que ser uma experiência de pensamento filosófico, e não a transmissão dos conhecimentos produzidos por filósofos. Essa experiência de pensamento filosófico, se vivenciada na infância, poderia instrumentalizar as crianças para o uso da razão associada à ética e à criatividade.

Lipman desenvolveu um programa de ensino que denominou Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. Esse programa se estruturou a partir da defesa de que as habilidades cognitivas são o centro de uma transformação educacional, por isso os conteúdos de Lógica (formal e informal) foram os principais na estruturação do currículo proposto nesse programa.

Na década de 1970, outros educadores e especialistas aderiram à proposta de Lipman. Uma delas foi Ann Margaret Sharp, que merece destaque por ser a colaboradora que o ajudou na criação e instituição do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) – Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças –, vinculado ao Montclair State College. Neste colégio ele pode introduzir aulas de Filosofia para os alunos matriculados nos ensinos primário e secundário – o que corresponde aos ensinos fundamental e médio no Brasil.

Essa experiência foi útil no desenvolvimento e na criação do currículo que comporia o programa de Filosofia Para Crianças – Educação para o Pensar, bem como no feitiço dos materiais de apoio tanto para os alunos quanto para os professores que se dedicariam às aulas de Filosofia (que não eram filósofos – eram professores formados no modelo educacional vigente, com práticas aproximadas do paradigma padrão da prática normal).

As práticas desenvolvidas, para não configurarem mais como transmissão linear de conhecimentos, precisavam ser reinventadas, restauradas e orientadas. Pensando na organização e na estrutura escolar, Lipman identificou que as crianças copiam modelos para construir um comportamento específico.

“ Logo, diretores e professores, bem como os pais, são modelos. Eles mostram, pelo exemplo, como alguém pode agir, e as crianças frequentemente fazem do mesmo modo. Isto é, as crianças internalizam as formas do comportamento adulto. Elas as incorporam dentro delas mesmas; elas as tomam para si mesmas. [...] Por isso, a pesada carga de responsabilidade que os adultos têm de suportar, por quase tudo o que fazem e não pelo que dizem, contribui para esse conjunto de comportamentos internalizados,

esse conjunto de hábitos, que é o caráter da criança. Mas, as pessoas não são os únicos modelos para uma criança. Instituições e práticas institucionais servem à mesma função socializante. (LIPMAN, 1990, p. 76)

Dessa forma, pensando que os alunos precisariam de modelos para aprenderem a pensar de maneira multidimensional, Lipman optou por escrever material didático utilizando-se do gênero textual novelas (que ele denominou novelas filosóficas) em que os personagens eram crianças e apresentavam um modelo de questionar e de reflexão cuidadosa. A opção por novela, e não por romance, deveu-se ao fato de que a narrativa (na novela) acontece por capítulos ou cenas, pode ser interrompida e um único episódio pode trazer o tema de várias aulas.



Assimile

Pensamento multidimensional é um pensamento que suspende a ordem, a certeza; é aquele que considera o que é ambíguo, que problematiza. É o pensamento que possibilita às pessoas a dedicação à investigação, que faz com que entendamos que o conhecimento não está completo e acabado.

Como a preocupação de Lipman era, inicialmente, com o ensino da Lógica, a primeira novela que escreveu chama-se *Harry Stottlemeier's Discovery* e foi traduzida para a língua portuguesa como *A Descoberta de Ari dos Telles* (fazendo apologia a Aristóteles).

Também escreveu, para os professores, manuais para trabalhar com a novela (direcionada ao aluno), nos quais apresenta sugestões de trabalho e de problematizações, indicando formas de se construir, em sala de aula, comunidades de investigação.

Isso porque, no programa de Lipman, a comunidade de investigação é o modelo adequado de situação escolar (e não escolar) para que as crianças desenvolvam o pensamento multidimensional. É nessa comunidade que o diálogo garante a existência de uma discussão reflexiva que culminará no que Lipman chamou de Pensar Bem (ou Pensamento de Ordem Superior).

“É possível afirmar que o Programa de Filosofia para Crianças realiza um esforço fundamental na consolidação e na valorização do diálogo em sala de aula, transformando seu ambiente em

verdadeira comunidade investigativa, onde a busca se orienta por um diálogo pautado na Filosofia, portanto rigoroso e organizado o suficiente para permitir a intervenção de quem queira contribuir, de maneira que todos se sintam parte desta comunidade e responsáveis pelas ideias que constroem e pelo conhecimento que constituem e pelas problematizações criadas. Este ambiente em que a participação do professor é fundamental, é o berço do desenvolvimento e do amadurecimento das habilidades cognitivas. (SANTOS, 2000, p. 30)

O programa de Lipman foi ganhando visibilidade no meio acadêmico e internacional rapidamente. Em 1976, outras localidades do mundo traduziram seus materiais e iniciaram o trabalho com Filosofia para Crianças, tais como Alemanha, Austrália, Áustria, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, França, Havaí, Islândia, México, Portugal e Taiwan.

No Brasil o programa chegou na década de 1980 (também no início da propagação do programa entre os diversos países de língua não inglesa). Quem o trouxe para nossas terras foi Catherine Young Silva, ao criar em 1985 o Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças (CBFC). Esse centro teve sua sede inicial em São Paulo e era o portador dos direitos de tradução e divulgação dos materiais pertencentes ao programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. Na época, o CBFC também realizava a formação dos monitores que poderiam trabalhar com o material e com o programa, tanto em escolas públicas, quanto nas particulares. Para ser monitor, alguns pré-requisitos eram exigidos:

- Ser certificado após cursar completamente a formação oferecida pelo CBFC (formação de 160 horas).
- Ser graduado ou pós-graduado em Filosofia.
- Frequentar grupos de estudo e encontros de monitores semestralmente.
- Trabalhar um ano no programa em nível de estágio.

Com a rápida propagação das experiências em diferentes escolas, o número de professores interessados em realizar o curso de formação cresceu tanto que o CBFC instituiu centros de formação em diversas cidades e em outros estados.

No ano de 2010 o CBFC encerrou suas atividades, e o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) assumiu a continuidade com o programa de Lipman, além de oferecer outros tipos de formação, de produzir materiais

alternativos aos concebidos e desenvolvidos por Lipman e ter parceria com a Fundação Sidônio Muralha, de Portugal.

Além do IFEP, outras iniciativas foram sendo tomadas em território nacional com base em estudos e pesquisas sobre o programa de Lipman. Algumas dessas pesquisas estão vinculadas a grupos de estudos e pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) nos estados de São Paulo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte.

Dois desses grupos desenvolvem, além de estudos e pesquisas, propostas de trabalho diferenciadas das de Lipman. Um desses grupos é o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), coordenado pelo Professor Doutor Walter Kohan, sediado na cidade do Rio de Janeiro e vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).



Exemplificando

O NEFI possui vários projetos de pesquisa e experiências filosóficas. Contudo, há um deles que merece destaque, por se tratar de experiência filosófica que vem sendo desenvolvida há mais de 10 anos em escola pública de periferia. O projeto em questão foi intitulado *Em Caxias, a filosofia en-caixa?! A escola pública aposta no pensamento*. Nele, alunos e professores – da educação infantil ao ensino de jovens e adultos (EJA) – participam de experiências filosóficas com o intuito de pensarem melhor. As atividades são desenvolvidas nas escolas e na universidade e permitem aos integrantes das experiências pensarem de maneira cuidadosa suas práticas e desenvolverem formas de pensamento que se considerem mutuamente e que não sejam inferiores a outros pensamentos.

Outro grupo mencionado chama-se Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para/com Crianças (GEPFC), que é coordenado pela Professora Doutora Paula Ramos de Oliveira, sediado na cidade de Araraquara/SP e vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

O GEPFC iniciou suas atividades em 1998 e desde então desenvolve vários projetos de extensão e promove diferentes experiências de filosofia com crianças. Destacam-se aqui dois projetos já concluídos: *Filosofia e Xadrez* na EMEF Waldemar Saffiotti e *Ensino de Filosofia para Crianças e Jovens* em um abrigo residencial do município de Araraquara chamado Lar Escola Cristo Rei (conhecida como Casa da Criança).

O primeiro projeto teve duração de dez anos e consistia em organizar reuniões dialógicas e filosóficas associadas ao ensino de xadrez. Por meio da história do xadrez, suas regras e movimentos, as discussões eram realizadas

de acordo com a metodologia do programa de Filosofia para Crianças – Educação Para o Pensar de Lipman. As turmas que participaram do projeto apresentaram, ao final do quinto ano do ensino fundamental, sucesso escolar notável em relação às turmas que não participaram do projeto. Além disso foi oferecida formação continuada a 60 professores da rede municipal de ensino sob o título *Pensando com o Xadrez*.

A outra experiência acontecia com crianças órfãs ou destituídas do pátrio poder por determinação judicial, a pedido da instituição, que notava nelas muitas dificuldades de aprendizagem, aparentemente derivadas de seus problemas emocionais. Esse projeto de extensão durou seis anos, e as atividades eram desenvolvidas sempre com as mesmas crianças, diferentemente da escola, que tinha oscilação nas turmas em decorrência do fluxo de matrículas. Nesse projeto os resultados aferidos sinalizam para uma melhora na comunicação das crianças e na compreensão de seu espaço na sociedade, no seu exercício de cidadania.

Como é perceptível, Filosofia para Crianças tem sido uma prática que nos últimos 30 anos tem se expandido consideravelmente em território nacional, seguindo à risca a metodologia e o material de Lipman ou fazendo adaptações, releituras e uso de materiais diversificados.



Pesquise mais

As experiências do NEFI nas escolas públicas deram origem ao livro: KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana. **A escola pública aposta no pensamento**. São Paulo: Autêntica, 2012.

Chama atenção o fato de que tais práticas e experiências não fazem parte de uma política pública para a Educação, contudo os educadores que experimentam esse trabalho compreendem os benefícios e as alternativas para uma prática de sucesso.

Sem medo de errar

Agora você já tem elementos para decidir o que fará com a prática do castigo (cantinho ou cadeira do pensar). Com base no texto lido, é perceptível que o pensamento deva ser autocorretivo, e não apenas uma reflexão sobre o próprio erro.

Quando o aluno demonstrar novamente o comportamento inadequado, propositalmente, para ser excluído das atividades, traga o assunto para a discussão cuidadosa de seu grupo de alunos.

Proporcione um momento de diálogo sobre o aparente erro e peça para que o aluno apresente seus motivos e razões para determinado comportamento. Suscite a fala dos demais, pedindo para que se posicionem em relação a esses motivos/razões, a fim de descobrirem se é justificável ou se precisa ser readequado para o convívio da turma. Dessa maneira, você estará alterando a prática do castigo, trazendo o benefício da vivência em comunidades de investigação e auxiliando na autocorreção do aluno.

Avançando na prática

Gorda, baleia, saco de areia

Descrição da situação-problema

Um aluno bem magrinho da sua turma insiste em ofender uma aluna obesa chamando-a de gorda, baleia, saco de areia. Mas ele faz isso sem que você saiba, e a situação está se repetindo pela terceira vez. A aluna chorou por três dias nas aulas, e você pergunta o motivo, mas ela não conta. Você até solicitou aos pais que a levassem a um psicólogo para avaliação. Os pais conversaram com a filha em casa e mandaram um bilhete a você informando que o aluno (citando o nome dele) estaria ofendendo constantemente sua filha há três dias. Primeiro você se questiona sobre o fato de estar acontecendo um episódio de bullying. Afastada a possibilidade, como proceder em relação a isso sem expor ainda mais a aluna ao constrangimento?

Resolução da situação-problema

Essa situação pode ser tratada a partir de uma roda de filosofia. Os alunos em círculo são convidados a relatar o que os deixam felizes e o que os deixam tristes. Aproveite os relatos que envolvam as relações interpessoais para discutir a influência dos outros nos nossos sentimentos. A instauração de uma comunidade de investigação fomenta o respeito aos outros, a consideração pelas diferentes formas de pensar – e, basicamente, somente com a dinâmica da comunidade de investigação, esse caso se resolveria. Além disso, a partir dos relatos e do diálogo, outros temas podem ser posteriormente abordados (beleza, felicidade, padrões humanos e ética).

1. Matthew Lipman desenvolveu o programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar na década de _____ por ter identificado grande _____ em seus alunos no que se referia ao _____. Ele percebeu que o problema estava no _____, e por isso o programa está direcionado às crianças.

Assinale a alternativa que contém as palavras que preenchem corretamente as lacunas deixadas na sentença apresentada.

- a) 1960; deficiência; conhecimento; material didático.
- b) 1970; dificuldade; raciocínio lógico; início da escolarização.
- c) 1970; dificuldade; estudo universitário; pensamento lógico.
- d) 1980; problema; cumprimento de atividades; método.
- e) 1960; problema; raciocínio lógico; ambiente familiar.

2. Para Lipman, as crianças são sempre questionadoras, e essa capacidade de questionar assemelha-se ao vislumbamento dos filósofos. Por isso a filosofia precisa ser trabalhada e aprendida desde a infância.

O programa desenvolvido por Lipman pode ser entendido como um programa que:

- a) Objetiva transformar alunos em profissionais dotados de genialidade, por meio do desenvolvimento da lógica.
- b) Congrega professores e alunos em torno de fábulas, para que se tenha o aprendizado efetivo da moral.
- c) Cria em sala de aula momentos de roda de conversa que servem apenas para passar o tempo.
- d) Com base na leitura dos filósofos clássicos e de aulas expositivas, fomenta nos alunos o conhecimento da história do pensamento.
- e) Transforma salas de aula em comunidades de investigação, cujo principal recurso é o diálogo.

3. Lipman não escolheu trabalhar com Filosofia para Crianças de forma aleatória. Ele estudou, refletiu, constatou fatos e percebeu que seria a melhor opção e uma possibilidade de mudança na Educação. Com base nisso, leia as assertivas a seguir e marque (V) para verdadeiro e (F) para falso.

- () A filosofia, em conjunto com as demais disciplinas, proporciona ao aluno um preparo para o exercício de cidadania.

- () Somente a filosofia pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania; as outras disciplinas devem apenas transmitir informações.
- () Filosofia para Crianças contribui para a qualificação para o trabalho, uma vez que possibilita ao aluno a aquisição de muitas habilidades e competências essenciais à vida coletiva.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de verdadeiro e/ou falso.

- a) V; F; V.
- b) V; V; V.
- c) V; V; F.
- d) F; V; V.
- e) F; V; F.

Os fundamentos do programa de Filosofia para Crianças

Diálogo aberto

Filosofia para crianças já é um termo com o qual você está se habituando a conviver. Acredito que agora já deva estar mais familiarizado com o conceito e com a metodologia de trabalho do programa de Matthew Lipman.

Nesta seção vamos nos debruçar sobre o entendimento dos fundamentos do programa criado por Matthew Lipman, compreendendo mais detalhadamente cada um dos momentos propostos por ele para o desenvolvimento das aulas.

Vamos relembrar o contexto de aprendizagem que nos acompanha nesta unidade de estudos? Comumente, as escolas e os educadores utilizam castigos com seus educandos. Tratam-se de penalizações para atos inadequados. Um desses castigos, por exemplo, é colocar a criança em algum tipo de restrição e pedir para que ela pense no que fez. Pensar, nesse caso, torna-se algo ruim, punitivo. Algumas escolas têm até lugar específico para o castigo, como o cantinho do pensar ou, até mesmo, a própria cadeira. Agora, imaginando-se nesse cenário como docente, vieram imediatamente a sua memória lembranças de sua prática docente e o pensamento de que possivelmente você já se utilizou desse recurso. Isso porque, na escola onde trabalha, essa prática continua sendo comum entre todos os profissionais. Hoje, durante a última aula, enquanto observava seus alunos do quinto ano do ensino fundamental, que construíam, em grupo, maquetes sobre os diferentes tipos de relevo existentes no Brasil, você percebeu que uma aluna, aparentemente muito irritada, destruiu um pedaço do trabalho de seu próprio grupo. Você imediatamente a manda para um canto da sala para pensar no que fez. Ela vai chorando, e o grupo continua o trabalho. A aula acaba, e os grupos não terminam as maquetes; vão retomar as atividades no dia seguinte. A menina vai embora sem se despedir. Você se incomoda com a atitude da aluna e com a sua também. Sente que a sanção aplicada não alcançou o objetivo esperado, mas opta por tomar a questão como ponto de partida para promover a reflexão desejada. O que você pode fazer para resolver essa situação? Como retomar esse assunto no dia seguinte?

Com o estudo desta seção você terá subsídios para pensar uma ação que promova o resultado esperado. Você entenderá como o programa está estruturado e quais são os procedimentos adequados, tanto do docente, quanto do discente, para que a reflexão filosófica aconteça em sala de aula.

Você já sabe que Lipman criou o programa de Filosofia para Crianças – Educação Para o Pensar por ter notado que a Educação, desde os níveis mais elementares, precisa se dedicar ao ensino de um pensamento de ordem superior aos seus alunos.

Lipman entende que o melhor lugar para que as experiências filosóficas escolares aconteçam é dentro de uma comunidade de investigação. Por isso, aponta a necessidade de se converter cada sala de aula em uma comunidade investigativa.

Mas, além dessas questões centrais na teoria de Lipman, também foram criados um currículo e uma metodologia específica para o programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar.

A comunidade de investigação que vai se dedicar ao trabalho dentro do programa de Lipman deve adotar procedimentos específicos como: falar, um de cada vez, sobre o tema em pauta; saber ouvir; dar razões, apresentar justificativas ou argumentar sobre suas proposições.

Além disso a aula é estruturada de acordo com o encadeamento das seguintes etapas:

- 1º- **Leitura do texto:** essa leitura pode ser individual ou coletiva, compartilhada, programada.
- 2º- **Levantamento de questões:** nessa etapa os alunos apresentam as questões resultantes ou expostas na leitura feita.
- 3º- **Agrupamento por tema:** após elencarem as questões, elas devem ser agrupadas, com ajuda do professor, de acordo com um tema que as una.
- 4º- **Tratamento dos temas:** a partir dos exercícios e discussões, os temas devem ser abordados de maneira investigativa/filosófica.

Nos manuais dedicados a subsidiar a prática docente, há dicas e sugestões de atividades que podem ser feitas em razão dos temas discutidos e que auxiliam o acontecimento do diálogo reflexivo e investigativo.

Uma dica importante aos professores é realizar perguntas adequadas a determinadas situações.



Exemplificando

Essas perguntas podem ser classificadas da seguinte maneira:

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLO
Para esclarecer, explicar ou definir	Pode dizer isso com outras palavras?
Para expor opiniões contrárias, alternativas ou refutações	Há outras maneiras ou possibilidades de ver este assunto?
Para contestar uma fala	Sua afirmação é válida em qualquer circunstância?
Para pedir razões ou justificativas	O que faz você pensar assim?
Para medir consequências ou realizar inferências	O que podemos concluir a partir da sua fala?
Para estabelecer relações	Vocês estão dizendo a mesma coisa? O que há de semelhante e diferente nas falas de vocês?
Para perguntar sobre uma pergunta	Porque apresentou esta pergunta? Qual é a relevância desta pergunta para nosso diálogo?

Fonte: elaborado pela autora.

Para o acompanhamento dessas etapas, há o suporte do material didático desenvolvido para o programa – trata-se das novelas filosóficas. O autor escolheu escrever novelas por ser um tipo de narrativa que pode ser dividida em capítulos (porque o dia do estudante é dividido em aulas) e porque os personagens envolveriam os leitores. Então, cada novela compõe um livro, e cada livro deve ser trabalhado com duração de dois anos. Cada uma das novelas (livros do aluno) vem acompanhada do manual do professor, que contém dicas e sugestões para que o professor, em diferentes momentos e situações, possa fomentar a discussão e o diálogo investigativo. As novelas filosóficas foram escritas pensando na estrutura de ensino norte-americana, depois foram traduzidas para a língua portuguesa e adaptadas à estrutura brasileira de ensino, que na década de 1980 era com base em seriação. Com a reforma da educação nacional e a organização das escolas por ciclo de aprendizagem e, depois, com a introdução de mais um ano de escolarização no ensino fundamental (que passou a ter duração de nove anos), a distribuição das novelas também passou por adaptações (uma das novelas que fazia parte do currículo de educação infantil passou a compor o primeiro ano do fundamental também, para organizar um currículo que até então era pensado para oito anos). Faremos, a seguir, uma breve descrição de cada uma delas.

Rebecca

Rebecca é uma novela cuja protagonista tem seis anos de idade e inicialmente era direcionada à educação infantil. Atualmente pode ser utilizada no último ano da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental.

Esta novela apresenta muitas ilustrações e atividades para serem feitas no decorrer da narrativa (até mesmo de coordenação motora) e no próprio material. Foi escrita por Ronald Reed (que era colaborador de Matthew Lipman) no ano de 1989.

Ela se insere no programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar como um modelo reflexivo para a criança, por meio das perguntas de Rebecca. Dessa forma, o conteúdo filosófico geral seria a iniciação da reflexão filosófica a partir das perguntas.

Issao e Guga (Kio and Gus)

Esta novela era o início do currículo de Filosofia para Crianças no ensino fundamental do Brasil, quando o sistema escolar era organizado por séries. Sua tradução é bem fiel ao original e não encontramos nela adaptações.

É a história de duas crianças com a idade referente a crianças dos dois primeiros anos do ensino fundamental que estão passando as férias em fazendas vizinhas. Originalmente o texto era destinado a alunos de primeira e segunda séries, mas com a reforma da educação brasileira os sistemas precisaram ser adequados, direcionando-se atualmente aos segundos e terceiros anos do ensino fundamental. O tema central da novela é o conhecimento de Ciências, embora traga outros temas que podem ser abordados no decorrer dos capítulos.

De maneira bastante objetiva, é a parte do currículo que trabalha com as habilidades cognitivas básicas a partir de dois grandes eixos:

1. Similaridades e diferenças.
2. Inferências.

Pimpa (Pixie)

Uma espécie de continuação de Issao e Guga, no que diz respeito ao conteúdo, *Pimpa* é uma novela que trata da filosofia da linguagem e alcança algumas questões epistemológicas. Trata-se de uma garotinha de 9 anos que visita um zoológico juntamente com a turma da escola. Eles recebem do professor a tarefa de escolher um animal e inventar uma história sobre essa criatura misteriosa. Pimpa não escolhe um animal específico, mas uma classe

de animais (mamíferos). No dia de narrar sua história, Pimpa adoece e não vai à escola, mas tem a oportunidade de relatar a alguns amigos que foram visitá-la. Quando retorna à aula, pode assistir sua história encenada.

Esta novela está direcionada para os quartos e quintos anos do ensino fundamental.

Pimpa também traz, conforme já dito, um conteúdo próprio da filosofia - o raciocínio analógico. Faz isso também a partir dos dois grandes eixos já utilizados em *Issao* e *Guga* - similaridades e diferenças e inferências.

A descoberta de Ari dos Telles (Harry Stottlemeier's Discovery)

Como dito anteriormente, esta foi a primeira novela escrita por Lipman ao identificar a necessidade de se trabalhar lógica no início da escolarização, já que seus alunos universitários não eram capazes de raciocinar logicamente.

