

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARQUARA

VÂNIA MESQUITA TRINDADE SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Araraquara
2007

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

VÂNIA MESQUITA TRINDADE SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Araraquara
2007

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARQUARA

VÂNIA MESQUITA TRINDADE SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Banca Examinadora:

Antônio Álvaro Soares Zuin

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin

Araraquara, 10 de agosto de 2007

A todos que admiram e acreditam
na filosofia e nas crianças.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a todos os meus professores e professoras da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Escolar que ajudaram a transformar minha visão diante do mundo e a construir minha paixão pela educação.

Em especial à professora e amiga Dra. Paula Ramos de Oliveira que sempre acreditou no meu potencial, sempre foi muito dedicada e presente em minha vida, que me apresentou a Filosofia para/com Crianças que tanto me encanta e sem a qual este trabalho não seria possível.

Aos professores Walter Omar Kohan e Marco Antônio Lorieri que, com muito carinho e atenção, sempre estiveram prontamente dispostos a me ajudar com a pesquisa.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Dra. Vera Tereza Valdemarin e Dr. Antônio A. Soares Zuin pela seriedade, amizade e disposição.

Agradeço aos profissionais da área de filosofia para/com crianças Darcísio Natal Muraro, José Auri Cunha, Claudinei L. Chitolina e Álvaro Sebastião T. Ribeiro pelas informações que dispuseram para o melhor encaminhamento deste trabalho.

À Capes e ao Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar sou grata pelo auxílio da bolsa de estudos concedido a partir de setembro de 2006.

Especialmente à minha mãe Maria das Graças agradeço por sempre ter me apoiado em todas as minhas decisões e ao meu querido marido Carlos Trindade por estar ao meu lado em todos os momentos, ter me ajudado e me apoiado com carinho e dedicação.

Agradeço a todos meus amigos e amigas da faculdade que direta e indiretamente me apoiaram nesse período da vida.

Louvo a Deus por me permitir e dar capacidade de completar mais essa fase da minha vida e por colocar todas essas pessoas queridas em meu caminho.

RESUMO

O foco deste estudo é procurar descrever e analisar a questão da formação docente na área de Filosofia para Crianças devido a duas questões centrais: a de que defendemos a introdução da filosofia nas escolas de ensino infantil e fundamental e também o fato de que nos preocupamos, para tanto, com a qualidade da formação docente que os professores recebem atualmente. Como o filósofo pioneiro na criação de um programa de ensino de filosofia para crianças foi Matthew Lipman, analisaremos os fundamentos e as diretrizes de seus estudos e, em seguida, buscaremos descrever como ocorre a formação dos professores de Filosofia pra Crianças no Brasil, através do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) e também das iniciativas de alguns movimentos alternativos à proposta de Lipman, nos concentrando nos estudos de Walter Omar Kohan e Paula Ramos de Oliveira. Também procuraremos fazer uma breve descrição de como se encontra a formação e o trabalho docente hoje. A nossa base teórica para se pensar um conceito de formação está na escola de Frankfurt, em especial, nos textos de Theodor W. Adorno sobre educação, formação e semiformação.

Palavras-Chave: Crianças. Ensino. Experiência. Filosofia. Formação. Professor.

ABSTRACT

The focus of this study is try to describe and to analyze the question of teacher formation in Philosophy for Children due to two central questions: that we defend the introduction of philosophy in children's schools and also the fact of that we worry, for this, with the quality of the teacher formation currently. As the pioneer philosopher in creation of a program of education in philosophy for children was Matthew Lipman, we'll analyze the origins and the policies of his studies and, continually, we'll inquire to describe how happen the teacher's formation of Philosophy for Children in Brazil, through of Brazilian Center Of Philosophy for Children (CBFC) and also of the initiative of some alternative movements, with concentration in Walter Kohan and Paula Ramos de Oliveira studies. We'll make also a brief description of how is the formation and the teacher occupation nowadays. Our theoretician base to think one formation concept is on the School of Frankfurt, in special, on the Theodor W. Adorno texts about education, formation and semiformation.

Key words: Children. Teaching. Experience. Philosophy. Formation. Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	18
1.2 Filosofia e Filosofar	20
1.2.1 Influências teóricas de Matthew Lipman	23
1.2.2 Currículo	32
1.2.3 Metodologia	36
1.3 Filosofia para Crianças no Brasil	37
1.3.1 O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças	38
1.3.2 O movimento de Filosofia para Crianças no Brasil: alternativas à proposta de Filosofia para Crianças e a atuação nas universidades	41
2 O PAPEL DO PROFESSOR NA PROPOSTA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN	52
2.1 O Papel do Professor na Obra Filosofia na Sala de Aula	52
2.2. O Professor como Modelo e o Modelo de Professor na Novela A Descoberta de Ari dos Telles de Matthew Lipman	72
2.3 A Visão de Lipman Acerca da Formação dos Professores de Filosofia para Crianças	81
3 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL	88
3.1 A Formação de Professores Desenvolvida pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças	89
3.1.1 Entrevista com Darcísio Natal Muraro	90
3.2 A Visão dos Projetos Alternativos Acerca da Formação dos Professores em Filosofia para Crianças	98
3.2.1 O Projeto Filosofia na Escola	98

3.2.2 A experiência do GEPFC na UNESP de Araraquara -----	104
3.3 O Professor e sua Relação com a Infância -----	106
3.3.1 A infância e o professor -----	106
3.3.2 Formação docente e literatura -----	110
4 FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS -----	116
4.1 O Conceito de Formação Segundo os Frankfurtianos -----	116
4.1.1 Adorno e a proposta de Filosofia para Crianças: possíveis aproximações -----	122
4.1.2 A Violência física como uma experiência reveladora da barbárie na escola? -----	127
4.2 A Problemática da formação e do trabalho docente hoje -----	131
4.2.1 Panorama geral da crise do trabalho docente -----	132
4.2.2 O ato de ensinar negligenciado -----	138
4.3 Filosofia na Formação do Educador -----	142
4.4 A Filosofia para Crianças e as Universidades -----	145
4.5 Conquistas Políticas para a Inserção do Ensino de Filosofia no Currículo -----	147
4.6 Perspectivas sobre a Formação do Professor de Filosofia para/com Crianças segundo Walter Omar Kohan: Entrevista -----	149
CONCLUSÕES GERAIS -----	158
REFERÊNCIAS-----	163
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA-----	169
ANEXOS -----	170

INTRODUÇÃO

Antes de abordar especificamente nessa introdução o tema da pesquisa, gostaríamos primeiro de demarcar a trajetória pela qual passamos para chegar até ele.

O interesse e o estudo sobre Filosofia para Crianças aconteceram ainda no primeiro semestre de 1998 quando, na ocasião, a Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira - orientadora dessa pesquisa - convidou a turma do primeiro ano de Pedagogia da FCL-UNESP - da qual eu fazia parte - para participar de um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre “Filosofia para Crianças”.

A primeira leitura que fizemos foi do livro *Filosofia na Sala de Aula*, de Lipman, Sharp e Oscanyan (1997). Esse livro foi fundamental para que pudéssemos conhecer o que era afinal Filosofia para Crianças e como esta acontecia em sala de aula; tal leitura nos fascinou e, a partir de então, começamos a estudar, pesquisar e produzir textos para crianças. Ainda no segundo ano do curso de Pedagogia na disciplina de Didática I, elaborei uma monografia intitulada “Uma Alternativa para Melhorar o Trabalho Docente e as Relações em Sala de Aula: Filosofia para Crianças”.

No segundo semestre de 1999 até o final de 2000 fui bolsista Pibic/CNPq com o projeto intitulado “Filosofia para Crianças: Uma Análise dos Fundamentos Teóricos da Proposta ‘Educação para o Pensar’ de Matthew Lipman.” A partir de então surgiu a oportunidade de levarmos a proposta estudada para as escolas municipais de ensino infantil e fundamental da cidade de Santa Lúcia – SP. O contato direto com os professores e as crianças deu vida aos estudos, mostrando-nos que eram muitas as possibilidades de efetivação de uma proposta filosófico-educacional e que esta tinha uma aceitação bastante significativa por parte de todos os integrantes das escolas.

Fazíamos o trabalho de coordenação nas reuniões pedagógicas uma vez por semana com as professoras para orientá-las a levarem as aulas de filosofia para suas salas de aula. Utilizávamos as histórias que o grupo de estudos havia feito e, com as mesmas histórias, as professoras iam para a sala de aula filosofar com seus alunos. Foi uma experiência muito relevante para eu ter certeza de que o caminho a seguir era aquele mesmo. Desde então a nossa preocupação com uma boa formação para os

professores de Filosofia para Crianças se consolidou e no momento está presente neste trabalho.

A necessidade de se pensar uma educação escolar que esteja em consonância com um pensar efetivamente filosófico, demonstra ser fato relevante quando se reflete sobre a importância de alunos e professores questionarem constantemente o que parece ser dado como pronto em relação ao conhecimento, aos acontecimentos, às regras e aos comportamentos.

A escola, no mundo contemporâneo, está inserida em uma sociedade em constante mudança que precisa ser percebida e problematizada. O modelo de ensino tradicional, nesse contexto, advindo de séculos de educação formal e catedrática não apresenta avanços em relação a uma aprendizagem significativa em um sentido filosófico.

Na história contemporânea da educação entramos em contato com as teorias modernas. Caminhamos da psicologia de Vigotsky à fundamentação social de Paulo Freire e às críticas de Adorno à indústria cultural e à semiformação. Vimos o início da tentativa de se buscar a transformação do modo como se entendia a escola, pedagogicamente falando, com a visão pragmática impulsionada por John Dewey. E temos, atualmente, o avanço das teorias pós-modernas, que sinalizam, com a nossa aprovação ou não, a base de nossas políticas educacionais atuais, embutidas numa reforma, que mais parece ter caminhado contra os próprios paradigmas educacionais que almeja.

Porém, apesar dessas mudanças de paradigmas, ao chegarmos à análise do trabalho educativo dentro da sala de aula - na qual, efetivamente, a educação formal acontece - sentimos falta de algo que a sustente ou, dito de outro modo, de um caminho epistemológico a seguir. Essa base epistemológica se faz necessária para que não se corra o risco de que objetivos educacionais - advindos das correntes de pensamento emancipatórias - sejam perdidos no processo de formação dos alunos. Assim, observamos que o avanço das teorias educacionais não parece caminhar na mesma direção da prática em sala de aula, ou seja, ainda vemos, na relação ensino-aprendizagem, a predominância do sistema tradicional.

Como possibilidade teórico-prática sob uma perspectiva emancipatória no campo educacional, buscamos e defendemos - desde a pesquisa na iniciação científica em 1999 - a vinculação da filosofia com a educação escolar.

A proposta educacional a ser analisada inicialmente neste trabalho, foi idealizada e formulada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. Ele elaborou um programa de ensino chamado “Filosofia para Crianças” como uma alternativa ao estado caótico

em que se encontrava a educação na década de 60 - estado esse que perdura até os dias atuais. Tal proposta será vista aqui como um caminho possível, em amplo sentido, para que o conhecimento seja compreendido em uma perspectiva reflexiva que fundamente o seu sentido, sua direção e fundamento na prática em sala de aula. Porém, essa proposta será analisada e problematizada, configurando-se diante de alguns dos estudos atuais feitos no Brasil a seu respeito, sendo defendida, portanto, apenas parcialmente como a criou o filósofo Matthew Lipman.

A filosofia enquanto disciplina curricular para as crianças, traz benefícios para a educação de um modo geral por se caracterizar, essencialmente, pela sua capacidade de levar os alunos a refletirem por eles mesmos. Mas o filosofar em sala de aula não é um processo simples. Antes de se pensar em suas características e meios de efetivação, devemos nos preocupar com uma questão determinante: a formação docente na área. Isto porque muitas vezes os professores pensam que estão fazendo filosofia, quando, na verdade, estão transformando as aulas de filosofia em apenas uma ferramenta para a transmissão de valores morais.

Desse modo, esta pesquisa pretende empreender um estudo teórico da proposta do filosofar em sala de aula e, assim, fornecer pistas para um trabalho educativo que busque o significado do pensamento e do conhecimento a ser vivenciado na escola.

Para tanto, acreditamos ser importante focalizar nesse estudo uma questão em especial - a da formação de professores na área de Filosofia para Crianças, tanto a formação dos cursos oferecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) quanto a que ocorre nas universidades FCL-UNESP e UNB, como exemplos de propostas alternativas.

Pensando a formação em Filosofia para Crianças desta maneira, a pesquisa buscará analisar também os estudos contemporâneos acerca da visão de infância na filosofia e a visão da filosofia na infância, a partir dos estudos de Walter O. Kohan, fazendo um esforço para ir ao encontro dos caminhos para seu aprimoramento, na medida em que se pressupõe que o docente em formação tem incorporada uma ótica específica acerca do aluno com o qual trabalha ou irá trabalhar. Essa visão, ao nosso entendimento, é pré-requisito para a sua ação em sala de aula.

Levantamos tais necessidades porque notamos que um dos grandes entraves para a implantação da filosofia, essencialmente na escola pública, é justamente a

questão da formação de professores, que se mostra inicialmente insuficiente. Neste sentido, perguntamo-nos: quais caminhos temos atualmente para viabilizar essa prática? Como podemos transformar certos paradigmas educacionais contemporâneos e levar os professores a compreenderem a atividade pedagógico-filosófica, necessária ao aluno e ao próprio professor? Que perspectivas de formação nós temos para fazer com que o professor compreenda que ele não precisa necessariamente ceder ao poder autoritário da instituição escolar? Como transformar a visão do professor diante da criança?

Essas perguntas surgem a todo o momento e apesar de observarmos que muitos estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos acerca da proposta de Filosofia para Crianças sob diferentes enfoques, a questão da formação docente na área, carece ser mais discutida, pensada e analisada, na medida em que percebemos algumas lacunas e superficialidades sobre esse aspecto nas pesquisas.

Pensamos que cabe à educação um papel de resgate do conhecimento enquanto possibilidade de emancipação bem como do desenvolvimento do pensar crítico. Temos, neste sentido, em Theodor W. Adorno a crítica à semiformação que nos impede de chegarmos a essa esperada emancipação por meio da formação. Tal autor mostra a necessidade de encontrarmos caminhos para que a alienação seja superada através do conhecimento e assim nos colocarmos em direção a uma sociedade emancipada.

Faz-se então urgente a transformação do processo educacional, tanto em seus fundamentos quanto em sua metodologia. Essa nova realidade só será sustentada a partir do momento em que determinarmos com rigor um caminho que considere a formação como um processo contínuo, dialético, dialógico e criativo.

Para podermos refletir sobre essa problemática, tomaremos como base, em um primeiro momento, a proposta de Matthew Lipman. Os pressupostos teóricos deste autor incluem as linhas de pensamento de Dewey, Piaget, Vigotsky, Paulo Freire, entre outros que, apesar de suas diferenças nos parecer evidentes dentro de uma linha teórica, têm em comum pelo menos uma questão: a preocupação com a superação do ensino tradicional carente de sentido. É visível que esses autores não têm todas suas idéias em comum e isso pode nos sugerir que Lipman faz uma imensa “colcha de retalhos” com as teorias por ele utilizadas. Entretanto, o estudo aprofundado da proposta, mostra sua pertinência enquanto sustentação para uma educação filosófica e sustentada por bases teóricas comuns. Percebemos que o autor apropriou-se dessas teorias de diferentes maneiras, focando determinadas particularidades. Iremos trabalhar aqui implicitamente tais idéias, dentro de um contexto histórico do programa de Filosofia para Crianças.

Neste momento o importante é ressaltar que Lipman defende a efetivação de uma prática educacional diferenciada, com enfoque no diálogo filosófico que se dá a partir de uma comunidade de investigação. Essa comunidade de investigação baseia-se

em um comportamento que vai sendo aprimorado conforme os diálogos filosóficos em sala de aula vão ganhando espaço e importância para os alunos, situações nas quais encontram a oportunidade de dialogar rigorosamente a respeito de um tema a ser pensado e re-pensado.

Compreendendo melhor esta prática podemos nos referir a um momento em que Lipman, Sharp e Oscanyan (1997, p.19) afirmam que a reforma educacional deve se basear:

[...] num sistema educacional voltado essencialmente para o valor intrínseco (contrastando radicalmente com um sistema cujos valores são puramente instrumentais e extrínsecos), com muito significado e racionalidade e com uma unidade metodológica coerente.

Vemos a importância da questão metodológica para Lipman. O autor defende uma proposta de metodologia de ensino coerente, mas que tenha uma sólida base teórica sustentada por pressupostos que levem em consideração o aluno e sua interação com o meio social. Um de seus principais objetivos é o desenvolvimento do respeito e da cooperação em sala de aula. Essa postura é uma condição necessária para que se possa trabalhar as habilidades intelectuais ou cognitivas da criança estimulando nela o espírito crítico e criativo, qualidades estas que se desenvolvem mais sistematicamente e com maior rigor quando se está dialogando filosoficamente com o outro. Em um grupo que ainda não desenvolveu a organização cooperativa, não há um diálogo organizado e nem critérios éticos para a manutenção deste diálogo. Logo, neste caso, não será possível desenvolver, minimamente, a investigação filosófica em sala de aula.

Uma vez que também estamos preocupados com a formação de uma infância plena, temos que pensar em uma formação docente de qualidade, já que de fato a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança tem efetiva importância.

Tomando, portanto, a relação recíproca entre ensino, conhecimento e aprendizagem e considerando ainda a relevância de uma metodologia baseada no diálogo filosófico e que desenvolva o pensamento multidimensional, pretendemos buscar uma educação transformadora que forneça condições reais para a superação das imposições intelectuais, advindas do modelo de ensino “bancário” como nos alerta Paulo Freire (1996).

Podemos, nesse sentido, problematizar em que medida a proposta de Filosofia para Crianças é uma alternativa teórico-prática coerente com a possibilidade de transformação de processo de formação ou se ela carece de algumas reformulações.

Trazemos aqui, para tanto, a necessidade de ampliação das investigações a respeito das diretrizes do trabalho do professor de Filosofia para Crianças e os usos que este faz dos materiais didáticos que Lipman elaborou que são a base da prática em sala de aula, em seu programa “Educação para o Pensar”, pois o apoio didático costuma carregar dupla possibilidade: tanto pode ampliar como limitar as possibilidades do trabalho docente - dependendo do uso que se faz do mesmo.

Assim sendo, um dos grandes impasses para a implementação da proposta de Filosofia para Crianças nas escolas seria, no nosso entendimento, a formação dos professores na área. Esta vem sendo colocada como insuficiente por alguns autores, carregando assim o perigo de que o uso dos materiais didáticos, tanto de Lipman quanto os demais produzidos, inclusive no Brasil, se efetive de maneira arbitrária. Se o filosofar não for conduzido com rigor em sala de aula e não se basear na abertura para a novidade do pensamento, a aula pode se transformar, como já sinalizamos, em um instrumento pedagógico moralizante. Essa é uma discussão que o professor de filosofia para crianças precisa desenvolver em seu próprio trabalho diário, questionando-se com frequência sobre seus fundamentos e sua prática.

É preciso assim, focalizar a realidade educacional brasileira no que tange à formação de professores em Filosofia para Crianças e buscar pistas que levem à promoção de um pensamento novo em consonância com a idéia da infância enquanto acontecimento.¹

Nesse percurso teórico, certamente consideraremos as críticas e as alternativas que vários estudiosos têm feito em relação ao programa de Lipman. Esse referencial terá como base, entre outros, o autor Walter O. Kohan – que aborda a questão da filosofia sob o ponto de vista do estudo da visão da infância nos dias atuais baseando-se especialmente em autores como Michel Foucault - para enfatizar a questão disciplinar da escola -, Gilles Deleuze - caracterizando um novo significado para a filosofia na atualidade - e Jaques Rancière - que se ocupa com a questão da relação ensinar e aprender. Também nos basearemos nos estudos de Paula Ramos de Oliveira, que se concentram em dois pólos principais: no enfoque frankfurtiano, enfatizando as

¹ Sobre o conceito de infância enquanto acontecimento ver o artigo de Kohan (2004b): “A infância da educação: O conceito devir-criança.”

contribuições da Teoria Crítica da Educação em relação à formação (já que percebe-se o predomínio da semiformação em âmbito social) e na análise que efetua sobre o papel do texto filosófico - enquanto criação - na formação do aluno e do professor. Percebemos assim, a pertinência e a propriedade com que eles tratam da relação entre filosofia e educação escolar e por isso o destaque. Além disso, ambos pesquisadores desenvolveram, a partir de seus estudos, práticas alternativas para o ensino de filosofia para crianças, fato que nos permite ampliar as possibilidades de se pensar e praticar a proposta.

Nesse sentido, o conceito de filosofia que é a base desse estudo está ancorado numa idéia de “experiência do filosofar” que Walter O. Kohan adota em suas obras. A Filosofia é compreendida como algo em construção, que é sempre novo e está em movimento constante. Em seu texto “Experiência de filosofar: Sócrates”, Kohan (2004c, p.1) diz que a filosofia:

[...] se propõe como uma experiência de encontrar sentidos múltiplos, opostos, nas significações únicas. Abre assim todo um espaço para outra política e para outra educação que as instituídas. Essa experiência primeira da filosofia também instaura toda uma série de diferenciações: ela distingue entre o aparente e o escondido, entre o que parece ser e o que é, entre o que se pensa e o que se deveria pensar, entre o que se valoriza e o que se deveria valorizar, entre o que se faz e o que se deveria fazer, entre o que se é e o que verdadeiramente se deveria ser.

Desse modo, quando falamos em Filosofia nos remetemos à sua capacidade de proporcionar a abertura para o questionamento, para a quebra de paradigmas instituídos, para o fortalecimento da nossa capacidade de duvidar. Em outro momento, Kohan, no artigo “Uma educação da filosofia através da infância”, complementa a reflexão acima, enfatizando agora a idéia acerca da filosofia que se pretende levar às crianças:

Toda experiência, todo encontro que se preze como tal, não pode ser antecipado, previsto, deduzido. É o encontro com aquilo que nos força a pensar, que nos comove, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizar-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar. É a afirmação do indeterminado, do imprevisto, do imprevisível. Onde há formas, idéias ou modelos predeterminados, não há pensar no pensamento. Entendida como experiência, como encontro do pensar, a filosofia não admite nenhuma ordem determinante. (KOHAN, 2005, p.241).

A filosofia entendida enquanto experiência abre espaço para pensarmos na possibilidade de se lidar com a novidade, a criação, não fechando o conhecimento em si mesmo. Além disso, a experiência do filosofar é vista também como uma prática coletiva; são encontros, como destaca Kohan (2004c, p.17): “[...] essas cabeças e esses corações já não poderão pensar e sentir como antes de seu encontro. Pelo menos se chamamos a esse encontro de experiência do filosofar.”

Também é nesse sentido que a educação e a filosofia se reencontram com o surgimento, primeiramente, da proposta de FpC de Matthew Lipman. Como destaca Lorieri (2004, p.156), a necessidade de se efetivar a “iniciação filosófica” das pessoas é a de fazer com que seus questionamentos sejam levados em consideração na medida em que questionar filosoficamente é próprio da condição humana.

Não estamos sugerindo a introdução da filosofia acadêmica nas escolas de crianças, mas objetivamos fazer com que o professor proporcione aos seus alunos a experiência do filosofar, como uma iniciação em sua forma germinal.

Assim, a experiência do filosofar não pode ser entendida como privilégio exclusivo de filósofos, mas precisa retomar seu lugar junto à educação num amplo sentido.

Por experiência de estudo e prática com a proposta de Filosofia para Crianças, pudemos observar durante alguns anos de pesquisa, o encantamento que a investigação filosófica causa nas pessoas - sejam elas crianças, jovens ou adultos (docentes ou não). Desde Sócrates até os dias de hoje, entendemos que o ser humano continua sendo um ser que desperta e se encanta ao perceber a grandeza da dimensão de pensamento reflexivo e ao perceber-se descobridor da possibilidade de duvidar.

Nesse sentido, perguntamo-nos: quais são os pré-requisitos para que essa descoberta seja proporcionada a alunos e professores do ensino infantil e do ensino fundamental?

As implicações e a importância da formação docente nesse processo de inovação educacional e especialmente o papel desta formação em Filosofia para Crianças, serão, portanto, os focos dessa pesquisa na medida em que a formação, para nós, está diretamente relacionada com a possibilidade de implantação do ensino de Filosofia para Crianças de qualidade. Como pensarmos, neste sentido, a questão de uma formação docente de qualidade na área de filosofia para crianças?

O presente trabalho foi dividido em quatro itens principais. No primeiro item trataremos da Proposta de Filosofia para Crianças. Julgamos esse item importante por

traçar um panorama do que é a FpC², como ela surgiu, o que ela propõe para a educação, bem como abordaremos a questão de seu currículo e metodologia. Em seguida faremos uma abordagem sobre a FpC no Brasil, destacando a atuação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) e alguns movimentos alternativos à proposta de Lipman.

No segundo item nos concentraremos a descrever e a problematizar o papel do professor bem como o modelo desse profissional apontados na proposta de FpC na visão de Matthew Lipman. Além disso, traremos a visão deste autor sobre a formação docente. Assim poderemos seguir com o item três que destacará a formação docente propriamente sob o enfoque do trabalho do CBFC complementada por uma entrevista com o seu Coordenador Geral, traremos também a visão e atuação dos projetos alternativos desenvolvidos na FCL/ UNESP-Araraquara e na UNB. Finalizando o item, abordaremos os encontros e os desencontros sobre a questão do papel e da formação docentes até então analisados.

O último item desse trabalho se aterá às experiências e desafios que a formação docente em FpC nos apontam. Primeiramente nos embasaremos no conceito de formação dos Frankfurtianos como sendo a base de nossas reflexões acerca do que seria uma formação de qualidade. Em seguida, analisaremos as possibilidades de relacionarmos tal visão de formação com a proposta de se levar a filosofia para a sala de aula como uma alternativa prática para a formação docente. Após essa descrição e análise, traçaremos a problemática da crise formação e do trabalho docente hoje em nosso país, utilizando-nos, para tanto, de pesquisas recentes sobre o tema. Destacaremos em seguida a importância da filosofia na formação do educador e como a FpC está se desenvolvendo nas referidas universidades Unesp e UNB. Para finalizar, descreveremos as conquistas políticas para a inserção da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio e faremos uma discussão fundamental da nossa entrevista feita com o Prof. Dr. Walter Omar Kohan que nos proporcionará uma perspectiva mais ampla acerca do que temos que pensar a respeito da formação docente em filosofia para crianças. Julgamos também importante, nesse momento, nos remetermos à problemática das diferentes linhas de pesquisa e desenvolvimento em FpC advindas dos estudos de Lipman, da atuação do CBFC e dos projetos alternativos aqui pesquisados.