Então, *A descoberta de Ari dos Telles* é uma novela que trata das regras da lógica e é também um modelo de comunidade de investigação. A narrativa envolvendo Ari parte de situação de sala de aula e revela crianças em situação de diálogo reflexivo.



Exemplificando

Uma das possibilidades do diálogo investigativo é a mudança de ideia. No seguinte trecho da novela *Ari dos Telles*, Lipman traz esse modelo para o aluno: “Tá bom! Eu concordo que talvez a mente não seja exatamente a mesma coisa que o cérebro. Sei que antes eu disse que era, mas mudei de opinião” (LIPMAN, 1990, p. 33).

Como foi a primeira novela escrita por Lipman pensando no problema de lógica constatado no ensino superior, e que deu origem ao programa, ela evidencia muito da proposta de Lipman para as aulas de Filosofia para Crianças e é destinada a alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental.

Na narrativa, o personagem Ari é aluno de uma escola que trata o pensamento como categoria central, que valida os questionamentos de seus membros e na qual a relação entre professor e aluno acontece em comunidade de investigação.

A novela trabalha com o raciocínio lógico a partir de três grandes eixos:

1. Lógica formal.

2. Lógica informal.
3. Lógica relacional.

Luísa

Esta novela encerra o currículo pensado para o ensino fundamental e está direcionada aos alunos de oitavos e nonos anos. Trabalha com as ferramentas de investigação ética, abordando temas relacionadas a moral, valores, justiça e liberdade.

Além destas novelas, ainda foram escritas outras três, que comporiam o Programa de Filosofia para Crianças. Suki, Mark e Natasha. Suki e Mark destinam-se aos três anos do ensino médio, com duração de um ano e meio cada novela. Suki aborda a questão estética e Mark, a política. Nenhuma das duas foi traduzida para a língua portuguesa.

Natasha é uma novela, já traduzida para a língua portuguesa, que foi escrita para adultos. É direcionada aos professores que estão em formação.



Assimile

Filosofia para Crianças é um programa educacional completo: pensado metodologicamente, com currículo elaborado, material didático próprio e uma formação docente preconcebida.

Embora todas as novelas tenham um conteúdo específico, os temas são variados e abrangentes. As discussões podem se dedicar a um deles de forma mais aprofundada, de acordo com os interesses e conhecimentos da turma que está realizando a experiência.

Dessa forma, mesmo que o currículo seja definido, o material seja o mesmo e o professor também, uma aula nunca será idêntica à outra. As experiências não se repetem, as falas não se repetem e os posicionamentos individuais também são múltiplos, assim como os indivíduos.



Refleta

O material didático traz modelo de aluno e modelo de professor. Traz também modelos de perguntas e de comunidade de investigação. Isso seria um fator de engessamento do pensamento? Se não há escolha neutra, por que a escolha por oferecer modelos prontos?

Uma outra característica marcante e de extrema importância para a organização curricular do programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar foi a escolha do tipo de material que seria oferecido aos alunos e aos professores.

Lipman escreveu sobre isso em um livro intitulado *O pensar na Educação*, publicado em 1995. Ele questiona a eficácia dos livros didáticos que se baseiam na descrição de fatos e conceitos e indica sua opção pela narrativa, nos seguintes termos:

“ A descrição é sensata; a narrativa é excitante. A descrição é objetiva e reservada; a narrativa é atraente e sedutora. A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação. Para o puritano atento dentro de nós, a literatura faz mais que oferecer-nos outros mundos pelos quais podemos perambular. Ela nos sugere outro modo de vida e outras maneiras de pensar o mundo no qual vivemos – maneiras que podem estar em modelos de pensamentos, sentimentos e ações, modelos que tememos serem sedutores para a mente inocente da criança. Freud acertou no alvo ao chamar esta questão de conflito entre o princípio de realidade e o princípio de prazer. (LIPMAN, 1995a, p. 12)

Com base nessa argumentação, Lipman demonstra que prefere a literatura, por considerá-la uma narrativa estimuladora, desafiadora, que tem mais possibilidades e recursos para propiciar o pensamento.

A narrativa teria mais condições de envolver o desejo da criança por estar associada ao prazer, ao deleite. O texto descritivo, tão comum em materiais didáticos, estaria mais associado aos fatos, às coisas dadas e não mutáveis. Como se não tivéssemos mais nada a pensar sobre o que está descrito – na descrição não há problematização.

A escolha pela narrativa, então, parte de um pressuposto pedagógico; não foi acidental ou por ser um tipo textual que fosse próximo ou predileto do autor. A narrativa, dentro do Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar faz parte da metodologia e ocupa uma função educacional.

Além disto, não é qualquer narrativa. A escolha de Lipman pelo gênero novela também foi consciente e intencional. A novela é feita por capítulos e pode ser interrompida com frequência; os personagens são fictícios, mas apresentam semelhanças com as crianças da faixa etária a que se dedica cada uma das novelas; as cenas envolvem os leitores, que podem se colocar no lugar de um dos personagens ou comparar suas experiências.

Outro fator importante no texto é a voz do narrador. Nas novelas dedicadas, originalmente, aos primeiros anos do ensino fundamental (neste caso não se inclui Rebecca), o texto é escrito em primeira pessoa para que a criança se identifique com o texto e para que se fortaleça o processo de constituição da individualidade.

Dessa forma, temos a seguinte fala na novela *Pimpa*, “Agora é a minha vez! Tive que esperar tanto até que os outros contassem suas histórias” (LIPMAN, 1993b, p. 3), em primeira pessoa, como se a personagem e o leitor estivessem numa relação próxima.

Nas duas novelas direcionadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, Lipman considera o que Piaget chamou de estágio formal e, por isso, passa a utilizar descrição em meio à narrativa. Isso acontece por considerar que a criança já consolidou sua individualidade e torna-se capaz de compreender a realidade de maneira objetiva, ou seja, é capaz de olhar muito além de sua própria experiência.

Como exemplo dessa técnica descritiva temos a seguinte frase extraída da novela *Luísa*: “Devolvam isso! Levem de volta pro lugar onde vocês compraram! – era o que Luísa gostaria de dizer a seus pais. Luísa estava sentada em frente ao seu presente de aniversário, uma penteadeira...” (LIPMAN, 1995b, p. 3).

Como se pode notar, a organização e a estruturação do programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar tem uma riqueza de detalhes. Não é somente um material para o ensino de Filosofia, pensado por filósofos para a formação de futuros filósofos. Na verdade, é um programa educacional que leva em conta as fases do desenvolvimento da criança, a função do texto na escola, o papel do professor em sala de aula, as dinâmicas de compreensão e exposição de conceitos, até a disposição física dos alunos no espaço de aula.

Para além de ensinar um componente curricular, esse programa possibilita uma compreensão muito particular de educação – aquela que está voltada para a valorização do pensamento e que propicia a todos um pensar de ordem superior.

Sem medo de errar

Um novo dia começou, e você volta à aula com a situação do cantinho do pensar, sua aluna que destruiu parte do trabalho do grupo e os outros integrantes do grupo que estão chateados.

A partir dos assuntos que foram abordados e do conhecimento adquirido nesta seção, um caminho bastante viável para começar a resolver a situação seria pedir para que o grupo apresentasse em forma de narrativa o que aconteceu na aula anterior. Que fizessem a narrativa em primeira pessoa e expressassem seus sentimentos e impressões.

Tendo conhecido os dois lados da história, pedir que a aluna que destruiu parte do trabalho relate também o que pensou enquanto foi retirada da atividade e colocada em um canto para pensar.

Discutir com a sala as razões e outras possibilidades de resolver o problema inicial (aquele que originou o ato destrutivo) conduzirá seus alunos a uma verdadeira reflexão dos problemas ocasionados nas relações entre pares e os fará compreender questões morais e éticas de convívio em comunidade, além de ser um passo a mais na direção da consolidação de uma comunidade de investigação.

Avançando na prática

Achado não é roubado!

Descrição da situação-problema

Depois do recreio seus alunos entram correndo para a sala. Nesse corre-corre alguns esbarram em algumas carteiras e objetos caem no chão. Lápis de unicórnios se misturam aos dos heróis da Marvel. Os alunos se abaixam e pegam seus pertences. Nisso, um deles sente falta de seu apontador superespecial, que é idêntico ao de outros alunos. Você conversa com a sala e pede que quem esteja com o apontador, que o tenha pegado por engano, o devolva. Uma voz que você não conseguiu identificar se faz ecoar dizendo: achado não é roubado! Pronto, o alvoroço começa de novo. Impossível continuar a aula anterior. Você precisa parar tudo e tratar do tema.

Resolução da situação-problema

Diferentemente da situação anterior, um dos atores da situação atual está desconhecido. Não há como pedir para que justifique as razões pelas quais pegou algo que não lhe pertencia. Mas a expressão dita em voz alta demonstra um problema ético que precisa ser discutido. Essa discussão pode ser iniciada colocando-se a frase na lousa e pedindo para que os alunos manifestem seus posicionamentos a respeito, justificando e buscando exemplos que demonstrem coerência em suas argumentações. Todos os alunos precisam falar e contrapor

suas falas aos que pensarem divergentemente. Assim se tornará possível a autocorreção pelo diálogo e também se inicia uma relação de empatia.

É claro que a discussão filosófica não resolverá o problema da posse indevida! Mesmo porque, se o aluno que se apoderou tiver compreendido a gravidade do seu ato, sentirá vergonha em se expor e devolver. Então, neste caso é melhor perguntar aos familiares quem realmente pegou tal apontador e fazer a devolução ao proprietário, de maneira que não exponha quem o pegou.

Esta situação ilustra o fato de que a Filosofia e as práticas filosóficas não existem para solucionar objetivamente as questões humanas; elas nos permitem encontrar soluções razoáveis.

Faça valer a pena

1. As aulas de Filosofia para Crianças, concebidas por Matthew Lipman, partem sempre do material didático e seguem um roteiro de quatro etapas distintas.

Assinale a alternativa que indica corretamente as etapas citadas.

- a) Escrita do texto, levantamento de questões, agrupamento por tema e tratamento dos temas.
- b) Leitura do texto, escrita de questões, agrupamento por tema e tratamento dos temas.
- c) Leitura do texto, levantamento de questões, agrupamento por tema e tratamento dos temas.
- d) Leitura do texto, levantamento de temas, agrupamento por questões e tratamento dos temas.
- e) Leitura de questões, levantamento de temas, agrupamento por tema e escrita do texto.

2. Leia atentamente o trecho a seguir e, depois, avalie as asserções propostas e a relação entre elas.

“A descrição é sensata; a narrativa é excitante. A descrição é objetiva e reservada; a narrativa é atraente e sedutora. A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação. Para o puritano atento dentro de nós, a literatura faz mais que oferecer-nos outros mundos pelos quais podemos perambular. Ela nos sugere outro modo de vida e outras maneiras de pensar o mundo no qual vivemos – maneiras que podem estar em modelos de pensamentos, sentimentos e ações, modelos que tememos serem sedutores para a mente

inocente da criança. Freud acertou no alvo ao chamar esta questão de conflito entre o princípio de realidade e o princípio de prazer. (LIPMAN, 1995a, p. 12)

- I. Por ser filósofo e escritor de histórias, antes de iniciar o seu programa, a narrativa era seu tipo de texto de predileção.

Por isso

- II. Lipman escolheu a narrativa de forma consciente e como possibilidade de fortalecimento de sua metodologia.

Considerando o contexto apresentado e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a relação correta entre elas.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- c) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- d) I é uma proposição falsa, e a II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira, e a II é falsa.

3. Existem perguntas específicas para cada tipo de reflexão que se deseja fomentar. O professor deve lançar mão de algumas delas quando a discussão não estiver fluindo. Por exemplo: quando ao discutir castigo físico as crianças só ficam expondo opiniões contrárias ou favoráveis sem aprofundarem o tema.

Considerando o contexto apresentado, qual das perguntas a seguir exigiria que as crianças expusessem os pressupostos de suas opiniões?

- a) Por quê?
- b) Alguma coisa faria você pensar diferente?
- c) É certo pensar assim?
- d) O que você quer dizer com isso?
- e) Quais são as razões que o fazem pensar assim?

Pressupostos da Filosofia para Crianças

Diálogo aberto

Você é uma pessoa competitiva? Torce para algum time? Crianças normalmente são muito competitivas. Adultos também. Às vezes as pessoas competitivas não sabem lidar com a frustração de não ganhar sempre, de reconhecer que existem pessoas melhores em determinadas habilidades e competências.

Imagine isso dentro de uma escola... Melhor, imagine isso dentro daquela escola hipotética do nosso contexto de aprendizagem desta unidade.

A escola em que você trabalha com a turma de quarto ano (alunos de 9 e 10 anos) também atende aos anos finais do ensino fundamental. Os professores de Educação Física dos anos finais decidiram organizar e promover um campeonato de futebol entre classes. Todos estão em clima de euforia. Os alunos dos anos iniciais foram convidados a assistir aos jogos e também torcer. Como você já havia planejado usar o tema dos jogos para trabalhar tabelas, gráficos, regiões do globo terrestre, entre outros assuntos, aceitou o convite e levou seus alunos a todos os jogos. O jogo final foi muito disputado, emocionante, e aí os ânimos se alteraram. Quando você retornou com seus alunos para a sala, eles brigavam tanto entre eles, com xingamentos e ameaças, que foi preciso chamar a coordenação da escola. Depois das broncas e advertências, ficou elucidado que os alunos estavam em pé de guerra porque nos dois times que disputaram a final havia jogadores que eram irmãos de alguns de seus alunos. A sala ficou dividida, pois, diante dos xingamentos, uns, que não tinham nada a ver com a situação, tomaram as dores dos outros, e foi um caos! Depois da visita da coordenação, aparentemente restaurou-se a ordem. Você sabe que a bronca da coordenadora não é suficiente para inibir esse tipo de conduta, certo? É uma ação paliativa! Você, como responsável pela turma, precisa promover na próxima aula uma reflexão e diálogo sobre as questões filosóficas da moral. Como promover essa reflexão e o diálogo? Quais são os pontos a serem abordados com as crianças para que reflitam e consigam dialogar de forma empática, respeitosa e ética?

Vamos estudar algumas características e recursos de Filosofia pra Crianças que poderão ser um subsídio para que você consiga pensar estratégias de lidar e de resolver essas situações de conflito. Para tanto, nesta seção serão abordados elementos do programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar que contribuem para a consolidação do diálogo investigativo

em comunidade. Por isso é preciso que entenda como funciona uma comunidade de investigação, qual é o papel dela no ambiente escolar, a função do texto e o papel do professor como figura central para que tudo dê certo.

Não pode faltar

Depois de conhecer a metodologia proposta para o ensino de Filosofia para Crianças e ter tido um contato com a organização curricular do programa de Educação para o Pensar idealizado por Matthew Lipman, chegou a hora de tratarmos de um personagem fundamental desse cenário: o professor.

Como dito anteriormente, o material didático é dividido em novelas filosóficas e manuais do professor – porque há claramente uma preocupação com a condução das atividades e das discussões. Nesses manuais há uma série de procedimentos e atividades sugeridos ao professor, bem como exemplos de questões que podem ser feitas em variados momentos para conduzir o diálogo até a reflexão filosófica. Os manuais têm muito mais páginas do que as novelas. Não se trata de uma explicação do texto ou somente de listas de exercício, mas trata-se também de um material para a formação do professor em Filosofia para Crianças.

É importante você saber que, para trabalhar com a proposta de ensino de Filosofia para Crianças, o professor que decidir seguir esse caminho deve ter em mente que precisa se comprometer com a comunidade de investigação. E, para isso, é necessário saber o que é essa comunidade de investigação, por meio de estudos e da própria experiência vivida.



Assimile

Comunidade de investigação não foi invenção de Matthew Lipman. O termo foi cunhado por Charles Sanders Peirce referindo-se ao conjunto de cientistas que desenvolviam pesquisas juntos, em busca de um mesmo objetivo. A comunidade ajudava a identificar as falhas nas pesquisas e se autocorrigia. Lipman se apropriou do termo.

As aulas de Filosofia partem de um texto, mas não se trata de interpretação dele; o texto é apenas um pretexto para contextualizar a discussão, a investigação dialógica. Diferentemente de outros momentos escolares em que o texto precisa ser compreendido, interpretado, e também permite diálogo sobre ele, nas aulas de Filosofia ele é apenas a “isca”. É o que une a todos para pensarem sobre uma mesma coisa. O momento da discussão não pode ser artificial, o professor precisa realmente se interessar pelas falas das crianças, respeitá-las e se dispor a repensar suas certezas.

Além disso, dessa predisposição a ouvir o que os outros têm a dizer, há a questão da linguagem. Quando um professor se utiliza de um vocabulário muito sofisticado, ele acaba por se distanciar das habilidades de raciocínio de seus alunos, o que faz com que eles percam o interesse por não conseguirem compreender a fala, ou as falas. Dessa forma, o professor que se dedica a filosofar com crianças deve ter clareza quanto à necessidade de ajustar sua linguagem.

Isso significa que você deve utilizar termos mais fáceis e que façam parte do vocabulário de seus alunos. De maneira alguma deve infantilizar sua fala, porque isso tornaria a discussão artificializada, e não é isso o que se pretende. O que se pretende é a construção de uma comunidade investigativa que se reconheça como tal, na qual seus integrantes tenham condições de compreender o que os outros dizem e também condições de pensar sobre o que foi dito, que consigam, até mesmo, dizer o que outro integrante disse, utilizando outros termos ou palavras.

Esse é sem dúvida um processo lento e difícil. Não estamos acostumados a sentar com tantas pessoas que pensam diferente de nós e dar atenção a elas, realmente se importando com o que falam. O que temos por hábito é conversar com pessoas com as quais nos identificamos, com as quais temos algo em comum, e mesmo em equipes de trabalho (em que pode não haver tanta afinidade) as discussões são limitadas pela técnica.

Mas a escola impõe o convívio com a diferença e a diversidade. Esta é uma riqueza específica da sala de aula: a pluralidade de ideias, concepções, crenças e valores.

A organização das aulas com o intuito de criar, verdadeiramente, uma comunidade de investigação é a maneira mais adequada de considerar e valorizar essa riqueza. As diferenças não precisam ser a pauta das aulas, não precisam ser demonstradas expositivamente, nem conceitualmente; elas são apreendidas no convívio. Não serão apenas racionalizadas, mas também percebidas e compreendidas por meio do afeto e da empatia.

A escola é o lugar com todas as condições de consolidar comunidades de investigação, por ser o lugar em que crianças de diferentes origens precisam

conviver sem a mediação das pessoas com as quais estão habituadas desde o nascimento.

“A criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprende a “reconhecer as vozes” e a “distinguir os momentos certos quando se fazem declarações, passando paulatinamente a iniciar-se no desenvolvimento da capacidade e participação” deste diálogo contínuo. Quando é chegada a hora para a educação formal, ocorre, mais uma vez: a iniciação no desenvolvimento desta capacidade e na participação da conversa, na qual aprendemos reconhecer as vozes, a distinguir os momentos certos das declarações e adquirimos os hábitos intelectuais e morais apropriados à conversação. (LIPMAN, 1995a, p. 35)

Para Lipman as regras estruturantes da comunidade de investigação, associadas às novelas filosóficas (que trazem assuntos de interesse da criança), aprofundam o desenvolvimento moral das crianças, além do desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto bastante importante nesse programa de filosofia é a formação do professor. Em alguns países exige-se que se tenha licenciatura em Filosofia; no Brasil há bastante divergência sobre o assunto. Escolas particulares, confessionais ou ligadas à ONGs que utilizam o material oficial do programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar normalmente faziam a escolha do professor que assumiria as aulas, e esse professor realizava a formação pelo extinto Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. As escolas públicas definiam e ainda definem os requisitos para contratação em editais de concurso público (alguns exigem Licenciatura em Filosofia, outras, em Pedagogia com determinada carga horária em Filosofia, e outras, ainda, em Licenciatura em História, Ciências Sociais ou Filosofia) e depois ofertavam a formação em parceria com o CBFC.



Assimile

O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) foi o responsável pela tradução do material didático (novelas filosóficas e manuais do professor) e pela introdução do programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar no Brasil. Suas atividades foram encerradas, e os direitos sobre o material, agora, são da Fundação Sidónio Muralha, em parceria com o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar.

Todas essas questões acerca de decidir quem daria aulas de Filosofia para Crianças aconteceram porque a compra do material estava vinculada à preparação do professor que trabalharia com o programa. Essa exigência está muito arraigada à concepção inicial do programa e demonstra a grande preocupação em garantir que o docente saiba o que está fazendo e como fazer.

Atualmente o material está disponível em bibliotecas e é possível comprá-lo, sem necessariamente ter feito o curso preparatório, e também o comprador não precisa estar ligado ao campo da Educação. Há exemplares disponibilizados para venda em diversos sebos e sites por preços bem acessíveis.

O fato é que a formação do professor que trabalhará filosofia com as crianças é uma questão importantíssima para a garantia do desenvolvimento das habilidades de raciocínio e a criação efetiva de situações que favoreçam o diálogo reflexivo.

Deve ser uma formação que garanta ao educador condições de planejar seus momentos em sala de aula de forma reflexiva e dialógica. Apenas estar de posse dos materiais didáticos e dos manuais não garante que a filosofia aconteça. É preciso saber usá-los (ou criar novos materiais) e também se dedicar à filosofia e ao pensamento filosófico.



Refleta

Como trabalhar qualquer assunto/conteúdo/habilidade se os alunos não estiverem motivados? E quando estão interessados, o que é necessário? Somente boa vontade não é o suficiente...

As novelas filosóficas têm, no decorrer do texto, termos/palavras em destaque. No Brasil estão grafadas em negrito. Esse recurso visual tem o intuito de chamar atenção da criança e direcionar seu olhar. Nos manuais esses termos destacados estão relacionados aos conceitos que poderão suscitar discussão.

“Tais conceitos prestam-se prontamente ao diálogo, com os alunos encontrando-se rapidamente engajados num cabo-de-guerra sobre as várias interpretações dos conceitos sob observação. Essas capacidades de os conceitos filosóficos gerarem linhas competitivas de discussão e um senso de investigação cognitiva e cooperativa é o que faz com que pareçam tão significativos e dinâmicos às crianças. (LIPMAN, 1990, p. 110)

Dessa forma, o docente atua como um árbitro de futebol, um mediador de conflitos, conduzindo o jogo dentro das regras. A participação do professor nas discussões deve ser a de mediador: raramente deve se colocar, apresentar seus pontos de vista sobre determinados assuntos, porque isso configuraria um direcionamento em forma de diretriz.

Os alunos tendem a achar que o que o docente fala não pode ser contestado e muitos, que pensem de forma diferente, calam-se ou bloqueiam o pensamento. É preciso que o professor forneça condições e auxilie seus alunos a desenvolverem maneiras éticas de diálogo para que consigam avaliar a sociedade e o momento histórico em que vivem. Sejam capazes de emitir juízos pautados na lógica e na razoabilidade em vez de se pautar em algum viés ideológico.