² Convencionamos chamar Filosofia para Crianças de FpC no presente trabalho.

1 A PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Falar da junção filosofia e crianças é sempre um risco. Ainda é muito forte a idéia de que filosofia é “coisa de adulto” - talvez pelo fato de as pessoas atribuírem a ela o caráter de complexidade de pensamento presente nas interpretações de filósofos que fazem parte da história da filosofia ocidental, com a qual somos mais familiarizados. Porém, a idéia não é a de fazer com que as crianças leiam e interpretem Sócrates, Aristóteles, Descartes, Kant, Nietzsche, etc. O que se pensa ao unir filosofia e criança é justamente permitir à criança que ela continue a exercitar o pensamento que já é dela, ao invés de impor o pensamento unilateral do adulto. Sobre isso P. R. Oliveira (2004c, p.14) afirma:

Não queremos tomar a criança de forma romântica, mas não é possível negar uma tendência ao embrutecimento conforme vamos nos tornando adultos. A criança tem um mundo a descobrir; já o adulto mais o encobre. A criança está diante da novidade e toma o mistério do mundo e de si mesma com o espírito livre de culpas e de certezas.

Pensamos que o interesse e a necessidade de se propor a inserção da filosofia na educação das crianças e jovens é resultado de, pelo menos, três fatores básicos: a constatação de que o ensino escolar precisa

ceder espaço para o exercício do pensar em sala de aula, deixando de lado o ensino conteudista e sem sentido para a vida das crianças; a evidência de que a filosofia promotora do filosofar é uma condição humana na medida em que o homem é um ser racional e, portanto, necessita da experiência cotidiana do pensar e, por fim, a idéia de que o filosofar em sala de aula pode ser um aliado na luta educacional contra os valores e idéias impostos pelo sistema econômico capitalista, que priva o ser humano, cada vez mais cedo, de ter seu próprio modo de pensar, para que ele viva segundo certos modelos pré-determinados pela ideologia dominante.

Segundo Adorno (2000, p.121), “[...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” Assim, pensamos que o processo de filosofar pode auxiliar amplamente nesse processo já que nesse estado de coisas julgamos que o potencial formativo educacional da filosofia pode auxiliar-nos na promoção de uma educação crítica.

Nossa sociedade vive hoje diversos problemas, tais como a banalização do social, da linguagem, da ética, da verdade, etc. A primazia do individualismo impera em oposição a um pensamento crítico voltado para a vida em sociedade. A educação, que deveria ser uma aliada no processo de uma formação crítica, vem sendo comandada por políticas educacionais que dão primazia à quantidade, resultados e avaliações de desempenho meramente objetivo.

Adorno, em seu texto “Educação - para quê?” defende que a educação não é:

[...] a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. (ADORNO, 2003b, p.141, grifo do autor).

Se a educação precisa ter um objetivo claro de produzir consciências verdadeiras, como vimos acima, a filosofia pode ser a sua melhor aliada nesse processo,

uma vez que o filosofar cria - produz o novo e a crítica. Como explica Kohan (2000b, p.26-27):

[...] a crítica desnaturaliza o mundo, o torna mais complexo, menos óbvio, mais produto de contingências que precisam ser exploradas, entendidas e transformadas. A crítica exige ver o mundo como se sempre fosse a primeira vez. Por isso, para fazer filosofia é preciso perder algo da fé nas aparências, nas rotinas [...]. O princípio dessa dimensão crítica é o perspectivismo nietzscheano: o reconhecimento de que não há fatos ou fenômenos puros, mas interpretações dos fenômenos. [...] Estamos sempre dentro de alguma interpretação, e neste sentido a crítica expressa uma perspectiva e um interesse libertador: liberar as pessoas do peso das morais e saberes instituídos, para que possam exercer sua liberdade de pensar e agir.

Se o *slogan* da necessidade de se promover uma educação crítica presente nos discursos vazios das pedagogias e projetos políticos atuais nada transformam, e ainda estão presentes na educação escolar de nosso país, cabe a nós a preocupação em levar o verdadeiro sentido desse conceito de crítica para a sala de aula, colocando o filosofar como possibilidade nessa tentativa de formar criticamente, ao invés de simplesmente informar. Essa é umas das principais razões de nossa preocupação com a questão da formação.

Abordar a questão “Filosofia e Crianças” e buscar alternativas para alguns impasses presentes na educação escolar, implica remeter-nos a uma proposta inicial de educação que teve sua origem concreta no filósofo Matthew Lipman.

A necessidade de se falar em Matthew Lipman quando o assunto em pauta se remete à abordagem Filosofia para Crianças (FpC) é inquestionável, pois foi ele quem, pela primeira vez, sistematizou e institucionalizou um ensino de filosofia voltado para crianças.

Na medida em que o tema dessa pesquisa focaliza a questão da formação do docente na área de FpC, torna-se aqui necessário fazer uma breve exposição sobre a origem, os elementos básicos e o desenvolvimento da proposta educacional - filosófica de Lipman, para assim, podermos nos situar em relação ao nosso tema central.

Faz mais de trinta anos que Lipman elaborou sua proposta voltada para o ensino de filosofia que, aos poucos, abarcou os níveis de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para ele, filosofia e prática filosófica se misturam; questionam e refletem juntamente os saberes que aparecem dados como prontos em nosso cotidiano escolar.

Neste sentido, nos parece latente a semelhança de sua proposta com a prática filosófica de Sócrates. A influência que Lipman adquire do filósofo grego está presente na caracterização da filosofia enquanto diálogo, reflexão e possibilidade de abertura para o novo³.

Nos próximos itens realizaremos uma síntese dos fundamentos teóricos, da metodologia e do currículo da proposta de Lipman.

1.2 Filosofia e Filosofar

Os termos “filosofia” e “filosofar” costumam sempre integrar as discussões sobre o ensino de filosofia. O filósofo moderno Immanuel Kant (1983, p.407) nos ensinou que não é possível ensinar filosofia e sim aprender a filosofar:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

Gilles Deleuze e Felix Guatarri falam de uma filosofia que é criadora, não reprodutora e, por isso, sempre inacabada:

Que toda filosofia dependa de uma intuição, que seus conceitos não cessam de desenvolver até o limite das diferenças de intensidade, esta grandiosa perspectiva leibniziana ou bergsoniana está fundada se consideramos a intuição como o desenvolvimento dos movimentos infinitos do pensamento, que percorrem sem cessar um plano de imanência. Não se concluirá daí que os conceitos se deduzam do plano: para tanto é necessária uma construção especial, distinta daquela do plano, e é por isso que os conceitos devem ser criados, do mesmo modo que o plano deve ser erigido. [...] Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.56-57).

³ Sobre a relação entre Sócrates e Lipman ver Kohan (2000), Capítulo I “Os fundamentos teóricos do programa filosofia para crianças de Matthew Lipman”.

Embora essa conceituação nos agrade, a reflexão sobre o conceito de filosofia ligado ao ensino escolar remete comumente à idéia do ensino da história da filosofia, desconectado do ato de filosofar. Essa visão unilateral precisa ser repensada na medida em que, na verdade:

[...] não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. (ASPIS, 2004, p.308).

O filosofar não exclui a filosofia, mas muitas vezes, o modo como se ensina a filosofia despreza o filosofar. Como ato de criação, de crítica, de reflexão, o filosofar não necessariamente está desligado do conceito de filosofia. Filosofar e filosofia andam juntos e é preciso que o foco de atenção nas questões relativas ao ensino de filosofia, saia do conceito de ensino histórico (cronológico) de reprodução das idéias dos filósofos ocidentais apenas e caminhe em direção a um ensino que explore a filosofia com o filosofar.

Para falar da filosofia que se pretende levar às crianças e aos jovens, Lorieri utiliza a idéia de “iniciação filosófica”. Para ele é preciso promover na escola, antes de tudo, uma iniciação à filosofia:

[...] entendo que o que é possível fazer com crianças e jovens é mesmo uma iniciação, tanto no que diz respeito ao interesse mais apurado pelas temáticas próprias da filosofia e pelas questões relativas a estas temáticas, quanto ao que denomino “método próprio” do filosofar. (LORIERI, 2004, p.156, grifo do autor).

Entendemos como “método próprio do filosofar” - como diz o autor acima - o exercício do pensamento criador por meio do diálogo dos participantes de uma investigação filosófica a respeito de algum tema que ela, a filosofia, propõe.

Lipman está também preocupado com o filosofar na filosofia. Sua proposta filosófico-educacional baseia-se na idéia de levar as crianças a pensarem por si mesmas por meio do exercício do pensar próprio da filosofia.

Para desfazermos supostas dúvidas é necessário abordar uma outra questão muito importante que diz respeito à diferenciação nos termos “Filosofia **para** Crianças”

e “Filosofia **com** Crianças”. Em entrevista cedida para a revista *Thinking*, Lipman expõe claramente essa diferença:

Philosophy *with* children has grown up as a small offshoot of Philosophy *for* Children, in the sense of that philosophy with children utilizes discussion of philosophical ideas, but not through specially written children’s stories. Philosophy *with* children aims to develop children as young philosophers. Philosophy *for* children aims to help children utilize philosophy so as to improve their learning of all the subjects in the curriculum. (LIPMAN, 2005, p.24, grifo do autor).⁴

Lipman afirma acima que filosofia com crianças é um ramo específico da filosofia para crianças, no qual a criança está simplesmente exercitando o filosofar, independentemente dos meios que utiliza para tanto. Assim, nos mostra que para ele Filosofia para Crianças é um campo maior que cuida para que a criança desenvolva sua aprendizagem de forma ampla, amparada por um programa que procura suprir suficientemente todas suas necessidades de aprendizagem escolar.

Porém, é comum o uso do termo filosofia “com” crianças em estudos e pesquisas realizadas no Brasil, por exemplo. O modo como esse termo é utilizado diferencia-se da concepção de Lipman, na medida em que aqui o termo mostra a necessidade que se tem de filosofar com as crianças para que elas descubram seu próprio modo de filosofar, respeitando-se, desse modo, a filosofia “das” crianças e, ao mesmo tempo, remete-nos a uma idéia de que o professor é parte integrante dessa investigação filosófica. Assim, observa-se que alguns autores brasileiros preferem o uso deste termo para se referir ao ensino de filosofia que é alternativo ao programa institucionalizado de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar.

1.2.1 Influências teóricas de Matthew Lipman

⁴ Nossa tradução: “Filosofia com Crianças desenvolveu-se como um pequeno ramo da Filosofia para Crianças, no sentido de que a filosofia com crianças utiliza a discussão de idéias filosóficas, mas não através de histórias especialmente escritas para elas. Filosofia com crianças procura desenvolver as crianças como jovens filósofas. Filosofia para crianças procura ajudar as crianças a utilizar a filosofia para melhorar o aprendizado delas em relação a todas as matérias do currículo.”

Muito tem sido falado e estudado sobre o filósofo Matthew Lipman atualmente, seja em livros, palestras, dissertações ou teses.

O tema de FpC, aos poucos, vem ampliando seus espaços em vários países e, em especial, no Brasil. Contudo, consideramos fundamental, no início desse trabalho, retomar um pouco das bases de sua proposta educacional.

Destacamos aqui alguns estudos a fim de que possam servir de referência, já que não é de nosso interesse nessa pesquisa retomar em detalhes questões ligadas diretamente às influências teóricas de Lipman - queremos apenas situar o leitor apontando autores e linhas de pensamento.

A proposta de Filosofia para Crianças foi pensada e iniciada no final da década de 60, pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. Pelo que escreve de sua biografia, ele interessou-se pela educação quando ainda era um jovem soldado e entrou em contato com as teorias de John Dewey, o qual muito o influenciou na elaboração de sua proposta filosófico-educacional.

Walter O. Kohan (2000a) fez um resumo geral dos fundamentos da proposta de FpC de Lipman e destaca as influências em Dewey no livro *Filosofia para Crianças*. Temos também o livro de Paula Ramos de Oliveira (2004a) intitulado *Filosofia para a Formação da Criança* que, no capítulo dois, relembra a influência que Lipman sofre da escola nova. O próprio Lipman (1997) retoma essas questões também em seu livro *Natasha: diálogos vigotskianos em vários momentos*. Destacamos também três de vários trabalhos acadêmicos que abordam as influências de Lipman; A dissertação de Claudinei L. Chitolina defendida em 1999, a tese de Leoni M. Padilha Henning defendida em 2003 e a dissertação de Cláudio R. Brocanelli defendida em 2006. Esses são apenas alguns exemplos de estudos sobre o tema. Se focássemos novamente nosso estudo nas questões já problematizadas nesses e em outros trabalhos citados estaríamos repetindo o que já foi pesquisado e essa prática não se configura como nosso objetivo.

Apesar de Lipman apropriar-se de diversos autores - pragmatistas ou não -, ressignificando-os de uma forma muito peculiar, acreditamos que não é possível tratar dos fundamentos de sua proposta, sem ao menos remeter-nos aos nomes daqueles que formaram a base para suas reflexões e criações teórico-metodológicas.

Na corrente teórica pragmática os nomes de J. Dewey, G. H. Mead, C. Pierce são os mais freqüentemente citados, quando se pensa em analisar os fundamentos teóricos dos termos e práticas correntemente usados por Lipman. Além desses, os nomes de J. Piaget, L. e Vygotsky também aparecem como referenciais do autor nos

momentos em que a importância do caráter social/coletivo do filosofar em sala de aula aparece em suas obras.

Inicialmente Lipman relacionou-se com as obras de Piaget, principalmente no que diz respeito à importância da interação da criança com o ambiente que resulta na elaboração lógica a partir das relações sociais. Também utilizou a “teoria dos estágios de desenvolvimento” de Piaget. Para ele, são quatro os estágios de desenvolvimento da criança: Estágio sensório-motor, estágio pré-operacional, estágio das operações concretas e por fim o estágio das operações formais. Cada estágio revela as diferentes maneiras que a criança interage com a realidade vivida num movimento de adaptação e assimilação.

Posteriormente Lipman encontrou em L. Vygotsky⁵ a idéia da origem social do pensamento por meio da linguagem, que o fez interessar-se mais pelas teorias vygotskianas.

Lipman une também influências em Dewey e Vygotsky, algo que à primeira vista nos parece sem sustentação, mas afirma em seu livro *Natasha: diálogos vygotskianos*⁶ que ambos autores foram pioneiros em revolucionar a educação dando primazia ao pensamento, ao invés do conhecimento.

A teoria de Vygotsky sobre a “zona de desenvolvimento proximal” foi repensada por Lipman (1997). Nessa teoria, Vygotsky vê que a relação que gera a aprendizagem entre o conhecimento e o aluno tem um mediador que, no caso, seria o professor. Já Lipman ressignifica essa idéia dizendo que, na verdade, o professor ocupa outro lugar nesta relação (facilitador da aprendizagem) e que a mediação entre conhecimento e aluno se dá por meio do texto.

Conforme Kohan (2000a) alguns estudos ainda apontam semelhanças entre certas idéias de Lipman e as do educador Paulo Freire. O destaque que se faz a respeito desta semelhança se deve a duas comparações principais. A primeira comparação é a em

⁵ Lipman (1997) trata das relações que estabelece com as teorias da psicologia russa em seu livro *Natasha – diálogos vygotskianos*.

⁶ Cf. LIPMAN, 1997.

relação à importância que ambos dão à questão do diálogo e a segunda comparação é a crítica que ambos fazem ao ensino escolar tradicional.

Porém, Kohan (2000a, p.44) afirma que as propostas desses dois autores têm muitas diferenças e é preciso dar atenção a essas questões. Afirma, portanto, que:

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

O importante a destacar é que a partir dessas diversas influências teóricas, Lipman criou seu jeito próprio de pensar como levar a filosofia para a sala de aula. Criou um programa de ensino para essa disciplina e influenciou novas práticas educacionais. Desse modo, também abriu caminhos para se pensar de diferentes formas a questão da relação da filosofia com a educação escolar e as aulas, antes predominantemente expositivas, começaram a caminhar em outras direções.

A trajetória em FpC desse autor começou no momento em que atuava como professor da Universidade de Columbia (NY) e percebeu que seus alunos tinham grande dificuldade em desenvolver seu raciocínio, sendo guiados somente pela repetição mecânica de saberes; não tinham facilidade em elaborar reflexões próprias e raciocínios organizados. Diante desse problema, Lipman notou que as dificuldades de seus alunos universitários não eram recentes, mas tinham início em sua trajetória na educação escolar desde crianças.

Assim, partindo do pressuposto de que a filosofia aliada ao filosofar é um caminho indispensável para o aprimoramento das habilidades de pensamento e também que a filosofia não deveria ser dissociada da educação – uma vez que transforma o raciocínio por meio do filosofar -, Lipman elaborou sua proposta educacional que está toda sistematizada no programa denominado “Educação para o Pensar”, que tem como estrutura fundamental a proposta “Filosofia para Crianças”. Levar as crianças a pensarem filosoficamente é, para ele, o meio pelo qual pode ocorrer uma radical mudança na pessoa, na educação e no coletivo.

Os fundamentos gerais de sua proposta filosófica, como afirma Kohan (2000a, p.17), são claramente normativos por terem um caráter ideal de funcionamento. Tais fundamentos estão contemplados nos seus conceitos de: filosofia, comunidade de

investigação, diálogo, linguagem, pensamento de ordem superior (criticidade, criatividade e cuidado), razoabilidade, racionalidade, democracia e ética. Expomos, a seguir, o que a proposta de Lipman compreende de cada fundamento acima.

Pode ser arbitrário falar da fundamentação da proposta de FpC com os conceitos expostos acima separadamente, pois todos dependem uns dos outros para se efetivarem na prática. Assim, na medida em que abordaremos, no próximo tópico, cada um deles, tentaremos expor algumas relações possíveis.

Colocamos como primeiro conceito da proposta de Lipman a “filosofia”, pois em uma proposta de filosofia para crianças tal conceito torna-se chave. É a filosofia que possibilita a reflexão sistemática que proporciona o aprimoramento do pensamento. Lipman, como já dissemos, não teve interesse em compreender a filosofia de modo a levá-la às crianças enquanto um conhecimento em si mesmo⁷; pensou na filosofia enquanto prática reflexiva sistematizada e não como o estudo fechado apenas sobre reproduções de teorias de diversos autores (como estamos acostumados a fazer e/ou observar na fase escolar ensino médio/universitário). Para compreendermos melhor essa relação recorreremos a Kohan (2000a, p.22) que compara Lipman ao filósofo Sócrates: “Um e outro dão prioridade à filosofia como atividade dialógica. Para ambos, a filosofia é algo que se exerce, se cultiva, se vive em diálogo com outros.”

Desse modo, a visão se amplia: a filosofia transforma-se com o filosofar, em ação e em possibilidade constante de transformação.

A atividade filosófica, ligada ao conceito de filosofia acima, concretiza-se em sala de aula no momento em que se promove a possibilidade de dialogar sistematicamente sobre um tema filosófico. Sendo assim, o “diálogo” aparece aqui como outro conceito-chave da proposta. O diálogo em grupo, baseado na lógica interna de um tema filosófico, eleva o pensamento a uma efetiva prática filosófica, na medida em que objetiva extrair desse diálogo, idéias que fundamentem criticamente conceitos que antes não eram problematizados pelos participantes.

⁷ Apesar disso, cada novela filosófica aborda predominantemente um determinado campo temático da filosofia, bem como as idéias de vários filósofos aparecem nessas narrativas.

No artigo de Borges e Oliveira (2000, p.123)⁸, o diálogo exerce papel fundamental na experiência filosófica. Dizem os autores:

O diálogo parece ser o coração da filosofia com crianças. É nele que colocamos [...] toda a nossa atenção nos debates das aulas. É ele também que procura dissolver a relação restrita entre mestre e discípulo, tão predominante no meio educativo [...] O diálogo não é somente troca de idéias, mas a produção delas; ele produz transformações interiores.

Para que filosofia e filosofar estejam interligados nessa atividade reflexiva das crianças e tenham a sua efetivação num espaço coletivo, é necessário abordar um outro conceito-chave da proposta de FpC: a “comunidade de investigação”.

O conceito de comunidade de investigação nos leva de antemão ao espaço da sala de aula⁹. Lipman elaborou sua proposta educacional pensando essencialmente nos impasses que o ensino tradicional coloca para o desenvolvimento do raciocínio. Ressalta em seu livro *Filosofia na Sala de Aula*:

As crianças, sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido das suas experiências. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997 p.31).

A partir de tal crítica, aliada à idéia da comunidade de investigação, a proposta de Lipman pôde abrir uma perspectiva para a possível reversão deste quadro, na medida em que a comunidade formada em sala de aula possui uma estrutura aberta que provoca o diálogo e a reflexão filosófica, incentivando o pensar coletivo, comprometido com a investigação e com a busca de significados.

Foi C. S. Pierce quem influenciou Lipman na elaboração desse conceito, embora Pierce tenha pensado esse conceito em relação ao questionamento da verdade da ciência, e não à área da filosofia.

A base da construção de uma comunidade de investigação é mantida na relação “dialógica” entre o grupo, como já citado, ou seja, entre o professor e os alunos.

⁸ Este artigo - “Filosofia no CAIC Professor Anísio Teixeira” - encontra-se em Kohan, Leal e Ribeiro (2000); nele, dentre outros temas, há vários artigos relacionados à experiência concreta da filosofia na sala de aula.

⁹ Uma descrição das etapas necessárias para que uma comunidade de investigação filosófica seja promovida em sala de aula pode ser encontrada no livro *Natasha : diálogos vygotskianos* de Matthew Lipman (1997).

Também não é possível falar em comunidade de investigação filosófica e dialógica sem abordar a questão da “linguagem”, que seria a condutora das idéias entre os participantes do grupo e, posteriormente, a responsável pela elaboração de novas reflexões.

Em FpC, o raciocínio crítico elaborado em uma comunidade de investigação, tem como ferramenta principal, a linguagem. É ela que faz com que o grupo possa se comunicar e que mostra também o caráter social da proposta de Lipman. Ele diz que: “para fins educacionais, a matriz comportamental do pensar é o ‘falar’ e a matriz do pensar organizado, isto é, raciocinar, é do ‘falar organizado’” (LIPMAN, 1995d, p.21). Nesse sentido, encontramos a linguagem pelo menos em três momentos em FpC: primeiramente na narrativa textual, que é apresentada às crianças para que se inicie a discussão (no caso, as novelas filosóficas); em seguida, a linguagem que se concretiza na fala dos membros do grupo e, por último, quando ela se move para a interpretação e a transformação das diferentes linguagens e raciocínios que sobressaem nas discussões.

Desse modo, o grupo inserido num diálogo - no qual a sala de aula preferencialmente esteja disposta em círculo e adequada às regras de um diálogo coletivo - transforma-se numa comunidade de investigação na medida em que tal prática eleve ao pensamento lógico e rigoroso.

O raciocínio lógico (formal/informal), concretizado por meio da linguagem coletiva, leva os membros da comunidade a pensarem de modo sistemático sobre um determinado tema. Abaixo destacamos um trecho da novela “A descoberta de Ari dos Telles”, a primeira novela que Lipman escreveu. Embora o trecho seja longo, ele pode exemplificar muito bem um momento de diálogo entre os personagens tematizando (implicitamente) sobre a lógica em sala de aula. Toninho retruca Ari:

- Qual a razão disso tudo? Pra que serve saber que uma frase pode ser invertida e outra não? E, além disso, se você pensar bem, quantas frases começam com **todos** ou com **nenhum**? Muito poucas.

E Toninho saiu correndo.

Ari foi andando devagar, chutando devagar uma pedra aqui, outra ali, e procurando não pisar nas riscas da calçada. Tinha ficado chateado com o comentário de Toninho.

Talvez sua descoberta não valesse para nada mesmo.

A primeira aula era de Matemática. Eles estavam aprendendo frações. Na aula anterior, o professor Sampaio tinha falado sobre várias combinações que resultam num único número. Como sempre, Toninho foi o primeiro a entender. Ari pôde ouvi-lo explicando a Tadeu.

-É fácil, veja:

Oito mais dois é igual a dez.
Cinco mais cinco é igual a dez.
Doze menos dois é igual a dez.
Vinte dividido por dois é igual a dez.
Cinco vezes dois é igual a dez...

[...]

Ari remoía na cabeça aquela conversa entre Toninho e Tadeu.

- Se existem várias maneiras de se conseguir um número, por que também não poderia haver várias palavras iguais à uma mesma palavra? Do mesmo jeito que avô é igual a vô ou vovô.

Aí Ari teve uma idéia.

- Será que palavras como **todos** e **nenhum** são como o número dez que Toninho estava explicando pro Tadeu? Se for, então as outras frases poderiam ser transformadas em frases que começam com **todos** e **nenhum**!

Mas, quando Ari tentou achar algumas frases que pudesse transformar como ele queria, não conseguiu encontrar nenhuma.

Depois de ficar ali sentado, com as sobrancelhas franzidas, Ari começou a pensar se os outros colegas não poderiam ajudá-lo. Ele levantou a mão e, quando o professor o chamou, explicou o problema e perguntou se ele deixaria a classe tentar ajudar. O professor Sampaio era legal e Ari estava certo de que ele ia concordar. Ele até repetiu o problema porque Ari estava tão entusiasmado que nem conseguia explicar direito.

A primeira sugestão veio de Roberto.

- Eu posso dizer, por exemplo, que todos os alunos dessa classe são brasileiros mas também posso dizer que **cada** aluno dessa classe é brasileiro ou então que **cada um** dos alunos dessa classe é um brasileiro.

[...]

O professor Sampaio pegou um pedaço de giz, foi até o quadro-negro e escreveu: “Expressões que significam a mesma coisa que **todos**”.

E, então, começou a lista.

1. Cada.

2. Cada um.

Luísa levantou a mão.

- **Qualquer**! Se todos aqui são brasileiros então qualquer um de nós que você escolher será um brasileiro.

O professor voltou ao quadro-negro e escreveu:

3. Qualquer.

Antes mesmo de Luísa ter acabado de falar, Toninho já tinha levantado a mão.

- E que tal a palavra **um**? Dizer que “Um aluno que pertence a essa classe com certeza é um brasileiro” é o mesmo que dizer que “Todos os alunos dessa classe são brasileiros”, não é? (LIPMAN, 1994, p.9-10).

Este trecho, além de apresentar no conteúdo do diálogo a presença da questão do desenvolvimento do raciocínio lógico, traz também algumas das intenções de Lipman ao elaborar as novelas. Podemos perceber que o ambiente no qual os acontecimentos são descritos é um modelo de um ambiente ideal para se refletir em grupo. Todos os personagens estão dispostos a compartilharem suas idéias e com isso chegarem à

criação de novos pensamentos. A intenção de Lipman é a de que os alunos em sala de aula também adquiram essa prática retratada nas novelas.