“Quando dizemos que a educação deve permitir que as crianças desenvolvam as ferramentas que necessitam para avaliar as expectativas da sociedade de uma maneira crítica, não queremos dizer que o papel do professor se limita apenas a incentivar o juízo crítico dos estudantes. [...]. Os estudantes devem ser capazes de entender que, embora a capacidade de distanciamento para observar objetivamente as instituições que os rodeiam seja essencial, não é suficiente. Se estamos dispostos a ser críticos, devemos, também, tentar propor algo novo e melhor. (LIPMAN; SHARP; OSKANYAN, 1994, p. 212-213)

Dessa forma, Lipman, para atingir o objetivo exposto nessa citação, escreveu dois tipos de textos conforme vimos: novelas filosóficas e manuais para professores. Os manuais são a demonstração da preocupação de Lipman com o correto desenvolvimento das aulas por qualquer docente que deseje se dedicar a elas. Por isso, os manuais trazem planos de aula a partir das questões filosóficas apresentadas na novela, sugestões de perguntas para serem feitas pelo professor ou pela professora, orientações para diferentes situações e explanação de questões acerca dos conceitos que serão desenvolvidos.



Exemplificando

No manual da novela *Issao e Guga*, Lipman faz as seguintes considerações, que exemplificam o teor dos manuais para docentes:

“[...] Mas seu valor é tanto epistemológico quanto ético: o modo como Guga vivencia e entende o mundo não é o mesmo modo como Issao o experimenta, vivencia e o entende. Essas diferenças de perspectivas cognitivas e epistemológicas precisam ser demonstradas às crianças na sala de aula, para que elas possam perceber que aqueles que tem o privilégio da visão nem por isso possuem uma compreensão correta exclusiva de como pode dizer que o mundo funciona. (LIPMAN, 1997, p. 26)

Assim, é o professor a peça-chave para o sucesso das aulas de Filosofia. O material didático, as próprias novelas, são apenas pretextos para o diálogo reflexivo. Não são o conhecimento principal a ser acessado. Diferentemente de um texto sobre a História do Brasil, em que os fatos e conceitos a serem assimilados estão presentes nele e as habilidades leitoras devem ser utilizadas a fim de proporcionar a mais profunda compreensão do que se lê. Nos textos de filósofos, em que há definições de conceitos e análises construídas, isso também acontece. Mas, com os textos para aulas de Filosofia para Crianças, isso é diferente.

Nos estudos anteriores você tomou conhecimento de que existem outras experiências de filosofia para/com crianças desenvolvidas no Brasil e que diferem da proposta de Lipman, como os exemplos do Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI) e do Grupo Estudos e Filosofia Para Crianças (GEPFC). Mas existem muitas outras experiências em grupos de estudo, em sistemas de ensino e até individualmente. Vamos pensar um pouco sobre os textos utilizados nas diferentes experiências?

Elas só puderam acontecer e acontecem de diferentes formas devido a Lipman. Ele tem todo o mérito pela iniciativa e implementação da filosofia nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Mas, no Brasil, muitos utilizam outros textos por entenderem que as novelas filosóficas apresentam contextos e situações bastante distantes da realidade da maioria das crianças brasileiras. Além disso, as palavras negritadas nas novelas direcionam o olhar e limitam a leitura para um determinado conceito.

Como há muitos gêneros textuais disponíveis e adequados às diferentes faixas etárias, o professor pode ter autonomia para selecionar aquele com o qual tiver mais afinidade, podendo até mesmo variar os gêneros. O importante é que o texto que será apresentado aos alunos tenha significado também para o professor e que seja envolvente para todos.

Como dito anteriormente, o texto é um pretexto, mas este precisa ser bom. Portanto, sua escolha deve ser criteriosa. Ao selecionar um texto para

ser levado aos alunos, o docente deve conhecê-lo previamente, evitando os imprevistos que podem surgir em função de uma escolha inadequada. O envolvimento começa por quem está propondo a experiência do diálogo. É necessário o desejo de aprender junto, a abertura para repensar seus próprios pensamentos e supostas convicções.

A própria leitura do texto deve ser um momento formativo para todos. Adultos e crianças, lendo o mesmo texto, terão perspectivas diferentes, e os temas serão os mais diversos possíveis. Assim, a aula de Filosofia será um jogar-se ao inesperado. Não há como prever exatamente qual tema será discutido, qual será posto em pauta. Mas há que se ter uma boa formação, uma disposição ao diálogo investigativo e um domínio da metodologia necessária para filosofar junto com os alunos.

Sem a proposição do docente, a comunidade de investigação não se instaurará e as experiências filosóficas também não.

Sem medo de errar

Agora já podemos retomar a situação apresentada anteriormente. Aquela em que seus alunos brigaram por causa do futebol. Com base no texto lido você tem alguns elementos para iniciar a experiência filosófica e ajudá-los a refletir sobre suas relações com os demais. Não há uma forma única de lidar com isso, mas um caminho bastante seguro é o diálogo investigativo.

Você pode escolher um texto que aborde as questões problemáticas, ou até mesmo escrever um, para mobilizar seus alunos a refletirem sobre suas ações. É importante que o texto não seja uma reprodução do que aconteceu com sua turma, nem que seja uma situação semelhante. Se for assim, você não mobilizará para a reflexão – fomentará a retomada da briga.

A partir do texto escolhido, da leitura compartilhada, o diálogo pode começar, e aí você é a peça fundamental para que ele se torne criativo, criterioso e cuidadoso. Precisa manter atenção ao que estão dizendo e verificar se os demais estão compreendendo, além de pedir razões e oposições, exemplos, argumentos diferentes para a mesma afirmação, sempre que necessário. Talvez a cena do dia anterior seja mencionada, e nesse caso você deve solicitar que estabeleçam uma relação com o texto e com o que está sendo discutido.

Dessa maneira, você pensará junto com eles sobre questões morais e não repetirá a bronca, não aplicará punições, porque punições têm efeito somente na hora, e a reflexão filosófica muda o comportamento.

Bruxa má! Por que é má?

Descrição da situação-problema

Uma de suas alunas fica sempre de “escanteio”. No recreio tem dificuldade para brincar em grupo, nos agrupamentos em aula você percebe uma rejeição velada. O fato é que essa aluna é muito nervosa, sempre com cara de brava e fala áspera. Um dia, você propôs para a sala que lessem a história da Rapunzel para realizarem uma encenação. Quando começou a organizar os personagens e perguntou quem seria a bruxa, TODOS gritaram o nome da aluna em questão. Um aluno ainda disse: Ela já é uma bruxa malvada! A garota não esbravejou como de costume, ficou sem ação, e você também, por alguns instantes. Mas precisa agir rápido, antes que o tumulto comece e uma possível briga se inicie.

Resolução da situação-problema

Um encaminhamento razoável para a situação é dizer às crianças que comentários depreciativos e constrangedores não são aceitos nesse grupo. Que, então, irão conversar sobre a bruxa da história e o fato de tratarem uma colega de turma dessa maneira. Ao longo da conversa, você pode desenvolver questões voltadas para o jeito de ser de cada pessoa e a necessidade de se estabelecer relações respeitadas com todos os indivíduos. Você não precisa escolher um texto, porque ele já está aí: o conto que será encenado. Coloque seus alunos em círculo (se não estiverem assim) e peça para cada um ler um pedaço da história. Pergunte a eles quais são os motivos que levaram a bruxa a prender Rapunzel na torre (o maior deles foi o fato de ter sido roubada pelo pai dela). Compare com nosso sistema penal, especificamente com o fato de pessoas inocentes serem presas no lugar de outras. Questione sobre o que é justo ou não. Problematicize se é justo ou não ofender um colega por conta de suas características pessoais, físicas ou emocionais. Problematicize também os personagens da história questionando os motivos (moralmente aceitos ou não) de cada um deles para as ações que foram desencadeadas. Pergunte aos alunos se já tiveram coisas furtadas, como foi a experiência, quais são as possibilidades de resolução que não seja prender “na torre”. Aí o diálogo investigativo começará, e VOCÊ, novamente, será a garantia do sucesso ou não dessa experiência. Ao final da conversa pergunte à aluna que foi indicada como bruxa se ela gostaria de ser algum dos personagens da história.

1. “ – Pois então. Eu me sinto culpado, entende? Acho que eu devia, sei lá. Ter feito mais da minha vida. Em honra a eles. Eu estou aqui representando milhões, bilhões de espermatozoides, cada um com uma pessoa em potencial. E o que é que eu fiz da minha vida?” (VERÍSSIMO, 1982, p. 20).

Sobre o texto apresentado é correto afirmar que:

- a) Não pode ser utilizado em aulas de Filosofia por ter viés estritamente biológico.
- b) Somente pode ser utilizado em aulas de Biologia e Religião por se tratar da origem da vida.
- c) Permite reflexão acerca do determinismo, da liberdade e da própria existência humana.
- d) É um texto de literatura e, portanto, só deve ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.
- e) O texto é para ser lido, estudado e interpretado. Não há possibilidade de reflexão sobre temas.

2. Em relação a Lipman e sua proposta de Filosofia para Crianças, avalie as proposições a seguir e marque (V) para verdadeiro e (F) para falso.

- () Lipman criou novelas filosóficas e manuais para professores.
- () Os manuais são suficientes para subsidiar o professor; sua formação é indiferente.
- () Os professores são uma peça-chave para o sucesso da implementação da comunidade de investigação em sala de aula.

Considerando as afirmações apresentadas, assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro e/ou falso.

- a) V; V; V.
- b) F; V; V.
- c) V; F; F.
- d) V; F; V.
- e) V; V; F.

3. Há experiências diferentes de filosofia com crianças. Os textos servem como _____ e podem também ser um momento _____. Por isso, deve ser algo com que o docente _____. Os gêneros e tipos também podem variar.

Assinale a alternativa que apresenta as palavras que preenchem corretamente as lacunas deixadas no texto apresentado:

- a) pretexto; formativo; se envolva.
- b) pretexto; para passar o tempo; se envolva.
- c) pretexto; formativo; nunca tenha se deparado.
- d) pretexto; de distração; não se importe.
- e) contexto; formativo; se distraia.

Referências

- LIPMAN, M. **Mark**. United States of America: IAPC, 1986.
- LIPMAN, M. **Suki**. United States of America: IAPC, 1987.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, M. **Issao e Guga**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1993a.
- LIPMAN, M. **Pimpa**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1993b.
- LIPMAN, M. **A descoberta de Ari dos Telles**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1994.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- LIPMAN, M. **Luísa**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995b.
- LIPMAN, M. **Issao e Guga: manual para o professor**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- ROTHEN, J. C. *et al.* Educação para o pensar: pressupostos filosóficos do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 23., 2000. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2000.
- SANTOS, N. **Filosofia para crianças: investigação e democracia na escola**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- VERÍSSIMO, L. F. **O analista de Bagé**. Porto Alegre/RS: LPM, 1982.

Unidade 3

A criança e o pensar filosófico na escola

Convite ao estudo

Olá, caro aluno, a partir desta unidade de estudos, vamos começar a entender um pouco mais sobre a possibilidade de filosofar com crianças na rotina do trabalho docente no nosso país. Você já teve a oportunidade de aprender sobre muitas coisas importantes em relação à Filosofia para Crianças.

Viu que a Filosofia é um tipo de conhecimento que convive com outros conhecimentos, sem ter necessariamente uma ordem hierárquica entre eles; que saber a história do pensamento filosófico é diferente de saber Filosofia; que não há idade certa para iniciar a investigação filosófica (nunca é cedo demais nem tarde demais) e que o ideal é que seja o quanto antes; que existe um programa educacional pensado e estruturado para se ensinar filosofia às crianças (ensiná-las a filosofar); e que existem outras experiências de filosofar com crianças que só se tornaram possíveis a partir da proposta de Lipman.

Nesta unidade, convido você a entender um pouco mais sobre tal proposta, vinculando-a ao nosso tempo e à nossa realidade. É aqui que faremos um estudo sobre as diferentes habilidades necessárias a serem conquistadas para o desenvolvimento de um pensamento de Ordem Superior.

Pense um pouco sobre a seguinte situação em relação às condições escolares atuais: as crianças em fase escolar são cheias de diferentes habilidades, interagem com tecnologias diversas com extrema facilidade e familiaridade, muitas vezes, até melhor que seus próprios professores. Elas têm acesso a infinitas fontes de informação. Mas, então, por que os índices de educação do Brasil são tão baixos? Por que alunos concluem o Ensino Fundamental sem as competências básicas esperadas para alguém que atinge esse nível de ensino?

Para buscarmos respostas a essas perguntas, precisaremos nos dedicar um pouco aos estudos de habilidades e a como elas são importantes no dia a dia, em todas as esferas de nossas vidas. Embora a escola tenha um papel fundamental e sistematizado para o trabalho de desenvolvimento de habilidades, elas se manifestam em competências que, na maioria das vezes, são observadas fora do ambiente escolar. A partir disso, também precisaremos estudar um pouco sobre as experiências e os pensamentos que são originados por elas, nelas ou sobre elas. Sendo assim, ainda temos um bom caminho a percorrer nessa jornada do aprendizado! Vamos em frente?

O desenvolvimento das habilidades na infância

Diálogo aberto

Você já teve contato com uma criança aprendendo a ler? Já percebeu como a aprendizagem da leitura causa euforia em uma criança? No começo da minha carreira docente, eu dava aulas para alunos de sete anos (era uma primeira série) e minha obrigação com a turma, entre outras coisas, era ensiná-los a ler e escrever. Lembro-me com bastante clareza de uma aluna que veio até mim e disse: “Professora aqui está escrito PIPOCA, sabia?!”. Eu muito feliz (pois nenhum dos meus alunos sabia ler no início do ano) e ela mais ainda com a descoberta, continuamos a conversa. Eu: “Sério?! E como você sabe disso?” Ela: “Aprendi sozinha”.

No início me senti mal, todo esforço para ajudá-la a compreender aqueles símbolos e nenhum reconhecimento. Depois, repensando, acabei concordando com ela. Aprendeu sozinha, mas só porque tinha todas as condições favoráveis para isso, e essas condições foram planejadas e encadeadas sequencialmente por mim.

Você já parou para pensar que pode ser que passe por situações semelhantes com seus futuros alunos? Imagine que você tem uma turma de primeiro ano e terá que ensiná-los a ler. A organização curricular será diferente daquela em que você foi alfabetizado. Existe uma nova Base Nacional Comum Curricular, que se organiza a partir de competências e não mais de conteúdos conceituais.

Por meados de agosto, a maioria dos alunos já escreve frases e lê pequenos textos, o que leva a acreditar que houve um avanço na aprendizagem. Porém, quando submetidos à uma avaliação institucional de larga escala para aferir leitura, muitos demonstram desempenho insatisfatório. A partir dos dados obtidos por meio de tal avaliação, você terá que refletir sobre sua prática e repensar ações de intervenção. O que fazer diante da sua observação quanto à leitura deles e os resultados das avaliações?

Os estudos desta seção permitirão a você refletir um pouco sobre isso e repensar ações docentes para a melhoria da qualidade do ensino e da leitura de seus alunos de forma competente e habilidosa.

O programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, elaborado e estruturado por Matthew Lipman (1960) para atingir as metas e os objetivos propostos, traz algumas habilidades necessárias a serem desenvolvidas e trabalhadas como um parâmetro para o professor.

Lipman as categorizou em grandes grupos, que chamou de mega-habilidades. Essas dependem do desenvolvimento de outras habilidades mais operacionais, assim, o foco do trabalho com Filosofia para Crianças está no desenvolvimento de habilidades específicas para o desenvolvimento de um Pensamento de Ordem Superior.



Assimile

Competência é a capacidade de lidar com situações complexas, utilizando habilidades específicas em determinadas situações-problema. Para isso, os conhecimentos adquiridos (pela ciência, religião, filosofia ou vida cotidiana) são mobilizados e ativados em situações práticas. Por isso, competência não é algo que se adquire ou se ensina. Competência é desenvolvida.

Mas o trabalho com habilidades em vez de conteúdo (ou, no caso específico da filosofia, percorrer o contexto histórico do pensamento e entender o mundo a partir dos grandes pensadores da humanidade) não é uma invenção de Lipman. Essa premissa está relacionada às discussões educacionais de sua época. Para compreendermos melhor o foco nas habilidades, precisamos entender como elas se inserem no contexto escolar e no ideário pedagógico.

A escola e o desenvolvimento de habilidades

No final do século XIX e início do século XX, movimentos escolares progressistas aconteceram em vários países, até mesmo no Brasil. Aqui, um movimento que merece destaque é o dos Pioneiros da Escola Nova.

Esse movimento nacional foi fortemente influenciado pelo surgimento das Escolas Novas, que tiveram origem nos Estados Unidos, fundamentadas na teoria de John Dewey (1859 – 1952). No Brasil, o movimento foi muito prestigiado dos anos 1930 até a década de 1960, convivendo com o Método Paulo Freire (que foi desenvolvido em território nacional) de maneira não contraditória. As novas práticas educacionais vislumbravam uma formação integral das pessoas, mudando o foco exclusivo nos conteúdos conceituais

para levar em consideração o desenvolvimento de **habilidades** necessárias para uma vida coletiva.

Em 1964, com a instauração do regime militar, o foco para a educação deixou de ser progressista e libertador para se concentrar na ideologia de capital humano. Essa ideologia, de maneira bastante simplificada, consiste em reconhecer na força de trabalho mais do que um fator de produção; o trabalho, em si, seria um capital e, por isso, quanto melhor treinado o trabalhador, maior o capital adquirido. Sendo assim, a escola não deveria “perder tempo” formando sujeitos autônomos e que refletissem sobre suas próprias vidas, propondo mudanças e melhorias sociais. Pelo contrário, com o objetivo de treinamento, a escola se tornou **tecnocrática**.

Enquanto isso, em outros países ao redor do mundo, especialmente na França, teorias sociológicas desvelavam a escola como reprodutora dos sistemas de dominação social e das hierarquias de poder, sendo um mecanismo de manutenção das estruturas sociais de poder. Isso resultou na organização e estruturação de escolas cada vez mais burocratizadas, com controle e fixação de conteúdos, tempos, ações, tarefas, matrículas, frequências, alimentação, expressão corporal e artística.



Refleta

Por que disciplinas como Filosofia e Sociologia oscilam tanto nos currículos? Quais as justificativas para retirá-las e quais as justificativas para mantê-las ou incluí-las?

Em contrapartida a essa realidade, alguns educadores tentaram desenvolver uma escola mais autônoma e crítica. Eles tinham raízes no pensamento marxista e se fundamentavam na teoria do materialismo histórico.



Assimile

A escola fundamentada em teorias marxistas rompia com o ideal de preparação para o mundo do trabalho, de instrumentalização dos alunos. O processo educativo se estruturava em torno do conhecimento histórico e socialmente produzido, que deveria ser apropriado por todas as pessoas.

A questão é que, além de se oporem à escola tecnocrática, também insurgiam contra o movimento das Escolas Novas, porque as consideravam acessíveis somente às crianças das classes sociais mais elevadas. Em todo o mundo, entre os anos 1960 e 1970, várias experiências educativas inovadoras e diferentes aconteceram, demonstrando uma insatisfação dos educadores

e da sociedade em relação à escola que tinham. Essas experiências não consistiram em um movimento unificado, já que eram diferentes entre si e ocorreram em vários países ao mesmo tempo. Por terem ocorrido ao mesmo tempo, demonstraram a insatisfação apontada acima.

Uma das manifestações mais marcantes ocorreu na França, conhecida como **maio de 68**, demonstrando o limite de tolerância da sociedade e dos educadores com as situações a que estavam submetidos.

É neste cenário que o programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, de Matthew Lipman, estava inserido: em um contexto de discussão pedagógica que tinha por base teóricos como Charles Pierce e John Dewey.



Saiba mais

John Dewey compartilhava do ideal pragmatista de Charles Pierce e de sua teoria a respeito do método científico dever ser aplicado à Educação. Disso se dá a influência das propostas de experimentação em sala de aula e do protagonismo dos alunos propostos por Dewey como reformas necessárias à educação.

Mas o Brasil estava sob governo ditatorial nesse período, e tal programa, como vimos no estudo anterior, só foi introduzido aqui na década de 1980, depois de terminados os “anos de chumbo” (1964-1982).

Com a abertura democrática e a conquista de uma nova Constituição Federal, em 1988, a escola brasileira passou a acompanhar as discussões educacionais que estavam acontecendo nos demais países e implementou novas experiências educacionais; passou a ser direito de todos e a matrícula obrigatória nos anos iniciais de escolarização. Também é garantido aos professores o direito de ensinar, conforme se vê na letra da lei:

- “ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

A partir disso, os currículos começaram a ser modificados, as disciplinas das ciências humanas começaram a ser reintroduzidas e outras organizações pedagógico-escolares começaram a ser experimentadas e elaboradas. Daí a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que contemplasse todas essas novas perspectivas e iniciativas pedagógicas a fim de unificar o ensino no país, garantindo uma educação que acompanhasse as modificações do mundo contemporâneo. Profissionais e estudiosos dos diversos níveis do ensino realizaram conferências, congressos e propuseram a construção democrática desse documento, que resultou na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A nova LDB, entre muitas outras coisas, previa uma Base Comum Curricular. Logo após a promulgação da LDB, o Ministério da Educação redigiu e publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que traziam algumas orientações e objetivos específicos para as quatro primeiras séries da Educação Fundamental, identificando algumas **habilidades** necessárias para a formação do cidadão ético e participativo.

Depois, em 2013, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que, em seu texto, expõem uma necessidade de educação de qualidade a todos os que ainda não tiveram acesso a ela. Por isso, norteia o currículo de todos os níveis e tipos de ensino formal. Esse documento também traz **habilidades** que precisam ser trabalhadas e faz referência à diversidade e pluralidade da população brasileira, levando suas características específicas na composição do currículo.

Recentemente, no final da década de 2010, iniciou-se nova discussão sobre reformas na Educação e uma Base Nacional Comum Curricular foi elaborada com participação da sociedade civil, dos educadores, de pesquisadores e de técnicos em educação. O marco para implementação dessa Base em território nacional é o ano de 2019, em que todas as escolas de Educação

Infantil e Ensino Fundamental deverão organizar seus currículos de acordo com a Base, contudo, para o Ensino Médio, o prazo é outro.

Todas essas reivindicações e reformas educacionais foram acompanhadas por mudanças também no conceito de infância.

As crianças passaram a ser notadas, estudadas, compreendidas e ouvidas, tornando-se sujeitos na história e na sociedade.

“Que o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25)

Daí a importância de filosofar **com** crianças. Não fazemos filosofia para elas, elas fazem conosco. Fazemos juntos.



Exemplificando

Uma criança que tem irmão gêmeo questiona aos adultos como sabiam quem era quem na hora do nascimento, perguntando: “- se as pulseirinhas de nomes tivessem sido trocadas, então eu e meu irmão estaríamos com os nomes errados?” Esse tipo de indagação sobre identidade acontece em níveis diferentes do desenvolvimento humano e leva tanto adultos quanto crianças a refletirem sobre a mesma questão: “quem sou eu?”