Tal prática objetiva que as crianças sejam capazes de elaborarem, com o passar do tempo, um “pensamento de ordem superior”. Esse pensamento baseia-se no desenvolvimento da criticidade, da criatividade e do cuidado. Ele é atingido quando os membros da comunidade de investigação vão conseguindo exercitar sua racionalidade com razoabilidade.

O desenvolvimento de tal racionalidade, que leva os alunos a desenvolverem pensamentos de ordem superior, está intimamente ligado ao exercício das mega-habilidades cognitivas que são divididas por Lipman em quatro grandes grupos (habilidades de raciocínio, investigação, formação de conceitos e tradução). Expomos a seguir algumas características básicas de cada mega-habilidade¹⁰.

As habilidades de raciocínio fazem com que o aluno seja capaz de ampliar seus conhecimentos por meio de atitudes mentais, tais como: inferir, perceber premissas, exemplificar idéias, formular questões coerentes, identificar semelhanças e diferenças nas idéias, comparar e contrastar, dentre outras.

As habilidades de investigação são ações que permitem ao aluno buscar respostas às suas questões. Para isso é necessário que ele saiba medir, verificar, observar, prestar atenção, descrever situações, estimar as possibilidades, prever acontecimentos entre outras.

A formação de conceitos é uma habilidade que requer do aluno a capacidade de fazer distinções e conexões de idéias, que ele classifique e defina significados, que saiba explicar o que pensa e o que cria, para assim dar sentido e clareza aos conceitos produzidos.

Por último, as habilidades de tradução dizem respeito à capacidade de interpretar idéias. Para tanto, o aluno precisa ser estimulado para estar disposto a prestar atenção na fala dos outros e compreender idéias distintas, interpretar criticamente a fala dos colegas, parafrasear sobre a fala e inferir.

Como conduzir os alunos a essa racionalidade? Diz Lipman (1999, p.26) em seu texto “Como nasceu Filosofia para Crianças”: “[...] a melhor maneira de ensinar as

¹⁰ Lipman faz uma descrição das mega-habilidades em seu livro O Pensar na Educação (LIPMAN, 1995c, p.65-76) e também em Natasha: diálogos vygotkianos (1997, p.48-49).

crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências.”

Já é possível verificar, a partir dessa citação, a preocupação de Lipman com a atividade docente efetiva em seu programa. Podemos observar nesse trecho, ainda que implicitamente, a necessidade constante do cuidado e do profissionalismo do professor de FpC, pois é a partir da observação que o professor exerce sobre o desenvolvimento do diálogo na sala de aula que as atividades do raciocínio podem ser aprimoradas por meio de suas intervenções.

A “razoabilidade”, outro fundamento importante, que complementa o pensamento de ordem superior, é o resultado do exercício de posturas sociais democráticas e dos hábitos de pensamento rigorosos estimulados pelas discussões em sala. Ela se pauta no desenvolvimento da crítica, da criatividade e do cuidado. Dessa maneira, todo o processo do filosofar em sala de aula para Lipman, tem por objetivo chegar a um patamar de razão e juízo em sala de aula, que podemos denominar “democracia”.

O conceito de democracia adotado por Lipman como um objetivo educacional, tem origem em Dewey, que diferencia dois tipos de democracia. Para Dewey, um sentido da democracia é o político (governamental) e o outro se produz por meio de um modo de viver pessoal e coletivo:

Dois critérios determinam o caráter democrático de uma forma de vida social: a) o modo em que estão conectadas as ações e interesses dos seus membros; b) o modo em que a livre interação entre seus membros possibilita a acomodação, retificação e correção dos hábitos e práticas sociais. [...] A democracia, em todos os seus aspectos, se nutre de um modo cooperativo, deliberativo e pacífico de assumir como próprias e desejáveis as diversidades. (KOHAN, 2000a, p. 47-48).

Vemos, portanto, que esse ideal de democracia está intimamente ligado à questão da criação da comunidade de investigação em sala de aula por meio de um diálogo rigoroso, para que assim a sala de aula seja um espaço-modelo à prática democrática em sociedade.

Ann Margareth Sharp (1996), colaboradora de Lipman, enfatiza que o exercício da democracia na sala de aula cria um “senso de comunidade” entre os participantes.

Ela elenca alguns “comportamentos sociais” que acontecem no processo de aquisição de conhecimento por meio do raciocínio prático em sala de aula, dentro da comunidade de investigação, os quais influenciam na postura democrática:

- Ouvir uns aos outros.
- Apoiar uns aos outros ampliando e corroborando seus pontos de vista.
- Submeter as opiniões dos outros à investigação crítica.
- Dar razões para apoiar as opiniões, mesmo quando não se concorda com elas.
- Levar em conta seriamente as idéias uns dos outros, respondendo e encorajando a expressarem suas opiniões. (SHARP, 1996, p.2).

A prática dessas posturas no diálogo filosófico, diz a autora, leva os alunos a se verem capazes de viver ativamente no mundo e a não se permitirem serem cidadãos passivos diante da realidade.

A idéia defendida é a de que, crianças que experimentam viver em comunidade de investigação em sala de aula, tenderão a ser adultos responsáveis consigo e com o mundo.

Para que esse conjunto de condutas aconteça, a postura ética da comunidade de investigação necessita ser construída com base em uma série de orientações. Como é possível fazer com que os alunos ouçam e considerem a fala dos colegas sem que tenham, antes, determinadas posturas éticas que sustentem essa atitude?

Os comportamentos que indicam se os alunos estão vivenciando uma comunidade de investigação são comportamentos éticos. Esses comportamentos devem ser incentivados e absorvidos pelos alunos ao longo das aulas. O professor deve identificar quando o aluno:

- Aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas;
- É capaz de ouvir atentamente os outros;
- É capaz de considerar, seriamente, as idéias dos demais;
- É capaz de construir sobre as idéias dos colegas;
- É capaz de desenvolver suas próprias idéias sem medo de rejeição ou de humilhação;
- É aberta a novas idéias;
- É capaz de detectar pressuposições;
- Demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista;

- Faz perguntas relevantes;
- Verbaliza relações entre meios e fins;
- Mostra respeito pelas pessoas da comunidade;
- Mostra sensibilidade ao contexto ao discutir conduta moral;
- Discute questões com objetividade;
- Exige critérios. (SHARP, 1995, p.7).

Lipman considera a ética indissociável da filosofia. Seu objetivo é o de que a filosofia estimule o aluno com a prática da investigação moral e que também permita a aquisição de diversas posturas éticas.

Dissemos que é quase impossível ensinar a filosofia sem a ética. A pressuposição inversa, que se pode ensinar educação moral sem expor a criança a outras áreas da filosofia é ainda mais impossível. A investigação ética implica necessariamente considerações lógicas como consistência e identidade, considerações metafísicas como o conceito de pessoa e de comunidade, considerações estéticas como as relações parte-todo, assim como todo um leque de considerações epistemológicas. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.75).

Até aqui foi possível descrever quais os principais conceitos que perpassam a proposta filosófico-educacional de Lipman. Para que todo esse conjunto de conceitos seja colocado na prática da sala de aula, Lipman elaborou um currículo e uma metodologia específicos que, segundo ele, criam condições para que a prática de filosofar em sala de aula aconteça, inclusive, a partir das regras elencadas acima.

1.2.2 Currículo

Antes de explicitar a maneira com que Lipman elaborou o currículo de FpC, é preciso esclarecer uma dúvida comum sobre a diferenciação entre os termos “proposta” e “programa”, correntemente confundidos entre si quando se fala de FpC no Brasil. Faremos a diferenciação de ambos os termos para facilitar a compreensão do que estará sendo abordado em cada momento de nosso estudo.

É possível encontrar, por exemplo, pesquisas que tratam somente do Programa de “Educação para o Pensar”. É o caso da tese de doutorado Empresa de Filosofia: Militância e Luta pela Harmonização das Sociedades, de Raquel Viviani Silveira

(2001). A autora buscou analisar as lacunas presentes no programa e alertar o leitor sobre seu caráter extremamente moralizante, dentre outras questões. Ela não cita nem questiona a questão da proposta de FpC na sua pesquisa. Por outro lado, existem outros estudos que não entram no mérito do programa e analisam somente a proposta de FpC num sentido mais aberto.

Para nós, a conceituação “programa” de FpC é vista como um termo que identifica uma estrutura educacional no amplo sentido do termo. Assim, o programa condensa as idéias centrais de Lipman a respeito de educação, escola, formação, ensino, sociedade e conhecimento. É o programa que dispõe de uma estrutura fechada, de um sistema de regras pelas quais a proposta de filosofia para crianças se efetiva.

A “proposta” de FpC foi a tentativa que Lipman encontrou de concentrar sua visão de educação a partir de uma metodologia e de um currículo específicos, que seguem um modelo pré-determinado e que acompanham os cursos e materiais didáticos pensados e produzidos por ele e seus colaboradores. Sendo assim, a proposta é um meio de se efetivar o programa em sala de aula. Vemos então que o programa Educação para o Pensar é fechado em si mesmo. A proposta de Filosofia para Crianças de Lipman está acoplada a ele. Mas a idéia de Filosofia para Crianças, enquanto proposta, pode ocorrer de diversos modos, dissociada de um programa específico. Ela é, portanto, aberta; pode ser sempre revista e proporcionar novos caminhos.

Lipman pensou em um currículo para viabilizar sua proposta de FpC. O filósofo elaborou um conjunto de “novelas filosóficas¹¹” que possuem características específicas de acordo com a idade e a série dos alunos. Essas novelas foram elaboradas em forma de narrativas, com um conteúdo que perpassa situações do cotidiano de crianças e jovens repletos de questionamentos, que são a expressão de pensamentos de grandes nomes da filosofia ocidental.

Como sabemos, não havia professores formados em filosofia que lecionassem para educação infantil e fundamental, já que Lipman surgiu com algo novo a esse respeito. Sendo assim, junto a cada uma das novelas, Lipman escreveu manuais para que esses professores pudessem compreender melhor a condução das aulas de filosofia.

Os manuais para o professor apresentam a seguinte estrutura: apresentação das idéias centrais do texto, uma rápida descrição de cada uma delas, atividades/exercícios

¹¹ As novelas traduzidas para o português pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) e utilizadas no programa aqui no Brasil são: Issao e Guga, Pimpa, A Descoberta de Ari dos Telles e Luísa, de Matthew Lipman (1987a, 1985a, 1990a, 1994, 1995a) e Rebeca, de autoria de Ronald Reed (1996).

que ajudam os alunos a encontrar formas de aprofundar seus questionamentos diante do texto, e sugestões de perguntas sobre cada idéia central (o chamado plano de discussão). São diretrizes, mas de certa maneira, mostram-se abertas para o trabalho docente e para a criatividade dos alunos. Ou seja, o professor não deve necessariamente seguir o manual a despeito das necessidades dos seus alunos.

As novelas (ou romances) são narrativas divididas em episódios/situações. Foram elaboradas de maneira suficiente para terem a duração de cerca de dois anos letivos cada uma, exceto a novela *Elfie*, de Lipman, indicada para um ano (educação infantil) e as novelas *Satie e Marcos*¹², indicadas para todo o ensino médio. No Brasil, a novela *Rebeca* escrita por Ronald Reed (1996), colaborador de Lipman, indicada para a educação infantil, se preocupa com a questão da elaboração de uma comunidade de investigação filosófica.

Cada novela tem um tema central principal e deste ramificam-se muitos outros, de acordo com as discussões em sala de aula.

Para a 1ª e a 2ª séries, Lipman escreveu *Issao e Guga*¹³, que traz a questão central da filosofia da natureza; na 3ª e 4ª séries, a novela *Pimpa*¹⁴ trabalha a questão da linguagem; para a 5ª e a 6ª séries foi escrita *A Descoberta de Ari dos Telles*¹⁵, na qual Lipman se inspirou em Aristóteles para estimular as discussões sobre lógica; na 7ª e na 8ª séries a indicação é a de que se utilize a novela *Luísa*¹⁶, que se concentra na questão da ética. Por fim, para o ensino médio, as novelas *Satie e Marcos*, abordam respectivamente as questões da estética e da filosofia política/social. Walter O. Kohan (2000a) fez uma tabela no seu livro *Filosofia para Crianças* expondo as novelas, seus respectivos temas e faixas etárias. Nela encontramos mais uma novela indicada para a 3ª e 4ª séries, intitulada *Nous*, que remete à questão da formação ética.

Os temas das novelas vão se repetindo ao longo dos episódios conforme os acontecimentos. Assim, se hoje, por exemplo, o tema “amizade” foi discutido, não significa que em aulas posteriores ele não mais apareça nas discussões. Daí a importância de não se fechar o assunto, manter sempre a discussão aberta, mesmo no fim de cada aula, para que o exercício do pensar continue independentemente das aulas.

¹² Essas três novelas ainda não foram traduzidas no Brasil.

¹³ LIPMAN, 1987a.

¹⁴ LIPMAN, 1985a.

¹⁵ LIPMAN, 1990a, 1994.

¹⁶ LIPMAN, 1995a.

Sobre a ligação direta desse tipo de literatura e a sua relação com a necessidade da implantação da FpC na educação escolar, Lipman (1999, p.27) afirma:

O impacto desse tipo de literatura nas crianças de hoje pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã poderia ser tão sério que nos leve a perguntar por que privamos, até hoje, as crianças da filosofia.

Vemos então que Lipman pretende que, a partir de uma literatura que traz personagens-modelo de comunidade de investigação, os alunos envolvidos na prática filosófica consigam transportá-la de tal maneira que se estenda para fora da escola e para sua vida adulta. Ele deseja que as crianças se habituem à capacidade de criticar, criar e refletir em grupo para atingir tais capacidades.

A primeira etapa para a constituição de uma comunidade de investigação filosófica com as crianças, segundo Lipman, é a apresentação do texto. Ele elenca no livro *Natasha: diálogos vygotskianos* a seqüência dessa primeira etapa:

1. Apresentação do texto.
 1. O texto como modelo, sob forma de história, de uma comunidade de investigação.
 2. O texto como reflexo dos valores e feitos das gerações passadas.
 3. O texto como mediador entre cultura e indivíduo.
 4. O texto como objeto extremamente peculiar da percepção, que já traz, dentro de si mesmo, a reflexão mental.
 5. O retrato de relacionamentos humanos como passíveis de serem analisados em termos de relações lógicas (por exemplo, reciprocidade, transitividade, simetria, etc.).
 6. Rodízio de leitura em voz alta.
 - a. As implicações éticas da alternância entre ler e escutar.
 - b. A reprodução oral do texto escrito.
 - c. O rodízio como divisão do trabalho: o começo da comunidade da classe.
 7. Gradativa internalização dos comportamentos de pensamento dos personagens de ficção (por exemplo, ler de que modo uma personagem de ficção faz uma pergunta pode levar uma criança real a fazer essa pergunta em classe).
 8. Descoberta, pela classe, de que o texto é significativo e relevante, e apropriação, pelos membros da classe, desses significados (LIPMAN, 1997, p.35).

No trecho acima, Lipman expõe como o texto, que é parte fundamental do currículo, deve ser utilizado e enfatiza o seu papel de modelo para a criança.

Para que este conjunto curricular seja implantado na escola, é necessário que a metodologia proposta por Lipman seja seguida, pois, dessa maneira, o significado do

conteúdo de seus materiais pode ser posto em prática de maneira não arbitrária e conteudista. A idéia da proposta do filosofar em sala de aula do autor segue, como proposto, um caminho próprio para se efetivar.

1.2.3 Metodologia

Lipman adotou uma metodologia de trabalho específica, sistematizada e que obedece a certas etapas de ação. Os elementos expostos acima, que fazem parte da fundamentação e conceituação da proposta educacional do autor, bem como o referido currículo, só serão alcançados e efetivados para ele se a forma de levar a filosofia para a sala de aula obedecer tanto a essas etapas quanto a um conjunto de regras pré-definidas para as aulas acontecerem.

As etapas básicas de uma aula de FpC são:

- a) Formar um círculo na sala de aula de modo que todos possam ser vistos uns pelos outros. O professor também deve fazer parte do círculo;
- b) Leitura de um texto filosófico que contenha temas a serem discutidos em sala. (No Programa de FpC- Educação para o Pensar, esse texto é sempre um trecho de uma novela filosófica de Lipman, ainda que o professor se utilize também de outros materiais e/ou dinâmicas);
- c) Levantamento de perguntas pelo grupo para iniciar a discussão, de acordo com o entendimento do texto. Essas perguntas são então organizadas em temas;
- d) Os alunos falam sobre o que pensam em relação ao tema escolhido, contrastando, comparando, exemplificando, concluindo provisoriamente e questionando idéias. O professor orienta a discussão, mas não impõe suas idéias a respeito do tema;
- e) A discussão é levada no tempo determinado para cada aula. Não há necessidade de concluir um assunto, pois o objetivo é despertar o raciocínio, a curiosidade e estimular a reflexão aberta.

Em primeiro lugar, como já citamos, está a apresentação do texto; em segundo lugar é necessária a construção de um roteiro de

estudos pelos participantes do grupo para que a investigação tenha um caminho a seguir; em terceiro lugar existe a consolidação da comunidade, na qual “[...] o grupo, coletivamente, vai procedendo por tentativas, seguindo o argumento para onde ele levar; as deliberações caminham na direção de acordos (julgamentos)” (LIPMAN, 1997, p.36); em quarto lugar é necessário fazer uso de exercícios e planos de discussão e, por último, estimular reações ulteriores em que se espera uma expressão cognitiva por parte dos alunos. Sendo assim, vemos que a constituição da comunidade filosófica de investigação é a base de toda a proposta metodológica do programa de Lipman.

Longe de levar o ensino da história da filosofia propriamente dito para as crianças, o ideal da proposta é levá-las à reflexão, ao pensamento, ao filosofar. Seguir regras em uma comunidade de investigação é o que vai criar as possibilidades e as condições para que se efetive o filosofar. Expomos aqui três regras básicas para que as etapas acima sejam seguidas:

- a) Ouvir atentamente os colegas.
- b) Esperar a vez de falar (de preferência levantar a mão sinalizando que deseja falar e esperar que o professor solicite a fala).
- c) Respeitar a fala dos colegas.

Podemos perceber que essas três regras básicas fazem parte de uma postura ética que se constrói em sala de aula. Essa postura não se adquire logo nas primeiras aulas. Com o passar do tempo, conforme a comunidade de investigação vai sendo aprimorada, os alunos sentem a necessidade de seguir as regras para poderem discutir de uma maneira mais sólida.

Fica mais claro o caminho para encontrar o sentido do currículo elaborado por Lipman quando se conhece a metodologia a ser empregada para a sua realização. Porém, metodologia e currículo podem ser revistos, ampliados e utilizados independentemente de um programa fechado, como será analisado a seguir.

1.3 Filosofia para Crianças no Brasil

A proposta de FpC chegou ao Brasil em 1984 por meio da divulgação da Profa. Catherine Young Silva, da Universidade de Montclair (EUA), e foi efetivada com a fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) em 1995 com sede na cidade de São Paulo. A equipe que trabalha na sede leva os cursos de Filosofia para Crianças para outras cidades e estados não atendidos por regionais do CBFC. Segundo informação do CBFC, hoje as regionais se espalham nos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Pernambuco e Paraná. Já houve outras regionais como, por exemplo, no Rio de Janeiro e em Ribeirão Preto–SP que, em determinado momento, foram fechadas¹⁷.

Desde o início a relação da proposta e do programa de FpC de Lipman com algumas Universidades também foi efetivada por meio de conferências, encontros e congressos. Alguns docentes continuaram a pesquisar sobre o tema, outros o deixaram de lado. Com o passar do tempo, parte dessas universidades aprofundou seus estudos na área abordando o tema sob enfoques alternativos ao programa de Lipman. É claro que o vínculo Universidade e FpC muitas vezes é feito por iniciativa de algum docente e não resulta necessariamente de uma adesão geral da universidade. Mas o importante a ressaltar é que algumas delas foram abrindo seus campos de ação, criando diversos projetos para estudos e pesquisas e também atendimento de escolas de educação básica.

Já o CBFC mantém sua visão a partir de uma abordagem essencialmente lipmaniana; segue seus fundamentos, currículo e metodologia. Por essa razão se faz necessário, nesse momento, focar a visão e atuação do CBFC, para, em seguida, situar a visão e atuação dos projetos nas Universidades que acreditam na proposta, mas procurando ampliá-la, criticá-la e até modificá-la conforme seus estudos, projetos e pesquisas.

Fazendo essas distinções, será possível pensar posteriormente as diferentes propostas e práticas em relação à formação docente em filosofia para crianças, advindas tanto do CBFC, quanto dos projetos alternativos.

1.3.1 O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

¹⁷ A informação que obtive da Assistência Pedagógica do CBFC é que no ano de 2006, houve mudança na diretoria e, por isso, houve uma reestruturação do Centro.

Como já colocado anteriormente, o CBFC foi fundado em 1985, representando diretamente o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) no Brasil.

O Centro importou toda a abordagem de Lipman consolidando-se com a idéia do programa “Educação para o Pensar”. Sua função, como ressalta Wuensch (1999, p.59) é a de promover e divulgar a FpC, enfatizando a idéia da relação entre investigação filosófica, educação para o pensar e formação para a cidadania.

Suas ações têm diversos enfoques¹⁸. Destacaremos aqui a questão da formação ou, como o CBFC prefere colocar, a habilitação docente para trabalhar com FpC.

Os cursos oferecidos pelo CBFC para habilitar os professores no programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar atualmente são os seguintes¹⁹:

- Introdução ao programa Filosofia para Crianças (fundamentos e metodologia), com carga horária de 24h.

- Módulo I – Introdução à reflexão filosófica (Issao e Guga e Pimpa), com carga horária de 40h.

- Módulo II – Investigação filosófica (A Descoberta de Ari dos Telles), com carga horária de 40h.

- Módulo III – Investigação ética (Luísa), com carga horária de 40h.

- Módulo IV – Iniciação ao diálogo investigativo (Rebeca), com carga horária de 40h.

Há ainda os chamados Cursos Temáticos que abordam questões mais específicas em relação ao ensino de FpC. Variam entre 16 e 40 horas.

Além disso, o CBFC também promove encontros acadêmicos para a divulgação da proposta e ampliação dos estudos na área.

O Prof. Dr. Marcos A. Lorieri, que colaborou com a fundação do CBFC e com a ampla divulgação da Filosofia para Crianças em nosso país, organizou e coordenou um Curso de Especialização de 360 horas, denominado "Fundamentos de uma Educação para o Pensar", na PUC-SP, quando lecionou nessa instituição. O curso teve uma primeira etapa de 1991 a 1993 e uma segunda de 1997 até 2006. Na primeira etapa o

¹⁸ Algumas informações foram retiradas do site oficial <http://www.cbfc.org.br> no qual podemos encontrar sua visão de filosofia, filosofia para crianças e educação. Nele é possível conhecer também a proposta e objetivos de trabalho com os professores. Acessado em 10 de maio de 2006.

¹⁹ Conforme dados publicados no site <http://www.cbfc.org.br>. Os cursos não são gratuitos. Acessado em 10 de maio de 2006.

curso foi destinado aos monitores do CBFC para o aprofundamento dos estudos nos fundamentos filosóficos e psicológicos da proposta de Educação para o Pensar de Lipman. Na segunda etapa, o curso foi reestruturado para atender a educadores interessados, voltando-se também para aspectos pedagógicos e desvinculando-se um pouco do estudo sobre Lipman.

No ano de 2006, a reestruturação do curso teve como objetivos principais:

1 Oferecer aos participantes do curso subsídios que lhes permitam aprofundar sua compreensão relativamente à necessidade atual de uma “Educação para o Pensar” e aos seus fundamentos teóricos do ponto de vista psicológico, filosófico e pedagógico.

2 Possibilitar aos participantes do curso o acesso ao conhecimento e o domínio de metodologias que possam ser utilizadas na atividade educacional e que estejam voltadas a uma “Educação para o Pensar”, bem como o acesso ao conhecimento dos fundamentos teóricos de tais metodologias.²⁰

O CBFC propôs em 2006 uma estrutura para um Curso de Especialização em Filosofia para Crianças e Jovens²¹, com 360 horas, na UNISANTOS- Santos - SP. Este curso tem como objetivo geral proporcionar ao educador uma ampla visão da filosofia, psicologia e educação, bem como aprofundar os estudos sobre o programa Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar. Porém, até a presente data, esse curso ainda não se efetivou.

Juntamente com o trabalho do CBFC, alguns professores de universidades brasileiras foram adotando estudos e ações semelhantes; foram aproximando-se da comunidade escolar a fim de levar a filosofia para a sala de aula. Podemos destacar aqui a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT-MT), Universidade de Passo Fundo (UPF-RS), como universidades que, em linhas de estudos específicos, sistematicamente ficaram preocupadas em ampliar os estudos na área e levar a filosofia para a escola. Alguns pesquisadores destas instituições seguem uma metodologia e uma fundamentação teórica semelhante ao programa de Matthew Lipman, independentemente do uso ou não dos materiais didáticos do autor.

²⁰ As informações sobre o curso de especialização foram obtidas por meio do documento de proposta de reestruturação do curso de especialização em “Fundamentos de uma Educação para o Pensar”, p.2. (Res. CNE/CES N. 1 DE 3/4/2001). Documento cedido pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

²¹ Informações disponíveis no site <http://www.cbfc.org.br>

Apesar desse crescimento da proposta no Brasil, é importante destacar que houve uma recusa geral inicial da proposta de FpC por algumas Universidades, talvez pelo fato de ser um programa com fortes influências do pragmatismo. Mas em outras Universidades houve um envolvimento com a proposta por parte e iniciativa de alguns professores, muitos dos quais envolvidos com o tema até hoje, seja em uma linha de pensamento mais concentrada em Lipman, seja ampliando os estudos para outras correntes de pensamento.

Existem, portanto, professores universitários que procuraram pensar alternativas a proposta, por encontrarem algumas lacunas na maneira de pensar e fazer filosofia de Lipman, ou mesmo por quererem buscar um jeito próprio de filosofar. Entre elas destacamos aqui a atuação da Universidade de Brasília (UnB) que teve o Professor Doutor Walter O. Kohan como principal representante do Projeto Filosofia na Escola e a FCLAr-Unesp (Campus-Araraquara) que teve a Professora Doutora Paula Ramos de Oliveira como principal representante no desenvolvimento dos estudos e pesquisas de FpC na referida Universidade.