“Mesmo que o discurso emanado nas políticas públicas, nos planos institucionais e docentes seja libertador e se diga contribuinte para a formação de sujeitos autônomos; três décadas de ações (para se considerar somente período pós ditadura militar) demonstram a ineficiência desse sistema, cujo discurso, inclusive, está em descrédito inclusive por seus próprios narradores. É preciso repensar as práticas educativas na infância – não que seja desnecessário nas outras etapas - e é preciso fazê-lo junto com as crianças. Considerá-las como agentes do processo educativo é o início para cumprir a proposta educação para a autonomia. Neste ínterim é que a Filosofia com Crianças se evidencia

como poderosa prática educacional; pois o filosofar com crianças, devolve a elas o poder de usar as palavras e de construir conceitos. (REIS, LADC, 2016, p. 75)

Antes de se dedicar ao filosofar com crianças, o professor que assim o desejar, precisa, antes, entender como direcionar seu trabalho para o desenvolvimento de habilidades específicas em seus alunos. Ainda, é necessário que o professor adote essa postura em todas as suas práticas profissionais, porque se dedicar à filosofia não é uma opção que pode ser “desligada” em alguns momentos. Quem se aventura a filosofar altera sua forma de pensar sobre as coisas e a maneira de ver o mundo. É uma questão de mudança de perspectiva.

Pensar que a função da Educação é possibilitar e criar condições para o desenvolvimento de habilidades pelas crianças (ou alunos de qualquer faixa etária), requer que se reconheça as habilidades e que se escolha situações adequadas para mobilização e desenvolvimento de tais habilidades.

Assim, categorizaremos as habilidades em dois tipos: **habilidades do pensamento** (ou cognitivas) e **habilidades socioemocionais**. Essas últimas dizem respeito às aptidões que permitem às pessoas saberem lidar com a própria emoção e conviver em grupo. Podem ser vistas separadamente (emocional e social), mas a tendência atual é perceber que ocorrem em conjunto. Desenvolvemos as habilidades sociais na medida em que ampliamos nossas habilidades emocionais e vice-versa.

As habilidades socioemocionais são aquelas que nos permitem controlar impulsos, respeitar regras e normas, nos conhecermos e conhecermos os outros, e orientarmos nossas relações para o convívio com as diferenças adotando uma postura ética. Quando um aluno, na prática de uma comunidade de investigação, tenta dizer com outras palavras um argumento para que o colega entenda, está desenvolvendo uma habilidade social e também emocional (pois tem que ter a paciência e um autocontrole de dizer a mesma coisa de vários modos).

Muitas crianças se irritam quando não são compreendidas. Os bebês, quando começam a falar (fazendo sons ininteligíveis), choram quando percebem que não estão conseguindo comunicar o que desejam, alguns mordem, ou seja, as reações são diversas e fortemente marcadas pela emoção. Com a aquisição da linguagem e a ampliação de vocabulário, a criança já é capaz de comunicar seus pensamentos, desejos e sentimentos de formas variadas, mas a disposição para isso e a compreensão da importância de se fazer entender só serão efetivadas se as habilidades sociais e emocionais forem aprofundadas.

As habilidades cognitivas, de certa forma, já alcançaram familiaridade com os profissionais da educação. As outras duas se fundiram em uma única categoria e são chamadas de socioemocionais, devido ao fato de que a emoção tem a ver com a relação consigo e a social tem a ver com a relação com os outros, e ambas ocorrem simultaneamente e se confundem constantemente.

A Base Nacional Comum Curricular traz um olhar diferenciado para a aprendizagem escolar na medida em que se organiza a partir de Competências Gerais que serão consolidadas a partir do desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. A Escola, a partir de então, passa a se dedicar, também, e de forma organizada e planejada, às relações humanas em todas as esferas. Não deverá se dedicar apenas ao conhecimento científico e historicamente acumulado, mas sim às maneiras como as pessoas podem usufruir desses conhecimentos, produzindo novos e os mobilizando para ocupar seu espaço social de maneira ética, cuidadosa e criativa.

A Filosofia, essencialmente, tem foco no desenvolvimento de habilidades do pensamento, embora também contribua e mobilize as habilidades sociais e emocionais. Futuramente, o tema das habilidades de pensamento será abordado, mas é essencial que você possa conhecer um pouco – mesmo que de forma breve – do que se tratam tais habilidades. Filosofia com Crianças, embora não seja componente curricular obrigatório, evidencia-se como a prática e a possibilidade didática de atender às exigências da escola e do mundo contemporâneo.

Sem medo de errar

Retomemos, agora, a sua sala de aula de primeiro ano cujos alunos sabem ler e escrever, mas tiveram desempenho insatisfatório em uma avaliação de larga escala. A primeira coisa a fazer é entender os motivos que propiciaram tal quadro.

Ter aproveitamento insuficiente em avaliações pode ter inúmeros motivos, causas e consequências. Quem nunca teve ou conheceu alguém que teve um “apagão” na hora de ser avaliado? Essas dificuldades podem ser desencadeadas por problemas fisiológicos, ansiedade, medo, problemas sociais (ou de convívio familiar), que monopolizam o pensamento e não permitem que o aluno a ser avaliado se mantenha concentrado no que está fazendo e, na maioria das vezes, o aproveitamento insuficiente revela o despreparo do aluno para lidar ou resolver determinada situação; evidencia-se, assim, um déficit na aprendizagem e no ensino.

Contudo, uma turma inteira, que lê e escreve, ser avaliada como insatisfatória em avaliações de larga escala evidencia algo mais que as avaliações individuais. Demonstra para o professor a ausência de habilidades específicas.

Nesse caso em particular, o problema evidenciado está na ausência de habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência leitora. Essa competência é permeada por diversas habilidades relacionadas à leitura.

A sugestão aqui é identificar os erros comuns dos alunos e verificar quais habilidades estavam sendo avaliadas. Essas serão as habilidades com as quais deverá se preocupar deste momento em diante, planejando atividades e situações em que os alunos precisem mobilizar seus conhecimentos e as outras habilidades já desenvolvidas para auxiliar o desenvolvimento das novas habilidades.

Avançando na prática

Gráficos e tabelas

Descrição da situação-problema

É dia do brinquedo na escola e você está trabalhando gráficos e tabelas com sua turma do segundo ano. Resolveu combinar o dia do brinquedo por se tratar das primeiras semanas de aula e desejar que os alunos se entrossem e convivam de maneira prazerosa. Além disso, você planejou construir um gráfico com os brinquedos trazidos para que os alunos, a partir dos gráficos, elaborassem uma tabela com as informações.

Foi uma diversão só. Você percebeu que seus alunos gostavam de bebês, carrinhos, personagens televisivos e personagens heroicos. A partir dessa observação, enquanto eles interagiam entre si e com os brinquedos, você construiu um gráfico de barras com as quatro categorias e de acordo com a quantidade trazida pelos alunos.

Depois do momento de brincar, você apresentou a eles o gráfico feito e perguntou se imaginavam o que era aquilo. Responderam em uníssono que se tratava dos brinquedos deles. Então, você pediu que, a partir das informações do gráfico, construíssem uma tabela.

Porém, ao caminhar na sala para verificar a atividade, percebeu que não estavam conseguindo desenvolver a tabela. Mas as informações foram passadas e você explicou o que deveria ser feito. Será que faltou algo?

Resolução da situação-problema

Perceba que essa situação é semelhante à anterior. Estava faltando algo para os alunos conseguissem completar a atividade. Se a turma, como um

todo, fracassou é porque você exigiu o empenho de habilidades que ainda não foram desenvolvidas em seus alunos.

Partindo do pressuposto de que leram as informações e compreenderam a que se relacionavam, o próximo passo é entender e auxiliar a conclusão da atividade, sem fazer por eles. Uma sugestão de trabalho seria construir junto com eles a tabela. Pedir para que descrevam as informações que estão vendo no gráfico e anotar as falas na lousa (aí você saberá se as habilidades de interpretação, compreensão estão sendo utilizadas e quais alunos ainda apresentam dificuldades). A partir das falas, desenhe a grade da tabela e ajude-os a identificar as categorias presentes no gráfico que irão compor a tabela. Por fim, peça para quantificarem as categorias. Nesse momento, você verificará como está o desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações.

Isso não significa que eles terão aprendido a construir tabelas e gráficos. Significa que você, a partir do ensino desses conteúdos conceituais, pôde verificar as habilidades que precisam ser desenvolvidas e planejar situações propícias a eles. Significa que você aprende com eles.

Faça valer a pena

1. A educação nacional, desde o início da colonização pelos portugueses, passa por reformas que manifestam o pensamento político do governo vigente em relação à concepção de sociedade e de cidadão que pretende formar. Nessas reformas e mudanças paradigmáticas, a estruturação curricular e organização de disciplinas também é variável.

Assim sendo, avalie as asserções propostas e a relação entre elas.

I. Durante o regime militar, a filosofia foi retirada do currículo, que se tornou mais tecnocrático e menos crítico.

Porque

II. A escola precisava treinar o profissional necessário ao mercado, por isso o foco estava em habilidades e não em conteúdos.

Considerando o contexto apresentado e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a relação correta entre elas.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras e a II é uma justificativa da I.
- c) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

- d) I é uma proposição falsa e a II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira e a II é falsa.

2. As reformas _____ no Brasil demonstram, por parte dos educadores e sociedade, uma grande _____ com a escola tal como estava organizada. O movimento de criação de uma nova escola esteve sempre relacionado ao _____.

Assinale a alternativa que apresenta o conjunto de palavras que preenche corretamente as lacunas deixadas no texto apresentado.

- a) políticas; preocupação; aluno.
- b) educacionais; alegria; poder econômico.
- c) religiosas; expectativa; doutrinação.
- d) educacionais; insatisfação; currículo.
- e) político-educacionais; desconsideração; governo.

3. Lipman concebeu e desenvolveu um programa educacional de Filosofia para Crianças por ter constatado a necessidade disso a partir de suas experiências como docente do Ensino Superior. Além da prática docente, também desenvolveu estudos e reflexões com o intuito de buscar soluções para os problemas encontrados. Filosofia para Crianças foi o caminho delineado como possibilidade de resolução dos problemas educacionais constatados por Lipman.

A partir disso, leia as assertivas a seguir e marque (V) para verdadeiro e (F) para falso.

- () Filosofia para Crianças foi construída em meio às discussões por uma nova educação.
- () Matthew Lipman foi fortemente influenciado por Paulo Freire.
- () O programa de Lipman apresenta aspectos da teoria de Dewey.
- () Filosofia para Crianças pretende desenvolver habilidades para um pensamento de ordem superior.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de verdadeiro e/ou falso

- a) V; V; V; V.
- b) F; V; F; V.
- c) V; V; V; F.
- d) V; V; F; V.
- e) V; F; V; V.

As habilidades do pensamento

Diálogo aberto

Você já viveu experiências de alfabetização com crianças depois de ter se tornado adulto? Já esteve presente em salas de alfabetização, seja como auxiliar, estagiário ou mesmo professor? Uma experiência como essa pode ser prazerosa ou não, mas com certeza será inesquecível. Se for prazerosa, melhor ainda!

As avaliações de larga escala demonstram que o Brasil tem um grande déficit de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática (que são as disciplinas constantemente verificadas), mas o índice de analfabetismo não acompanha esses índices. As crianças aprendem a ler, mas não há conhecimento a partir da leitura feita. Matemática tem uma linguagem própria, cheia de símbolos e regras, e muitos alunos não conseguem realizar atividades matemáticas com autonomia.

Imagine que você é professor de um segundo ano do ensino fundamental e percebe que seus alunos não resolvem situações-problemas corretamente, mas realizam operações de forma assertiva. Suponha que você tenha verificado que sabem ler e escrevem em hipótese alfabético-ortográfica. Quando você explica e faz o passo a passo na lousa, as crianças chegam rapidamente à solução, mas, sozinhas, parece que a situação não se desenvolve.

A partir disso, você percebe que o que falta é a compreensão do que estão fazendo e que explicações do padrão que estavam sendo dadas não funcionam. Os conceitos matemáticos e de Língua Portuguesa são conhecidos de seus alunos, mas o conhecimento que eles possuem está mais próximo de um treinamento para determinadas situações e, por isso, não estão conseguindo relacioná-los a novas situações. Como seus alunos conseguirão transformar os conceitos aprendidos em habilidades? Como auxiliá-los a desenvolver competências que os permitam aplicar os conhecimentos adquiridos em diversos momentos? Quais propostas apresentaria para auxiliar seus alunos nessa empreitada?

Nesta seção, discutiremos um pouco sobre algumas habilidades específicas e, assim, algumas pistas de como trabalhar na situação exposta estarão disponíveis no texto.

Como visto anteriormente, na primeira seção desta unidade, o desenvolvimento de habilidades cognitivas é um dos focos da Filosofia para Crianças. Para que consigam atingir um pensamento que seja considerado como “pensar bem”, essas habilidades devem ser mobilizadas e utilizadas em diferentes situações. Contudo, as habilidades cognitivas e socioemocionais não acontecem de forma isolada, sequenciada ou obedecendo à uma linearidade ou hierarquia.

“Lipman alerta para o fato de que as habilidades sempre ocorrem de forma integrada em cada contexto ou situação problemática em que são exigidas. Daí, segundo ele, não é o caso de oferecer aos alunos “treinos” relativos a cada habilidade, e sim contextos problemáticos nos quais as habilidades são exigidas integradamente. O educador deve saber identificar as habilidades que estão sendo exigidas em cada situação, o seu emprego integrado e ser capaz de oferecer mediação educacional, a fim de estimular o desenvolvimento delas e o seu emprego cada vez mais competente. (LORIERI, 2002, p. 18)

Assim, para que o educador consiga identificar as habilidades exigidas em cada situação, as habilidades cognitivas foram organizadas em quatro grandes grupos que Lipman chamou de mega-habilidades: formação de conceitos, tradução, investigação e raciocínio.

Na sequência, cada uma delas será melhor aprofundada e explanada. É importante salientar que essa categorização e divisão é feita com fins didáticos. Para que compreendamos melhor o que significa cada uma delas, não podemos perder de vista que elas acontecem integradamente na vida e nos contextos em que estamos inseridos.

Habilidade de formação de conceito

Por meio das habilidades de formação de conceitos, as coisas e os fatos adquirem sentidos. Os conceitos tornam-se ferramentas de compreensão e possibilitam a construção de novos conhecimentos. Conceitos são construções do pensamento a partir de algumas habilidades mais elementares. São formados por informações organizadas que culminam em uma ideia que pode ser expressada.

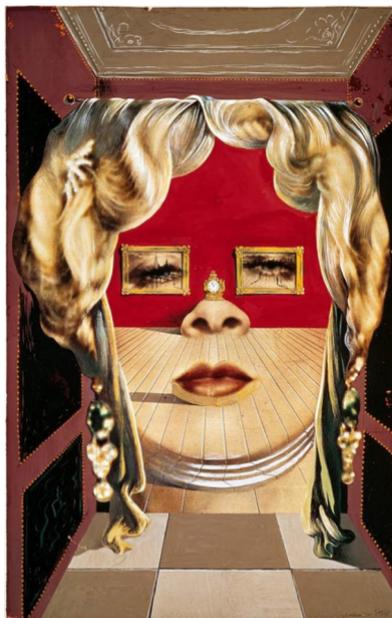


Exemplificando

Pense em uma cadeira. Essa palavra, além de nomear um objeto é um conceito, porque reúne em si inúmeras informações. Podem existir centenas de cadeiras diferentes, mas o que nos faz olhar para qualquer uma delas e saber que se trata de uma “cadeira” é o conceito embutido nelas.

Lorieri (2002) explica que podemos criar conceitos de duas maneiras: em relação direta com o que será conceituado (objetos, coisas, fatos, acontecimentos) ou em relação indireta, por meio de outras pessoas e relatos de interação direta. Salvador Dali criava conceitos em arte, e o contato com suas obras influenciou designers a criarem outros conceitos em produtos oferecidos no mercado de consumo. Um exemplo disso é a seguinte obra:

Figura 3.1 | DALI, Salvador. *Rosto de Mae West podendo ser usado como apartamento*. 1934-1935. Técnica: guache, grafite e colagem sobre página de revista



Fonte: <http://www.idealafixa.com/oldbutgold/the-mae-west-room-a-sala-surreal-de-dali>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Dali se inspirou em uma diva de Hollywood para criar sua obra, e os conceitos artísticos inspiraram outros profissionais que criaram novos conceitos, como os produtos a seguir:

Figura 3.2 | Perfume Laguna



Fonte: <https://www.sephora.com.br/salvador-dali/perfumes/feminino/laguna-feminino-eau-de-toilette-612>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Figura 3.3 | Sofá Lábios de Salvador Dali



Fonte: <https://decoracion.trendencias.com/salon/historia-del-sofa-labios-de-salvador-dali>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Possuir conceitos permite a todos nós articulá-los no processo de pensamento, pois pensar é exatamente articular os conceitos e ideias já possuídas, estabelecendo relações, reproduzindo relações existentes ou criando novas relações entre os conceitos e/ou ideias. Assim, de acordo com Lorieri (2002), as habilidades que compõem a mega-habilidade de formação de conceitos são:

- “Habilidade de explicar ou desdobrar o significado de qualquer palavra;
- Habilidade de analisar e esmiuçar elementos que compõem um conceito qualquer e de unir novos elementos, reconstituindo o conceito;
- Habilidade de buscar significados de palavras em fontes como dicionários, enciclopédias, pessoas, e de adequá-los ao contexto em que as palavras estão sendo utilizadas;
- Habilidade de observar características essenciais para que algo possa ser identificado;
- Habilidade de definir algo e o que o torna inconfundível. (LORIERI, 2002, p. 28)



Assimile

Uma das habilidades básicas no processo de formação de conceitos é ser capaz de definir. Por isso, as atividades escolares que exigem das crianças a descrição, observação e nomeação de objetos auxiliam sobremaneira na conceituação das coisas.

Habilidade de tradução

Quando contamos para alguém uma situação que aconteceu conosco, ou quando dizemos com nossas próprias palavras alguma coisa que lemos sem alterar o significado do fato ou leitura original, estamos traduzindo. De acordo com Lipman, isso é semelhante às traduções de uma língua para outra – a boa tradução é aquela em que o texto consegue passar fielmente as ideias e os conceitos do original, para que seja compreendido por pessoas que não falam o mesmo idioma que o autor.

Para conseguir realizar uma tradução, é necessário o envolvimento de outras habilidades, como interpretar, parafrasear e analisar, e também as habilidades que são necessárias para a formação de conceitos. No ambiente infantil, as brincadeiras que são vivenciadas, como fazer de conta, imitar, mímicas, telefone sem fio, entre outras, envolvem diversas habilidades necessárias para a tradução.

A escola deve aproveitar essas brincadeiras no intuito de garantir aos alunos uma aprendizagem mais efetiva e próxima de suas expectativas. Em relação a isso, algumas atividades escolares podem ser desenvolvidas tendo em vista, além dos conhecimentos comuns, o desenvolvimento das habilidades.



Exemplificando

Quando se conta uma história às crianças e se solicita que desenhem o que entenderam, ou quando se ensaia uma coreografia a partir de uma música para alguma atividade festiva, as habilidades de tradução estão sendo mobilizadas.

Em muitas situações de nossa vida cotidiana somos defrontados com a necessidade de traduzir mensagens. Temos que compreender informações que nos são passadas por símbolos, olhares, expressão corporal, “meias-palavras”. Essa capacidade de tradução otimiza nossas relações com as outras pessoas e possibilita a compreensão das situações problemáticas, vislumbrando possibilidades de resolução.

Atentar-se a essas habilidades deve ser uma tarefa considerada importante nas escolas. Justamente porque essas habilidades nos são tão necessárias na vida cotidiana é que se configuram como uma das tarefas mais importantes da escola, e é também por isso que nossos alunos precisam desenvolvê-las, aprendendo que existem várias formas de se dizer uma mesma coisa. É importante que leiam um conteúdo escrito por determinado autor e sejam capazes de expressar o conhecimento adquirido sem realizar cópias.

Habilidade de investigação

Diante de uma situação problemática, a busca por entender a situação (suas causas, ocorrências e consequências) no intuito de solucioná-la ou de criar propostas de solução é o que constitui a investigação. Mas investigação, além de ser a busca por soluções que também pode resultar em fazeres passíveis de repetição, também pode ser compreendida como a busca por soluções diferentes e/ou melhores.



Refleta

Todos sabem que em locais com aglomerações, se houver algum incidente, a primeira coisa a se fazer é manter a calma. Por que será que essa é a orientação dada?

Conforme já mencionado em nossos estudos anteriores, o modelo de sala ideal para Lipman é a Comunidade de Investigação. Além dos motivos já expostos, a investigação é uma mega-habilidade que envolve muitas habilidades cognitivas. Entre elas, cinco são extremamente importantes e merecem destaque. Sendo assim, vejamos cada uma delas

1. Observar bem: essa habilidade diz respeito à capacidade de percebermos uma situação por completo (incluindo os elementos que a compõem e os elementos que podem ser inseridos na situação), permitindo que consigamos antever, resolver ou propor novas relações. Uma atividade possível para o desenvolvimento dessa habilidade são os jogos de tabuleiro, em que cada lance deve ser feito sequencialmente, pensando-se no lance seguinte que será dado após o lance do adversário. Isso faz com que se observe toda a situação do jogo, se antecipe as possíveis jogadas e se observe o comportamento do adversário.
2. Formular questões/perguntas relevantes: perguntar é o carro chefe de uma investigação. Uma investigação, só se torna tal quando, a partir da observação, uma questão surge. Essa questão sempre é uma necessidade de descoberta. Todos sabemos perguntar, mas nem sempre sabemos formular a pergunta. Às vezes a criança deixa de perguntar algo que realmente tenha desejo de entender porque sempre ouve que suas perguntas são “bobas”. Por isso, também é papel da pessoa que coordena as situações de aprendizagem (professores, pais, cuidadores) proporcionar situações em que as crianças sejam ensinadas a formular suas questões. Na metodologia proposta pelo programa Filosofia para Crianças - Educação Para o Pensar, há

um momento específico para essa aprendizagem em todas as aulas. Sempre depois da leitura, as crianças devem levantar as questões sobre a história, depois agrupar as questões e formular novas a partir desse agrupamento. Estudar as perguntas é um jeito de aprender a perguntar.