1.3.2 O movimento de Filosofia para Crianças no Brasil: alternativas à Proposta de Filosofia para Crianças e a atuação nas universidades

Nosso objetivo aqui é destacar um modo diferenciado de se fazer e pensar Filosofia com Crianças que foi impulsionado pelos estudos e pesquisas de Walter O. Kohan - primeiramente na UNB e, posteriormente, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - e de Paula Ramos de Oliveira - na Faculdade de Ciências e Letras (UNESP - Araraquara) -, que buscaram alternativas à proposta de Lipman. Tais pesquisadores tiveram um interesse inicial pela idéia de se levar a filosofia para as crianças de um modo diferenciado, colocando a filosofia como um ato de filosofar em sala de aula de forma ampla e aberta.

O contato inicial com a proposta de Lipman os estimulou a seguir seu caminho, mas seus estudos apontaram algumas lacunas no programa e também surgiram necessidades de encontrar novas possibilidades e novos caminhos de se fazer e pensar a FpC, baseadas em diferentes práticas, estudos e autores.

As críticas de Kohan e P. R. Oliveira baseiam-se nas limitações que o programa de Lipman traz à filosofia como, por exemplo, a idéia de modelos²² de aluno, de ensino, de professor e de sociedade que ele sugere. P. R. Oliveira (2004a) pensa a formação filosófica das crianças à luz da Teoria Crítica, tendo como norte especialmente o conceito de autonomia. Kohan (2003a) baseia-se nos filósofos franceses como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Jaques Rancière, dentre outros, para elaborar seus conceitos de filosofia, infância, formação e relações de ensino e, desse modo, abrir espaço para o questionamento de currículos e metodologias para o filosofar na proposta de FpC.

Essas pesquisas buscam abrir possibilidades de se levar efetivamente a filosofia para a sala de aula, principalmente nos níveis infantil e fundamental de ensino. Seus esforços têm por objetivo indicar novos horizontes para escolas de ensino público de nosso país, levar alternativas para os diversos problemas cotidianos que a instituição escolar enfrenta e fazer com que o filosofar esteja pautado numa experiência real para as crianças e professores. Kohan (2000b, p.22-23) afirma a intenção do trabalho com a filosofia da seguinte maneira:

A partir de uma perspectiva especificamente filosófica o trabalho teórico requer a prática de questionar constantemente os nossos saberes, idéias e valores; de esforçar-se permanentemente por elucidar, debater e avaliar os pressupostos e implicações de nossa prática. Dessa forma vai se gestando um movimento duplo em que a prática transforma a teoria e a teoria transforma a prática.

É possível verificar, a partir dessa colocação, que a preocupação com uma outra forma de se pensar a filosofia com as crianças é a de refletir sempre sobre a própria ação e de criar caminhos novos e alternativas, ao invés de seguir os já preestabelecidos.

Ambos pesquisadores aqui citados, Kohan e P. R. Oliveira, percebem também, cada um a seu modo, a necessidade de ampliar a gama de possibilidades de materiais didáticos e dinâmicas em sala de aula mais significativas, para assim tornar o filosofar em sala de aula algo pautado numa experiência real de cada situação, de cada grupo ou comunidade. P. R. Oliveira (2004c, p.18) ressalta:

Filosofia é construção e desconstrução de sentidos e saberes. Algo como um sonho: cheio de significados e imagens para pensarmos com rigor, mas sempre com liberdade e com improviso. Pode incomodar, mas o incômodo que a filosofia é capaz de gerar é

²² Exploraremos melhor essa questão dos modelos nos itens 2.1 e 2.2

desejável. Filosofia é, entre tantas outras coisas, um incômodo desejável.

A colocação acima aponta uma diferença fundamental entre o trabalho com FpC no programa de Lipman e das propostas alternativas. A preocupação desses pesquisadores em propor o exercício do pensamento filosófico, reserva também um lugar privilegiado à liberdade e ao improviso, sem descaracterizar a filosofia enquanto reflexão crítica, criativa e rigorosa.

A seguir, apontamos um breve histórico da atuação desses pesquisadores que resultou na criação do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC) pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira e no Projeto Filosofia na Escola pensado por Walter O. Kohan e seus colaboradores.

A FpC era desenvolvida até 1999 em pelo menos 550 escolas, como divulgou Wuensch (1999, p. 44). Hoje esse número seguramente foi ampliado. Mas nosso objetivo não é mapear as escolas e revelar o andamento de seus trabalhos. Pretendemos somente destacar os projetos nas universidades que estão pesquisando teoria e prática, efetivando a implantação da FpC nas escolas de maneira alternativa à proposta de Lipman. Desse modo é possível analisar, numa perspectiva mais ampla, como está ocorrendo a formação docente. Os projetos alternativos promovidos por pesquisadores das Universidades em destaque aqui são, como já ressaltado, resultados de estudos que fizeram, nos quais criticaram positivamente alguns aspectos do programa de FpC de Lipman e buscaram novas maneiras de se promover o ensino de FpC.

- **GEPFC**

Destacamos em um primeiro momento a iniciativa da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, orientadora do presente trabalho que, em 1998, criou o Grupo de Estudos e

Pesquisas de Filosofia para Crianças (GEPFC)²³ sendo, por ocasião, professora de Filosofia da Educação I no curso de Pedagogia da FCL (Unesp de Araraquara).

O livro *Filosofia para a Formação da Criança*, de P. R. Oliveira (2004a) é a publicação de sua tese de doutorado, na qual relata²⁴, dentre outros assuntos, a experiência do GEPFC, que expomos brevemente a seguir.

As atividades do grupo foram iniciadas com alguns estudos sobre as obras e as novelas de Matthew Lipman. Após pouco tempo, a iniciativa da coordenadora Paula Ramos de Oliveira de mostrar uma história filosófica que havia escrito quando foi professora de FpC, fez com que todos os participantes de grupo também se encorajassem a escrever suas próprias histórias.

No curso de Pedagogia os integrantes do GEPFC haviam entrado em contato com estudos que criticavam as ideologias presentes nos textos didáticos comumente usados na educação escolar. Assim, pensar em escrever novas histórias era uma idéia interessante, tanto no sentido de combater tais ideologias, quanto no de criar um material diferenciado das novelas de Lipman, procurando estimular a criação de algo novo no lugar da utilização de materiais prontos; criou-se assim uma maneira própria de entrar em contato com os alunos por meio do material produzido.

Cada história escrita era analisada pelo grupo quanto ao tema e à coerência, verificando o cuidado com moralismos e idéias prontas, para que ela ficasse o mais filosófica possível, ou seja, dando possibilidades diversas para a abertura da discussão e do pensamento. Sobre como acontecem os processos de criação dos textos e a descoberta de nós mesmos nessa experiência, P. R. Oliveira (2004c, p.18) diz:

Ao escrevermos uma história ou uma poesia, caminhamos em direção ao que somos e ao que podemos ser; fazemos história, fazemo-nos história. Nós somos essa história. Uma história que pede sua reescrita; uma história que pretende ser criada e recriada indefinidamente, sem fim.

Com o tempo a referida pesquisadora, com a colaboração dos monitores do grupo, começou a desenvolver projetos de extensão universitária de ensino de filosofia na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Waldemar Saffiotti”, depois na Casa da

²³ Sou membro do grupo desde 1998. Apenas me afastei durante períodos curtos por conta de estágios do curso de graduação. Nesse sentido, minha história como estudante e pesquisadora do tema de FpC tem aproximações com a história do grupo.

²⁴ Ver capítulo III do referido livro: “A experiência do GEPFC da UNESP de Araraquara”.

Criança “Lar Cristo Rei” e, mais recentemente, na Escola Municipal de Dança - todas no município de Araraquara - levando o material produzido no grupo para a prática em sala de aula nesses projetos. Cada experiência foi diferente; a filosofia atuou de uma forma particular diante da necessidade de cada ambiente.

Todas as ações dos monitores do grupo nessas instituições tinham coordenação constante da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira e eram pensadas em reuniões semanais, mas a busca da autonomia sempre foi incentivada. Ao longo do tempo, portanto, esses monitores foram desenvolvendo um trabalho cada vez mais autônomo tanto no que diz respeito à condução das aulas quanto na criação de materiais. As propostas resultaram em experiências que, inspirando-se na metodologia proposta por Lipman e ampliando-se com uso de novos recursos didáticos, conduziram a novas possibilidades para pensarmos e fazermos FpC.

Para Paula Ramos de Oliveira, trata-se de fazer experiências. Ela mostra em sua tese²⁵ como trabalhamos no grupo e como pensa que tais experiências deram certo. Muitos integrantes atuam como pesquisadores que têm autonomia em sua prática, pois o GEPFC é caracterizado para nós como um diálogo e uma descoberta constantes.

Muitas de nossas conquistas puderam ser apresentadas no Colóquio “Filosofia, Arte e Educação: o caos como possível lugar de ordem” realizado na Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Campus Araraquara no dias 28 a 30 de abril de 2004. O evento em questão foi promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC), pelo Departamento de Ciências da Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

Hoje o GEPFC concentra-se mais na elaboração de materiais didáticos para as aulas de filosofia, elaborando textos de diversos gêneros literários e sobre diversos temas. Caminhamos do texto narrativo, a exemplo inicial de Lipman, à poesia e também à música.

Para exemplificar o que fazemos no grupo, a seguir transcrevemos uma poesia escrita²⁶ com a intenção inicial de incentivar o filosofar em uma oficina de música. Nosso objetivo, com essa oficina²⁷, era procurar ensinar música e também levar a

²⁵ Cf. OLIVEIRA, P., 2004a.

²⁶ Poesia de minha autoria, publicada em P. R. Oliveira (2004c, p.179-180) utilizada em uma aula de uma turma de alunos da rede pública da cidade de Araraquara em uma oficina de música coordenada por mim. Na ocasião era responsável por uma turma de Artes de 1ª a 4ª série.

²⁷ O resultado dessa experiência - a junção de filosofia e música com as crianças - foi tema de minha apresentação em uma oficina para estudantes e educadores na FCL-Unesp do Colóquio “Filosofia, Arte e

possibilidade de filosofar a respeito de sua própria composição e existência, permitindo assim a compreensão aprofundada sobre o sentido da música para cada aluno. A poesia foi publicada no livro Um Mundo de Histórias, de P. R. Oliveira:

BARULHO DO MUNDO

Vem e vai o som da chuva

Vai e vem o barulho da vassoura
Tudo por aqui faz barulho
Tudo por aqui é digno de orgulho.

O silêncio?
Onde está? Existe? Não sei.
Só sei que por aqui faz muito barulho
E o barulho vem do mundo e de tudo.

Som, de onde vem?
De tudo e de nada, do céu e do mar
Da voz, da música do prego.
E de tudo que se pode olhar.

Mas se fecho os olhos, de onde o barulho vem?
Vem de cá, vem de lá, de dentro e de fora.
E por onde eu passar
Vou escutar o barulho que se faz no mundo afora.

Não sei se sinto o som ou ouço o som
Vejo o som? O que mais importa então?
O que importa é que existem todos os sons
E que fazem de minha alma aprendiz de toda a imensidão.

A experiência que uniu essa poesia e o meu trabalho com as crianças de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental numa oficina de música foi muito significativa. Como ensinar música sem sequer saber tocar um instrumento ou afinar a voz? É claro que não sabemos as técnicas de tudo o que é produzido no mundo, mas por que não podemos entendê-las e questioná-las?

Podemos instigar a razão, a dúvida e o interesse questionando para nós e para os alunos tudo aquilo que nos é apresentado. É essa a majestade da filosofia e do filosofar. Podemos problematizar o mundo, as atitudes, as matérias visíveis e invisíveis. Com esse pensamento comecei a trabalhar com as crianças.

A experiência ocorreu da seguinte maneira: fiz a leitura da poesia acima com a turma de crianças duas vezes seguidas, perguntando, em seqüência, se haviam gostado do texto e se foi entendido. Com a resposta positiva, perguntei de qual parte elas tinham gostado mais e assim começamos os questionamentos como: som e barulho são a mesma coisa?

Uma avalanche de respostas prontas e com ar de certeza surgia da boca das crianças: - Sim, barulho e som é tudo igual! Diziam um. E o outro: Claro que não é igual! E finalmente um terceiro diz: Mas o que é som? E o que é barulho?

Assim um tentava pensar na questão ou na resposta do outro e todos perceberam que antes de aprender algo de música - como cantar e tocar um instrumento -, eles teriam que descobrir o que era a música e seus componentes. A partir de então começamos a interagir por meio de nossas opiniões e posições a respeito de algo a ser descoberto por todos. Essa interação foi fundamental, pois as crianças eram de diferentes séries e idades e isso, de início, as fazia ficar um tanto apreensivas e distantes.

Percebi então naquele momento que o trabalho seria cheio de surpresas, e as crianças foram descobrindo que não estavam ali somente pela música em si, mas para compartilhar saberes numa relação mútua de ensinar e aprender.

Fomos então discutindo, experimentando, aprimorando, errando, acertando, entendendo, rindo e chorando nas mais diferentes situações. Construimos aos poucos nossa relação, nossa comunidade e nosso saber que não estavam em nenhum livro ou cartilha musical – estavam dentro de nós. O que existia a descobrir de antemão era a magia da música, mas as crianças não imaginavam que, antes disso descobririam a amizade, o entendimento e o respeito ao diferente e a busca de superação de problemas diversos do cotidiano de um grupo de pessoas em convivência constante. Além disso, em relação ao teor da oficina, as crianças descobriram com a prática do filosofar que a música estava muito além daquilo que somos obrigados a ouvir na mídia como única opção de moda no mercado da indústria da cultura.

Com esse relato queremos ressaltar o que resulta a pesquisa do GEPFC e que a experiência pessoal do professor em relação ao texto e ao filosofar o coloca em uma perspectiva autônoma; trazendo a ele a possibilidade de inovar, arriscar e confiar em si e nas crianças, abrindo assim um espaço para criar e recriar.

Essa experiência que vivenciei pôde me mostrar que a imaginação das crianças ultrapassa o nosso entendimento e é preciso confiar nas verdades que elas produzem. Um professor que entra em contato com essas verdades dificilmente voltará a sua

prática para um ensino meramente conteudista porque verá mais significado nas singularidades e descobertas que a filosofia proporciona. Foi e ainda é assim que compreendemos o ser professor no GEPFC.

As ações e as criações de materiais (histórias, poesias, canções) dos integrantes do grupo, diante de cada texto, baseiam-se na liberdade do filosofar, na criatividade, nos estudos com criticidade e na abertura para o novo como uma possibilidade. Os integrantes estão sempre repensando sua maneira de ser e estar no mundo da educação. Alguns não são especificamente do Curso de Pedagogia e isso muda de ano para ano, alguns membros fazem Cursos de Ciências Sociais, Economia e Letras, mas a preocupação educacional é a mesma. O vínculo entre cada experiência e a filosofia é o norteador dos encontros e das ações dos integrantes.

Retomaremos a discussão sobre o GEPFC em outros momentos desse trabalho. Até agora foram expostas as idéias gerais sobre o grupo para que a compreensão posterior se faça de forma mais completa. Da mesma forma, passamos agora a uma breve exposição sobre o Projeto Filosofia na Escola da UnB, no Distrito Federal.

• PROJETO FILOSOFIA NA ESCOLA²⁸

O segundo destaque que fazemos aqui é para o “Projeto Filosofia na Escola” (PFE), desenvolvido a partir da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, desde o final de 1997, por Walter O. Kohan e um grupo de colaboradores. Kohan participou do projeto até 2002, ano em que se transferiu para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Apesar disso, o Projeto continua acontecendo e renovando-se.

Criado para divulgar a FpC no Distrito Federal com uma fundamentação baseada na crítica, na experiência filosófica e no devir - características próprias do pensamento filosófico - o projeto propôs a aproximação de professores da Universidade, alunos (cursos de Psicologia, Filosofia e Pedagogia) e professores da rede pública (educação infantil e ensino fundamental) à questão do filosofar na educação escolar.

É um projeto de extensão permanente que necessita do apoio do poder administrativo local, do interesse dos professores da rede pública pelo projeto e do

²⁸ As informações sobre o projeto Filosofia na Escola foram encontradas nos sites <http://www.resafe.rg3.net> , <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco> , que contém diversos artigos e relatos sobre o histórico e o andamento do projeto.

engajamento dos professores e alunos da Universidade envolvidos. Pelo que se pode conhecer, o projeto teve suas dificuldades iniciais e, assim como todo projeto aberto, vem sofrendo mudanças necessárias para o seu aprimoramento e continua crescendo a cada ano.

Parece típico entre os educadores o interesse pela questão da FpC. Notamos nos relatos sobre este projeto que os professores estão sempre querendo conhecer a proposta e levá-la para suas escolas. Vemos que a filosofia atrai e exerce um fascínio quando apresentada como ação dialógica - talvez por ser ela mesma uma atividade reflexiva própria do ser humano e que, em contrapartida, vem sendo tão relegada de nossa educação.

O Projeto Filosofia na Escola promove cursos de formação em FpC de acordo com sua própria visão. Não há como deixar Lipman totalmente de lado no ato de se instituir a filosofia para as crianças. Mas há maneiras novas, possibilidades que cabem melhor à realidade brasileira e ao sistema de ensino no qual ele está inserido. Pode e deve haver novos encontros entre a filosofia e a teoria educacional, assim como pensam e fazem os integrantes de tal projeto.

Os responsáveis diretos do projeto na Universidade para lidar com os professores da rede, são chamados de mediadores. São eles que constantemente compartilham em reuniões as necessidades dos docentes que estão desenvolvendo a filosofia em sua sala de aula. Eles mediam as relações entre o professor e sua prática filosófica, entre seu raciocínio e suas maneiras de pensar o aluno, o conhecimento e a própria filosofia.

Cada escola recebe o projeto de uma maneira diferente, pois não há modelo a ser seguido; o projeto parte da necessidade da escola e a escola faz o projeto acontecer juntamente com a equipe da Universidade.

As atividades que o PFE promove desenvolvem-se, essencialmente, por meio de oficinas com crianças nas escolas, encontros semanais em grupos de estudo na universidade e encontros gerais mensais para rever e repensar as experiências vividas. Em todos esses momentos, nota-se claramente que existe a primazia da autonomia, da vivência e das práticas coletivas. Não são somente os alunos que estão pensando filosoficamente em coletivo na sala de aula; os professores - tanto os da universidade quanto os das escolas -, bem como os mediadores, refletem criticamente em momentos

constantes sobre as suas práticas e teorias. Kohan caracteriza a fundamentação teórica que embasa toda a prática do projeto por meio de palavras que parecem ser “chaves” no processo:

Articulamos esta fundamentação em torno de um grupo de palavras; algumas delas têm sido decisivas na hora de pensar o trajeto, outras poderão nos auxiliar a continuar demarcando nosso rumo. Essas palavras são: crítica, pergunta, experiência, diálogo, criação, resistência, participação, sentido, insatisfação, história, sujeito, infância, amizade. Estas palavras se encontram umas com as outras no texto, se visitam, se entrecruzam; numas aparecem outras; são palavras amigas como muitas outras que poderiam estar nesta relação e que também visitam nosso texto: curiosidade, diferença, debate transformação, inquietação, liberdade, imaginação, dignidade, dúvida, pensamento, angústia, compromisso, autonomia... dentre outras. (KOHAN, 2000b, p.23).

Tal fundamentação tem um caráter totalmente filosófico por fazer de cada palavra algo carregado de um significado próprio e esta também se encontra na prática cotidiana de todos os participantes do projeto.

Nos livros, artigos e pesquisas divulgados pelos integrantes do PFE, é possível notar que todos se mostram extremamente engajados e preocupados com a formação do professor que leva a filosofia para a sua sala de aula; por essa razão, o destaque de suas ações no presente trabalho é de fundamental importância.

Em um relatório sobre o desenvolvimento do projeto no ano de 2005, redigido em janeiro de 2006, cedido pelo atual coordenador²⁹ do PFE para os fins dessa pesquisa, vemos um total de 9.712 participantes no projeto e de 14.252 participantes, contando com os eventos organizados. A abrangência que o PFE vem desenvolvendo é muito significativa:

Em um processo de integração e intercâmbio participamos de ações para implantação dos princípios do Projeto nos municípios de: Itabuna e Una, na Bahia, Paracatu, em Minas Gerais e Pelotas no Rio Grande do Sul, com a participação das respectivas Secretarias de Educação dos Municípios.

Houve um intenso intercâmbio com universidades no Brasil e no Exterior como: Municipal de Taubaté (SP), Federal de Pelotas-UFPEL, Federal de Mato Grosso-UFMT, Federal de Goiás-UFG, , Taubaté (SP), Federal de Pelotas (RS), Estadual de Santa Cruz, Ilhéus (BA), Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, UNICAMP, Católica Dom Bosco de Campo Grande (MT), Universidades de

²⁹ Prof. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro.

Laval (Quebec-Canadá), Estadual de Montclair-Montclair State University (EUA), Paris VIII, Paris X, Universidade de La Plata (Argentina), Universidade de Buenos Aires (Argentina) e Universidade de Barcelona, entre outras.

Estes intercâmbios proporcionaram a realização de cursos de capacitação em Itabuna e Una – BA, Pelotas – RS e Paracatu-MG. Bem como, a participação em eventos organizados na UnB de profissionais ligados as universidades: 23 (vinte e três) professores de universidades brasileiras ministraram palestras em eventos e 8 (oito) professores, também, de universidades brasileiras participaram, como docentes, no I Curso de Especialização sobre Ensino de Filosofia níveis Fundamental e Médio, 22 (vinte) professores de universidades estrangeiras participaram de eventos da Área e 8 (oito) participaram como docentes no I Curso de Especialização sobre Ensino de Filosofia níveis Fundamental e Médio. Contamos com a presença do Prof^o David Kennedy, da Montclair State University (EUA), como professor visitante da área, durante 1 (um) ano letivo. Assim como, contamos com participação de professores de diversas áreas do conhecimento na UnB.

Com esse trecho do relatório podemos ter uma noção de como o projeto vem crescendo e consolidando sua importância para a educação filosófica.

Além do PFE e do GEPFC, devemos citar que há também uma importante intervenção no município de Americana-SP desenvolvida por José Auri Cunha³⁰ desde 2000 na educação infantil e há dois anos no ensino fundamental. Ele promove uma formação permanente com todos os professores e inclusive com os gestores (coordenadores, supervisores e diretores). Conforme J. A. Cunha, o trabalho pretende incluir as perspectivas próprias do ensino de filosofia no Brasil, não só como educação para o pensar, nem só como reflexão crítica e também não apenas como momento de interdisciplinaridade. Ele pretende situar o filosofar como um momento específico de lidar com as questões e os conceitos próprios da filosofia que é uma forma de conhecimento que se define pelas perguntas cuja resposta é apenas um acordo momentâneo de significados em diálogo, caracterizando-a, portanto, como uma permanente infidelidade a qualquer certeza.

Cunha nos disse que a reestruturação curricular criou no currículo e na grade horária a disciplina Educação para o Filosofar e que a formação de professores tem sido bastante satisfatória nas circunstâncias. O princípio geral de seu trabalho é uma formação inicial com os professores em procedimentos, atitudes e conceitos básicos

³⁰ Autor do livro *Filosofia na Educação Infantil: fundamentos, métodos e propostas* (CUNHA, 2002). Concedeu-nos informações a respeito de seu trabalho via correio eletrônico.

para a educação filosófica, e depois eles vão construindo materiais juntamente com as experiências em sala de aula. Não pudemos obter mais informações sobre essa formação porque até o momento não foram publicados textos a respeito.

Além disso, obtivemos a informação de que no ano de 2007 estão abertas as inscrições para um curso de especialização³¹ na PUC-PR intitulado Didática da Filosofia – Ofício do Professor-Filósofo, sob a coordenação geral de Claudinei Luiz Chitolina. Com duração de 360 horas o curso tem por objetivo discutir a especificidade do ensino de filosofia, seus problemas e desafios atuais. Pretende também analisar a condição, o lugar e o papel da filosofia em nosso país diante do atual currículo educacional para compreender as implicações da filosofia na educação e na sociedade.

O coordenador nos comunicou que o curso tem uma inspiração em Lipman, mas que eles procuram voltar a atenção para os pressupostos filosóficos e pedagógicos da tradição do pensamento ocidental, a fim de discutir a formação do professor de filosofia diante dos desafios atuais, confrontando os problemas da capacitação teórica e prática. Embora não seja uma formação voltada especificamente para FpC, trata-se de um importante debate mais amplo a respeito da formação e do ensino de filosofia em geral.

Acreditamos que iniciativas como esta também são urgentes e que o professor precisa obter uma formação mais significativa e sólida.

Após esta breve exposição sobre Filosofia para Crianças e suas vertentes de pensamento e ação tanto na visão do CBFC quanto nas propostas alternativas ao programa de Lipman aqui destacadas, faz-se necessário, nesse momento, focalizar a questão da formação docente na área.

Vimos que FpC engloba uma certa complexidade de conhecimentos e práticas e, nesse sentido, perguntamos: O que se espera desse professor? Quais são os papéis a serem desenvolvidos para efetivar a prática filosófica em sala de aula a partir dos pressupostos exigidos?

³¹ Informações sobre o curso no site:

http://www.pucpr.br/sistemas_nsi/especializacao/mostra_curso.php?codcurso=932&processo=72

2 O PAPEL DO PROFESSOR NA PROPOSTA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN

Nesse item procuraremos discutir o papel que Lipman atribui ao professor em sua proposta de Filosofia para Crianças, para, em seguida, tratar da formação docente nessa área, tanto a partir de sua proposta oficial quanto de outras perspectivas de formação.

Destacamos o papel que Lipman atribui ao professor porque este autor ressalta diretamente em seus livros tal questão, apontando várias características que ele espera que o professor desenvolva para que o trabalho com FpC se desenvolva como esperado. Já os projetos alternativos não se preocuparam em pré-definir papéis aos professores de FpC. Talvez possamos afirmar que, para esses projetos, o modo como o professor se relaciona com a filosofia é que dá o tom geral do seu trabalho.

2.1. O Papel do Professor na Obra Filosofia na Sala de Aula

Revisitando as obras de Matthew Lipman, pudemos analisar como ele se preocupa com o fazer do professor em sala de aula, enfatizando muitas vezes os diversos papéis que esse professor deve desempenhar, bem como destacando a importância de uma postura adequada diante dos alunos e da filosofia. Para uma melhor compreensão acerca desse lugar que o professor ocupa na proposta de FpC, comentaremos a seguir uma série de trechos retirados da obra Filosofia na Sala de Aula³². De todos os livros de Lipman traduzidos no Brasil, esse – escrito em co-autoria com Sharp e Oscanyan- é mais significativo, pois ali encontramos uma série de colocações a respeito do papel do professor, enquanto os demais abordam pouco essa questão.

³² Cf. LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997.

O primeiro capítulo intitula-se “Incentivar as crianças a pensarem” e tem como primeiro item “A necessidade de uma reforma educacional”. Nesse item os autores não se remetem à figura do professor, mas procuram apontar as falhas do sistema educacional, indicando que com ele as crianças não vêem sentido em suas práticas escolares, e sugerem medidas gerais de mudança, já apontando as soluções através de um programa de desenvolvimento de habilidades de pensamento.

No item dois – “O pensar e o currículo escolar” – procuram, no geral, abordar a questão da importância de inserir no currículo escolar o programa de FpC, o qual, a partir do desenvolvimento das habilidades cognitivas, ajudará os alunos em todas as suas ações. Nesse item o papel do professor aparece em três pequenos trechos:

Os professores deveriam ter em mente as poderosas relações que existem entre a leitura e a fala, por um lado, e entre a escrita e a fala, por outro lado. Além disso, existe uma relação estreita entre falar e escutar, pois se não escutamos com atenção o sentido do que está sendo dito, mas apenas seguimos os componentes menos essenciais da conversação, provavelmente entendemos mal aquele que está falando. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.47).

Nesse trecho observamos que Lipman e seus colaboradores pretendem que o professor perceba a importância e a necessidade da criação da comunidade de investigação em sala de aula para que os processos de ler, ouvir, falar e escrever estejam interligados constantemente com a aprendizagem das crianças. Será que os professores não percebem essa relação no seu trabalho cotidiano? Eles possuem condições gerais de trabalho nas quais o despertar de tais habilidades possa ser efetivado?

O segundo trecho, no qual os autores continuam a falar brevemente do professor, é: “O que as crianças e os professores precisam, portanto, é uma orientação no currículo que indique como estabelecer as conexões que estão buscando.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.50). Nesse sentido, a resposta oferecida às perguntas acima, sobre as condições de trabalho do professor, para que ele e seus alunos possam promover o próprio pensamento, está no “currículo”.

Assim, a filosofia pode capacitar tanto os alunos como os professores a enfrentarem a descontinuidade curricular presente nas escolas com a fragmentação das disciplinas. Ou seja, quando a criança é incentivada pelo professor a pensar e a perguntar, ela tem a capacidade de elaborar as conexões necessárias diante de um currículo escolar fragmentado.

No último trecho do item dois Lipman , Sharp e Oscanyan (1997, p.53, grifo do autor) dizem:

As crianças respeitarão o professor que leva a sério as suas perguntas, mesmo que isso signifique apenas responder a uma pergunta com outra pergunta. Assim, se a criança pergunta “o mundo é feito de matéria?” o professor pode perguntar a ela “o que você acha que é matéria?”. Ou se a criança pergunta “como o mundo teve um começo?” o professor pode perguntar “como você sabe que teve um começo?”. Isso coloca o professor na situação de alguém que questiona ou investiga tanto quanto a criança.

Vemos que eles preferem usar exemplos de situações de sala de aula para enfatizar as regras de ação do professor. No trecho acima o professor aparece como um perguntador; ou seja, como aquele que não tem as respostas “na ponta da língua”, mas que está preocupado em desenvolver um diálogo questionador com as crianças.

Em outro momento, no item três do capítulo um, intitulado “Filosofia: a dimensão perdida da educação”, os autores inicialmente mostram que a criança busca respostas por meio de explicações científicas, interpretações simbólicas e investigações filosóficas, formulando, desse modo, perguntas metafísicas, lógicas e éticas. Essas três dimensões educacionais são fundamentais para que a criança consiga adquirir o conhecimento necessário para compreender e pensar o mundo que a cerca.

Nesse item, busca-se apenas explicitar a importância de abrir espaços para as crianças questionarem em sala de aula, mas não citam em momento algum o papel do professor nesse processo, pois irão enfatizar a metodologia cotidiana de sala de aula em itens posteriores.

O quarto e último item do capítulo “Algumas pressuposições educacionais de Filosofia para Crianças” traz mais algumas pequenas informações sobre o papel do professor. Na página 72 o autores nos mostram qual o lugar do professor na proposta da seguinte maneira:

Durante a investigação filosófica, assim como num diálogo em sala de aula, presume-se que o professor tenha autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação. É responsabilidade do professor garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados. Mas em relação ao “toma lá da cá” da discussão filosófica, o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes.

E em seguida, na página 73, completam:

O que o professor deve, seguramente, é evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias idéias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, censurável.

Desse modo, o professor tem como papel fundamental ser receptivo em relação à variedade de pensamentos de seus alunos e de modo algum querer conduzir a discussão segundo seus próprios pensamentos. Um professor que responde de uma maneira fechada a uma pergunta feita pela criança, esgota as diversas possibilidades de se pensar aquele tema; focaliza as idéias unicamente em sua própria visão a respeito. Na verdade, o que Lipman e seus colaboradores propõem é que o professor coloque a pergunta ou a idéia para a toda a classe refletir a respeito, independentemente da sua própria posição sobre aquele assunto.

O segundo capítulo, “Objetivos e métodos de Filosofia para Crianças”, apresenta brevemente o professor no seu papel de orientador, colaborador e incentivador³³. Para os autores, o professor:

[...] pode orientar as crianças perguntando-lhes se podem ver as conexões entre determinadas idéias (nos casos em que ele possa identificar a conexão e as crianças, não) e ajudando-as a relacionar suas idéias com as coisas que acontecem em suas vidas e no mundo em que vivem. Pode ajudá-las quando parecem não estar encontrando, sugerindo conexões e possíveis implicações ou conseqüências de suas idéias.

[...] as crianças têm uma inclinação natural para serem especulativas e globalizantes em vez de analíticas e sensíveis às diferenças. O melhor que o professor pode fazer é construir a partir desse senso natural de totalidade enquanto ao mesmo tempo as ajuda a descobrirem como gerar a totalidade. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, p.107-108).

Assim, observamos que não se exclui a participação do professor no processo do filosofar, mas enfatiza-se que o professor deve limitar sua participação para não interferir no processo de descoberta dos alunos e no desenvolvimento do raciocínio

³³ Nesse ponto vemos claramente a semelhança entre as concepções de Lipman e Dewey sobre a tarefa do professor. No livro “Experiência e Educação” Dewey (1971, p.16) diz que a tarefa do educador “[...] é a de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras.”

deles. Ou seja, o professor conduz a discussão, mas não interfere nela com seus próprios julgamentos.

Até aqui vimos que o professor não deve influenciar os alunos com suas idéias, mas, ao mesmo tempo, deve colaborar fazendo conexões entre elas quando necessário.

Nesse sentido, perguntamo-nos; Como o professor identifica essas diferenças tão sutis entre conduzir, incentivar e interferir? Será que sua formação em FpC o prepara para lidar com tais situações?

O item seis do capítulo dois, “Metodologia do ensino: considerações de valor e padrões de prática”, elucida a questão da dificuldade do professor de FpC em lidar com as situações que envolvem o incentivo do pensamento autônomo na criança. Ou seja, busca mostrar que as tarefas ou papéis a serem desempenhados pelo professor de FpC carregam uma dificuldade e uma complexidade que, na visão de Lipman e seus colaboradores, são amenizadas colocando-se regras e padrões para o trabalho docente.

Em um longo trecho, os autores explicam quem é o professor de FpC em sala de aula enfatizando o que ele deve fazer para que sua aula seja conduzida nos moldes propostos. Seguiremos comentando cada função exposta no trecho pelo autores.

A primeira frase diz: “[...] é o professor quem, ao menos na sala de aula, pode manipular o ambiente de modo a aumentar a possibilidade de que a consciência filosófica das crianças cresça continuamente.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.118). Afirma-se, desse modo, que o papel do professor em sala de aula não pode ser considerado supérfluo, pois sem ele não seria possível transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação filosófica, na medida em que é o professor que prepara o ambiente para o desenvolvimento das atividades.

Seguindo o trecho, temos a afirmação: “É o professor quem pode fazer surgir os temas em cada um dos capítulos das novelas filosóficas, é quem pode mostrar aos alunos da classe os temas que não identificaram [...]” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.118). Estranhamos essa afirmação, pois nos parece que os próprios alunos têm essa capacidade e, para nós, Lipman não discordaria disso. Aliás, os alunos podem, inclusive, identificar no texto temas não contemplados no plano de discussão. De qualquer modo, o que importa, em nosso ponto de vista, é a própria discussão surgida a partir do texto. Apenas quisemos ressaltar que no trecho em questão, os autores parecem enfatizar o papel do professor em detrimento de uma capacidade que o próprio Lipman indica que o aluno tem, como por exemplo, a de descobrir temas para discussão nas histórias.

Continuando dizem: “[...] é ele ainda quem pode relacionar os temas com as experiências das crianças quando elas apresentam dificuldade em fazê-lo por si mesmas, [...]” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.118) Se as crianças não conseguirem refletir sobre suas experiências a partir dos temas filosóficos é o professor que ajudará nessa tarefa, não esquecendo-se novamente que, ao mesmo tempo, não deve colocar suas opiniões durante as discussões para não monopolizar idéias suas. Novamente ressaltamos: para nós, o fato de o professor poder ajudar na relação dos temas, não significa que as crianças não possam desenvolver, com o tempo, essa capacidade.

Em seguida os autores dizem que o professor “[...] é quem pode demonstrar, por seu comportamento diário, como a filosofia pode ser relevante para a vida imediata de alguém – como pode abrir os horizontes que tornam cada dia mais significativo.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.118) Assim, vemos que o professor deve ter um comportamento específico; ele deve agir e pensar filosoficamente durante seu trabalho para, desse modo, influenciar positivamente seus alunos. Ou seja, o professor deve adquirir uma postura filosófica e, com isso, torná-la desejável a seus alunos.

Além disso, “[...] é o professor quem, através do questionamento, pode introduzir pontos de vista alternativos sempre com o objetivo de ampliar os horizontes dos estudantes, não se deixando nunca levar pela complacência ou auto-satisfação.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.18) Assim, podemos observar que o professor tem também o papel de sempre incitar novas possibilidades, dúvidas e reflexões contínuas sobre os temas, não deixando o assunto parecer pronto e acabado, com um fim em si mesmo.

Dizem então que, nesse sentido,

[...] o professor está sempre ao redor dos alunos, encorajando-os a tomarem a iniciativa, construindo sobre aquilo que conseguem formular, ajudando-os a questionar as pressuposições subjacentes de suas conclusões e sugerindo modos de chegar a respostas mais gerais. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.118).

Essa colocação sugere que o professor tem um papel ativo nas aulas de FpC, o que não significa que ele deva expor suas idéias sobre o tema, mas sim auxiliar seus alunos em suas dificuldades e limitações em relação à elaboração e desenvolvimento de suas idéias.

Outro fator muito importante é o que vemos na obra citada sobre o conhecimento do professor: “[...] o professor não só deve saber filosofia, mas deve também saber como introduzir esse conhecimento no momento adequado através de um questionamento que ajude os estudantes em seu esforço por compreender.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.119). Nesse momento os autores apontam a preocupação com o conhecimento do professor, mas, mais ainda, uma preocupação com o uso que o professor faz de tal conhecimento. Se o programa de FpC pressupõe que a criança aprenda por ela mesma, por meio das discussões filosóficas que estão envolvidas, o conhecimento do professor em filosofia não pode servir como finalidade, mas sim como um complemento para enriquecer as discussões. O professor, portanto, deve ter conhecimento em filosofia, mas não deve usá-lo especificamente como um conteúdo a ser ensinado.

Após essa descrição acerca de como o professor deve atuar em sala de aula, os autores oferecem mais quatro condições para o ensino do pensamento filosófico: 1) estabelecer um compromisso com a investigação filosófica; 2) evitar a doutrinação; 3) respeitar as opiniões dos alunos e 4) evocar a confiança das crianças.

Na primeira condição afirma-se que o programa de FpC depende de um professor:

[...] que compreenda as crianças, seja sensível aos temas filosóficos e capaz de manifestar, no seu comportamento diário, um profundo compromisso com a investigação filosófica – não como um fim em si mesma, mas como um meio para levar uma vida quantitativamente melhor. O ingrediente mais importante do programa de Filosofia para Crianças é um corpo de professores capaz de modelar uma interminável busca de sentido – para obter respostas mais compreensivas a respeito de assuntos importantes da vida. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.120).

Desse modo, vemos que aprofundam a questão apontada no início do livro de que uma das grandes tarefas do professor de FpC é a sua capacidade de mostrar a validade da investigação filosófica para a vida dele e das crianças. Assim, o professor faz com que os alunos se interessem pelo filosofar mediante a paixão com que ele demonstra ao refletir e agir filosoficamente no seu cotidiano.

Além disso, o professor precisa evitar a doutrinação de idéias, que se combate, antes de tudo, incentivando a crítica. Essa segunda condição diz respeito também ao cuidado e o rigor que o professor deve ter ao expor suas idéias e valores em sala de aula:

Os estudantes envolvidos em uma discussão filosófica devem sentir-se livres para defender qualquer posição que desejem a respeito de valores, sem que o professor tenha que estar ou não de acordo com cada um dos pontos. Os professores que insistentemente colocam seus próprios pontos de vista correm o risco, senão da doutrinação, ao menos de criar inibições que cedo ou tarde provocarão um fechamento da própria discussão. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997. p.122).

Ao mesmo tempo em que o professor deve colocar regras para o funcionamento das aulas, deve também incitar a discussão filosófica, provocar com perguntas, usar sua linguagem corretamente, bem como utilizar-se da lógica em sua fala, usando todos esses recursos para não doutrinar seus alunos. O professor de FpC deve ter um bom senso na diferenciação do que é nocivo ou não para a liberdade de pensamento dos seus alunos.

A terceira condição necessária para o bom desempenho do professor de FpC, segundo os autores, é que esse respeite as opiniões das crianças:

[...] mesmo que uma criança expresse uma opinião que temos certeza de que não está baseada em conhecimento factual, o nosso compromisso com o crescimento dessa criança deve ser o guia da nossa atitude. Em lugar de minimizá-las, seria mais produtivo tentar estabelecer uma relação mútua de confiança e empatia que possa levá-las a admitir que não sabem todas as respostas e que, como nós, por vezes percebem o mundo como algo confuso e frustrante. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.125).

Pelo que os autores afirmam acima poderíamos inferir que, qualquer que seja o pensamento da criança, o professor não deve interferir diretamente, corrigindo-o explicitamente - deve sim é ganhar a confiança da criança e procurar explorar o pensamento dela, levando-a a um auto-questionamento.

Para nós, o respeito pela opinião da criança passa pelo entendimento e compreensão do que ela expõe, independentemente de se concordar ou não com aquilo. Na verdade a própria atividade do debate filosófico em sala de aula vai dizer a essa criança se, naquele momento, seu pensamento é válido ou não para a discussão em pauta.

A última das quatro condições para o professor diz que ele deve despertar a confiança das crianças:

Um professor que respeita seus alunos está sempre disposto a aprender com eles e, de algum modo, com seu comportamento, deixa isso transparecer. Ele será capaz de reconhecer que os comentários, às vezes críticos ou maliciosos dos alunos, são sua maneira de testá-lo para ver quais serão suas reações. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.126).

Esse professor, do qual tais autores falam, tem o papel de também ser uma pessoa que carrega consigo o valor de respeitar os outros, fazendo disso uma ferramenta que levará seus alunos a respeitarem-se reciprocamente. Ele não conquista o respeito dos alunos pelo simples fato de ser um professor e usar de sua autoridade, mas sim mostrando que considera com respeito seus alunos tal como são.

Ainda no item seis do capítulo dois, segue-se o último tópico com o título “Ensinar o comportamento que ajuda as crianças a se envolverem no pensamento filosófico”. Nele é colocado que:

[...] o professor deve estar preparado para alimentar e cultivar uma profusão de estilos de pensar e ao mesmo tempo insistir em que o pensamento de cada um seja tão claro, coerente e compreensivo quanto, desde que o conteúdo do pensamento não fique comprometido. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.127).

Lipman e seus colaboradores insistem na idéia de que o professor deve perceber as diferenças de pensamento das crianças, compreendê-las e ajudá-las a ir além. Ao mesmo tempo em que o professor de FpC deve incentivar a criatividade de pensamento, deve exigir seu rigor, ensinando meios para que se chegue a esse ideal. Assim, professor e alunos têm um caminho rigoroso de pensamento a seguir, mas ao mesmo tempo não visam uma homogeneidade de pensamento no grupo.

Notamos, portanto, que o professor deve servir de modelo aos alunos, ao mesmo tempo em que sua prática também segue um modelo. Enfim, em Lipman há um **modelo de professor** ao mesmo tempo em que também **o professor deve ser um modelo** para seus alunos. Tal perspectiva também aparece em suas novelas filosóficas. Os autores citam que o professor pode visualizar a postura que ele deve adquirir por meio dos personagens das novelas filosóficas que ele mesmo escreveu.

Nas novelas, o personagem do professor, bem como dos alunos assume as características que Lipman deseja nos professores e nos alunos não ficcionais. Nesses textos os personagens formam uma comunidade de investigação ideal e têm

comportamentos que devem influenciar as salas de aula reais. Sobre isso destacaremos posteriormente a novela A Descoberta de Ari dos Telles³⁴ que traz várias situações nas quais vemos a imagem-modelo de professor proposta em FpC.

O professor precisa também saber distinguir assuntos que são relevantes em uma discussão filosófica e, assim, dirigir a discussão de modo que ela não perca seu sentido. Além disso, precisa saber aproveitar os comentários dos alunos sobre fatos e experiências pessoais para possíveis discussões a respeito desses temas comentados. Sobre essa questão Lipman e seus colaboradores ressaltam que:

Não se trata de uma discussão filosófica se os alunos simplesmente desabafam seus problemas pessoais, ou se expressam emocionalmente, [...]. Mas esses comentários podem ser o início de uma discussão filosófica nas mãos de um professor habilidoso. É o professor quem determina se o comentário tem implicações filosóficas, quais são os temas filosóficos implícitos e, gradualmente, conduz os alunos a uma discussão a respeito desses temas. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.129-130).

Essa questão nos parece um tanto delicada, pois notamos que é necessário que o professor saiba distinguir assuntos relevantes ou não. Ele fará essa distinção a partir de sua perspectiva pessoal ou sua escolha será baseada em temas propriamente filosóficos. Também temos que levar em conta algo mais subjetivo que é a capacidade do professor de filosofar e transformar os diversos temas e assuntos em filosofia.

De qualquer modo, eles alertam o professor para que suas aulas não sejam transformadas em momentos de reflexão superficial sobre assuntos que não tenham como serem levados a uma posterior discussão filosófica. Desse modo, o professor deve ser muito habilidoso tanto para encontrar uma maneira de elevar os exemplos cotidianos dos alunos a um patamar filosófico, quanto para descartar idéias incoerentes, sem desestimular os alunos a se expressarem.

Observando a metodologia e o currículo de FpC fica fácil analisar que a habilidade de fazer perguntas é de fundamental importância para o professor. A idéia é a de que ele faça perguntas apropriadas, com as quais a discussão possa caminhar rumo a uma profundidade e coerência maiores. Esse professor tem um papel diferente, uma vez que seu compromisso não é o de fazer com que seus alunos memorizem informações alheias – tal como comumente ocorre –, mas sim estimulá-los a formularem suas próprias idéias.

³⁴ LIPMAN, 1994.

Lipman, Sharp e Oscanyan (1997, p.131) afirmam que a criança precisa de modelos de pessoa em relação à liderança, integridade e conversas inteligentes. Para caracterizar essa postura ao professor, os autores dizem novamente que nas novelas é possível encontrar modelos ideais de conversações entre adultos e crianças, citando, por exemplo, a novela Luísa³⁵.

Ao abordar a dificuldade de se fazer a pergunta certa para incitar a discussão filosófica e seguir uma seqüência lógica a partir de tal pergunta, os autores falam pela primeira vez, na obra aqui analisada, sobre os manuais para os professores que acompanham as novelas:

Os manuais para professores fornecem vários planos de discussão que permitem ao professor dirigir a discussão estrategicamente sem ter que, constantemente, perguntar-se o que vai dizer em seguida. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.136).

Sendo assim, nos parece que o professor tem um campo muito delicado de ação, pois, ao mesmo tempo em que ele precisa estimular a autonomia nos alunos e detectar as idéias deles, incentivando-os – idéias que muitas vezes são diferentes das idéias centrais dos textos –, ele possui um manual a ser seguido com várias perguntas a serem feitas, o que pode diminuir seu próprio exercício de reflexão sobre as perguntas que faz, dependendo do modo como o ele usa o conteúdo do manual.

Além disso, acreditamos que se o professor tem um material para trabalhar ele pode sentir que seu trabalho fica em segundo plano, sendo mais fácil seguir apenas o que o material propõe ao invés de criar idéias e atividades novas.

Uma outra idéia defendida pelos autores é a de que o professor precisa incentivar as crianças a encontrarem respostas após seus questionamentos. Eles dizem: “O mais importante é que se ajudem as crianças a desenvolverem uma mente aberta e flexível graças à qual queiram substituir respostas que não funcionam mais por outras mais efetivas.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.137) Desse modo, o professor pode ajudar as crianças a irem além das suas respostas iniciais e deixar claro que nem sempre as respostas que damos aos problemas são definitivas.

A habilidade de ouvir também é muito importante para o professor de FpC. Para que possa ajudar as crianças a desenvolverem seu raciocínio, ele primeiro deve ouvir atentamente suas opiniões e idéias para poder incentivá-las a se expressarem da melhor

³⁵ LIPMAN, 1995a.

maneira possível. Para que o professor compreenda que o que a criança está falando pode ser o início de uma discussão filosófica profunda, Lipman, Sharp e Oscanyan (1997, p.138) dizem que ele deve saber filosofia:

À medida que os professores crescem em seu conhecimento da filosofia e, ao mesmo tempo, crescem em sua capacidade de prestar atenção e escutar o que seus alunos estão dizendo, provavelmente o processo se torna cada vez mais rico, tanto para as crianças como para os professores.

Vemos, no trecho acima, que é também fundamental nesse processo que o professor aprenda na sua prática a sentir que um comentário aparentemente fragmentado pode vir a se tornar uma discussão importante, como já havíamos comentado anteriormente.

Mais uma tarefa importante para o professor de FpC é observar a linguagem não verbal dos alunos e também reconhecer em si mesmo suas próprias maneiras – não necessariamente verbais - de se expressar. Os autores afirmam:

O professor deve ser capaz de dar o exemplo de alguém que não precisa esperar que as crianças se expressem para poder sentir o tom emocional da sala. Esse professor será mais capaz de despertar a confiança das crianças do que um professor que permanece indiferente diante das necessidades manifestadas, embora não verbalmente, pelas crianças. Então, o ideal seria o professor incentivar as crianças a prestarem atenção e aprenderem a entender tanto as intenções explícitas como as implícitas umas das outras. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.140).

Nesse trecho, vemos a importância que se deve dar ao ambiente da sala, aos gestos e expressões das crianças para que a aula de FpC flua agradavelmente. Para isso, o professor deve estar atento ao que a sala de aula está sugerindo além do que as crianças dizem verbalmente. Também, em outras passagens, os autores afirmam que o professor transmite seu pensamento por meios não verbais e ele deve, portanto, estar atento para que essa linguagem não influencie negativamente os seus alunos.

O último tópico relacionado ao ensino de comportamento às crianças fala do professor como modelo da criança. Lipman, Sharp e Oscanyan (1997, p.140) dizem que: “o adulto, como modelo ético, deve ser um modelo de integridade”. Assim, o professor deve mostrar em todo instante a coerência entre o que discursa e o que faz. Sua vida precisa oferecer às crianças um modelo de pessoa tanto no pensamento quanto na ação. Nota-se aqui que o professor de FpC deve ser uma pessoa com virtudes morais

sólidas para que, desse modo, seus alunos o tenham como um modelo “desejável” de adulto a se seguir.

Nesse comportamento coerente por parte do professor, é necessário que ele consiga atingir algumas metas, tais como: mostrar que é necessário fazer distinções e agrupamentos com as idéias que temos, sendo ele um modelo de rigor e cuidado intelectual; ter agilidade em detectar e ajudar a desenvolver as idéias das crianças e demonstrar respeito tanto às idéias das crianças quanto a elas próprias enquanto pessoas.

No último item do livro em questão, vemos aprofundado o papel moral do professor e da filosofia na educação das crianças. Voltaremos a essa questão posteriormente.

O sétimo e último item do capítulo dois é intitulado “Dirigir uma discussão filosófica” e apresenta, como o próprio título sugere, também várias concepções de acerca do papel do professor de FpC.

No primeiro tópico “A filosofia e as estratégias do diálogo”, os autores estão preocupados com a metodologia que leva ao diálogo filosófico. Para que o professor saiba executar essa metodologia, ele tem que ser “[...] provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado [...]” e os alunos devem estar “[...] ávidos por se envolver num diálogo que os desafie a pensar e produzir idéias.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.143).

Para tanto o professor é visto como um “árbitro”, um “questionador” e também como um “facilitador”. Assim, percebemos que a ênfase do trabalho está na discussão e não nas informações conclusivas. Assim, ao professor:

É melhor parecer para a classe um questionador que está interessado em estimular e facilitar a discussão. Um professor não precisa afirmar que está, inquestionavelmente, certo ou errado. Mas o professor pode muito bem mostrar interesse nas diferenças entre os pontos de vista, ou nas confirmações ou contradições de opiniões particulares. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.144).

Esses princípios de ação que o professor deve executar em seu dia-a-dia na sala de aula, são claramente explicados como avessos ao método de ensino tradicional, no qual o objetivo é que a classe chegue a um consenso geral, a uma informação pronta e acabada. Ou seja, o professor como estimulador, que dá ênfase na discussão e não no conteúdo, promove um universo muito maior de idéias e possibilidades. Desse modo, o professor deve fazer surgir no aluno “[...] um senso de valor da imparcialidade e uma

necessidade de ponderar os problemas, em vez de ficar satisfeito com opiniões expressas de modo simples e superficial.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.145).

Em seguida vemos que uma das características mais importantes do programa é que as crianças percebam que podem aprender umas com as outras. Para que isso ocorra, é necessário que o professor estimule a troca de idéias entre as crianças e mostre a elas que estão aprendendo entre si. Se a discussão, depois de um tempo, deixa de ser produtiva para a classe, “[...] o professor deve estar preparado para, sutilmente, dirigir a discussão para outro tema.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.148).

No próximo tópico – “O papel das idéias num diálogo filosófico” -, vemos a distinção da discussão filosófica das discussões científicas e religiosas. As discussões científicas possuem idéias passíveis de comprovação, são baseadas em fatos e teorias comprovadas e, sendo assim, são passíveis de resolução. Já as discussões de cunho religioso devem ter o cuidado de não afetarem diretamente a crença religiosa das crianças na medida em que questões relacionadas à fé não podem ser resolvidas pela ciência ou pela filosofia. Porém, dizem os autores, que o ideal nesse caso seria que:

[...] o curso servisse como uma ferramenta com a qual as crianças possam esclarecer e encontrar fundamentos mais firmes *para suas próprias crenças*. O papel do professor é duplo. Não é mudar as crenças das crianças mas ajudá-las a encontrarem naquelas coisas em que, após cuidadosa reflexão, *elas* escolheram acreditar. E, além disso, é reforçar sua compreensão sobre os aspectos necessários para manter as crenças que lhes são importantes. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.150, grifo do autor).