3. Formular hipóteses: essa habilidade está relacionada às possíveis respostas às perguntas formuladas. É necessário que as crianças saibam fazer suposições, invenções; que reflitam sobre as respostas pensadas e verifiquem se são realmente possíveis de resolver/solucionar as questões.
4. Buscar comprovações: depois da formulação de hipóteses, elas precisam ser testadas e comprovadas para se obter uma resposta/solução real. É necessário comprovarmos nossos conhecimentos, e eles nem sempre podem ser comprovados de maneira visual. Por isso, são necessários argumentos consistentes, que expressem boas razões para o que se afirma. Uma forma de ensinar isso às crianças é mostrando como autores fazem isso. Por exemplo, quando se estuda um tipo de vegetação, os autores dos livros de geografia usam argumentos para defini-lo e caracterizá-lo.
5. Dispor-se à autocorreção: nem sempre as hipóteses podem ser comprovadas. Às vezes as hipóteses são plausíveis, mas o caminho da comprovação conduz à outra chegada e, na verdade, a hipótese não se comprova. É muito importante que a autocorreção seja aprendida para se manter a validade da descoberta. Se o(a) investigador(a) não aprende a autocorriger-se, pode sucumbir ao desejo de estar sempre certo e manipular dados (ocultando alguns) para comprovar sua pesquisa. E assim se cria uma *fake news*. Quem sabe se autocorriger tem mais chances de aprendizagem porque busca o conhecimento e não a autopromoção.

Habilidade de raciocínio

A capacidade de raciocinar pode ser definida como um processo de pensamento pelo qual obtemos, a partir de informações que temos, novas informações. Quando pensamos e obtemos novas informações ou conhecimentos a partir do estabelecimento de relações com informações anteriores, realizamos uma inferência. Dessa forma, podemos dizer que raciocinar é inferir conclusões pensando. É algo que fazemos constantemente no dia a dia. É um processo que ocorre quando ainda somos bem pequenos (em idade).



Exemplificando

Tenho um filho de três anos que é alérgico à proteína de clara e de gema de ovo. Um dia ofereceram para ele um pão de queijo. Ele ia pegar e eu disse que ele não podia porque era feito com ovos. Ele não pegou, calou-se e ficou pensativo por uns instantes. Depois, levantou e voltou com um copo de água que tomava muito lentamente. Tomava um gole e olhava para mim. Eu perguntei a ele se ia tomar a água ou não. Ele respondeu que iria, mas que eu não podia porque tinha um ovo dentro da água. Eu disse que não era alérgica a ovo e ele respondeu que dentro do ovo tinha carne de porco. Sou alérgica a carne de porco!!!!

Esse diálogo demonstra como ele foi relacionando informações anteriores e fatos vividos para concluir que a minha alergia também me impossibilita de fazer coisas, assim como ele. Realizou inferência. Mobilizou sua habilidade de raciocínio.

Inferência e raciocínio acontecem por pensamento, por isso dizemos que se trata de processo mental. Já a verbalização desse processo, ou seja, o uso de linguagem para expressar esse pensamento, é chamada de argumento.

Embora consigamos separar inferência de argumento para explicá-los e conceituá-los, na prática eles são simultâneos, acontecem juntos. Assim sendo, a ocorrência do binômio raciocínio/argumento pode ser observada em qualquer faixa etária. Quando argumentam, demonstram a ocorrência do raciocínio.

As mega-habilidades estão centradas no esforço e na preocupação com o desenvolvimento de um pensamento multidimensional (que é o pensamento cuidadoso, criativo e crítico ao mesmo tempo). Assim, ao desenvolver as mega-habilidades e aprofundar as habilidades que as compõem, os alunos serão cada vez mais competentes em relação às posturas esperadas nas relações sociais e nas situações escolares, sendo capazes de pensar bem.

Sem medo de errar

Retomando o que foi dito anteriormente, a matemática tem uma linguagem própria. Portanto, para que as crianças consigam um bom desempenho em matemática, precisam entender a linguagem. Isso requer desenvolvimento da habilidade de tradução. Se seus alunos conseguem ler e sabem efetuar operações matemáticas necessárias à resolução das situações-problema apresentadas, só lhes falta compreender essa situação, por isso elas precisam ser traduzidas, e quem deve traduzi-las é a própria criança. Ela precisa ser orientada a descobrir o significado de todos os elementos que estruturam tal situação.

Uma boa opção nessas circunstâncias é trabalhar com textos fatiados, assim as crianças vão conseguir ter acesso aos significados da situação por partes e não se prender ao contexto inteiro (que traz muitas informações ao mesmo tempo). Quando perceber que um aluno compreendeu a parte que está sendo posta em evidência, solicite que exponha aos demais. Depois de fazer isso, pergunte se mais alguém gostaria de expor com suas próprias palavras.

Essa atividade requer tempo e trabalho de manter as crianças atentas às falas das outras crianças, mas com o desenvolvimento das habilidades de tradução, esse tempo se mostrará como um ganho enorme, até mesmo para a autonomia das crianças.

Avançando na prática

Olhar, enxergar, ver

Descrição da situação-problema

Imagine a seguinte situação: você está ministrando aulas para uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental e suas crianças são muito comunicativas, opinam em tudo, para tudo têm um comentário, participam das decisões que os envolvem e também são solidárias umas com as outras. As professoras que trabalham na mesma escola dizem que você recebeu um prêmio, que sua sala é perfeita. Mas você não se satisfaz com isso, pois sabe que quando precisam escrever sobre qualquer coisa utilizam frases curtas e muito simples. Você já utilizou o recurso de pedir justificativas para as respostas e leu, inúmeras vezes, “Porque sim” ou “Porque não”. Percebeu que falam e se posicionam a partir de suas próprias vivências, mas não conseguem falar sobre coisas que não lhes são familiares.

Resolução da situação-problema

Nesse caso, atividades de observação e descrição seriam o ideal. Assim, as crianças aprendem a observar coisas não familiares (tornando-as familiares) e aumentam seu repertório linguístico ao buscarem palavras para realizar a descrição do que está sendo observado. Podem ser expostos objetos, paisagens, cartazes, anúncios, tabelas, gráficos e pessoas. Tudo depende do que está sendo trabalhado nas disciplinas que compõem o currículo, pois o desenvolvimento de habilidades deve estar sempre integrado ao conhecimento, não pode ser um momento de treinamento.

1. Leia atentamente o trecho apresentado e, em seguida, avalie as asserções propostas e a relação entre elas:

“ Todavia, os trabalhos de Lipman e Sharp não se resumem a uma abordagem formal do pensamento lógico e destacam-se de outras propostas pedagógicas de estrito enriquecimento cognitivo pelas suas dimensões ética, estética, política e, até, existencial. Podendo ser concebido como um programa de largo espectro, às competências críticas juntam-se outras valências do designado pensamento de multidimensional, nomeadamente os pensamentos criativos, valorativo ou de cuidado (*caring*). Acresce que a prática filosófica com as crianças extrapola os limites da sala de aula: tal como uma pedra atirada ao rio, as comunidades de investigação filosófica assemelham-se a círculos concêntricos que, quando em funcionamento, irradiam para esferas mais largas e integradoras, o que lhes confere uma importante dimensão ética, social, política e, até, civilizacional. (CARVALHO, 2014, p. 71)

I. O pensamento multidimensional é um dos pilares do programa de Filosofia idealizado por Lipman.

Porque

II. Pensar sobre várias coisas ao mesmo tempo não é dispersão, é pensar multidimensionalmente.

Considerando as proposições apresentadas e a relação entre elas, assinale a alternativa correta.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras e a II é uma justificativa da I.
- c) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- d) I é uma proposição falsa e a II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira e a II é falsa.

2.

- seu olhar agora
- seu olhar nasceu
- seu olhar me olha
- seu olhar é seu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

(ANTUNES, Arnaldo. **Seu olhar**. Álbum: Ninguém, BMG 1995, faixa 9.)

Esse trecho da música de Arnaldo Antunes ilustra muito bem como a comunidade de investigação colabora para o desenvolvimento das habilidades de autocorreção.

Sobre a relação entre a música e a mega-habilidade de autocorreção, assinale a alternativa correta:

- a) O olhar de outro intimida o pensamento e, por isso, a pessoa se corrige.
- b) O olhar de outro ajuda a compreender a partir de outras perspectivas e reconhecer os erros.
- c) O olhar do outro, principalmente dos mais experientes, devem ser tomados como lei e um guia para a autocorreção.
- d) O olhar do outro traz consigo sinais de aprovação ou reprovação de nossos atos. Só pelo olhar dos outros entendemos que estamos desagradando. Isso é autocorreção.
- e) O olhar do outro é autocorretivo na medida em que direciona o nosso para o lugar correto quando estamos errados.

3. Em relação à importância da pergunta no programa de Filosofia para Crianças, avalie as proposições a seguir e marque (V) para verdadeiro e (F) para falso.

- () Estudar as perguntas é um jeito de aprender a perguntar.
- () Nem todos sabem perguntar e nem sempre sabemos formular a pergunta.
- () A pergunta é o início de qualquer investigação.

Considerando as afirmações apresentadas, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de verdadeiro e/ou falso.

- a) V; F; F.
- b) F; F; F.
- c) V; V; V.
- d) F; V; F.
- e) V; F; V.

Educar para o pensar

Diálogo aberto

Em nossos estudos anteriores, você pôde ver que, apesar do grande acesso de nossas crianças às informações e tecnologias, os índices de educação (que avaliam conhecimentos) são muito baixos em nosso país. Esses dados constam em relatórios nacionais (como o índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB) e internacionais (como o *Programme for International Student Assessment - PISA*), e se referem aos estudantes de maneira generalizada, sem diferenciar alunos por deficiências, níveis econômicos ou sociais.

Você, em sua futura trajetória docente, irá se deparar com as exigências advindas desses relatórios e da insuficiência educacional refletida nas aprendizagens dos alunos. Assim, pense em você na seguinte situação: é começo de ano letivo; você já ministrou cinco dias de aula para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental e desenvolveu algumas atividades avaliativas para efetuar um diagnóstico das aprendizagens de seus alunos.

O sistema de ensino ao qual você tem vínculo empregatício estabelece metas a serem atingidas ao final de cada ano letivo. Você verificou que seus alunos atingiram medianamente a meta proposta para o ano anterior e, agora, precisa elaborar um planejamento para que, ao final deste ano, eles atinjam satisfatoriamente as metas propostas para o quinto ano.

Você é um docente que se exige muito e se preocupa em possibilitar aos alunos aprendizagens significativas e reais, principalmente, pelo fato de estarem concluindo uma etapa da escolarização e, no ano seguinte, iniciarem uma nova etapa, em que o número de professores se eleva e a permanência desses com os alunos diminui. Ao constatar que seus alunos detêm informações superficiais sobre todas as disciplinas e que, quando precisam mobilizar tais informações para solucionar problemas ou propor novas situações de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, demonstram imensa dificuldade, você se preocupa com a metodologia que deverá lançar mão no ano que se inicia. De quais recursos precisará dispor? Como evidenciar as informações que os alunos já trazem e proporcionar novos conhecimentos?

Nesta seção você terá indícios de como resolver essas questões. Estudará formas de se ensinar a pensar e a pensar bem, como o conhecimento pode ser produto de experiências e proporcionar novas experiências e novos conhecimentos.

Filosofia para Crianças, como você teve a oportunidade de estudar, é uma prática pedagógica que possibilita às crianças e aos adultos (tanto os que interagem com as crianças que participam de experiências filosóficas como os adultos que estas crianças virão a ser) uma postura ética e cidadã. Você também estudou que, para se dedicar à filosofia e à discussão filosófica, é necessária uma certa organização, como na disposição das pessoas, para que se olhem ao dialogar, no tempo, nos temas, na própria fala e no diálogo em si.

Não se trata de uma conversa informal sobre qualquer assunto. Trata-se de um diálogo investigativo que pressupõe a formação de uma comunidade de investigação e o desenvolvimento, essencialmente, de habilidades cognitivas, ou habilidades do pensamento. Essa organização e metodologia têm o intuito de, além do desenvolvimento de um “**pensar bem**” (ou **pensamento de ordem superior**), contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e ética a partir do desenvolvimento da razão.



Pesquise mais

Vários filósofos, ao longo da história da humanidade, se preocuparam e refletiram sobre as formas que os homens costumam conhecer o mundo. A própria razão foi objeto de reflexão. O artigo indicado a seguir auxilia na compreensão de como a própria razão pode ser um artifício para não nos emanciparmos, além de sobre a razão instrumental. Confira!
SILVA, F. L. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997.

Contudo, não há garantia de que consigamos um caminho reto e certo por meio da razão, que nos conduza à civilização e nos distancie da barbárie, ou seja, o desenvolvimento da razão não implica/resulta necessariamente em posturas éticas ou democráticas. Isso ocorre justamente por estarmos desenvolvendo um tipo de racionalidade que chamamos de razão instrumental. Esse tipo de razão é aquela que privilegia os meios que nos permitem atingir resultados úteis e imediatos. Assim, pela razão instrumental, os meios são fetichizados, ou seja, as coisas ou as máquinas que nos permitem atingir determinados objetivos (ou desejos) passam a possuir uma aura mística. Amamos mais essas coisas e essas máquinas do que as pessoas.



Verbete

FETICISMO: (in. Fetishism- fr. Fétichisme, ai. Fetíchismus; it. Feticismo). Crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais

(it. feticc; v. port. feitiço - artificial). Mais geralmente, atitude de quem considera animados os objetos materiais, e os tipos de religião ou de filosofia baseados nesta crença. Neste segundo sentido, esse termo não é mais usado, por ter sido substituído por animismo (v.). Em geral, os filósofos empregam essa palavra em sentido depreciativo; por exemplo, Mach chamou de F. a crença nos conceitos de causa e de vontade (Vorlesungen, 1896, p. 269). Comte exaltara o F., por encontrar nele alguma afinidade com o positivismo, porquanto ambos veem em todos os seres uma atividade análoga ou semelhante à humana, e assim estabelecem a unidade fundamental do mundo que se expressa na teoria do Grande Ser (Politique positive, III, p. 87; IV, p. 44). Kant, por outro lado, chamou F. a religião mágica, de quem realiza certas ações que por si nada contêm de agradável a Deus, nada têm de moral, com o fim de obter favores divinos e satisfazer desejos pessoais. Neste sentido, o sacerdócio é “a constituição de uma igreja em que reina o culto fetichista, onde o fundamento e a essência do culto não são constituídos por princípios de moralidade, mas por disposições FICÇÃO 440 FIGURA estatutárias, regras de fé e observâncias” (Religion, IV, seq. 2, § 3).

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.439-440.

Um exemplo bastante atual desta fetichização é o uso ininterrupto de aplicativos de comunicação/redes sociais. Passamos mais tempo conectados virtualmente a outras pessoas do que nos relacionando fisicamente. Nossas relações passaram a ser midiáticas e com uma temporalidade diferente da que se dá no contato físico, quando duas pessoas se relacionam presencialmente e sem mediação. Essa temporalidade também nos torna reféns da técnica.

Dessa forma, a racionalidade que precisa ser mais explorada é a **emancipatória**, assim como o objetivo da educação escolar. Porque a razão emancipatória é a única maneira de termos o entendimento do que se passa conosco, é por ela que compreendemos criticamente as experiências vividas, justamente por ser a razão emancipatória que está comprometida com a existência humana – com os fins e não com os meios. A escola, quando se dedica a ensinar a **pensar bem**, promove condições para que o aluno desenvolva **autonomia** e busque sua **emancipação**. A Filosofia para Crianças e o ensino de um Pensar Bem, possibilitam a autocorreção e é desse tipo de habilidade que a sociedade democrática moralmente estruturada precisa: cidadãos que saibam realizar autocrítica e autocorreção.

Assim, para se ensina a pensar, a pensar bem, a primeira coisa a se fazer é não aceitar (negar) toda superficialidade. Para se pensar bem é necessário

ignorar a primeira impressão que se tem de qualquer coisa, é preciso aprofundamento. Além disso, temos que recusar as certezas absolutas e tudo aquilo que se torna essencial por si mesmo (prevalência dos meios sobre os fins). Essa recusa faz com que nossa consciência não se submeta a manipulações, ao conformismo e à naturalização do que não pode ser tolerado.



Refleta

Quando uma criança vê outra chorando, costuma ficar desconfortável. O comportamento muda, alguns tentam consolar, se importam uns com os outros, embora a infância seja a época de nossa vida em que o egoísmo é exacerbado.

O que faz com que os adultos (que também já tiveram esse comportamento de solidariedade na infância) consigam assistir a noticiários sensacionalistas, ver tanta desumanidade, como se tudo aquilo fosse ficção? Por que alguns choram com assassinatos em novelas e não se comovem com notícias de assassinatos reais?

Essa aprendizagem e esse ensino intencional do pensamento de ordem superior, ou de um Pensar Bem, não têm hora certa para começar nem para terminar. Deve ser um fluxo contínuo. Já na primeira infância, precisamos ter em mente que a educação efetiva para o pensar bem será aquela que conseguir manter a tensão entre a adaptação à vida e a criação do novo, que se faz pela recusa acima indicada.

Sendo assim, aprendemos e desenvolvemos a racionalidade emancipatória na medida em que compreendemos a vida e as circunstâncias a que estamos inseridos elaborando ações e comportamentos adaptativos que nos permitam viver e sobreviver nas condições que se apresentam. Além disso, por compreender a vida e as circunstâncias, também conseguimos recusar o que não está adequado e criar novas circunstâncias, novos comportamentos, novas ideias, novas maneiras de viver. Quando não conseguimos realizar a recusa e simplesmente nos adaptamos ao meio, naturalizamos o inaceitável e nossa postura pende mais para a barbárie do que para a civilização.



Exemplificando

Quando nascemos, estamos centrados em nós mesmos, em nossas necessidades. Não há regras. Para que aconteça a socialização é necessário que introjetemos as normas do grupo em que vivemos. Esse processo é arriscado e conturbado, pois a necessidade de aceitação muitas vezes é imbuída do coletivismo perverso e resulta em atitudes

como as de trotes universitários, brigas de torcidas uniformizadas e movimentos de segregação.

A escola, precisa ensinar às crianças uma forma de pensar que as permitam viver em comunidade mantendo suas próprias identidades, sem se dissolverem nesse todo criado pela coletividade. Desta forma, docentes e discentes conseguirão perceber a realidade como uma produção humana (pela história e pela cultura) e não como fenômenos imutáveis, e conseguirão, também, vislumbrar maneiras de modificá-la.

A Filosofia para (ou com) Crianças é um caminho seguro para essa empreitada. É a partir da experiência de pensar em comunidade, e pensar bem, que a própria coletividade se repensa, se corrige e se reinventa.

“E como experiência do pensar, a filosofia se nutre do singular, do irrepetível, da diferença e do acontecimento inesperado, enfim, ela não se dá pelo reconhecimento ou pela redução do outro, do diferente a uma dimensão do mesmo. Daí o caráter imprevisível, singular, intransferível e individual, embora compartilhado, da experiência do pensar, que, na verdade, é um evento, um acontecimento irredutível à lógica ou ao cálculo. (FERREIRA JUNIOR, 2012, p. 17)

Por isso, a escola precisa entender a Filosofia como uma experiência de pensar, não como uma aula puramente teórica em que o professor exporá um tema e o aluno deverá assimilar ou reconhecer o fato como dado e imutável. Não é só saber como pensaram os grandes Filósofos da nossa história, é, sobretudo, aprender a pensar a partir deles e de questionamentos sobre o que eles pensaram.

Conforme Larossa (2002) a educação tem sido pensada a partir do par **ciência/técnica** ou do par **teoria/prática**. Este último pretende ser o aporte da reflexão e da emancipação. Larossa, então, nos convida a pensar a educação a partir do par **experiência/sentido**. O autor se debruça sobre o verbete *experiência* e nos dá vários indícios para entendermos como a escola e a educação (de forma geral) devem conceber as situações de aprendizagem que devem ser significativas para todos: docentes e discentes. De acordo com Larossa (2002), a experiência precisa ser compreendida seguindo alguns aspectos:

1. **Experiência é aquilo que nos acontece, que nos atravessa.** O que acontece ao redor não é experiência, por isso estamos vivendo cada vez menos experiências. Os motivos para essa pobreza de experiência são:

- **Excesso de informação** - Larossa (2002) demonstra que quanto mais bombardeados de informações formos, menores são as possibilidades de experiência. O bombardeamento de informações a que estamos submetidos em tempo integral nos ocupa de tal forma que não temos tempo para experiências. Sabemos um pouco de tudo, mas nada nos toca, nada nos acontece.
- **Excesso de opinião** - Além do excesso de informação, há um imperativo de que o cidadão contemporâneo precisa emitir uma opinião sobre qualquer assunto sobre o qual tenha sido informado.

“Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. (LAROSSA, 2002, p. 20)

- **Falta de tempo** - Tudo o que acontece, acontece rápido demais. Um acontecimento é seguido de outro em grande velocidade, o que faz com que não nos dediquemos inteiramente a nenhum deles. Além disso, a obsessão pela novidade nos impede de estabelecer conexões entre os acontecimentos instantâneos que vivemos. Assim, não há experiência.
 - **Excesso de trabalho** - Outro fator que impossibilita a experiência é o excesso de trabalho. O sujeito informado, cheio de opiniões e em constante atividade, também deseja moldar o mundo de acordo com o seu poder, seu saber e sua vontade, e a forma de se fazer isso é pelo trabalho.
2. **O sujeito da experiência é alguém que se expõe.** Para termos uma experiência é preciso certa passividade, paciência e receptividade. É necessário estar disponível, ter abertura para os acontecimentos.

3. **Experiência é travessia e perigo.** Larossa (2002) compara o sujeito da experiência a um pirata. Viver a experiência é atravessar o desconhecido, é lançar-se em um novo caminho.
4. **Experiência forma e transforma.** Se atravessar o novo é viver uma experiência integralmente, então, essa experiência forma uma nova pessoa, haja vista que não somos seres prontos e acabados, estamos em constante formação, e também transforma o sujeito da experiência e o meio em que este sujeito vive.
5. **Experiência é uma paixão,** e não pode ser apropriada a partir da lógica da ação. A experiência é captada a partir da reflexão sobre si (autorreflexão) enquanto ser passional.
6. **Experiência resulta em um saber,** que acontece entre a vida e o conhecimento. Este tipo de saber é diferente do científico e do saber por informação. É um saber que resulta de fatores internos também.
7. **Experiência não é experimento,** o experimento é um teste que busca um padrão e uma generalização. A experiência é um acontecimento singular e o conhecimento é diverso, pois depende de fatores internos/pessoais.



Assimile

A experiência de uma pessoa não configura aprendizado para outra pessoa. Aprendemos com nossas próprias experiências. Para aprender com a experiência vivida por outra pessoa temos que revivê-las e, mesmo assim, o conhecimento será diferente do que viveu a experiência semelhante.

Se experiência é aquilo que acontece conosco que nos toca, nos atravessa e nos move, então, a experiência do pensar deve ser algo que nos toque, que nos transforme e nos impulse a modificar nossa própria existência. Desta forma, quando se propõe ensinar Filosofia para Crianças a partir de experiências filosóficas, o que está em evidência é a oportunidade de reflexão profunda sobre questões que sejam importantes às crianças e aos adultos que pretendem dialogar com elas.