Além de o professor ter que saber reconhecer as diferenças entre esses três tipos de discussão, ele precisa também saber aproveitar as idéias que surgem como sendo científicas ou religiosas e levar as crianças e pensarem sobre os temas de um ponto de vista filosófico, aprofundado-as, sem interferir em questões pessoais.

Em seqüência, dizem que também é fundamental que o professor alimente a discussão filosófica. A fórmula proposta é a seguinte:

Para dirigir uma discussão filosófica, temos que desenvolver uma sensibilidade para saber que tipo de pergunta é apropriada em cada situação e qual a seqüência em que podem ser feitas. Um professor de filosofia pode deter-se sobre o comentário de um aluno, segui-lo, explorá-lo e achar que o comentário de outro aluno não necessita ser examinado porque, nesse momento, uma análise mais profunda seria contraprodutiva. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.156).

Após esse comentário Lipman e seus colaboradores assumem que não há uma receita para uma discussão filosófica perfeita, mas sugerem aos professores que queiram ter um modelo de discussão, que leiam os Diálogos de Platão, nos quais a figura de Sócrates representa “[...] um mestre na arte de obter um diálogo produtivo.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.156).

É relevante citarmos aqui que Kohan (2000a) faz uma correspondência entre o ideal de filosofia proposto por Lipman e a prática filosófica de Sócrates. Para ele, existem muitas semelhanças na concepção desses filósofos em relação à prática dialógica da filosofia e cita pelo menos seis pontos dessas semelhanças que podem ser entendidas da seguinte forma:

- a) Tanto para Sócrates como para Lipman a filosofia é vivência que cultiva o diálogo coletivo.
- b) Os dois filósofos consideram a filosofia como educativa na medida em que contribui para a formação da crítica permitindo o questionamento de valores e idéias.
- c) Outro ponto em comum é a necessidade de se popularizar a prática filosófica devido a não obrigatoriedade de conhecimentos prévios para o filosofar. O que importa é ter o espírito questionador.
- d) Lipman também acompanha Sócrates em relação ao desejo de que a prática filosófica esteja diretamente ligada à vida das pessoas e não simplesmente ligada a questões externas.
- e) Ambos dão fundamental importância à linguagem e ao raciocínio para o desenvolvimento do diálogo. “Ambos são cuidadosos no uso e no exame da linguagem e na análise das razões que fundamentam as tessituras que vão sendo apresentadas no diálogo.” (KOHAN, 2000a, p.23).
- f) Além disso, eles se preocupam igualmente com a importância da análise racional dos temas propostos priorizando o cuidado com a lógica do pensamento e também valorizando a honestidade intelectual e a ética.

Além dessas semelhanças, Kohan também aponta que existem diferenças significativas entre Lipman e Sócrates no que diz respeito ao sentido político-pedagógico da filosofia, ao significado da pergunta filosófica, ao público que se destinou essa prática, ao uso da linguagem escrita e também a questões ligadas ao período histórico-temporal referindo-se, por exemplo, à aceitação política dessa prática.

Com isso, podemos entender que Lipman inspirou-se de forma decisiva na concepção filosófica de Sócrates e procurou tornar essa prática algo possível nas escolas, criando uma série de procedimentos específicos para que o professor pudesse “aplicar” o filosofar em sala de aula.

Para que, portanto, a aula de FpC aconteça de fato, é necessário que um simples procedimento se inicie: após a leitura da história, o professor pode perguntar o que as crianças consideraram interessante e ir escrevendo na lousa tais idéias. Essas idéias distribuídas são o ponto de partida para a discussão começar ou, como preferem dizer os autores, “[...] torna-se o plano de trabalho para discussão” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.157).

Para que essas idéias sejam discutidas, existem sugestões de perguntas que o professor pode fazer:

- [...] o professor pode pedir à pessoa que sugeriu a questão, que elabore um pouco mais a sua idéia fazendo perguntas como essas:
 - Por que você achou interessante esse incidente em particular?
 - Você está familiarizado com incidentes desse tipo?
 - Quais os pontos de vista com os quais você concorda e com os quais você não concorda?
 - Como essa parte da história ajudou a compreender o resto da história?
 - Existe algo nesse episódio que você achou surpreendente ou interessante?
 - Existe algo nesse episódio que você acha que deveríamos discutir?
- (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.158).

Ao exemplificarem essas perguntas iniciais, é explicado que não existe a pretensão de fechá-las, mas sim indica-se que o professor irá saber qual pergunta fazer, dependendo do tema em questão.

No momento da discussão, muitas vezes as crianças se expressam de maneira muito confusa ou apresentam dificuldade em se expressarem. Nesses casos o papel do professor é o de ajudar seus alunos a esclarecerem o que disseram inicialmente e a reformularem suas idéias para que elas fiquem claras, tanto para o próprio aluno quanto para a classe. Assim a discussão pode ser continuada. Sobre essa questão vemos na obra analisada exemplos de perguntas que podem ser feitas para que os alunos pensem sobre

o que disseram, tais como: “- Você está dizendo que...?” ou “Será que o que você está dizendo poderia ser colocado assim...?”³⁶.

Porém, os autores alertam o professor de que esse tipo de pergunta pode gerar uma “distorção” da idéia da criança:

[...] a obrigação do professor é ajudar as crianças a expressarem o que pensam, mesmo que o que elas pensem não seja o que o professor gostaria que fosse. [...] Mas distorcer os pontos de vista dos alunos por meio de uma sutil reformulação é manipular e doutrinar – o que é uma outra maneira de dizer que é inapropriado para o diálogo filosófico. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.159).

Lipman e seus colaboradores insistem novamente na idéia de que o professor deve estar atento, portanto, durante todo o tempo, à maneira de conduzir a discussão sem colocar suas idéias como sendo as corretas e únicas. Para isso, deve prestar atenção nas idéias das crianças, respeitá-las e ajudá-las a produzir um diálogo filosófico sobre essas idéias.

Além disso, a interpretação das idéias feita por alunos e professor deve ser também cuidadosa. O professor aqui deve ser capaz de extrair os significados do que se diz por meio de suas “inferências”, de sua “busca por coerências”, por “definições”, por “pressuposições”, na atenção em “indicar falácias”, pedindo “razões” aos alunos, “obtendo e analisando alternativas”. Todos esses requisitos são executados pelo professor por meio das perguntas, intencionalmente provocativas, que o mesmo faz para a classe.

Podemos analisar, nesse sentido, que são as perguntas que o professor faz, no sentido de intervir na construção do diálogo rigoroso, que fazem a aula de FpC acontecer de uma forma procedimental. Sem as suas intervenções, as crianças estariam vivenciando um diálogo entre si, mas talvez não atingissem os objetivos do programa de FpC.

Porém, temos um alerta de que não é apenas a qualidade das perguntas que faz a aula de FpC acontecer. No último tópico do item sete, “Orquestrar uma discussão”, o autores começam falando que a pergunta deve ser feita no momento certo. Para que o professor saiba qual é esse momento ele precisa praticar e aprender com sua experiência:

³⁶ LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.158.

Saber exatamente que pergunta fazer e em que momento depende da experiência que temos, da sensibilidade filosófica e do tato. À medida que os professores ficam mais experientes, desenvolvem um repertório de perguntas e podem, rapidamente, escolher a adequada sem muita hesitação. [...] Um bom professor de filosofia nunca atinge um ponto onde parece não haver mais necessidade de questionamento. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.172-173).

Assim, nos parece que Lipman e seus colaboradores apontam que a formação do professor se dará efetivamente em sua prática com a filosofia em sala de aula, bem como com sua capacidade de aprender por meio dessa experiência.

O terceiro e último capítulo do livro – “Aplicar as habilidades do pensar à experiência escolar” -, ainda traz a visão sobre o papel do professor de FpC sempre de maneira rápida porém enfática, assim como em todo o livro. Esse capítulo é subdividido em dois itens principais: o primeiro é sobre “Incentivar as crianças a serem lógicas” e o segundo com o tema “A educação moral pode ser dissociada da investigação filosófica?”.

No primeiro item os autores distinguem três significados para a lógica: a lógica formal; a lógica que dá razões e a lógica do agir racionalmente, sendo que, cada uma delas deve ser abordada de maneiras diferentes em FpC.

Para levar a lógica formal à sala de aula o professor de FpC precisa saber que deve ajudar “[...] as crianças a descobrirem que podem pensar sobre o seu pensar de um modo organizado.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.179). A maneira pela qual o professor pode fazer isto é se basear nos exemplos de pensamento lógico presentes nas novelas e fazer com que as crianças imitem os personagens em suas próprias discussões na maneira de questionar. Porém, como a lógica formal tem seus limites, os autores complementam essa questão com um termo chamado “abordagem das boas razões”.

O principal propósito da lógica das boas razões, de acordo com os autores é “[...] avaliar os próprios pensamentos e os pensamentos alheios em relação às ações ou acontecimentos.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.190).

O papel do professor, nesse caso, não é passar as regras da lógica das boas razões, pois em cada situação ela se apresenta de formas variadas. Ele deve então “[...] ter em mente que o principal objetivo da lógica das boas razões é ajudar as crianças a

descobrirem o vasto número de aplicações de um pensar deliberativo estruturado.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.197). E continuam os autores ressaltando que o uso dos temas filosóficos presentes nas novelas é o material adequado para suscitar tais discussões.

O terceiro e último tipo de lógica – o agir racionalmente – significa fazer com que as crianças, a partir dos exercícios da lógica formal e da lógica das boas razões, passem a usar o pensamento reflexivo em suas vidas. Nesse ponto não se cobra o papel do professor, pois os autores argumentam que o mais importante a esse respeito caso é o papel do texto, tendo os seus personagens como um certo modelo de ação racional para a criança. Os personagens das novelas:

[...] são projetados para mostrar aos leitores como o uso ativo do pensamento reflexivo pode fazer diferenças no que se diz ou faz. [...] À medida que as crianças reais vão incorporando esses personagens às suas imaginações, também vão misturando seus próprios processos de pensamento e seus próprios tipos de atos mentais com os dos personagens. Assim, os contornos entre os personagens fictícios e as crianças reais vão ficando difusos. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.201).

Nesse sentido, não se deve fazer do ensino da lógica um conjunto de regras e fórmulas, mas sim inserir as crianças em contextos de pensamentos reflexivos. Assim, o professor terá o papel de levar às crianças os meios para terem o exemplo do pensamento reflexivo - que, no caso, são as novelas - e a terem a experiência da reflexão para poderem aprender a pensar por si mesmas.

No segundo e último item do livro – “A educação moral pode ser dissociada da investigação filosófica?” – Lipman e seus colaboradores procuram claramente unir educação moral e filosofia. Para tanto, o papel do professor é fundamental na medida em que esse deve manter sua relação racional com as crianças quando as questões são de ordem moral, ressaltando para as crianças que devemos agir com racionalidade.

Nesse sentido o professor é quem vai preparar o ambiente para que as crianças possam se sentir num ambiente favorável à educação moral, que, como ressaltam os autores, deixou de ser papel dos pais para se concentrar na escola. O professor aparece novamente como um modelo de atitudes morais para as crianças, devendo levá-las a se assumirem enquanto seres individuais, mas também coletivos.

Fazendo isto, seu próximo papel é o de superar os problemas dos ambientes não moralizantes fora da escola:

A responsabilidade do professor é criar um ambiente desafiador para que essa criança possa superar a apatia resultante do seu ambiente anterior. [...] É responsabilidade do professor criar um ambiente em que essa criança não precise ter um comportamento agressivo para se proteger ou recuperar a própria dignidade. [...] o professor que assume a responsabilidade de criar um ambiente de apoio que permita o desenvolvimento do auto-respeito e do auto-controle caminha a passos largos em direção da educação moral. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p.211).

Desse modo, o professor não tem o papel de transmitir valores morais, mas deve trabalhar o raciocínio moral por meio do filosofar sobre questões valorativas.

O processo de discussão filosófica leva as crianças a uma reflexão moral, quando as crianças se envolvem em diálogos nos quais possam discutir opiniões, sentimentos e conhecer diferentes pontos de vista e valores a respeito do tema em questão. Além disso, os próprios valores que regem a comunidade de investigação - como, por exemplo, o ouvir e respeitar a fala dos colegas -, são fortes fatores que desenvolvem uma boa educação moral.

Para finalizar as colocações sobre o papel do professor na educação moral, em FpC, Lipman, Sharp e Oscanyan (1997, p.242) afirmam que tal educação deve ser:

[...] muito paciente, persistente e escrupulosa: deve ser realizada de forma verdadeiramente benevolente e cuidadosa, mais coerente do que ambivalente, e interessada em ajudar as crianças a pensarem, sentirem, agirem e criarem por si mesmas.

Os autores são enfáticos quando afirmam que o professor de FpC deve estar preocupado com a educação moral de seus alunos por meio da filosofia. A formação filosófica da criança parece estar sempre associada à sua formação ética e moral. O professor, por sua vez, carrega a tarefa de ser uma pessoa ética, virtuosa e racional ao mesmo tempo, para assim, poder ajudar as crianças a refletirem.

Foi possível analisar também que, durante todo o livro, nos momentos em que falam do professor, Lipman, Sharp e Oscanyan parecem sugerir que esses estudem e se aprofundem em lógica e filosofia. O objetivo não é que esse conhecimento - que deve fazer parte da formação do professor - seja transmitido às crianças, mas que seja a base teórica para o professor explorar mais as possibilidades de reflexão.

Porém, todo o conjunto de tarefas e posturas destinadas ao professor em sala de aula, não seria um conjunto de conhecimentos que ele precisaria adquirir também com uma formação pedagógica, e não somente filosófica? Lidar com as crianças usando tanta perspicácia e sutileza exige do professor muito conhecimento sobre a educação de crianças que a filosofia, por si só, possivelmente não seria capaz de suprimir, por não ter essa especificidade.

É possível fazer esse questionamento quando observamos acima as características do professor de FpC definidas por Lipman e seus colaboradores, as quais exigem que ele seja: perguntador, receptivo, orientador, colaborador, incentivador, confiável e confiante, respeitoso, exigente, habilidoso, filósofo, modelo para a criança, atento, virtuoso, provocativo, facilitador, estimulador, sensível, cuidadoso, paciente e persistente, dentre outras. Qual formação dará ao professor todas essas características?

Mas antes de refletir sobre a questão da formação do professor propriamente dita, faz-se necessário aqui explorar o modelo de professor presente nas novelas de Lipman, para que assim a descrição do papel do professor em FpC fique melhor definida e interpretada, uma vez que as novelas também foram desenvolvidas com o propósito de fornecer modelos de comunidade de investigação e de posturas de professores e alunos em sala de aula:

Um dos méritos das novelas do programa de Filosofia para Crianças é que oferecem modelos de diálogo, tanto entre crianças como entre crianças e adultos. São modelos não-autoritários e não doutrinadores que respeitam os valores da investigação e do raciocínio, incentivam o desenvolvimento de modos alternativos de pensamento e imaginação, e descrevem como seria viver numa comunidade onde as crianças tivessem seus próprios interesses e se respeitassem como pessoas capazes de, às vezes, participarem de uma investigação cooperativa sem nenhuma outra razão que a satisfação que têm em fazê-la. (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1997, p.146).

A novela escolhida para ser explorada nesse trabalho quanto ao modelo de professor nela contido foi A Descoberta de Ari dos Telles³⁷. A escolha dessa novela em particular se deu por dois motivos. Em primeiro lugar porque essa foi a primeira novela que Lipman escreveu tendo a lógica como tema principal, tendo também muito de sua teoria educacional. Em segundo lugar o personagem do professor encontra-se constantemente presente durante as narrativas, apresentando exemplos valiosíssimos

³⁷ LIPMAN, 1990a, 1994

para a compreensão do papel do professor de FpC. Assim é possível analisar como esse professor “ideal” atua em sala de aula - em forma de personagem da novela de Lipman – tanto no que diz respeito ao conteúdo filosófico trabalhado quanto em sua postura pedagógica em sala de aula.

2.2 O Professor como Modelo e o Modelo de Professor na Novela “A Descoberta de Ari dos Telles de Matthew Lipman”

O personagem Ari é um garoto que está descobrindo a lógica do raciocínio e quer constantemente questionar o que não compreende para poder chegar à verdade. A partir da construção de algumas frases, ele vai elaborando seu pensamento, tirando conclusões, fazendo inferências e, portanto, encontrando maneiras substanciais de pensar.

O personagem que encarna a principal figura do professor na novela é o professor Sampaio. É ele quem abre a possibilidade dos debates em sala de aula sobre as frases lógicas que Ari elabora e tenta compreender. Embora seja professor de Matemática, o professor Sampaio mostra-se sempre disposto a dialogar com a classe sobre o assunto de Ari: pensar o pensamento. Assim, esse professor ganha a confiança e o carinho de todos os alunos, os quais se envolvem nas discussões de forma profunda, mas com naturalidade.

No capítulo dois da novela, Ari está intrigado com seu pensamento sobre frases que começam com as palavras “todos” e “nenhum” e interrompe a aula do professor Sampaio para fazer sua primeira intervenção, que prossegue por toda a história:

Ele levantou a mão e, quando o professor o chamou, explicou o problema e perguntou se ele deixaria a classe tentar ajudar. O professor Sampaio era legal e Ari estava certo de que ele ia concordar. Ele até repetiu o problema porque Ari estava tão entusiasmado que nem conseguia explicar direito.³⁸

³⁸ Cf. LIPMAN, 1994, p.9.

Nesse momento a aula de Matemática foi interrompida para que Ari pudesse falar sobre a sua descoberta em relação às frases que elaborou e o professor Sampaio, além de abrir espaço para a discussão, colocou-se como um colaborador, organizando as idéias na lousa para que a discussão ficasse mais clara.

Em seguida, no momento em que a classe fica alguns instantes em silêncio, o professor, que até então só ajudava a conduzir a discussão, faz uma breve sugestão para motivar a continuação da discussão, pois os alunos parecem um tanto confusos.

E assim os alunos prosseguem a discussão com mais clareza e organização. Antes do término da aula o professor diz:

- Por que vocês não copiam isso no caderno de vocês? Assim, se lembrarem de mais alguma coisa, podem acrescentar à lista – sugeriu o professor e voltando-se para Ari, perguntou:

- Deu pra ajudar, Ari?

Ari fez que sim e estava muito contente com o professor Sampaio por ele ter interrompido a aula de Matemática para resolver o seu problema.³⁹

O personagem do professor presente na novela, como Lipman, Sharp e Oscanyan (1997) afirmam em seu livro *Filosofia na Sala de Aula*, aparece na postura adequada de professor de FpC que Lipman idealiza. Ele conduz a discussão sem intervir nas idéias e está disposto a ajudar na organização do pensamento em vez de interferir com imposições teóricas. Mostra-se interessado e pronto para ajudar quando os alunos julgam necessário ou quando a discussão não caminha consistentemente.

No capítulo quatro da novela, aparecem os personagens Luísa como aluna e Hilda como professora. A professora Hilda, apesar de não ter tanto destaque durante a novela como o professor Sampaio, apresenta nesse capítulo um comportamento coerente com o que Lipman espera do professor. Quando Luísa passa pelo corredor a professora diz:

- Luísa, será que você podia me ajudar? Eu tenho que escolher um tema de redação para este fim de semana e não estou satisfeita com nenhuma das idéias que tive. [...]

- Por que você não pede apenas pra gente escrever sobre aquilo que mais nos interessa? – respondeu Luísa.

A professora Hilda concordou.

³⁹ Cf. LIPMAN, 1994, p.10.

- Obrigada, Luísa, é isso que vou fazer.

Na aula, o tema de redação que ela deu foi: “A coisa mais interessante do mundo”. Imediatamente Tadeu levantou a mão.

- Quando você diz **coisa** você quer dizer alguma matéria da escola, como História ou Ciência, ou apenas alguma coisa que se pode tocar e pegar como uma bola de futebol ou um lápis? [...]

- Tadeu você toda a razão em fazer essa pergunta. Eu preciso tentar se mais clara. Uma coisa pode ser um objeto, como um lápis, uma coisa que podemos ver, pegar e medir, ou algo mais vago e difícil de definir, como uma atividade.

- Como aquilo que fiz no outro dia? – perguntou Fabiana com um sorriso.

- Na verdade eu estava pensando em atividades ou processos, como respirar, enferrujar, voar, nadar ou coisas assim – continuou a professora.⁴⁰

No trecho acima a professora Hilda mostra algumas características desejáveis para um professor de FpC, segundo Lipman, pois ela está disposta a ouvir a opinião dos alunos com seriedade, mostra-se capaz de rever seus pensamentos e ações diante dos alunos, revelando-se também uma aprendiz. Lipman espera que o professor de FpC, como vimos no item anterior, se comporte de maneira aberta e receptiva diante dos alunos.

A atitude da personagem acima aponta para o professor-leitor - e também para o aluno, pois ele também vê o professor como modelo - que ele deve valorizar e estimular as opiniões dos alunos, mostrando a eles que todos têm a capacidade de decidir e melhorar seu próprio fazer na escola, afastando-se de uma concepção que coloque o professor no centro do saber.

No final do mesmo capítulo, após uma longa discussão sobre as frases de Ari durante a aula de Matemática, o professor Sampaio tenta sintetizar e coordenar a discussão dizendo “ -Você tinha razão, Toninho. Mas acho que Ari também está certo. Deixe-me ver se consigo resumir o que temos até agora – disse o professor indo para o quadro-negro.”⁴¹. Com essa atitude, esse personagem mostra ao professor o momento em que ele deve ajudar as crianças a organizarem as idéias discutidas, ressaltando a importância da exemplificação, síntese, conclusão e explicação clara das nossas idéias.

O personagem do professor Sampaio nas discussões tem o papel de ajudar, coordenar e incentivar seus alunos a pensarem melhor. Mas também observamos que intervém em certos momentos.

⁴⁰ Cf. LIPMAN, 1994, p.21.

⁴¹ Cf. LIPMAN, 1994, p.24.

O desejo da criança de que a escola seja interessante também é evidenciado na novela. Ari se expressa de forma enfática dizendo: “- O problema é que uma porção de coisas que são ensinadas na escola simplesmente não podem ser transformadas em coisas interessantes.”⁴². Assim, o professor entra em contato com a importância de fazer do conhecimento algo que interesse aos alunos e, para isso, deverá buscar meios, como faz o professor Sampaio da novela, por exemplo, de deixar e estimular as crianças a pensarem por si mesmas.

É possível observar que o modelo de professor presente na novela não está somente na figura do professor, mas também na figura do diretor da escola que Ari frequenta e na figura dos pais de diversos personagens. Ou seja, a figura do adulto na novela se reverte em atitudes que podem servir de modelos de ação para o professor de FpC.

O diretor da escola - o Senhor Peixoto - é mais rígido e não tão disposto a dialogar quanto o professor Sampaio. Porém, no decorrer da história, ele vai se encantando com as atitudes da turma de Ari em querer pensar sobre os problemas de uma forma racional e procura se aproximar, dar a palavra às crianças e incentivá-las. No capítulo nove, o Senhor Peixoto depara-se com a questão religiosa de um aluno: Daniel recusa-se a cantar o Hino Nacional por julgar que essa atitude seria, conforme a religião de seus pais, um tipo de idolatria condenada pela Bíblia.

O Senhor Peixoto, ao contrário do que se pensa sobre um diretor, se dispõe a ouvir e a dialogar com Daniel tentando ajudar a resolver a questão e, em seguida, vai até a classe para colocar o problema em discussão junto com todos os alunos:

Só na última aula o diretor apareceu. Depois de explicar à classe por que os pais de Daniel não queriam que ele se levantasse para cantar o Hino, disse o que ele achava. Aquilo nada tinha a ver com religião, e explicou porque pensava assim. Então quis saber o que a turma pensava.⁴³

A partir dessa atitude do diretor, as crianças dialogam bastante e chegam à idéia de que discordar dos adultos não necessariamente significa desrespeitá-los e que existem professores que apóiam essas atitudes:

⁴² Cf. LIPMAN, 1994, p.29.

⁴³ Cf. LIPMAN, 1990a, p.4.

- Olha o professor Batista, por exemplo. Ele até gosta que a gente discorde dele, que a gente faça pergunta sobre o que ele está ensinando. E ele respeita a gente, mesmo que as conclusões que a gente tira sejam diferentes das que ele tira.⁴⁴ .

Desse modo, o professor de FpC entra em contato com várias concepções de relação adulto-criança, que são fundamentais para Lipman, para que a aula aconteça de forma coerente com a proposta de FpC. Trechos como estes acima incentivam o professor a tomar as mesmas atitudes dos personagens tão queridos dos alunos.

O capítulo dez sugere como conduzir uma discussão filosófica. A professora Hilda aparece novamente como uma simpática condutora da discussão e deixa a matéria que leciona formalmente, convencida pelos alunos que a discussão, naquele momento, é mais importante:

- Dona Hilda – disse Toninho, com seu o jeito claro e todo particular de falar -, a gente estava discutindo a respeito do que aconteceu com o Daniel. Será que a gente não podia continuar discutindo isso, em vez de ter uma aula normal?

- Desculpe, Toninho, mas não vai dar. Sei que vocês estão com isso na cabeça, mas temos que terminar o exercício de português, e é melhor começarmos logo.

Ari pediu licença para falar:

- Poderia ser uma espécie de exercício de Português, dona Hilda. A senhora seria o juiz ou alguma coisa parecida, se corrigisse o modo como nós nos expressamos.

- É muito criativa a sua idéia, Ari – disse dona Hilda -, mas isso eu também posso corrigir na lição de casa de vocês.

- Bom, então – não desistiu Ari -, será que a senhora não podia corrigir nosso modo de raciocinar? Nós damos a nossa opinião e a senhora diz se estamos raciocinando bem ou mal.

Dona Hilda suspirou.

- Mas só hoje, está bem?⁴⁵ .

Na verdade parece-nos que Lipman permite alguma intervenção do professor e reforça isso na novela em alguns momentos. Porém, devemos nos perguntar que tipo de intervenção Lipman coloca para o professor. No trecho acima, quando Ari pede para a professora Hilda corrigir o modo como os alunos raciocinam, na verdade ele parece pedir uma orientação. Então, talvez no caso de FpC o problema não seja a intervenção, porque o professor precisa intervir em certos momentos, mas tomando cuidado para não dirigir a discussão segundo suas próprias conclusões.

⁴⁴ Cf. LIPMAN, 1990a, p.6.

⁴⁵ Cf. LIPMAN, 1990a, p.8.