Nesse sentido, a comunidade de investigação é o local da experiência coletiva. Todos estão vivendo o mesmo acontecimento no mesmo instante, as informações e opiniões expostas e manifestas numa comunidade de investigação vão além dos fatos em sua superficialidade, as pessoas participantes da narrativa e das falas apresentadas no diálogo se envolvem com os acontecimentos e umas com as outras também. E, embora o acontecimento seja o mesmo e seja concomitante, as experiências vividas são ímpares (e também

individuais), os conhecimentos adquiridos com a experiência também. Ainda, comparando ao conhecimento assimilado por meio de informação e técnicas, podemos afirmar que este, o da experiência, é imensamente mais significativo, justamente pelo fato de ser produzido e não somente adquirido.

O pensamento sobre a experiência e o saber dele derivado é o objetivo de se propor Filosofia para/com Crianças. As habilidades descritas na seção anterior só serão desenvolvidas e aprofundadas se os acontecimentos forem significativos, se constituírem realmente uma experiência.

Sem medo de errar

Você foi convidado a se colocar em uma situação hipotética de docência no quinto ano do Ensino Fundamental, em que constatou uma insuficiência de aprendizagens por parte dos alunos em relação aos conhecimentos constantes do currículo do ano anterior. Foi questionado sobre a maneira de conduzir as aulas neste último ano dessa etapa do Ensino Fundamental, a fim de que seus alunos tenham de fato novos conhecimentos e efetivas aprendizagens.

De acordo com os estudos da seção, é possível vislumbrar um caminho seguro. O da experiência (embora esta seja um lançar-se ao desconhecido). Ao proporcionar acontecimentos que tenham significado profundo para os estudantes, você propiciará experiências reais e formativas, de maneira que o que for aprendido será consolidado e mobilizado em situações diversas e semelhantes ao que foi experienciado. Além disso, ao proporcionar experiências em comunidade de investigação, os alunos compartilharão várias formas de se conhecer uma coisa. Aprenderão na experiência da relação humana.

Avançando na prática

Não põe o dedo que vai queimar

Descrição da situação-problema

Você vai com seus alunos à uma feira do conhecimento produzida por uma universidade em sua cidade. Nela há stands de vários assuntos e com vários experimentos expostos, e, em um deles, há exposição de física e alguns utensílios de laboratório para demonstração de experimentos sobre transformação da matéria. Há equipamentos de calor com avisos para não serem tocados. Você diz a um aluno “xeretinha” para que não toque porque está quente e ele poderá se queimar. Mas ele toca mesmo assim e se queima. Não é nada grave, mas dói. Você imediatamente diz: não me ouviu? Não falei que ia queimar? Ele responde: eu nunca mais faço isso! Depois de resolvida a

situação, você repensa tudo o que aconteceu e não fica em paz sem entender porque ele fez aquilo. Porque a sua informação e a informação escrita não bastaram? O aluno é tão inteligente e esperto, como se sujeitou a isso? Você precisa muito de respostas.

Resolução da situação-problema

O aluno disse que nunca mais fará isso. Provavelmente ele está dizendo o que de fato ocorrerá. Ele adquiriu um conhecimento por experiência e esse tipo de conhecimento é muito significativo. É claro que não é preciso que se queimem sempre para entender que não podemos pôr a mão em determinados objetos. Mas, se a criança já se queimou de alguma forma, a menção ao ocorrido e a própria advertência à possibilidade de experiência semelhante inibe o comportamento. Isso acontece porque temos habilidade de relacionar acontecimentos. Se essa habilidade não for desenvolvida ou aprofundada, certamente acontecimentos semelhantes serão recorrentes. Ao docente, cabe proporcionar situações para que as relações entre acontecimentos sejam pensadas e estabelecidas.

Faça valer a pena

1. Leia atentamente o trecho apresentado e, em seguida, avalie as asserções propostas e a relação entre elas.

“A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. (LAROSSA, 2002, p. 28)

Assim:

I. O experimento deve prevalecer à experiência como a verdadeira forma de conhecimento.

Porque

II. A experiência pressupõe passividade, paciência e lançar-se ao desconhecido.

Considerando o contexto apresentado e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a relação correta entre elas.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.

- c) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- d) I é uma proposição falsa e II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira e II é falsa.

2. Para desenvolver o pensar _____, é proposto que, na escola, se desenvolva _____ de pensamento. A maneira ideal destas serem desenvolvidas e aprofundadas é por meio de _____ do pensar em comunidades de investigação.

Assinale a alternativa que apresenta o conjunto de palavras que preenche corretamente as lacunas deixadas no texto apresentado.

- a) inteligente; razões; técnicas.
- b) bem; habilidades; experiências.
- c) inteligente; habilidades; técnicas.
- d) bem; habilidades; técnicas.
- e) bem; razões; experiências.

3.

Responder a perguntas não respondo.
Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.

Toda a minha experiência, o meu estudo,
sou eu mesma que, em solidão paciente,
recolho do que em mim observo e escuto
muda lição, que ninguém mais entende.

(MEIRELLES, 2018, [s.p.])

Relacionando a poesia de Cecília Meirelles e o estudo realizado, assinale a alternativa que trata corretamente da relação entre conhecimento e experiência.

- a) A lição que ela recolhe para si ninguém entende porque partiu de sua experiência e é singular.
- b) Não responde às perguntas porque cada um deve experimentar e conhecer por si próprio.
- c) Só conta de si mesma aos outros porque é a única coisa que conhece, o mundo externo não é cognoscível.
- d) Ninguém mais entende sua lição porque todo o estudo dela aconteceu em solidão.
- e) A autora demonstra falta de habilidades sociais e impossibilidade de experiências.

- ANTUNES, Arnaldo. **Seu olhar**. Álbum: Ninguém, BMG 1995, faixa 9.
- BRASIL. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.
- BRASIL. **DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.
- CARVALHO, M. C. O que significa ser eticamente crítico? Algumas reflexões sobre a filosofia para crianças. In: VIEIRA, R. M. (et al.) **Pensamento crítico na educação**: perspectivas atuais no panorama internacional, p. 71-81. Aveiro: UA Editora, 2014.
- FERREIRA JUNIOR, W.J. Condições de possibilidade para o pensar e o agir ético: a experiência da diferença e do outro. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, set./dez. 2012, p. 13-33. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1793>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- HORKHEIMER, M. **Filosofia e teoria crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.
- LORIERI, M. A. Educação para o pensar. In: CASTRO, E. A.; OLIVEIRA, P. R. (Orgs.). **Educando para o pensar**, p. 11-31. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MEIRELLES, C. **Soneto antigo**. Rádio Metrópolis: Cultura, áudio gravado em: 9 ago. 2018. Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/cecilia-meireles-sonetom-antigo>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997. p. 25.
- REIS, L. A. D. C. **Pensamento e felicidade na infância**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4065.pdf. Acesso em: 4 dez. de 2018.

Unidade 4

Comunidades, investigação e práticas pedagógicas na filosofia para crianças

Convite ao estudo

Caro aluno, com esta unidade, encerramos nossos estudos em Filosofia para Crianças e com crianças. Esperamos que esta tenha sido uma oportunidade para criar em você o desejo de iniciar a carreira docente de maneira democrática e dialógica. Nesta nossa última conversa, estudaremos um pouco mais a teoria que embasa a prática do filosofar na escola a partir de situações reais. Você terá contato com relatos de experiências docentes e infantis vividas e, juntos, analisaremos e entenderemos as situações a partir de referência teórica.

A seguir, narraremos uma situação-problema baseada em uma experiência real, ocorrida em 2018, em uma cidade do interior de São Paulo, colocando você como protagonista.

Você é professor de uma turma de quarto ano do ensino fundamental, de uma escola localizada em bairro periférico de uma cidade com mais de 140 mil habitantes. Sua escola fica em uma região de alta vulnerabilidade social. Seus alunos são filhos de presidiários, em situação de pobreza, e alguns com histórico de abuso e violência. Além dessas características sociais, você tem uma aluna com deficiência intelectual e outra com má-formação dos membros (além de problemas emocionais decorrentes de sua aparência). O convívio com eles, logo nos primeiros dias, já fez com que você percebesse o grande potencial de aprendizagem e o repertório de vivências que traziam.

Você estudou o tema filosofia para crianças e tinha receio de trabalhar com metodologia diferente da dos colegas da escola. Uma universidade da sua cidade começa a desenvolver um projeto de extensão em filosofia para crianças na sua escola e você pede para que aconteça na sua sala, dispondo-se a coordenar, também, as experiências.

No entanto, muitas dúvidas permeiam seus pensamentos. Você não sabe ao certo como pôr tudo o que aprendeu em prática. Como viabilizar o filosofar dentro de uma estrutura estabelecida pelo sistema educacional em que está inserido?

Nesta unidade, veremos como tudo isso se delinea a partir de práticas já realizadas e relatadas. Você perceberá e terá informações acerca das estratégias para o trabalho em sala de aula, bem como formas de organização e avaliação dessas práticas.

Ainda temos um caminho a prosseguir até o fim desta jornada – que pretende ser o início de muitas outras; afinal, o conhecimento é inesgotável e a educação acontece em movimento.

Da teoria à prática

Diálogo aberto

Você já deve ter presenciado, ao longo de sua vida estudantil, pessoas com diferentes dificuldades de aprendizagem tendo de superá-las em diversos ambientes, inclusive nos escolares.

Imagine que você é o professor da situação apresentada no início desta unidade. Além das inúmeras situações de conflito geradas pelas condições sociais, econômicas e emocionais de seus alunos, você precisa lidar também com a promoção de aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual incluída em sua turma, que tem 32 alunos matriculados.

Essa criança lê de maneira razoável, tem boa articulação do corpo e sua fala não apresenta problemas. Contudo, tem imensa dificuldade em compreender informações conceituais. Consegue manipular e aprender por meio do concreto, mas as representações e a própria expressão de coisas abstratas são o seu grande desafio.

Em face dessa situação e da sua responsabilidade em fazer com que todos os alunos avancem em suas trajetórias de aprendizagem, de que maneira você pode conduzir as aulas, garantindo a participação de seus alunos de maneira inclusiva?

Se a sua pretensão é formar cidadãos críticos, democráticos e autônomos, como pode contribuir para a formação dessa aluna em especial?

Esta seção traz alguns pontos importantes sobre concepção de ensino e aprendizagem, democracia e filosofia que podem auxiliar você a pensar práticas educativas que, além de propiciar um *pensar bem*, também sejam inclusivas.

Não pode faltar

Como exposto no início desta unidade, estudaremos a filosofia para crianças e com crianças a partir de práticas vivenciadas e relatadas. Uma dessas práticas se deu a partir de um projeto de extensão universitária realizado em uma escola pública (da rede municipal de ensino), em uma cidade do interior do estado de São Paulo, com pouco mais de 140 mil habitantes.

A sala de aula que recebeu o projeto foi um quarto ano do ensino fundamental. A turma era composta de 32 alunos com idade entre 9 e 10 anos, e quatro professores regentes (pedagoga, professor de Inglês, professor de Artes e professor de Educação Física). Por ocasião do projeto, mais uma professora se juntou à turma.

A professora regente (pedagoga) já tinha o hábito de organizar a turma em círculo para trabalhar o eixo **oralidade** no que se referia ao currículo de Língua Portuguesa (e depois permanecia assim nas outras disciplinas também).

Figura 4.1 | Organização da sala de forma circular



Fonte: acervo da autora.

Como essa professora explorava bastante a linguagem oral, os alunos já estavam acostumados com as mudanças de lugar das carteiras (isso não era motivo de desordem) e com o fato de precisarem esperar o outro falar, para que fale um de cada vez.

Contudo, essa fala intercalada, que respeitava a vez do colega, não se estruturava enquanto diálogo. Eram falas direcionadas à professora, e uma fala não se relacionava com a fala anterior.

A instauração de um diálogo real, a partir do qual os alunos se interessassem pelo que os outros tinham a dizer, era uma preocupação especial dos professores da turma.

“[...] a criança tem [sic] de passar por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias [sic], escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia [sic] para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta, pelo professor, começa a lhe aparecer apaixonante. (LIPMAN,1994, p. 45)

Todas as escolas (privadas, públicas e confessionais) apresentam queixas sobre crianças que conversam demais. Na escola que está sendo exposta nesta unidade de estudo, não é diferente. Os professores, desde o início do ano, queixavam-se a respeito da conversa interminável dos alunos. Diziam que era bem difícil dar aula porque eles, além de falarem sem parar, não prestavam atenção nas aulas, e que a sala era muito numerosa, impossibilitando a atenção e o atendimento adequado às crianças com deficiência intelectual e má-formação.



Refleta

Se as crianças falam sem parar sobre inúmeros assuntos, como pode ser tão difícil manter um diálogo organizado e coletivo em sala de aula?

No caso dessa turma, a pedagoga, que é a professora que permanece durante o maior número de aulas com os alunos, resolveu experimentar a organização em círculo porque entendia que, para conversar respeitosa-mente, é necessário que os interlocutores se olhem. Entendia também que só aprenderiam o diálogo dialogando.

Isso remete a uma importante relação entre os estudiosos Lipman e Dewey (citada na unidade anterior). O pressuposto da professora também é um pressuposto nas experiências de filosofia com crianças, em que a aprendizagem se dá por meio da própria experiência.

Dewey definia a educação como uma das maneiras de se refinar a experiência do aluno na medida em que era possível reorganizar, reconstruir essa experiência por meio de estratégias didáticas e enriquecer tal experiência prévia. Dessa forma, não se dá somente o enriquecimento das experiências prévias e escolares, mas os alunos aprendem a fazer essa reorganização, reconstrução e esse enriquecimento em suas futuras experiências.

Assim, de acordo com o pensamento de Dewey, a escola precisa fornecer aos alunos mecanismos necessários para que ele consiga relacionar as

experiências de sua vida nos diferentes tempos vividos (passado, presente e futuro), além de estabelecer relações entre as suas próprias experiências e as experiências das outras pessoas (também nos diferentes tempos).



Exemplificando

A educação para o trânsito é um exemplo das relações entre experiências individuais e sociais. A criança que olha para os dois lados antes de atravessar a rua e, além disso, opta por fazê-lo sobre a faixa de pedestres consegue relacionar suas próprias experiências de pedestre com as informações de perigo (atropelamento e morte, por exemplo) que foram obtidas a partir de experiências vividas por outras pessoas.

A professora, em conversa com a pesquisadora do projeto de extensão universitária, relatou que olha para seus alunos como sobreviventes, disse que são resultados das duras condições sociais em que vivem. Salientou que a falta de diálogo entre os alunos, muitas vezes, cria um ambiente de embates e que, nessas condições, entende que o currículo e a aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos são secundários tanto para os alunos quanto para os professores. Nesse caso, a professora parece estar utilizando do bom senso.

“O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. [...]. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. [...].

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se na verdade, engajada na formação dos educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a ser formado-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos”. (FREIRE, 1996, p. 32)

Assim como Paulo Freire pode ser citado em relação ao posicionamento da educadora mencionada por defender uma educação para a emancipação,

autonomia e libertação, também é possível que pensemos na atitude da professora à luz do pensamento de Lipman e Dewey.

Ambos eram contrários à concepção de ensino e aprendizagem que se centrava na transmissão de conteúdos por não proporcionar um posicionamento ativo dos alunos nesse processo. Isso não significa, de maneira alguma, que desprezavam o conhecimento. Assim como Dewey, Lipman também considerava o conhecimento como mecanismo de enriquecer o pensamento dos alunos, além de aprimorar a capacidade de realizar julgamentos.

Partindo desse ideal de educação é que, tanto para Dewey como para Lipman (e, posteriormente, todos os professores que se dedicam ao filosofar com crianças), a filosofia se delinea como a disciplina fundamental para problematizar a experiência.

Contudo, o destaque e a centralidade do processo educativo, para Dewey, deve ser a experimentação; ou seja, a experiência promovida e controlada pelas ciências. Assim, encontramos um pequeno distanciamento entre Lipman e Dewey. Experiência e filosofia estão juntas, mas para um a filosofia é a metodologia educativa essencial, e para o outro, é o método científico que é essencial.



Assimile

Como foi exposto anteriormente, nesta disciplina, o conceito de experiência vai além da experimentação. Ele deve ser entendido como aquilo que nos atravessa, que nos toca e nos mobiliza em direção à compreensão do que foi vivido.

E nesse sentido, essa experiência é que foi escolhida pela professora da situação relatada aqui como a peça central do processo de ensino e aprendizagem. Ela, com ajuda dos outros professores e da coordenação escolar, organizou um “programa de auditório” em que os alunos seriam os protagonistas de todas as etapas de produção.

Figura 4.2 | Apresentação do programa



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.3 | Regiões do Brasil (clima e curiosidades)



Fonte: acervo da autora.

Semanalmente, os alunos se reuniam para decidir, elaborar, discutir e organizar o roteiro e a apresentação que foi feita mensalmente para outras turmas e até para familiares. Eles precisavam articular os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas para expor, de maneira atrativa e com clareza, a mensagem que desejavam transmitir.

Quando, por exemplo, decidiram fazer comentários sobre o clima (e não ler a previsão do tempo no jornal), precisaram articular o conhecimento de Geografia, Matemática e Arte para que os espectadores tivessem uma experiência original com o conhecimento.

Além disso, as competências individuais começaram a ser valorizadas e destacadas, deixando de dar o lugar de evidência para as dificuldades e os conflitos.

As abordagens deveriam conciliar os acontecimentos de suas vidas cotidianas e as aprendizagens objetivadas pelo currículo, pelas aulas das diferentes disciplinas e por pesquisas autônomas. O processo de elaboração foi sempre problemático por envolver os alunos de maneira intensa. Eles demonstravam um grande afã em defender suas ideias e opiniões e pouca consideração em relação às ideias e opiniões dos outros. Mas estavam dispostos ao trabalho coletivo.

Esse processo democrático de estruturação das situações de ensino e aprendizagem é valorizado e destacado nas práticas de filosofia para crianças e com crianças (conforme já destacado em todos os nossos estudos) e também está presente no ideário de Lipman e Dewey.

A relação entre educação e democracia defendida por Dewey fundamenta a defesa de Lipman de que somente a partir da vida em democracia é

que existe a possibilidade de problematizar as experiências vividas, recriando-as em seus diversos aspectos.

Sendo assim, a escola precisa ser o espaço de democratização na vida de seus alunos com o intuito de favorecer a compreensão da sociedade. Pensar democraticamente requer que se tenham experiências democráticas.

“As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados a experiências que as crianças estão vivendo: pergunta-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa numa escola, para que ir à escola e como deveriam ser as escolas; constata os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo no processo do conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela. (KOHAN, 1998, p. 86)

Lipman, ao propor e desenvolver seu Programa de Educação para o Pensar – Filosofia para Crianças, valoriza a relação da escola com a ação democrática, considerando a aptidão humana à prática filosófica.

Então, a filosofia, além de possibilitar um pensamento de ordem superior e da formação do sujeito crítico, criativo e autônomo, possibilita uma unicidade no conhecimento pretendido pela escola que, por questões estruturais e funcionais, acaba sendo segmentado e diluído no currículo escolar.

Dessa forma, o não empenho em considerar as argumentações dos outros, aos poucos foi sendo diminuído. Paulatinamente, e com intervenção docente, as crianças passaram a valorizar ideias diferentes das suas e a entender o planejamento das atividades como uma ação colaborativa, e não mais uma competição de quem tinha a melhor ideia.

Note que esse movimento de democratização do planejamento de situações de ensino e aprendizagem foi desencadeado pela professora regente (pedagoga), e não somente pela experiência filosófica que foi planejada e desenvolvida com a turma.

Esse dado nos possibilita compreender melhor a potência da prática filosófica na escola. A professora regente (pedagoga) trabalhou em todas as aulas com uma postura democrática e uma metodologia com viés filosófico. Embora nunca tenha dito às crianças “Agora vamos fazer filosofia” (e eles nem sabiam o que esse termo significava), ela organizava a sala em círculo, esforçava-se para que falassem cada um na sua vez e ouvissem com atenção

o que os outros diziam. Quando a pesquisadora iniciou as atividades de seu projeto, teve maior ambiência para a experiência filosófica.

A instauração de uma comunidade de investigação, como exposto anteriormente nesta disciplina, não é uma ação imediata e simples. Requer organização e disposição docente, planejamento, aceitação de pensamentos divergentes, além de demandar tempo.

Como vimos nesse exemplo, o tempo pode ser encurtado se a postura docente for filosófica.

Sem medo de errar

Retorne à situação apresentada em que você tem uma aluna que lê de maneira razoável, tem boa articulação do corpo e sua fala não apresenta problemas. Contudo, tem imensa dificuldade em compreender informações conceituais. A partir disso, você, enquanto professor, trazia questões sobre como fazer com que todos os alunos avancem em suas trajetórias de aprendizagem. De que maneira você pode conduzir as aulas garantindo a participação de seus alunos de maneira inclusiva? Como contribuir para a formação dessa aluna em especial, proporcionando condições para a criticidade, criatividade e autonomia?

Uma solução possível é a que foi adotada pela professora na experiência que originou esse relato. Possibilitar um pensamento organizado, crítico e criativo a uma criança justamente com deficiência intelectual é um grande desafio para qualquer professor.

No caso apresentado ao longo do texto, a organização de trabalho coletivo, decidido e projetado de maneira democrática, possibilitou a participação ativa da aluna, que pôde interagir e vivenciar algumas experiências que consolidaram conhecimentos abstratos.

A sugestão, então, é que se utilizem diferentes linguagens para todos os conceitos a serem trabalhados, além de realizar agrupamentos que permitam à aluna a parceria produtiva. Ou seja, que a colaboração de outros alunos com diferentes vivências e diferentes níveis de aprendizagem corroborem para um aprofundamento de conhecimentos.

Desinteressados, apáticos. Será?

Descrição da situação-problema

Imagine a seguinte situação: você tem uma sala numerosa, com alunos em defasagem de aprendizagem e que, no ano anterior, tiveram uma rotatividade grande de professores porque a professora titular se aposentou e parou de dar aulas. Não foi contratada uma nova professora, e várias a substituíram eventualmente. Você tenta promover com eles discussões e atividades mais lúdicas, mas parece que nada do que você propõe causa-lhes interesse. Você varia os temas e eles não se envolvem. Que outras estratégias você poderia utilizar para resolver essa situação?

Resolução da situação-problema

Um dos motivos pelos quais os alunos não respondem às suas expectativas, provavelmente, é o fato de não participarem da proposição dos temas e das atividades. Estão sempre em uma posição passiva – a ação aparenta ser papel do professor. Permitir que as crianças participem da escolha dos assuntos que lhes interessa; além de envolvê-los ativamente no processo de construção de novos conhecimentos também permite que o professor acesse as experiências e vivências de seus alunos – compreendendo seus limites, suas dificuldades e necessidades educacionais.

Faça valer a pena

1. A Filosofia é uma disciplina que trabalha essencialmente com o _____; ela é importante na educação por propiciar, de acordo com Dewey e Lipman, a capacidade de _____ as _____ vividas e recriá-las.

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas.

- a) conhecimento; aprofundar; certezas.
- b) pensamento; problematizar; experiências.
- c) julgamento; questionar; incertezas.
- d) pensamento; experimentar; vivências.
- e) cérebro; qualificar; atividades.