Essa questão nos remete à figura de Sócrates como o mestre que aparentemente não intervém, mas estimula o pensar. Contudo, vemos em Kohan (2004a) que Sócrates carrega também uma figura um tanto negativa para o filosofar e talvez seja essa nossa preocupação diante da FpC. Kohan nos coloca dois pontos que incomodam na figura de Sócrates. O primeiro seria a visão de que Sócrates é aquele que parece nada saber, mas, na verdade, se coloca como uma pessoa acima das outras por saber o que elas deveriam saber. O segundo ponto se refere ao fato de que quanto mais ele conversa, mais ele estabelece uma relação consigo de sabedoria e se reafirma, colocando o outro como impotente. Com isso Kohan (2004a, p.126) nos afirma que:

[...] o que nos incomoda não é tanto Sócrates, mas a figura que ele ecoa: a pretensão totalitária de um mestre que já sabe, antecipadamente, o que um aluno deve saber. Alguém que pensa para e pelos outros. Alguém que quer que todos os outros saibam, pensem e sejam como ele.

Diante disso, precisamos afastar o professor de FpC dessa figura um tanto negativa de Sócrates quando pensamos na sua intervenção ou orientação. Não seria o caso de afirmarmos que Lipman deseja que o professor de FpC seja esse modelo de sabedoria como o é Sócrates, colocando os alunos como inferiores. Mas podemos afirmar que para Lipman não haverá uma educação filosófica se o professor não intervir de algum modo.

Voltando à novela vemos em outro caso, por exemplo, que no decorrer da discussão, a professora Hilda parece somente intervir para orientar quando percebe um problema de expressão de idéias da aluna Satie:

Satie aproveitou para dizer que Daniel devia ficar de pé porque “regras são regras”, o que fez dona Hilda refletir um pouco:
- Satie, vou aceitar o que você disse, se bem que, tecnicamente, isso está errado. Uma afirmação como essa, em geral não quer dizer nada. É o mesmo que dizer “uma pedra é uma pedra” ou “um carro é um carro”. Mas às vezes acaba tornando-se uma expressão feita com um determinado significado que todos conhecem, como no caso de “negócio é negócio”. Nesse caso, suponho que você esteja querendo dizer que se fazemos as regras, devemos obedecer a elas. Então eu diria que está certo.⁴⁶

⁴⁶ Cf. LIPMAN, 1990a, p.10.

A professora faz uma intervenção no sentido de ponderar e esclarecer a idéia que Satie queria passar para a classe. Após essa colocação, a professora Hilda continua ouvindo e organizando a discussão, não permitindo que o foco da questão se perca, deixando que uma espécie de “comunidade de investigação” seja criada em sala de aula. Ao final da discussão, na última frase do capítulo, ela diz: “ – Nunca tinha pensado essas coisas desse modo. Fico muito grata a todos vocês.”⁴⁷

Com essa frase, a professora passa a imagem do professor que troca idéias e não só ensina, mas também aprende com as idéias das crianças, valorizando e incentivando que elas continuem a pensar por si mesmas, expondo e debatendo seus modos de pensar.

Logo no início do capítulo onze, há mais uma demonstração de que essa atitude é desejável no professor de FpC, exposta na frase em que a aluna Márcia pensa:

Imagine, a dona Hilda dizer que ela aprendeu alguma coisa com **a gente!** Nunca tinha ouvido um adulto dizer isso. Quando a dona Hilda disse aquilo, eu me senti mais gente. Não sei por quê, mas foi como se eu me conhecesse um pouco melhor.⁴⁸

Márcia demonstra-se surpresa e feliz com a atitude da professora em dizer que aprendeu algo com as crianças. O professor de FpC que entra em contato com essa questão, logo precisa perceber, segundo Lipman, que é assim que ele deve agir.

O pensamento da aluna Fabiana também retrata a visão do aluno sobre o professor e sobre a necessidade de encontrar razões:

Confio no professor Sampaio e acho que na dona Hilda também. Mas será que dá pra confiar no seu Peixoto? Não sei não. Acho que só confiar não basta. Você tem que explicar porque pensa desse ou daquele jeito, como a dona Hilda disse. Mas na hora agá, o seu Peixoto diria apenas “Isso é assim porque é o que diz o regulamento”. E se a gente fosse perguntar pros pais do Daniel, tenho certeza de que eles iam dizer que é assim porque a Bíblia diz. Será que há uma razão pra tudo aquilo que eles mandam a gente fazer? E quando mandam a gente fazer uma coisa sem explicar a razão? Que razão, que motivo, a gente tem pra fazer aquilo?⁴⁹

⁴⁷ Cf. LIPMAN, 1990a, p.12.

⁴⁸ Cf. LIPMAN, 1990a, p.13, grifo do autor.

⁴⁹ Cf. LIPMAN, 1990a, p.15.

Vemos acima que a personagem Fabiana confia em quem apresenta razões para seus pensamentos. Como o diretor nem sempre faz isso, ela pensa que talvez não deva confiar nele sempre. Fabiana demonstra que precisa de boas razões e que os alunos não compreendem quando são obrigados a fazerem coisas sem um bom motivo; uma boa razão. Assim, ela mostra a necessidade de que o professor abra espaço para a discussão em vez de impor idéias.

O pensamento de Ari sobre a professora Hilda também traz uma imagem de professor como um modelo de adulto para o aluno:

A dona Hilda me fez perceber uma coisa: ela logo via quando alguém não estava raciocinando bem. Ela não finge que sabe a verdade nem hesita em dizer se alguém foi pouco claro no seu raciocínio. Acho que não tinha razão quando quis ter alguma idéia que resolvesse o problema do Daniel e deixasse todo mundo satisfeito. A única coisa que posso fazer é tentar mostrar a diferença entre pensar bem e pensar mal. Assim como um juiz de futebol que, mesmo sem entrar no jogo, sabe a diferença entre um empurrão e um simples jogo de corpo.⁵⁰

Este trecho é muito rico quanto aos exemplos que Lipman elabora sobre um bom professor de FpC. Ari percebe as atitudes da professora Hilda quanto à sua originalidade e coragem em dizer que não tem todas as respostas e em tentar alertar os alunos sobre raciocínios infundados. Com isso, ele percebeu que não é suficiente ter uma idéia pronta para um dado problema, mas sim que é mais importante ter discernimento entre as diferentes idéias e ponderar sobre quais são válidas em uma dada situação.

No último capítulo da novela, o professor Sampaio aparece incentivando Luísa a elaborar melhor seu pensamento para que sua exposição verbal fique clara para todos os membros da classe:

- Luísa – falou o professor Sampaio -, não parece que alguém tenha insultado você ou dito que você estava boicotando a classe. O problema é que você não chegou realmente a explicar as suas objeções. Gostaria que, só mais uma vez, você tentasse nos explicar. Nós gostaríamos de poder ver as coisas do seu ponto de vista, Luísa, mas você ainda não nos disse qual é ele.⁵¹

⁵⁰ Cf. LIPMAN, 1990a, p.16.

⁵¹ Cf. LIPMAN, 1990a, p.52.

Desse modo, a figura do professor pode ser vista como aquele que incentiva e que valoriza o pensamento do aluno. O professor mostra para a aluna Luísa que todos consideram sua opinião importante e por isso ela deve se esforçar para explicitar corretamente o que pensa.

A partir dos trechos citados da novela acima, nos quais aparecem a figura do professor de matemática (Sampaio) e de língua portuguesa (Hilda) praticando o filosofar com seus alunos, alguém também poderia afirmar que Lipman é a favor de que professores de qualquer disciplina podem ensinar filosofia para as crianças. Na verdade, acreditamos que existem várias questões e discussões a respeito desse tema. Observamos, por exemplo, que Lipman parece ser a favor de que professores de diferentes áreas podem ser professores de FpC ou ainda que essa metodologia pode estar presente em outras disciplinas.

Em primeiro lugar pensamos que seria interessante que todos os professores tivessem uma formação filosófica que os permitissem tratar filosoficamente as disciplinas que atuam. Mas acreditamos também que nem por isso a disciplina de Filosofia deva ser descartada. Pelo contrário, defendemos que a FpC tenha seu espaço para que ela mesma não se perca entre os conteúdos escolares. Vemos que essas questões são abertas a discussões e geram algumas polêmicas e controvérsias que não podemos concluir nesse momento.

É importante ressaltar que nossa intenção aqui foi destacar alguns trechos da referida novela, nos quais a figura do professor, revestida de personagem fictício, apresenta algumas das características que Lipman aponta como fundamentais ao bom desempenho do professor de filosofia. Assim, foi possível detectar em várias passagens da novela *A descoberta de Ari* dos Telles (1990a, 1994), aquilo que Lipman, Sharp e Oscanyan (1997) destacam no livro *Filosofia na Sala de Aula* como modelo de professor.

Sendo assim, vimos até agora, como Kohan (2003a) aponta, que Lipman apesar de pretender uma educação inovadora que não aceitaria a ordem pré-estabelecida advinda do ensino tradicional, cria modelos para todo o processo do filosofar:

Sócrates é um modelo de educador; as instituições sociais se movem em função do modelo de democracia; a comunidade de investigação é um modelo de todas e cada uma das atividades na sala de aula; as *Novelas* são modelos de boas discussões e diálogos entre crianças e entre crianças e adultos; seus personagens são modelos que propagam estilos paradigmáticos de pensar e investigar; os exercícios e planos de discussão dos Manuais são modelos para a prática filosófica; o docente na sala de aula deve modelar um investigador...e a filosofia é o modelo de investigação para as outras disciplinas. (KOHAN 2003a., p.99)⁵².

Vemos então uma contradição significativa em Lipman no que se refere aos seus fundamentos e métodos de ensino de FpC. Em seu programa parece haver um círculo fechado de conceitos, apesar do processo de filosofar em sala de aula dever acontecer com um diálogo aberto e sem doutrinação. Assim, Kohan afirma que:

Os pilares tradicionais continuam firmes: os fins da educação são definidos por uma lógica ética e política, externa e prévia àqueles envolvidos no processo educacional. A educação é pensada como a linha que levará do que é àquilo que o legislador, o filósofo, pensa que deva ser. A filosofia se defronta com um muro advindo de uma lógica não-filosófica que não pode ser derrubado. (KOHAN, 2003a, p.112).

Adorno (2003b, p.141, grifo do autor) também nos alerta para o perigo de perpetuarmos a heteronomia por meio dos modelos ideais:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade.

⁵² Essa citação foi tirada da nota de rodapé do referido livro.

Se Lipman acabou por criar uma lógica não-filosófica para seu programa de FpC, mas em contrapartida, abriu para nós a possibilidade de pensarmos sobre um filosofar com crianças, cabe-nos então pensar novas bases para uma educação filosófica que leve em consideração uma visão mais aberta de aluno e, inclusive, de professor tentando escapar da heteronomia.

Uma vez realizadas as análises sobre a visão do papel do professor presente nos dois textos de Lipman aqui destacados, faz-se necessário refletir a respeito da questão da formação desse professor. Se esse professor deve ter todo esse conjunto de características, de que maneira ele será formado para adquirir tais habilidades? Será que o modelo que Lipman oferece é o melhor caminho para a formação dos professores em nosso país?

2.3 A Visão de Lipman Acerca da Formação dos Professores de Filosofia para Crianças

Foi possível verificar que Lipman e seus colaboradores, no livro intitulado *Filosofia na Sala de Aula*⁵³, apresentam claramente suas idéias acerca do papel do professor de FpC. Há uma série de normas para o professor seguir; porém, notamos que Lipman não especifica claramente em suas principais obras como de fato ocorre a formação docente na área.

Podemos destacar em toda obra a preocupação sobre inúmeros pré-requisitos ou, melhor dizendo, inúmeras “qualidades” que o professor precisa possuir para que as aulas em Filosofia para Crianças ocorram com sucesso. Se Lipman e seus colaboradores apontam tais posturas, ações e preceitos aos docentes, como seria então o caminho para a sua realização, concretização e

⁵³ Cf. LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997.

desenvolvimento? O professor chegaria a esse estágio de pensamento-ação docente a partir de quais diretrizes?

Na compilação feita pelo CBFC de textos sobre Filosofia para Crianças, intitulada Coleção Pensar, vemos que Lipman (1995d, p.25) demonstra certa preocupação com a formação do professor em seu artigo “A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio.” Ele diz que:

Os professores de *Filosofia para Crianças* da escola de 1º grau não necessitam menos treinamento que os professores de outras disciplinas. Filosofia é uma matéria que depende muito do professor e, conseqüentemente nem todos podem estar certos de serem capazes de ensiná-la com sucesso. Ela requer a habilidade de ouvir cuidadosamente o que as crianças dizem de fato e aquilo que estão tentando dizer, a habilidade de reconhecer os padrões lógicos das narrativas dos alunos e a dimensão filosófica de seus interesses, a habilidade de dirigir discussões e a habilidade de incentivá-los a pensarem por si mesmos.

Desse modo, o autor afirma a necessidade de proporcionar um treinamento que possibilite ao professor de FpC o desenvolvimento das habilidades referidas acima em seu trabalho, uma vez que a disciplina depende de seu desempenho como um bom professor.

A necessidade do treinamento para a formação do professor, como vimos acima, aliada à imagem idealizada de professor presente nas novelas filosóficas de Lipman, pode ser pensada como aquela formação que se baseia em “modelos”, nos quais o professor precisa se espelhar para que seu trabalho obtenha sucesso. A palavra treinamento é muito usada por Lipman quando se remete à formação do professor, nos dando a idéia de que a sua formação segue um padrão fechado e programado de trabalho:

We proceeded, through the assistance of the New Jersey Department of Education and private foundation grants, to hold workshops for the training of teacher-trainers, who would then turn around and train teachers, who would proceed to use the program with children. The trained teachers reported that the children responded to the program joyously, as it gave them an opportunity to talk openly in the classroom, and to discuss their ideas with one another and with the teacher (LIPMAN, 2005, p.25).⁵⁴

⁵⁴ Nossa tradução: “Nós prosseguimos por meio da assistência do Departamento de Educação de New Jersey e concessões da fundação privada, para manter oficinas para o treinamento de professores-

Lipman afirma acima que, para que se possa abrir um espaço em sala de aula para os alunos se colocarem abertamente, exporem suas idéias juntamente com a classe, o professor deve passar pelo treinamento oferecido pelo programa de FpC e obedecer às regras que o treinamento traz. Para nós isso se mostra um tanto contraditório, pois pensamos: até que ponto o espaço para as crianças exporem e discutir suas idéias é aberto se existem padrão de discussão? E ainda: será que o professor treinado consegue filosofar abertamente sobre seu próprio trabalho e até mesmo sobre a própria filosofia depois de ter sido ensinado a fazer filosofia de uma forma específica?

Os manuais do professor, que acompanham as novelas, têm um importante papel na execução das aulas de FpC para Lipman (1995c, p.325)

Fornecer aos professores manuais de instruções é propiciar-lhes uma das formas mais valiosas de estruturação. No entanto, esta pode ser uma espécie de estruturação que não deveria ser removida mesmo quando os professores acreditam que estão prontos a dispensá-lo. A razão para isto é que o manual pode incorporar habilidades ou procedimentos que estão fora do alcance da maioria dos professores que trabalham dentro da sala de aula.

A estrutura de trabalho que o manual do professor oferece é, segundo Lipman, muito importante e não pode ser dispensada por ter a forma de um apoio didático. Porém, o professor necessita ser formado adequadamente para fazer o uso correto desses materiais, não os transformando em “cartilhas” a serem seguidas, sem reflexão e cuidado. A nosso ver, esse tipo de necessidade dos manuais, da qual fala Lipman acima, está ligada diretamente com a estrutura de seu Programa de FpC que se baseia em regras e modelos pré-definidos. A preparação dos professores de Filosofia para Crianças, segundo Lipman (1995d), deve ser normalmente feita em um ano com duas horas e meia de treinamento semanal. Paralelo ao curso, os professores aplicam a FpC em suas classes três vezes por semana, com o acompanhamento de um professor-

treinadores, os quais poderiam depois mudar de atitude e treinar professores, que poderiam prosseguir para usar o programa com crianças. Os professores treinados relatam que as crianças reagem ao programa alegremente, e isso dá a elas uma oportunidade de falar abertamente na sala de aula, e para discutir suas idéias com uma outra e com o professor.”

filósofo em algumas aulas. Este professor-filósofo aplica aulas-modelo para que o professor da classe possa se motivar e compreender a proposta na prática.

Objetivamente, a formação do professor ocorre da seguinte forma em Lipman (1995d, p.25):

Normalmente a preparação mínima do professor é um curso de um ano no qual eles participam de duas horas e meia de treinamento por semana e aplicam o programa paralelamente em suas classes 3 vezes por semana. No decorrer do ano, o monitor, sempre um professor de Filosofia, visita a classe de cada um dos professores aplicadores seis vezes ou mais, começando com sessões modelo nas quais utiliza o material, diante do professor, para motivar uma discussão filosófica entre os alunos e, continuando com sessões em que o professor é observado e avaliado com relação à sua habilidade em fazer o mesmo.

O professor de FpC é treinado para seguir um padrão de normas e condutas, que vão desde a utilização das novelas em seqüência, até a orientação de um monitor-filósofo em sala de aula. Esses monitores que devem acompanhar os professores para auxiliá-los e - por que não dizer? -, para verificar se estão agindo corretamente, são especialistas em filosofia, mas também são treinados para seguirem o programa de FpC e assim acabam tendo uma visão diretiva sobre o professor, o currículo e a criança uma vez que tentam garantir que FpC funcione como Lipman a pensou. Nas palavras de Lipman (1995d, p.25):

Sem tal experiência, os monitores são incapazes de transmitir aos professores uma apreciação da profusão de conceitos filosóficos que os alunos estão ávidos por discutir, nem podem, efetivamente, dotar os professores com as habilidades necessárias para o aprimoramento do raciocínio dos alunos.

Após esse treinamento e esse acompanhamento, Lipman (1995d, p.25-26, grifo do autor) diz que o professor ainda não está preparado nem confiante em relação ao programa e não teria condições de treinar outras pessoas:

Mesmo após um ano de tal preparação, os professores tendem a se sentir inseguros no assunto e são os primeiros a reconhecerem que o

*repass*e do treinamento (isto é, um professor treinado tornar-se treinador) seria completamente impróprio em vista da complexidade da disciplina.

A visão de FpC como uma disciplina especializada e repleta de normas e modelos, torna-a complexa demais para Lipman, por isso ele afirma que ela necessita de um treinamento específico para todos os professores, como uma espécie de “receituário” ou então eles não compreenderiam o programa. Com uma formação nesses moldes, de caráter normativo, Lipman limita o filosofar. Ocorre porém que o filosofar precisa de liberdade.

Além disso, o autor aponta na já citada obra *A Filosofia Vai à Escola* (1990b), que um professor deve ser ensinado a dar aulas, ou seja, deve ser formado da mesma maneira pela qual formará seus alunos. Essa colocação nos faz pensar que, para ele, a formação do professor deve se pautar mais numa prática filosófica do que em conhecimentos mais aprofundados acerca da Filosofia. Este é um ponto positivo em Lipman.

Pode existir certa falta de liberdade e autonomia para o trabalho docente quando se pensa na formação do professor ligada a um programa. Observamos que existe uma contradição nas intenções sobre o ensino de filosofia de Lipman e a sua concepção de formação dos professores. Suas intenções parecem possuir um caráter menos diretivo do que a efetivação de seu programa de treinamento para os professores. No trecho abaixo, Lipman revela sua preocupação em relação à relevância das diferenças de pensamento das crianças para as quais os professores devem se atentar:

Podemos esperar que Filosofia para Crianças dê frutos numa sala heterogênea onde estudantes falem sobre uma variedade de experiências e estilos de vida, onde se explicitem diferentes crenças na importância das coisas, e onde uma pluralidade de maneiras de pensar, em vez de serem depreciadas, sejam consideradas inerentemente valiosas. (LIPMAN, 1990b, p.69).

Se as diferenças dos alunos devem ser consideradas valiosas pelos professores, concluímos que estes precisam ser formados para compreenderem tais posturas em seus alunos. Sendo assim, analisando o trecho acima, podemos compreender que Lipman demonstra um desejo de que a liberdade e as diferenças sejam consideradas em relação aos alunos. Mas o mesmo talvez não aconteça em relação aos professores, pois seu programa de formação baseado no treinamento e nos “modelos” pode vir a castrar em certa medida a liberdade e a criatividade docentes.

Assim, apesar dessa sensação do programa de FpC estar a serviço de uma transformação de posturas hierárquicas e autoritárias, Kohan (2003a), nos alerta sobre o caráter disciplinador presente em Lipman, tecendo várias considerações sobre o programa de FpC que merecem destaque nesse trabalho para que possamos pensar sobre o sentido de sua formação docente.

Em relação ao esquema objetivo da formação docente em FpC, Kohan (2003, p.100) nos chama a observar que:

[...] um programa que diz superar a filosofia tradicional, que afirma apostar na sensibilidade filosófica como condição primeira da prática docente, acaba solicitando os serviços de uma formação clássica; um programa que diz valorizar o docente acaba submetendo-o duplamente: a uma textualidade já pronta que ele deve aplicar e a uma autoridade externa, a do *expert*, que determinará a qualidade filosófica dessa aplicação.

E continua dizendo que:

Em FpC, estão os filósofos e os professores. Uns e outros. Os *experts* e os profanos. De um lado, os criadores, formadores e supervisores. De outro, os formados, supervisionados, aplicadores. O esquema parece um velho conhecido da pedagogia. As pegadas são tradicionais: necessidade de *experts*, falta de valorização real do professor, consolidação de sua exterioridade perante a filosofia e os próprios fins de sua prática escolarizada. (KOHAN, 2003a, p.100).

Com essas considerações, Kohan ressalta a necessidade de se pensar uma formação que vá além desse tradicionalismo proposto por Lipman o qual se mostra avesso aos seus propósitos de transformação.

A figura do *expert* em Filosofia, presente no processo de formação, retira do professor seu direito de filosofar inclusive sobre sua própria prática, a qual aparece pronta e acabada em um programa a ser seguido. Além disso, afirma Kohan que o

professor, na perspectiva de Lipman, não tem o poder de decidir sobre as políticas e metodologias de seu próprio trabalho. Essa também é a perspectiva do GEPFC.

Uma outra crítica de Kohan em relação aos preceitos de Lipman sobre FpC refere-se ao fato de que o autor faz com que a filosofia se transforme em uma especialidade disciplinadora na escola, que está preocupada com a continuação da ordem social vigente. Kohan (2003a, p.103) entende que o mais pertinente seria pensar a prática da filosofia na escola para “[...] colocar em questão a própria instituição escolar e os dispositivos de subjetivação que ela afirma.”

Assim, Kohan (2003a, p.103) propõe que pensemos uma filosofia que:

[...] abrirá lugar à indisciplina do pensar, a um pensamento que afirme o valor do interrogar o que a escola parece não querer interrogar, que coloque como problema os modos inter/trans/pluri disciplinares, que pense e afirme formas de exercer o poder menos hierárquicas, autoritárias e discriminadoras que as imperantes, que dê espaço a subjetividades mais livres, imprevisíveis, menos controladas. Estas não parecem questões priorizadas pela filosofia de FpC.

O autor destaca a necessidade de se ampliar a visão que Lipman iniciou acerca do ensino de filosofia. Dentro dessa temática a questão da formação do professor parece latente, pois o modelo de formação proposto no programa de FpC demonstra não conseguir ultrapassar as barreiras de uma ordem pré-estabelecida bem como perpetua a falta de autonomia no trabalho do professor.

Kohan alerta que a formação baseada em “modelos” de Lipman, descaracteriza a própria filosofia por ser ela já sabida de antemão. Na verdade, deve-se atentar para problemas subjetivos do pensamento, não se fixando em perguntas prontas e questões universais apenas. As habilidades que Lipman deseja, tanto no professor quanto nos alunos, têm uma hierarquia e uma continuidade a serem seguidas. Essa visão se opõe ao que Kohan chama de experiência filosófica que é uma “experiência intersubjetiva do pensar”, ou seja, é a experiência que baseia o pensamento e não o contrário. E o autor continua dizendo que:

Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro. Desta forma, conceber a filosofia como um conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obturar sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico. (KOHAN, 2003a, p.108).

A partir dessas críticas de Kohan à visão de Lipman sobre o ensino de filosofia, é possível destacar que Lipman tentou elaborar um programa fechado de ensino e uma estrutura fixa de pensamento e ação, algo que Kohan diz ser oposto ao próprio conceito de filosofia.

Refletindo sobre o esquema de formação docente em FpC proposto por Lipman, observamos claramente que, embora Lipman não se aprofunde na questão, ele deixa claro que tal formação tem um caminho a ser seguido de antemão, assim como o ensino da FpC em sala de aula. O professor é treinado para executar as tarefas propostas nas novelas e nos manuais de FpC e é acompanhado por um especialista que o ajudará a selecionar o que é filosófico e o que não é.

Dito isto, neste momento faz-se necessário refletir sobre as concepções de formação de professor em FpC aqui no Brasil. Já foi observado no item primeiro desse trabalho, que a história de FpC no Brasil sofreu transformações ao longo do tempo. Baseando-se inicialmente em Lipman, ela foi se estendendo e criando outras formas - umas mais e outras menos próximas da concepção lipmaniana. Portanto, segue abaixo uma descrição da visão presente na formação de professores do CBFC e, em seguida, a visão dos projetos que denominamos “alternativos”.

3. Aspectos da Formação Docente em Filosofia para Crianças no Brasil

O estudo do campo da formação docente em FpC nos motivou por algumas razões gerais. Vimos anteriormente em Lipman que há uma vasta quantidade de obrigações ou papéis que são designados ao professor de FpC, mas pouco se fala em sua formação para o desempenho de tais papéis. Além disso, até hoje as pesquisas acadêmicas não focalizaram especialmente essa questão, o que resulta em uma grande lacuna quando pensamos em formação de professor. Em FpC, muito se tem pesquisado sobre os pressupostos teóricos, as metodologias utilizadas e a formação do aluno, mas quando se fala da formação docente não encontramos um material substancial de estudo que possa responder algumas questões que encontramos.

Pensar a formação docente em relação à FpC de Lipman é pensar nas condições adequadas para que o trabalho do professor seja desempenhado de acordo com o que se espera de um ensino filosófico com crianças. Explorar esse campo nos faz perguntar: Se o professor no programa de FpC precisa desempenhar uma série de papéis específicos, como acontece a sua formação?

Numa outra perspectiva, para além do programa de FpC de Lipman, pensamos que a questão da formação docente é um campo aberto a novas possibilidades que podem conduzir o professor a sempre repensar seu próprio trabalho, não se limitando a resultados prontos ou pré-definidos. Assim, podemos questionar se realmente é necessário que este professor acumule tantos papéis a desempenhar e se sua formação deve estar estritamente vinculada à execução de tais papéis.