2.  “O impacto das práticas autoritárias e antidemocráticas nas instituições ocorre paulatinamente.”

Essa frase foi escrita por Boaventura, sociólogo e diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, ao realizar uma análise do cenário político brasileiro.

Considerando o contexto citado, é possível pensarmos nessas práticas especificamente em relação à educação? Assinale a alternativa que responde corretamente à pergunta.

- a) Sim, e sem ressalvas.
- b) Sim, mas com muitas ressalvas.
- c) Não, a educação é democrática por excelência.
- d) Não, com práticas autoritárias não é possível educação.
- e) Sim, mesmo porque a educação é preestabelecida e, por isso, antidemocrática.

3. Semanalmente, os alunos se reuniam para decidir, elaborar, discutir e organizar o roteiro e a apresentação que foi feita mensalmente para outras turmas e até para familiares. Eles precisavam articular os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas para expor, de maneira atrativa e com clareza, a mensagem que desejavam transmitir.

Assim:

- I. O diálogo colaborativo, crítico e criterioso deve se tornar instrumento de trabalho discente.

Porque

- II. Essa prática/ferramenta favorece o envolvimento dos alunos com o conhecimento pretendido em aula.

Considerando o contexto apresentado e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a relação correta entre elas.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- c) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- d) I é uma proposição falsa e a II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira e a II é falsa.

Metodologia de ensino e aprendizagem

Diálogo aberto

Convidamos você a resgatar a situação apresentada no início dos estudos desta unidade, na qual você se coloca na posição de professor de uma turma de crianças de quarto ano em situação de vulnerabilidade e com duas alunas com deficiência.

Imagine que uma delas, que tem problemas de má-formação dos membros inferiores e superiores, e apresenta problemas emocionais devido a isso, não demonstra o desenvolvimento da aprendizagem da forma como é esperado para o ano do ciclo.

Ela é bastante tímida e quando apresenta algum tipo de dificuldade em realizar a atividade proposta, chora bastante. Além disso, a aluna também vem se ausentando bastante das aulas. Diante disso, você conversa com a mãe da criança e ela informa que a menina se queixa de não entender as suas explicações, e que não consegue perguntar, pois sente-se envergonhada e só consegue falar que não entendeu.

Agora você sabe que essa criança muitas vezes não entende as suas proposições e para que ela aprenda com você, precisará se fazer entender. Você precisa investigar exatamente o que ela não entende e identificar quais são as lacunas em sua aprendizagem para poder alavancar o desempenho escolar dessa aluna. De que forma e por meio de quais estratégias didáticas você pode fazer isso?

Nesta seção, você encontrará subsídios para pensar em estratégias e maneiras didáticas de lidar com a situação apresentada a partir da filosofia para crianças.

Não pode faltar

Como vimos na experiência relatada anteriormente, em uma sala de aula, o que há de mais comum são crianças que falam a todo momento. E isso, muitas vezes, é a principal queixa dos professores. Contudo, como pudemos perceber, também a partir do relato, é que essas crianças que falam demais também demonstram dificuldade para o diálogo coletivo. Não conseguem conversar em um grupo com a mesma fluência que conseguem conversar com o colega ao lado.

Isso acontece por inúmeras razões, relacionadas à constituição da subjetividade de cada pessoa. A mais comum, porém, é a timidez (pelo menos a maioria das pessoas que não consegue fluência na conversação em grupo alega ter vergonha ou medo de falar em público).

Pensando em um grupo formado pela situação formal de sala de aula, esse receio pode ser maior devido ao fato de estarem reunidas por critérios institucionais, e não por amizade ou por quererem estar juntos.

Não podemos nos esquecer de que diálogo é uma prática social. Isso quer dizer que foi construído pela humanidade ao longo de sua existência. Portanto, não nascemos sabendo, precisamos aprender e, se é uma pretensão escolar, a escola e os professores também são responsáveis por ensinar e auxiliar as crianças na aquisição desse conhecimento/habilidade.



Refleta

A professora, em parceria com a pesquisadora, optou por se dedicar à experiência filosófica como maneira de propiciar a aprendizagem do diálogo a seus alunos. Embora seja um modelo ideal, também há outras formas de propiciar o aprendizado do diálogo. Um professor criativo seria capaz de propor várias atividades para isso. Você consegue pensar em uma? Como você faria?

É claro que a escola não deve ser a encarregada de ensinar tudo, lembrando que:

“Talvez a pior tentação a que sucumbiu a pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo. Porque, para fabricar o futuro e construir o mundo, a pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o futuro por vir e o mundo por fabricar. (LARROSA, 2003, p. 196)

Mas quando se trata de uma aprendizagem social e historicamente construída que se espera dos alunos para fins escolares (e o diálogo é só um exemplo), então é papel da escola, sim (mas não somente dela), promover esse aprendizado.

Professores queixam-se de que seus alunos não sabem pegar no lápis corretamente, não sabem ler, não escrevem o próprio nome, e usam essas questões como justificativas para não saber por onde começar o trabalho educacional com tais alunos. No entanto, essas dificuldades devem ser utilizadas como ponto de partida, pois deve-se trabalhar justamente aquilo que ainda não tiver sido compreendido pelo aluno.

No caso específico de filosofia para/com crianças, alguns aprendizados e habilidades precisam ser ensinados e aprendidos, como vimos anteriormente: organizar-se no círculo, falar na sua vez, respeitar a fala do outro, manter sua fala e seu pensamento no tema e nas questões que estão postas, etc.

Uma habilidade extremamente importante, que aparentemente é inata, mas que na verdade precisa ser ensinada, é a de formular questões.

Nós conhecemos o mundo por meio da observação e do questionamento sobre ele. Um bebê, antes de completar seu primeiro ano de vida, já começa a observar o mundo ao seu redor e imitar as pessoas com quem convive; quando adquire a fala, começa a perguntar “o que é isso?”, “o que faz?”, buscando compreender e conceituar as coisas e os objetos; mais tarde, entre 3 e 4 anos, começa a perguntar o porquê de tudo (das ações, das coisas, das falas, das decisões, da sua própria rotina), buscando estabelecer razões.

Assim, podemos perceber que o ato de perguntar é inerente à nossa natureza. Mas as perguntas rudimentares (essas que foram exemplificadas com o bebê) são feitas como um mecanismo de sobrevivência e adaptação ao meio. Não são simplesmente filosóficas por se tratarem de perguntas.

Há uma máxima que diz que, na filosofia, as perguntas são mais importantes do que as respostas. Considerando o contexto escolar, precisamos refletir sobre quais perguntas são essas. Qualquer pergunta é mais importante do que qualquer resposta?

Juliana Merçon, em sua dissertação de mestrado (LESTANI, 2001), analisou os vários papéis que as perguntas costumemente desempenham na escola. Ela demonstrou que há os seguintes tipos de perguntas:

- Perguntar disciplinador.
- Perguntar imitativo.
- Perguntar confirmador.
- Perguntar investigativo (pensar criativo).
- Perguntar problematizador (pensar questionador).



Exemplificando

Quando um professor pergunta a um aluno que está fora de sua cadeira: “É aí seu lugar?”; na verdade, ele quer dizer ao aluno que deve voltar para seu lugar, que ambos sabem muito bem onde é. Esse é um tipo de pergunta disciplinadora.

Somente os dois últimos tipos de perguntas listados configuram-se como um pensar inquieto; os demais apenas buscam o consenso. Para promover o pensar, é preciso, portanto, abdicar da habitual intenção de modelar, de dar forma à atitude, comportamento e pensamento do outro. Ou seja, a pedagogia precisa se libertar da tentação doutrinadora e controladora de definir o “futuro” e se dedicar à construção coletiva e colaborativa deste.

Assim, ensinar e aprender na escola dependem da forma como entendemos a infância e como as crianças entendem os adultos. É uma relação que precisa ser reciprocamente respeitosa.



Assimile

Filosofia para/com crianças não exige o consenso ou a concordância com pontos de vista divergentes, pressupõe o respeito mútuo entre as pessoas e por suas ideias.

O ato de perguntar também se aprende e se ensina. O exercício de elaborar questões faz com que a criança (ou o adulto) sistematize seu conhecimento ou um conhecimento de outra pessoa que esteja expondo, de maneira que identifique o que não sabe e consiga formular a pergunta. Além disso, precisa elaborar sua fala para que a pergunta seja inteligível ao outro.

Nas experiências de filosofia com crianças, como apontado anteriormente, é necessário que o grupo se reconheça como uma comunidade. Ao instaurar a comunidade investigativa, o receio de se posicionar em relação aos temas em discussão tende a diminuir.

Além dessa formação, o professor pode contribuir sobremaneira para que as falas sejam inteligíveis. Linguagem é um dos conteúdos escolares e linguagem oral é um dos eixos de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa; por isso, a fala das crianças deve ser cuidada também pelo educador.

No ensino fundamental não se ensina a falar, mas se ensina a comunicar conhecimentos, fatos, opiniões e argumentos. A experiência filosófica é um momento profícuo para que essas aprendizagens sejam efetivamente desenvolvidas.

Mas a formulação de perguntas investigativas e problematizadoras é um conteúdo particular. Conseguir expressar por meio de palavras uma inquietação, uma não compreensão, requer habilidades que vão além da linguagem, justamente por se referirem a coisas ou questões incompreendidas.

Não há uma sequência didática ideal ou única para que os alunos aprendam a realizar perguntas investigativas e problematizadoras. A

utilização de dinâmicas, materiais diversificados e não conhecidos das crianças ajuda muito.

Aliás, nas experiências de filosofia para/com crianças, o uso de materiais diversificados e estratégias didáticas múltiplas tem se tornado cada vez mais usual, demonstrando-se necessário.

Para desenvolver a habilidade de formulação de perguntas, o professor pode propor jogos de adivinhação e de desafios, por exemplo.

Na turma do quarto ano, em que centramos o relato desta unidade, uma das questões mais evidentes para os alunos era o fato de brigarem muito entre si e não conseguirem resolver suas diferenças e desavenças de maneira dialógica e respeitosa. Em várias ocasiões, esse problema foi exposto para a professora e para a pesquisadora que estavam desenvolvendo a experiência de filosofar com eles.

Um dia, reservaram duas aulas consecutivas para que conversassem a respeito e entendessem por que esse era um problema reconhecido por todos e nenhuma solução era encontrada.

Figura 4.4 | Conversa em círculo I



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.5 | Conversa em círculo II



Fonte: acervo da autora.

Para essa primeira conversa, os alunos se sentaram em círculo no chão e foram solicitados a exporem por que as brigas (que eles mesmos criavam, participavam) incomodavam tanto.

Depois, foi pedido que fizessem um desenho sobre o que era problemático nas brigas e apresentassem aos demais o desenho e uma breve explicação.

O relato deles foi livre e as frases e os desenhos que eles elaboraram viriam a ser o texto que, posteriormente, serviu como base para a discussão filosófica.

Algumas dessas frases remetiam a uma reflexão a respeito da maneira como resolviam as questões problemáticas (algumas vezes agindo com violência física); outras se referiam às consequências emocionais dessas relações mal resolvidas (crianças que se sentiam tristes por não conseguirem ser aceitas pelo grupo, serem subjugadas e até apelidadas).

Também produziram desenhos, como os que seguem:

Figura 4.6 | Sobre relações com colegas I



Figura 4.7 | Sobre o início das aulas



Figura 4.8 | Sobre relações com colegas II



Figura 4.9 | Escola ideal



Fonte: acervo da autora.

Um trecho da conversa revelou uma preocupação em relação ao que outras pessoas pensariam sobre as falas deles, pessoas que não estivessem presentes na conversa (os alunos sabiam que tudo estava sendo registrado e que existe a possibilidade de divulgação de áudios, imagens e textos para fins acadêmicos e científicos):

“Eu acho que não deveríamos falar isso!” – Defende uma aluna. – “Vão pensar que nossa escola não educa a gente”.

“A educação tem que vir de casa” – explica uma aluna.

“Na escola, aprendemos a conviver em grupo” – diz outro aluno.

Percebe-se aí que a fala deles começa a ser mais cuidadosa no sentido de pensar no entendimento que outra pessoa terá. Começam a se preocupar com possíveis interpretações errôneas do que dizem.

Depois dos relatos e desenhos, as educadoras organizaram uma atividade que propunha entender a desavença/briga a partir do seu contrário, que seria a amizade. Em outro dia, continuaram sua organização em círculo e permaneceram nas carteiras. Cada aluno recebeu duas filipetas em branco com a comanda de pensar e escrever duas palavras sobre a amizade: uma que se referisse ao que tem de bom e outra que se referisse a um aspecto que não fosse bom. Após a escrita, contaram uns aos outros o que pensaram para escrever tais palavras.

Figura 4.10 | Pensando a amizade



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.11 | Falando sobre a amizade



Fonte: acervo da autora.



Exemplificando

As seguintes reflexões foram feitas:

“Ruim da amizade é ter gostos diferentes. O bom de ter gostos diferentes é que aprendemos a gostar de coisas novas.”

“O pior da amizade é a separação.

A separação pode ser uma coisa muito boa, porque às vezes a gente vive brigando. A gente separa e param as brigas.

Aí você conhece amigos novos.”

Conforme iam expondo seus pensamentos, os questionamentos foram surgindo e o diálogo investigativo iniciou-se.

Próximo do encerramento da aula (tempo de aula), um aluno disse que “não é fácil ter amigos. É muito difícil!”. Outro ressaltou que não é amigo de todos os meninos da sala. Dessas falas surgiram novos questionamentos sobre amizade e gênero. As meninas se queixaram de não poder jogar bola com os meninos:

“Aqui nessa sala não tem convivência entre meninos e meninas. Se chega alguma menina para jogar bola, por que eles já começam a julgar as meninas?”

Os meninos argumentaram que elas não sabem jogar, mas um deles se lembrou de um jogador de fama internacional que aprendeu jogando na rua, com os amigos. E no final da conversa se propuseram a ensiná-las a jogar, embora o tom da fala ainda fosse de incredulidade quanto à capacidade das meninas de aprender futebol.

As educadoras propuseram uma conversa com o professor de Educação Física para que fosse o mediador dessa ação educativa entre pares. Todos concordaram e agendaram, então, para a semana seguinte.

O professor preparou uma aula em que as meninas pudessem ensinar algo e os meninos também. Eles teriam de se organizar e decidir como seria a atividade.

Figura 4.12 | Proposição de atividade I



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.13 | Proposição de atividade II



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.14 | O auxílio ao colega



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.15 | Pensando o jogo



Fonte: acervo da autora.

Após a atividade, nova roda de conversa foi feita, com a mediação do professor e da pesquisadora participante.

Perceba que todas as ações, atividades e materiais utilizados nessa experiência descrita carregavam a intenção das educadoras de possibilitar o diálogo reflexivo e o pensamento multidimensional, mas foram elaborados a partir das problemáticas apresentadas pelas crianças e efetivamente produzidas em conjunto com elas.

A matriz de todo o trabalho com filosofia e infância continua sendo a proposta de Matthew Lipman, mas as novelas filosóficas escritas por ele têm sido substituídas por diversos tipos e gêneros textuais a fim de que as crianças efetivamente se envolvam com as discussões suscitadas.

Os estudos, pesquisas e inovações acerca de materiais e práticas de ensino de filosofia para/com crianças continuam sendo desenvolvidos e aprofundados à medida que novas experiências filosóficas são vivenciadas. A ideia de movimento ilustra bem esse campo de estudo – assim como as pessoas estão em constante mudança, as experiências filosóficas também estão.

Você pode se debruçar sobre essas experiências e desenvolver novos materiais, novas propostas a partir de seus estudos e das suas futuras experiências como docente.

Como você pôde perceber na leitura desta seção, a dificuldade da aluna exposta no início não é algo particular e isolado. É comum e esperado que algumas crianças (e alguns adultos também) tenham dificuldades em elaborar perguntas e em identificar exatamente quais são as lacunas no seu próprio entendimento que precisam ser preenchidas.

O trabalho do pedagogo em sala de aula, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, é bastante delicado e deve ser muito bem planejado. Isso porque, além de ser um trabalho técnico, não pode deixar de ter uma dimensão humanizada e humanizadora.

Você terá de mobilizar seus conhecimentos teóricos e técnicos para ensinar aos alunos aquilo que ainda não sabem. Mas para que a relação entre vocês seja harmoniosa e profícua, você terá de instaurar um clima de muita confiança para que não tenham medo de se expor a você.

Na sua formação acadêmica, você recebe as ferramentas para construir sua trajetória e entende como essas ferramentas funcionam. Mas a construção será feita por você, conforme auxiliar seus alunos a adquirirem as próprias ferramentas. Isso se dará continuamente durante sua profissão. Quanto mais criatividade e articulação entre os saberes você conseguir, maior sucesso terá.

Na situação-problema apresentada, não é diferente. Se a sua aluna está com medo de perguntar, não o sabe fazer porque não consegue identificar as lacunas em sua própria aprendizagem, então você terá de ajudá-la a descobrir.

Nesta seção, trouxemos a você exemplos de diferentes atividades e usos de materiais em situações coletivas e interativas que proporcionaram aos alunos momentos de exposição sem constrangimento, e de repensar sobre si e seus próprios atos.

São exemplos que podem ser adaptados à situação de seus alunos. Mas é você, em sala de aula, que deverá ter a consciência sobre a condição de seus alunos e identificar quais recursos funcionarão melhor.

Quando olhar para si não é o problema

Descrição da situação-problema

Em determinada escola, em 2019, houve matrícula de oito crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Cinco dessas crianças estão

matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Coloque-se no lugar da professora que recebe um aluno com síndrome de Asperger (um dos quadros de autismo em que não há grande comprometimento da linguagem).

Considerando que pessoas com TEA têm dificuldades em compreender metáforas (recurso muito utilizado nas aulas de filosofia para/com crianças) e também apresentam, em diferentes graus, dificuldades de se comunicar, de se colocar no lugar do outro. Começam a surgir muitas inseguranças dentro de você justamente por não ter muita clareza sobre como serão as aulas de filosofia, uma vez que você sempre começa com textos lidos e apresentação dos temas – seguindo os manuais do professor do Programa Lipman. Como você deverá agir para não excluir esse aluno da atividade?

Resolução da situação-problema

Filosofia para/com crianças objetiva a habilidade de se colocar no lugar do outro, mas isso não é um fator que impeça o filosofar – caso não aconteça. O importante do diálogo investigativo e colaborativo é a possibilidade de pensarmos a partir de vários aspectos um mesmo conceito. Nesse sentido, e diante do caso exposto, o trabalho sequenciado como apresentado não será muito adequado. Há necessidade de utilização de múltiplos materiais, sendo possível utilizar mais figuras/fotos do que símbolos. Isso facilitará a compreensão e participação do aluno. Além disso, realizar as experiências de filosofia dentro de um cronograma de aulas também seria o mais adequado. A rotina é importante para as crianças autistas e as experiências filosóficas já são bastante diferentes das outras experiências escolares.

Faça valer a pena

1. Leia com atenção o excerto a seguir. Ele ilustra uma das várias facetas de uma pergunta.

“Com a malícia que costuma ser dom dos humoristas, ele percebeu que essa capacidade de dar a entender, sem afirmar, fazia da pergunta o instrumento ideal para pôr em evidência o que não podia ou não estava sendo dito com todas as letras. (SENRA, 2010, [s.p.])

Em relação às perguntas e suas possibilidades, assinale a alternativa correta.

- A pergunta é feita para inquirir, nunca para trazer uma informação à tona.
- As perguntas podem ser classificadas de acordo com a função que exercem no diálogo.
- Perguntar é habilidade nata e não há nenhuma aprendizagem posterior possível em relação às perguntas.

- d) As perguntas são aprendidas somente durante o período de escolarização.
- e) A única maneira de se aprender qualquer coisa é perguntando para quem sabe.

2. Leia atentamente o trecho a seguir e, em seguida, avalie as asserções propostas e a relação entre elas.

“Qual o sentido do perguntar em filosofia? Talvez como em nenhum outro saber, as perguntas filosóficas têm o sentido de um perguntar-se, de colocar a própria subjetividade em questão. O seu sentido principal não é encontrar algum saber “externo” ao sujeito da pergunta. Tal sentido se desdobra na pergunta, num compromisso vital com a interrogação que a pergunta coloca, no próprio movimento do pensar que ela provoca. Por isso, é impossível perguntar no lugar do outro, fazer perguntas pelo outro. Precisariamos para isso ser esse outro. (KOHAN, 2005, p. 104)

I. Para que aconteça a experiência filosófica em sala de aula, é necessário que alunos e docentes entendam a importância da pergunta.

Porque

II. Ela não pretende apenas verificar se o conhecimento planejado pelo professor foi adquirido. Não se pergunta apenas para confirmar algo.

Considerando o contexto apresentado e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a relação correta entre elas.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) I e II são proposições verdadeiras e a II é uma justificativa da I.
- d) I é uma proposição falsa e a II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira e a II é falsa.

3. Leia atentamente a citação a seguir:

“Percebemos que o texto feito para uma determinada finalidade era utilitarista, culminaria no direcionamento do pensamento do outro e que isso era dominação. Justamente poderíamos acabar reproduzindo o estado que tentávamos romper. Por esse e outros motivos, os projetos que eram desenvolvidos pelo GEPFC passaram a levar para o encontro obras, jogos (que antes eram vistos como materiais) para nos ajudar (adultos e crianças) a perceber as coisas de outra forma. Essa constatação também

subsidiou a produção dos materiais – que continuam sendo feitos. Mas em outro formato, em outra dimensão, porque fazer material compreende pensar a infância, subsidiar a prática do professor que começa a enveredar por este caminho do pensar junto. (REIS, 2016, p. 91)

Subsidiados por essa citação, em relação aos materiais de filosofia para crianças, classifique as afirmações a seguir em verdadeiras (V) ou falsas (F):

- () Podem ser múltiplos e diversificados.
- () Têm a finalidade única de direcionar o pensamento.
- () Trazem em si uma concepção específica de infância.

Em relação aos materiais de filosofia para crianças, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de verdadeiro ou falso.

- a) V; V; V.
- b) F; V; V.
- c) V; F; F.
- d) V; F; V.
- e) V; V; F.

Avaliando a prática filosófica

Diálogo aberto

Estamos concluindo uma etapa na sua formação, e para encerrarmos a disciplina de Filosofia para Crianças, abordaremos agora questões acerca da avaliação em uma área do conhecimento bastante aberta e singular. Precisamos manter o foco no fato de que qualquer experiência inserida no contexto escolar carrega em si uma intencionalidade pedagógica. Por isso, também está ligada a procedimentos pedagógicos comuns a outras experiências escolares (como é o caso da avaliação e da organização).

Antes de prosseguirmos em nossos estudos, você precisa se lembrar do contexto apresentado no início da unidade e pensar um pouco a partir da perspectiva de um professor que está em uma escola pública no interior do estado e recebe seus alunos com inúmeras situações de vulnerabilidade.

Imagine que a escola em que você trabalha instituiu a Filosofia como disciplina curricular para os alunos de 1º ao 9º ano. A princípio, você ficou muito feliz, porque estudou bastante o tema, tem uma prática que considera reflexiva, dialógica, praticamente filosófica com seus alunos. Pensou que seria a melhor coisa que aconteceria na sua vida profissional naquele ano, já que não haveria adoção de material didático específico na sua escola e o planejamento seria feito por você.

Depois, começou a pensar no número de alunos, nos casos de inclusão, nos excessos de faltas, nas cobranças burocráticas, no planejamento anual (você nunca aceitou o fato de ter de planejar um ano inteiro de uma vez, porque a dinâmica da sala de aula é imprevisível) e de repente uma pergunta instaurou-se em seu pensamento tirando o seu sono: como elaborar uma avaliação formal para a nova disciplina?

Nesta seção, você encontrará subsídios para responder a essa questão e formular outras questões e outras respostas, e assim sucessivamente.

Não pode faltar

As aulas de Filosofia para/com Crianças, como vimos no decorrer desses nossos estudos, pode se configurar como disciplina específica da grade curricular ou como uma experiência que se insere em qualquer momento do cotidiano escolar, abrangendo um ou mais componentes curriculares.

Mas como toda prática educativa, ela é intencional e planejada. Quando um professor se dispõe a filosofar com crianças, há por trás dessa disposição algum objetivo educacional. Ora, a pessoa que se dedica à docência compreende que seu papel na escola é diferente de todos os outros. Mesmo que não haja reconhecimento social e valorização de seu trabalho, todo professor sabe o quanto sua função é imprescindível.

O saber profissional do professor é um conhecimento que também é técnico. Há métodos e procedimentos adequados para que metas e objetivos sejam atingidos. Cada componente curricular está imbricado de conceitos com requisitos e pré-requisitos.



Exemplificando

Para compreender o ciclo da água na natureza, também é necessária a compreensão dos estados físicos. Para conseguir resolver uma sentença matemática, é necessário o conhecimento das operações básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação) e, antes disso, reconhecer os sinais que a linguagem matemática utiliza. Para que uma criança avance do nível pré-silábico de escrita para o nível silábico e alfabético, é necessário dispor de atividades que promovam a compreensão da correspondência entre os sons e os símbolos e, gradativamente, das convenções da língua escrita.

Existe uma linha muito tênue que separa a esfera profissional da esfera particular, principalmente em professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental devido ao grande tempo de permanência com seus alunos e à frequência diária desses encontros.

Há de se ter grande clareza de seu papel educativo e de suas metas e seus objetivos para que sua relação com as crianças não deixe de ser profissional e passe a ser mais pessoalizada (no sentido de intimidade e envolvimento emocional). Contudo, isso não quer dizer que a relação com as crianças deva ser de distanciamento ou rispidez.

Essa linha se atenua mais ainda quando o assunto é ser professor de filosofia ou professor que se dedica a ensinar filosofia para as crianças e se dispõe a filosofar com elas, dado que em uma comunidade de investigação todos estão em certa situação de equidade.

Além da relação entre os membros da comunidade de investigação, há também a relação deles com a filosofia e a relação da filosofia com o currículo e a escola. Essa relação, por muitas vezes, gera um desconforto porque, se por um lado o professor deve ter clareza de seu papel dentro da instituição escola,

não há clareza/consenso na escola sobre o porquê ou para que se ensinar filosofia.

“Este desconforto ou incômodo, longe de ser simplesmente um problema pedagógico ou didático, constitui, a meu juízo, algo essencial à prática filosófica. Porque, à diferença de outras disciplinas, nas quais a definição de seu campo não é um problema disciplinar complexo (para um geógrafo ou um físico não é difícil deslindar seu território a partir de seus objetos de estudo), para a filosofia, a delimitação de seu campo já é um problema filosófico. Mais ainda, qualquer que seja a estratégia que desenvolvamos para driblar as perguntas “o que é?”, “para que serve?” etc., nunca passa despercebido aos nossos interlocutores que em nossa resposta há algo de malabarismo, de querer esquivar, em última instância, uma resposta clara e precisa. Quer dizer, sempre ficará algo não satisfeito, não resolvido. (CERLETTI, 2008, p. 23)



Pesquise mais

Vera Waksman escreveu um capítulo de livro intitulado *Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças*, no qual ela discute a multiplicidade da prática de filosofia na escola.

WASKMAN, V. *Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças*. In: KOHAN, W. (Org.). **Ensino de filosofia**. São Paulo: Autêntica, 2002. p. 171-180.

De todo modo, a escola tem regras, mecanismos e normas muito específicas. Ensinar filosofia na escola é um grande desafio, justamente por ter suas próprias especificidades. Para filosofar com crianças, é preciso que elas sejam incentivadas a expressar seus pensamentos e discordâncias, inclusive em relação à fala do professor e esse comportamento deixa muitos profissionais inseguros, porque lidar com a discordância é diferente de lidar com uma afronta à autoridade que representa ali; mas essa diferença nem sempre é tão explícita.

Além disso, há a questão das técnicas de ensino, dos exercícios (que em algumas redes ou sistemas de ensino são padronizados) e, também, as provas.

“O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão

pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia e não ciência, e não religião, e não opinião, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica. (GALLO, 2002, p. 203)

Dito isso, é preciso nos atentarmos a essas especificidades da filosofia e do ensino de filosofia, sobretudo às formas de avaliação. Esse tema é um dos que mais intrigam os professores que se interessam e/ou iniciam o trabalho de filosofar com crianças.

Na experiência do projeto que foi narrada nesta unidade, ocorreram diversas avaliações. O objetivo inicialmente proposto era o de trabalhar a diversidade étnica por meio de atividade lúdica e confecção de bonecas. Mas na primeira atividade desenvolvida com a sala, identificou-se que esse não era o grande problema em relação à intolerância ou preconceito – havia um maior, que ultrapassava as questões étnicas, que era ético: a intolerância em relação a qualquer diferença, seja ela de pensamento, gosto, cor de pele ou aptidões.

Então, esse primeiro momento foi de avaliação diagnóstica, em que o professor é o agente avaliador. Essa avaliação revelou que a proposta inicial não seria possível de ser feita nesse momento, haja vista que havia um problema mais urgente para ser tratado. Então o planejamento precisou ser refeito.



Assimile

Uma avaliação pode ser de vários tipos (de acordo com o seu objetivo) e acontecer em infindáveis momentos do processo de ensino e aprendizagem. O essencial é que, ao avaliar, também ocorra ensino e aprendizagem.

No decorrer das atividades, muitas avaliações podem ser feitas e, por estar inserida em uma escola e por pertencermos a uma sociedade que normatiza as relações escolares e estabelece as metas e aprendizagens esperadas para cada faixa etária e nível de ensino, então estamos submetidos a exames ou provas.

Esse tipo de avaliação, chamada de avaliação somativa, pretende aferir o que o aluno aprendeu efetivamente a partir de um programa previamente elaborado e que, inclusive, esse resultado aferido possa ser expresso matematicamente.

Contudo, contrariando essa rigidez avaliativa, a avaliação pode e deve ser considerada como a oportunidade de aprimorar a capacidade de julgamento

(tanto do docente, quanto dos discentes), mas isso só acontece quando todos os membros da comunidade de investigação participam ativamente da avaliação, ou seja, todos devem avaliar, além de serem avaliados.

“[...] as avaliações do tipo “prova” requerem uma metodologia de estudo dos conteúdos que não possibilita o processo criativo correspondente ao filosofar. As avaliações precisam, ao menos em certa medida, garantir a possibilidade de construção do conhecimento, e não constituírem meramente objeto de constatação da aprendizagem. Em Filosofia, não há o que provar. Uma avaliação significativa é aquela do tipo em que se leva em consideração a evolução do aluno em relação a si mesmo, onde se privilegiam suas capacidades, cada vez mais aprimoradas, de entender, contextualizar e problematizar questões importantes, significativas e relevantes. (STANGUE, 2009, p. 42)



Refleta

Se a Filosofia enquanto disciplina na grade curricular deve se estruturar de acordo com diretrizes gerais e a filosofia enquanto prática pedagógica ou experiência do pensar pode acontecer em situações que englobam qualquer outra disciplina, mantendo suas especificidades, não seria mais vantajoso e coerente que as escolas e os educadores optassem pela segunda situação? Por outro lado, sem componente curricular obrigatório, há a garantia de que a filosofia seja uma aprendizagem das crianças.

No caso que narramos nesta unidade, no momento em que os alunos se sentaram para avaliar quais aprendizagens foram consolidadas a partir da experiência vivida, as seguintes frases dos alunos foram registradas, dentre outras:

1. “Eu queria ser superior, melhor do que os outros. Todos faziam errado, só eu estava certa.”
2. “Temos que estar sempre melhorando.”
3. “Acham que é justo não ser ouvido por vocês?”

As falas registradas ao longo das atividades estavam no caderno da professora e na memória dos participantes. Professores sabem da importância do registro, de como temos de anotar os pequenos avanços de nossos alunos para conseguirmos, em determinado momento, fazer uma pausa e avaliar o percurso. Para evidenciar o que sabíamos, o que sabemos e o que ainda precisamos saber.

Esse registro, com essa finalidade de acompanhar o avanço do aluno, e para que ele também possa identificar seu próprio avanço, inscreve-se na chamada avaliação formativa, que é uma avaliação de processo e não pontual como a prova (avaliação somativa). O registro que se faz na avaliação formativa é uma avaliação para a promoção da aprendizagem, que identifica os obstáculos que precisam ser superados, não avalia resultados, somente, mas o processo como um todo.

Avaliação, assim, é entendida como um ato de pensar. Angélica Sátiro (1998) fala sobre isso ao demonstrar o histórico da avaliação no Brasil e nos chamar a atenção para o fato de que avaliar é valorar e isso significa estabelecer um contrapeso, ou seja, pesar para equilibrar.

Sendo assim, ela afirma que:

“[...] modelos de avaliação são coerentes com modelos de ensino e de aprendizagem e com modelos de relações sociais vividas, uns refletem os outros. [...] Pensamos a avaliação como uma atividade política, cognitiva, afetiva, que precisa estar aberta ao convívio, gerar sensibilidade para entender as questões surgidas e investigá-las continuamente. (SÁTIRO, 1998, p. 175)

Dito isso, podemos considerar que a avaliação pode ser pensada como um fator que constitui a autonomia e a emancipação da pessoa, já que é parte do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas um momento isolado e alheio a esse processo.

Como todos os membros da comunidade de investigação participam da avaliação e avaliam diversos aspectos da aprendizagem, esse ato de avaliar passa a ser fundamental para que o pensamento investigativo seja reconstruído constantemente e aprofundado.

No caso exposto na unidade, os alunos e educadores, ao realizarem a autoavaliação, decidiram que fariam o registro em um livro que contasse o percurso das discussões, como uma maneira de documentar todo o processo de aprendizagem.

Os registros pessoais das professoras e pesquisadora serviram como norteador do texto que comporia o livro, além disso, os alunos fizeram ilustrações para os momentos em que não haviam fotos que remetessem ao que foi vivido ou falado.

O diferencial é que as crianças dessa turma estavam tão habituadas ao projeto inicial da professora regente (pedagoga) que sentiam a necessidade de

expor aquele trabalho. A pesquisadora sugeriu que eles fizessem uma espécie de lançamento do livro e se comprometeu a imprimir vários exemplares. As crianças adoraram a ideia e organizaram esse dia.

Figura 4.16 | Sessão de lançamento do livro coletivo I



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.17 | Sessão de lançamento do livro coletivo II



Fonte: acervo da autora.



Fonte: acervo da autora.

Figura 4.19 | Autores (re)conhecendo a obra



Fonte: acervo da autora.

Convidaram algumas pessoas que trabalham na própria escola e alunas de graduação que realizavam estágio e residência na escola também. Em outras oportunidades, quando desenvolviam o “programa de auditório”, convidavam membros da família, colegas de outras salas de aula, às vezes para comporem o auditório e às vezes para serem entrevistados.

Dessa vez, chamaram somente a equipe gestora (professores em funções diferentes da sala de aula) e as estagiárias e residentes (futuras professoras). Ninguém fora do contexto pedagógico estava presente nesse dia. Por que será? Qual a intenção dos alunos ao escolher quem seria convidado?

Essas perguntas não terão respostas exatas porque o momento já passou e não foi feita na época do convite, talvez nem tenha uma intencionalidade explícita. Sobre isso, podemos apenas refletir sobre e repensar, inclusive, nosso conceito de infância e nossas relações com as crianças.

O fato é que, para elas (as crianças), não bastou aprender, reaprender, avaliar, autoavaliar, corrigir, autocorrigir-se e registrar tudo isso; precisavam tornar público seus percursos de aprendizagem. Então o dia do lançamento do livro foi esse momento de publicar suas experiências.

E não bastou a entrega dos livros, inclusive aos convidados; uma aluna pediu para falar e começou a contar aos convidados como tinha sido toda a experiência. Aos poucos, outros alunos foram tomando a palavra e novas reflexões foram surgindo. Houve muito choro, porque eles perceberam que

tenham conseguido estabelecer confiança, diálogo, criatividade e tudo isso acontecia naquele grupo. Uma comunidade investigativa tinha finalmente se instaurado; mas era a penúltima semana de aula antes da recuperação final e se deram conta de que podiam ser separados de sala no próximo ano.

Diante de todas as novas reflexões, a equipe gestora assumiu o compromisso de manter o agrupamento no próximo ano, desde que os responsáveis não solicitassem troca de horário ou transferência. Contudo, não foi o choro que convenceu a equipe gestora da unidade escolar, mas sim a capacidade de argumentação e articulação de ideias que estavam sendo reveladas ali.

Uma nova avaliação acontecia. Uma avaliação externa, em que pessoas vinculadas às estâncias administrativas verificaram significativos avanços no desempenho geral da turma e, diante disso, tomaram uma decisão que, possivelmente, garantiria maiores avanços.

Em todas as formas de avaliação há algo de essencial que não pode ser desconsiderado: o motivo pelo qual se parametriza o desenvolvimento do aluno – para planejarmos maneiras de ajudá-lo a desenvolver mais e melhor. E isso em qualquer disciplina. A filosofia ensina aos educadores que não há sentido em utilizar avaliações para punir ou classificar, mesmo porque isso nem poderia ser chamado de avaliação, mas sim de sentença.

A avaliação é um dos instrumentos mais importantes em uma comunidade de investigação, porque é por meio dela que se torna possível a autocorreção. Mas uma avaliação em formato de prova, da maneira como se tem estabelecido ao longo da história da educação brasileira, e isoladamente, não faz mais nenhum sentido na atual conjuntura – torna-se um mecanismo injusto e irreflexivo.

Filosofia para/com crianças considera a infância como uma instância da vida humana, não como um vir a ser ou alguém que está em processo de se tornar alguma coisa. A criança é alguém em (trans)formação, como os adultos, os idosos, os jovens e os bebês.

Filosofar com elas na escola é uma experiência fantástica, porque devolve a elas a voz (que durante muito tempo foi sequestrada delas no espaço escolar) e também dá a nós, educadores, um outro sentido para a escuta. Transforma-nos em educadores melhores, em pessoas melhores. Juntos (com tantas diferenças) conseguimos enxergar e compreender o mundo de um jeito mais límpido, menos caótico.

Filosofar com crianças não é algo que se consegue de um dia para o outro, é um trabalho árduo de ressignificação das relações hierárquicas no ambiente escolar, mas só quem se lançou a essa experiência sabe o privilégio que é.

Com o encerramento dos nossos estudos em Filosofia para Crianças, você está convidado a lançar-se nessa experiência de filosofar com crianças. As aprendizagens básicas e os conhecimentos elementares para essa aventura foram abordados nesta disciplina. Que esse privilégio seja constante em sua prática docente!

Sem medo de errar

Retomemos a situação apresentada anteriormente: você precisa pensar em uma maneira de realizar a avaliação formal de seus alunos em relação à disciplina de Filosofia. Embora você não tenha de seguir nenhum material didático específico, e Filosofia não esteja contemplada na Base Nacional Comum Curricular, o que lhe confere total autonomia para planejar suas aulas, há legislações específicas sobre a necessidade de avaliações formais e, ainda, a necessidade de lançamento de nota ou parecer nos boletins escolares.

Como você viu, há vários tipos de avaliação e diferentes formas de avaliar. Antes de mais nada, o planejamento pode ser feito com a participação dos alunos e eles saberem o que se espera deles em uma experiência filosófica deve ser o ponto de partida. Todos, independentemente da situação avaliativa, precisam saber a quais critérios estão sendo submetidos, e ao que devem corresponder.

No exemplo do projeto relatado, a avaliação formal foi feita em diferentes momentos e, inicialmente, registrada de maneiras informais; ao final, foi organizado um registro coletivo estruturado em forma de livro e impresso. Esse livro foi um registro de autoavaliação formal. Para composição de nota ou conceito a ser lançado, é possível que se elabore, juntamente com os alunos, uma tabela em que apareça cada objetivo proposto. Nessa tabela, eles poderão assinalar identificando o grau de satisfação com seu próprio rendimento. Também é importante que, na autoavaliação, tenha um campo para que o docente, ou outro membro da comunidade, também indique o grau de satisfação em relação a esse mesmo aluno. Ouvir o que pensam de nós (professores) facilita que pensemos sobre nós mesmos e não sejamos nem muito rígidos, nem muito permissivos conosco.

A finalização dessa tabela deve ser com um campo descritivo em que o aluno registre quais considerações foram feitas, as conclusões e uma espécie de plano futuro. Por exemplo: “tenho expressado poucos argumentos quando não concordo com um posicionamento. Pretendo parar de responder ‘porque não’ e procurar razões que expressem meu pensamento”.

Prevenir é melhor do que remediar

Descrição da situação-problema

Você planejou uma sequência de atividades lúdicas com o intuito de promover experiências de pensamento com seus alunos nos horários semanais das aulas de Filosofia. Nesse início de trabalho, optou por utilizar a teoria de Matthew Lipman a respeito das habilidades e, junto com seus alunos, escolheram quais habilidades de pensamento deveriam ser desenvolvidas e aprofundadas no bimestre. Como você teria 50 minutos de aula apenas por semana e o bimestre teria nove aulas, você escolheu o tema “identidade” e trouxe diversos suportes e gêneros textuais para envolver os alunos na atividade. Você registrou tudo e, na nona aula, ao analisar os registros com os alunos, percebeu que não correspondiam ao plano traçado. E agora? Onde estaria a falha do processo?

Resolução da situação-problema

No texto que referencia esta seção, falamos um pouco sobre avaliação diagnóstica. É aí que está a falha no processo apresentado. Qual é a primeira pergunta que fazemos a uma pessoa quando desejamos nos aproximar dela? Geralmente, perguntamos o nome dela. Isso porque aproximar-se de algo é conhecê-lo, é estabelecer uma relação. Na escola, também tem de ser assim. Quando desejamos aprender algo, precisamos nos aproximar dele. Se uma habilidade foi eleita para ser desenvolvida e aprofundada, você, professor, precisa entender como essa habilidade está dada, junto com a comunidade de investigação. Se optarem por uma habilidade que nenhum aluno ainda desenvolveu, seu plano deve ser menos exigente e, talvez, não contemplar outras habilidades que estejam na mesma situação. Enfim, não se pode planejar sem conhecer os alunos e a situação em que se encontram, e isso só é possível por meio da avaliação diagnóstica.

Faça valer a pena

1. Leia atentamente as asserções propostas:

I. A prova é a única forma de avaliar seguramente os alunos e ela é também o melhor instrumento nas aulas de Filosofia para Crianças.

Porque

II. A prova é um instrumento didático bastante justo em que se consideram as várias dimensões da aprendizagem e as múltiplas linguagens.

Considerando os estudos da disciplina Filosofia para Crianças e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a correta relação entre elas.

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras e a II é uma justificativa da I.
- c) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- d) I é uma proposição falsa e a II é verdadeira.
- e) I é uma proposição verdadeira e a II é falsa.

2. Filosofia com crianças é uma prática que, na escola, objetiva proporcionar uma _____ de pensar. Por isso, avaliação é um quesito _____, na medida em que o ato de avaliar possibilita o _____ e a _____.

Assinale a alternativa que apresenta o conjunto de palavras que preenche corretamente as lacunas.

- a) atividade; importante; lúdico; coerência.
- b) experiência; desnecessário; juízo; autocorreção.
- c) atividade; desnecessário; lúdico; autocorreção.
- d) experiência; importante; juízo; autocorreção.
- e) atividade; importante; juízo; coerência.

3. Silvio Gallo (2002), falando sobre o ensino de filosofia, utilizou as seguintes palavras:

“Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. Já nos tempos bíblicos se falava que as sementes podem ou não germinar, dependendo do solo em que caem; pois bem: ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo. (GALLO, 2002, p. 200)

Considerando o texto apresentado, avalie as seguintes afirmativas:

- I. De acordo com o autor, não há certezas no processo de ensino-aprendizagem. Então, podemos pensar que a avaliação nos dá indícios de qual solo está recebendo a semente.
- II. De acordo com o autor, “aquilo que é transmitido é assimilado”. Portanto, a prova é um instrumento avaliativo que mede os conteúdos transmitidos.

III. De acordo com o autor, aprender é incorporar a semente. Por isso, o aluno que não consegue responder às questões objetivas de uma avaliação demonstra não ter incorporado a semente.

Em relação ao trecho apresentado e às afirmativas propostas, assinale a alternativa correta.

- a) Apenas a afirmativa I está correta.
- b) Apenas a afirmativa II está correta.
- c) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
- d) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
- e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

Referências

- AMARAL, C. **Memória, oralidade e identidade**: a confecção de bonecas e suas muitas histórias. Araraquara: Unesp, 2018.
- CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. [S.l.]: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A.; EIDT, C.; GARCIA, C. B. *et al.* **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 2.
- KOHAN, W. O. **O que você precisa saber sobre filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. São Paulo: Autêntica, 2005.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LESTANI, J. M. **A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2001.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. (Orgs.). **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MORIYÓN, F. G. Guia para avaliação de Filosofia para Crianças. In: KOHAN, W. O. *et al.* (Org.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- REIS, L. A. D. **Pensamento e felicidade na infância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4065.pdf. Acesso em: 9 jan. 2019.
- SÁTIRO, A. Avaliar? Pois é... Por quê? In: KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 2.
- SÁTIRO, A.; WUENSCH, A. M. **Pensando melhor** – iniciação ao filosofar. São Paulo: Saraiva, 1997.
- SENRA, S. Perguntar não ofende. In: MIGLIORIN, C. (Org.). **Ensaio no real** – o documentário brasileiro hoje. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010. Disponível em: <https://stellasenra.wordpress.com/2012/06/07/perguntar-nao-ofende/>. Acesso em: 7 jan. 2019.
- STANGUE, F. A. **O filosofar na sala de aula**: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no ensino médio. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_stangue.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.
- VENÂNCIO, N. Múltiplas linguagens no currículo do ensino fundamental. **Estadão**, São Paulo, 17 jul. 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-marista/multiplas-linguagens-no-curriculo-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. *et al.* (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ISBN 978-85-522-1389-5



9 788552 213895 >