Na tentativa de refletir sobre essa problemática faz-se necessário abordar a concepção de formação de professores além do que está presente nos textos de Lipman, bem como na concepção brasileira inserida no trabalho do CBFC e nos projetos pautados em FpC na UnB e na Unesp-Araraquara, que estamos analisando. Desse modo, podemos ter uma visão de como o processo de formação acontece hoje e quais são os caminhos possíveis para que o seu desenvolvimento seja mais significativo.

3.1 A Formação de Professores Desenvolvida pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

Para habilitar os professores a ministrarem aulas de FpC, o CBFC oferece cursos em quatro módulos de 40 horas. Cada módulo prepara o professor para o trabalho com uma novela filosófica específica, aprofundando a teoria e aprimorando a prática do Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. Desde a conclusão do primeiro módulo, o professor já recebe o certificado para trabalhar com as crianças em sala de aula. Hoje, um curso do CBFC de 40 horas custa, aproximadamente, 350 reais.

O Módulo I – Introdução à Reflexão Filosófica (Issao e Guga/Pimpa) é um curso básico e destinado para professores do Ensino Fundamental I. O Módulo II – Investigação Filosófica (A Descoberta de Ari dos Telles), é destinado aos professores que lecionam no Ensino Fundamental II para 5ª e 6ª séries. O Módulo III – Investigação Ética (Luísa), é destinado a professores do Ensino Fundamental II que lecionam especificamente nas 7ª e 8ª séries. Por fim, o Módulo VI – Introdução ao diálogo investigativo (Rebeca) é destinado a todos os professores interessados em se aprofundar na questão da Educação Infantil.

No Anexo A reproduzimos o documento⁵⁵ da proposta do CBFC nessa modalidade de formação, para uma melhor compreensão de como se dá o processo de formação desenvolvido por esta instituição.

Além dessa proposta, hoje o CBFC planeja para 2007 o oferecimento de um curso de Especialização em nível de pós-graduação, com 360 horas em Filosofia para Crianças em parceria com a UNISANTOS-SP. Os objetivos gerais desse curso são⁵⁶:

Formar especialistas em Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar que compreendam, dialoguem e levem à prática educacional os fundamentos teóricos e metodológicos do Programa Filosofia para Crianças e Jovens através do estudo abrangente deste paradigma filosófico-educacional: *história, pressupostos, conceitos,*

⁵⁵ O documento foi cedido pelo CBFC em abril de 2006 para os fins desta pesquisa.

⁵⁶ Informação retirada do site www.cbfc.org.br/cursos

metodologia, materiais, críticas, aplicação, práticas, experiências e instituições envolvidas. Tal formação será ampliada com o aprofundamento de temas e problemas da tradição filosófica e de seu ensino a crianças e jovens através de um percurso na história da Filosofia, da Psicologia e da Educação.

Além desse, a partir do segundo semestre de 2006, o CBFC ofereceu um curso virtual de 40 horas a respeito dos fundamentos da proposta de filosofia para crianças. Esse curso tinha a proposta de ser feito via internet com possibilidade de encontros presenciais, dependendo do interesse do grupo.

O atendimento do CBFC não se restringe a particulares porque faz também convênios com prefeituras e escolas, tentando, inclusive, facilitar o pagamento das taxas. Porém, acreditamos que mesmo assim, muitas vezes o custo desses cursos impede que um número maior de professores se interesse pela FpC, pois sabemos dá má remuneração dos docentes em nosso país.

Como a fonte para dados teóricos a respeito da concepção de formação do professor do CBFC é escassa, realizamos uma entrevista com o até então coordenador geral⁵⁷ Prof. Darcísio Natal Muraro, na sede em São Paulo – SP, abordando questões específicas sobre a formação docente promovida pela instituição.

3.1.1 Entrevista com Darcísio Natal Muraro

No dia 08 de maio de 2006 foi realizada uma entrevista com o coordenador do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, o Prof. Darcísio Natal Muraro, afim de que pudéssemos compreender com mais clareza qual concepção de formação docente é considerada pelo Centro e como acontece essa formação. A seguir, transcrevemos e comentamos algumas partes principais da entrevista. Ela se encontra na íntegra no Anexo B.

A respeito da visão do CBFC acerca da formação docente em Filosofia para Crianças, Darcísio nos falou: *“Partimos de um pressuposto que é colocado pelo próprio Lipman, na medida em que a gente atua de uma forma mais intensiva com essa proposta. Ele propõe que a formação do professor se dê contemplando três aspectos*

⁵⁷ Desde o segundo semestre de 2006 quem assumiu a coordenação geral do CBFC em São Paulo-SP foi a Professora Dalva Aparecida Garcia.

fundamentais. O primeiro componente importante na formação do professor é o que a gente poderia dizer como sendo a EXPLICAÇÃO. Explica-se qual é a proposta, quais são os conceitos relacionados ao programa de fpc e relacionados ao que a gente compreende de FpC dentro de um quadro maior do que seja filosofia e do que seja educação. Nesse caso, obviamente o CBFC tem uma discussão mais ampla sobre filosofia e sobre educação. A proposta do Lipman é de certa maneira a proposta mais significativa com a qual a gente trabalha. Isso quer dizer, por exemplo, que temos uma preocupação grande em fazer uma relação entre Lipman e Paulo Freire. Pensar a educação em filosofia para crianças no Brasil implica em fazer uma discussão sobre conceitos que se aproximam e se diferenciam de um autor ao outro, buscando compreender essa diferença. [...] O segundo componente que Lipman levanta e que consideramos importante é a MODELAGEM. Trata-se daquela experiência que o professor faz para compreender essa proposta através de uma prática; por exemplo, você propõe um trabalho em torno de algum episódio da novela e esse episódio implica na leitura da novela, numa problematização e, portanto, num questionamento como uma atividade filosófica sobre os temas filosóficos, e a discussão de algum conceito que está ali presente. Encontramos nos manuais das novelas os grandes temas da filosofia: temas de ética, ontologia, epistemologia, lógica, estética, política. [...] É um professor de Filosofia, formado nessa área que conduz uma reflexão filosófica com um determinado grupo de professores. O terceiro componente é o que a gente chama de EXPERIÊNCIA. O professor teve um momento de explicação para compreender a proposta, teve um momento de vivência para se envolver no processo de investigação em comunidade e em terceiro momento vem a experiência onde o professor organiza uma experiência de filosofar com um grupo. Dessa forma, ele começa a praticar a partir dos conceitos básicos que o programa propõe, que é a idéia da Comunidade de Investigação, onde se pratica o diálogo, o cuidado com as habilidades de pensamento e o cuidado para a investigação filosófica dos temas. Obviamente que, nesse processo, o trabalho de Filosofia não é descontextualizado das demais realidades; ou seja, a reflexão que acaba acontecendo se dá de uma maneira interdisciplinar em que alguns momentos você vai pegar dados em diferentes áreas do conhecimento necessárias para a investigação.

Então a formação que o centro propõe, o mínimo da formação docente, que é o curso introdutório, deve contemplar esses três aspectos. E daí o conhecimento dos

materiais, das novelas e de alguns textos dos fundamentos para conhecer essa proposta. Esse é o ponto de partida.”

Vemos com essas colocações como é pensada a formação do professor de FpC nos moldes do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Fica mais clara a compreensão a respeito dos módulos dos cursos oferecidos e podemos concluir que os modelos de formação de Lipman são levados em consideração.

As três etapas de formação - explicação, modelagem e experiência - partem do pressuposto de que os professores necessitam adquirir conhecimentos teóricos e práticos para poderem aplicar a proposta de FpC, utilizando os materiais e obras de Lipman. Embora esse esquema exista de maneira sólida, o CBFC ainda precisa ampliar seu campo de formação, pois não nos parece uma formação suficiente para dar liberdade e autonomia para o professor desenvolver o filosofar em sala de aula e em sua própria formação. O professor não entra imediatamente em contato com uma proposta ampla de ensino de FpC, mas adquire um pacote fechado com todo um esquema filosófico-pedagógico preestabelecido.

Fazer uso do termo “explicação” e tentar relacionar Lipman com o contexto da educação brasileira fazendo um paralelo com Paulo Freire, parece-nos insuficiente uma vez que, para nós, pensar o filosofar no contexto de nosso país vai muito além de relações teóricas entre autores e necessita de um aprofundamento em relação a cada realidade social em relação a professores e alunos.

Nossa outra questão procurou entender se o CBFC teria uma idéia do que seria uma “formação ideal” para os professores. Darcísio disse que: *“Seria um curso de especialização, porque reconhecemos que a formação filosófica do professor deixa muito a desejar. A formação dos professores que fazem graduação tem carga horária de filosofia relativamente pequena. Por isso, a gente propõe uma especialização em que um dos módulos ofereça a compreensão propriamente de um conteúdo filosófico; por exemplo, que ele conheça questões da epistemologia, da teoria do conhecimento, tenha uma visão da história da filosofia, uma visão mais aprofundada da lógica, da ética, da política, da estética e assim por diante. Um outro campo importante é a discussão da metodologia para o ensino de filosofia. Seria uma espécie de recuperação dos módulos que nós fazemos com uma outra preocupação: não estaria centrado estritamente nas novelas, embora as utilizemos como referência para alguns trabalhos, mas tem também a preocupação de pensar novas formas de ensinar filosofia a partir da metodologia. E*

algumas disciplinas que tratem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; ou seja, a gente precisa compreender a criança para poder criar o projeto de trabalho de filosofia com ela. E precisa compreender a filosofia e ter uma boa compreensão de uma proposta metodológica. A preocupação com a formação do professor, além dessa base teórica e metodológica, especialmente nesse caso, é fazer o professor pensar a sua prática [...]”.

Nesse momento vemos que o CBFC, apesar de já ter consolidado um modelo de formação para os professores, pretende ampliar essa oferta e considera como ideal uma formação em forma de “especialização”. Nesse ideal entraria uma questão muito importante, que não aparece com clareza nos módulos, que é a preocupação em fazer o professor pensar sua própria prática. Será que não aparece? Aparece de uma forma muito rápida... Mas essa preocupação será que não existe mesmo? Explicar melhor. Conversar!

Porém, tal especialização se concentraria mais uma vez em conteúdos da filosofia, ou seja, continuaria dando muita relevância à história da filosofia em detrimento das próprias verdades filosóficas dos professores, de sua própria busca e experiência. Além disso, compreender as crianças somente a partir do ponto de vista de seu desenvolvimento cognitivo continuaria perpetuando as diferenças entre adulto e criança e não levaria os professores a construírem uma perspectiva filosófica da infância.

Concordamos que a idéia de um curso de especialização é uma possibilidade interessante para a formação do professor de FpC na medida em que ele estaria em um contato maior e mais profundo com a proposta. Porém, seria preciso repensar os pressupostos filosóficos desse tipo de intervenção na formação e perguntar o que queremos do ensino filosófico para crianças e jovens.

Sobre os problemas e desafios que o CBFC teria no âmbito da formação de professores, o entrevistado relata que: *“Nós temos vários problemas. Problemas de ordem financeira, de profissionais habilitados para isso, de ordem institucional. E tem os problemas que são da própria condição do professor hoje enquanto professor, de continuar sua formação, de atuar dentro de uma instituição escolar comprometido ou não com a proposta educacional e tudo mais. [...] Por outro lado, temos muita preocupação em reconhecer e utilizar a sua formação, a bagagem que o professor tem para, a partir daí, desenvolver todo o trabalho da concepção e construção do projeto*

de filosofia. [...] Outro problema é que o professor está muito ocupado com o trabalho de professor; ou seja, a escola exige muito, o professor tem que trabalhar com uma carga horária muito grande, então o tempo dele de estudo, o tempo dele de preparação do seu trabalho é reduzido.

Assim, encontramos muitas dificuldades quando vamos implantar uma proposta numa escola da prefeitura que é a falta de horários; às vezes ele tem que se submeter a uma carga horária adicional, por exemplo, sábados, domingos, ficar à noite, e coisas assim, o que acaba dificultando muito o trabalho de formação. Depois temos o problema financeiro, principalmente quando é ele próprio que se auto-financia, ou seja, nem sempre as formas como o CBFC oferece os cursos conseguem contemplar os problemas financeiros do professor, embora sempre procuremos oferecer condições mais favoráveis para professores de escola pública, estudantes [...].

Depois nós temos o problema de como o programa entra na escola pública, que é atualmente uma das áreas mais fortes de atuação. Enfrentamos vários obstáculos como, por exemplo, a instabilidade da própria secretaria de educação, sujeita às políticas partidárias e excesso de projetos. O mesmo ocorre no acompanhamento desse trabalho em redes que são relativamente grandes. Há uma dificuldade de operacionalizar esse trabalho no dia a dia da escola, de estar presente, junto, participando do trabalho com os professores. O que nós temos encontrado de alternativa é oferecer ao professor um atendimento através de internet. Nós temos um sistema chamado “monitor de plantão”, no site do CBFC (www.cbfc.org.br) no qual a gente procura orientar as dificuldades dos professores. Nós atendemos assim mensalmente bem mais de 200 mensagens solicitando apoio de material para trabalhar, problemas de suas práticas, enfim, na tentativa de oferecer um suporte teórico/metodológico a distância que tem ajudado bastante. Temos a preocupação de que nessa formação o professor se envolva em processos de construção de uma prática diferenciada, o que implica necessariamente em uma ampliação da sua formação. Ou seja, que a gente faça um curso de 40 h ou até um curso virtual ou oficinas e tudo o mais, como uma espécie de sensibilização ao professor para essa prática, mas a gente aposta muito na transformação desse professor através da sua própria busca em aprofundar a sua leitura, participar de atividades e cursos; enfim, a gente acha é que o professor tem que criar seu próprio estilo de trabalho, não só com a filosofia, mas de um modo geral. [...] A idéia de um professor reflexivo, que pesquise sobre a sua prática, que estude, é o que queremos e tentamos incentivar. [...] Os professores têm

respondido afirmativamente à necessidade de pesquisar, de estudar, de se aprofundar, e não dá pra pensar no compromisso do professor de filosofia se ele não passar por esse movimento interno de busca, de complementação. Toda a discussão hoje - e que parece que está cada vez mais forte - é que a formação do professor tem que ser permanente, constante [...]”.

Podemos observar que existem vários problemas e desafios para o CBFC. Mas mesmo assim a instituição tenta ampliar o atendimento que, atualmente, está se focando nas escolas públicas, o que gera maiores problemas devido à falta de tempo dos professores e apoio político.

É importante termos a referência de que alguns professores que conhecem os cursos do CBFC dêem continuidade aos estudos, criem novas formas de fazer filosofia e de pensar sua prática. Seria pertinente uma pesquisa posterior mais profunda sobre esses casos.

Interessante observar na resposta acima a questão que o professor Darcísio coloca em relação à falta de “bagagem cultural” dos professores. Perguntamo-nos então: se é possível fazer filosofia com as crianças que ainda estão começando a adquirir certos conhecimentos culturais, como não seria possível o mesmo com os professores? Talvez seria porque os professores, segundo Lipman, teriam que ter certos conhecimentos em filosofia para serem melhores “aplicadores” do programa? Ou talvez haja uma crença de que tendo um conhecimento maior em filosofia eles seriam professores melhores.

Sentimos que muitos dos problemas e desafios do CBFC em relação à formação são vistos, às vezes, sob uma ótica externa. Temos a sensação de que os problemas estariam no sistema educacional e nos professores de antemão. Essa visão nos parece um tanto equivocada, pois, embora concordemos que existam todos os problemas citados, pensamos que é preciso que o CBFC reoriente também seu esquema de formação.

Comentamos com o professor Darcísio, em seguida, que existem pesquisas e estudos que criticam o CBFC dizendo que a instituição forma apenas com curso básico e abandona o professor. Ele discorda nos dizendo que há uma visão muito ampla e que a formação não acaba; que o CBFC dá o incentivo para o professor continuar estudando. Neste sentido, perguntamos o que ele pensava sobre um possível encontro entre a visão do CBFC e dos projetos alternativos no que diz respeito à visão de um professor pesquisador. A resposta que obtemos foi a de que: *“O que eu acho bastante importante*

é que não só se inicie o movimento de filosofia, mas que a gente dê continuidade, um suporte. A academia pode fazer isso, o Centro pode fazer isso, a associação das instituições pode ajudar mais ainda. Temos que buscar parcerias para que o trabalho de certa maneira tenha uma base comum do que seria o ensino da filosofia, e em torno dela a gente tem que somar esforços para que isso de fato aconteça. Pensar o CBFC como uma instituição que dá um curso de 40h e termina aí o processo de formação é julgar falsamente nossa proposta de trabalho. [...] O professor não é obrigado a partir do que a gente dá nessa introdução, a continuar nessa opção. A partir disso, conheceu a proposta, pode fazer um estudo que complementa este de algum outro jeito. [...]. O que a gente acha que é insuficiente é que o professor faça o curso de formação de 40 h e não faça mais nenhuma outra formação e continue atuando no ensino de filosofia. Isso é muito problemático. É provável que ele nem tenha compreendido a proposta adequadamente. O que a gente trabalha no curso básico, que é na verdade uma apresentação mais geral da filosofia para crianças, não dá condições de aplicar a metodologia de uma forma meramente técnica, no sentido de que se segue um certo procedimento tem um resultado determinado. Há o procedimento, que é a metodologia, mas a metodologia abre as possibilidades. Na filosofia o conteúdo é uma investigação conceitual. Não está escrito em nenhum manual de Lipman que o conceito de “justiça” é um conceito tal. O conceito de justiça é um conceito a ser investigado. Qual é o limite dessa investigação? O limite é a própria filosofia.”

A visão do professor pesquisador sobre sua prática é muito importante e, como podemos constatar acima, vem ganhando espaço na visão do CBFC, o que pode resultar numa certa aproximação em relação ao que estamos pesquisando nas Universidades.

Uma parceria entre CBFC e universidades será sempre interessante, mas...

A perspectiva que o CBFC teria para pensar a sua relação com os projetos alternativos seria no sentido de criar parcerias. Porém, não vemos que existe a intenção de que os estudos e pesquisas sobre FpC, que vão além do programa de Lipman, sejam levados em consideração na medida em que o material didático de Lipman limita a ampliação e aprofundamento.

A pergunta feita por nós em tom de provocação nos ajuda a compreender que a formação em FpC para professores não está fechada e deve sempre ser repensada, como, aliás, é um movimento próprio da própria filosofia.

Vimos, portanto, que a visão do CBFC sobre a formação dos professores é centrada nos cursos e atividades que a instituição promove. Apesar de não julgarem esse o ideal de formação, acreditam na capacidade do professor em continuar seus estudos após os cursos e que a ampliação da oferta com um curso de especialização seria mais significativa para o professor. Identificamos então que o CBFC tem uma visão mais pragmática da formação e não se concentra necessariamente na idéia de se criar uma visão mais ampla sobre a formação docente.

É importante ressaltar aqui que a preocupação com a formação docente surge a partir do momento em que a filosofia para/com crianças busca no professor um outro papel, uma visão transformada de educação e faz com que ele desenvolva novas atitudes diante de seu próprio trabalho.

Talvez o papel do professor de FpC nem sempre tenha estado em consonância com a formação que ele adquire para tal prática em sala de aula. Em Lipman, vimos que o professor é bombardeado com uma série de exigências e se vê diante da tarefa de desempenhar muitas funções ao mesmo tempo. Ao passo que quando o autor se remete à formação desse professor, concluímos que ela talvez não atenda a tantas exigências, por ser uma formação direcionada a um modelo fechado de professor, o qual não vê as possibilidades diretas de criar sobre sua própria prática.

Além disso, o acompanhamento de um filósofo a esse professor oferece a ele a sensação de executor de um programa, e não do detentor e criador de seu trabalho e pensamento com autonomia diante da realidade.

Os mesmos papéis exigidos por Lipman em relação ao docente são esperados pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Como já dissemos, o CBFC oferece, inicialmente, uma formação baseada em módulos de 40 horas cada⁵⁸. Esses cursos são onerosos para o professor da rede pública, que muitas vezes não participa de todos os módulos, tendo somente uma formação básica inicial. Mas aos poucos o CBFC está caminhando para a ampliação dessa formação com cursos de especialização e cursos virtuais, com orientações e pressupostos que são praticamente os mesmos que os de Lipman.

Entretanto, as intervenções dos projetos alternativos vêm trazendo novas possibilidades de pensar tanto esse papel quanto essa formação do professor, abrindo caminhos para que seja possível refletir sobre uma formação na qual não haja

⁵⁸ Na entrevista com Walter Omar Kohan – item 4.6 – ele explica brevemente como acontece a formação de Lipman nos Estados Unidos, que é diferente da do CBFC.

dissonâncias entre ambos. Trata-se, portanto, de uma redefinição desse papel e dessa formação.

Pensamos talvez não ser suficiente apenas mudar a formação nem retirar o que já existe. Talvez a questão seja mudar o sentido dessa formação afim de que o professor se conscientize da mudança de seu papel enquanto profissional. Essa questão está relacionada diretamente ao papel da escola, sobre o qual P. R. Oliveira (2004d, p.8) sinaliza com clareza:

[...] a escola cria modelos destituídos de sentidos; já a filosofia quebra modelos em busca de sentidos. A escola está interessada em respostas; a filosofia quer perguntar. A escola busca o igual, a padronização; a filosofia o diferente. A escola quer a construção; a filosofia prefere desconstruir.

Com tal colocação evidenciamos imediatamente que o professor insere-se na lógica da escola e não da filosofia; ou seja, é preciso que a formação filosófica do professor desconstrua sua visão escolar de ensino. Só assim ele poderá ajudar a promover a formação filosófica de seus alunos.

Há de se ressaltar que a formação filosófica para o professor que vai trabalhar com crianças e jovens, vem ultrapassando a questão da capacitação em cursos de Filosofia ou Pedagogia. Não é nesses cursos que a questão da formação docente em FpC, no geral, está sendo resolvida, pois são raros os cursos que têm essa preocupação, mas a idéia pode ser inserida nesse contexto.

Nessa perspectiva também questionamos se haverá diferença entre esses profissionais (Pedagogos e Filósofos) se nem um nem outro tiverem uma formação para o “filosofar” quando forem trabalhar com crianças. A nosso ver, a questão é mais complexa. Obviamente a formação em Pedagogia e em Filosofia são importantes para o professor de FpC, mas, como já ressaltou P. R. Oliveira (2004b, p.107), esse professor precisa disponibilizar-se mais para o “transformar-se” que a filosofia proporciona.

Nesse sentido, perguntamos: como as experiências dos projetos alternativos podem contribuir para as nossas reflexões? Os caminhos para que se efetive uma formação docente de qualidade para o professor de FpC ainda não estão claros, mas as pistas existem.

3.2 A Visão dos Projetos Alternativos Acerca da Formação dos Professores em Filosofia para Crianças

Denominamos projetos “alternativos” o Projeto Filosofia na Escola desenvolvido por docentes e alunos da Universidade de Brasília e os projetos do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças da Unesp de Araraquara, pois ambas experiências procuram um jeito próprio de acontecer a filosofia com as crianças, independentemente do uso do Programa Educação para o Pensar de Lipman.

3.2.1 O Projeto Filosofia na Escola

O Projeto Filosofia na Escola (PFE) caracteriza seu processo de filosofar com as crianças de modo amplo. Para Kohan a filosofia e o filosofar têm um papel fundamental:

Com ela [filosofia] reconhecemos a necessidade de questionar a ordem dominante, o estado normal das coisas, de pensar nas idéias, valores e saberes que os sustentam. Filosofamos porque nos insatisfaz profundamente o estado de coisas e acreditamos que a filosofia pode contribuir para transformá-lo. (KOHAN, 2000b, p.54).

Percebemos que o PFE aposta num filosofar que é resultado de uma insatisfação com o estado vigente das coisas e da ordem imposta. Além disso, podemos pensar que esse projeto se pauta em um filosofar questionador de sua própria prática.

Os caminhos que fazem o PFE acontecer estão ancorados no conceito de “experiência”. Talvez por isso não haja uma única visão a respeito da formação desse professor e muito menos que esta seja uma formação que tenha um fim em si mesma⁵⁹. Essas experiências são a base da prática do professor e dos alunos. Kohan (2000b, p.33) mostra seu desejo em fazer da prática em sala de aula uma experiência filosófica única:

[...] que aconteçam experiências – singulares, imprevisíveis, intersubjetivas - de pensamento filosófico. Essa talvez seja uma boa caracterização de nossa tentativa. E o professor? O que ele pode fazer

⁵⁹ No item 4.6 a entrevista que fizemos com Walter Omar Kohan aborda com mais detalhes esse tema.

para promover tais experiências? Que o professor permita que os alunos filosofem, e que os alunos permitam que o professor e os outros alunos filosofem; e não só permitam como também compartilhem esse filosofar, de forma tal que o outro possa pensar e dizer esse pensar em voz alta, sem pretender convencer aos outros e sem medo de querer ser convencido pelos outros. Que seja uma experiência coletiva de pensar com os outros, sem medos, sem ameaças.

Na citação acima, o autor caracteriza o papel do professor como parte integrante do filosofar e da experiência. O professor leva e permite um filosofar em sala de aula aberto, preocupado em deixar o pensar acontecer. Esse professor precisa, assim, estar preparado para o imprevisível, para o seu próprio filosofar e para o inesperado, criando um ambiente propício para que as experiências singulares sempre aconteçam.

Dessa maneira, supomos que a distância entre o PFE e o Programa Educação para o Pensar acentua-se quando nos deparamos com tal singularidade no processo que cada um tem de filosofar. Kohan fala novamente da sua noção de experiência e a partir dela podemos fazer uma contraposição ao programa de Lipman:

A experiência é algo do qual se sai transformado, algo que não pode ser transferido ou universalizado. É sempre “experiência de” uma subjetividade. Colocando na base do pensar seu caráter a-subjetivo, o que ele tem de transferível e generalizável, assegura-se sua reprodução, sua circulação, sua abrangência. Mas se perde justamente o que o pensar tem de transformador da subjetividade, o que ele tem de imprevisto e impensado, o que nele abre espaço à criação. (KOHAN, 2003a, 107).

Se a visão sobre formação do PFE pauta-se no conceito de experiência e, por isso, na ausência de normatividade, ele se justifica como um projeto alternativo, pois, com isso, procura não se basear em um conhecimento pronto, um treinamento ou uma aplicação de um material específico para filosofar. Além disso, a grande contribuição para a formação do professor acontece dentro de sua própria sala de aula e também na problematização do que acontece no cotidiano.

No texto “Filosofia com crianças: uma incursão”, de Bernardina Leal (2000) - autora que participou efetivamente do PFE - é possível ter clareza de como ocorre a formação do professor de filosofia com crianças nesse projeto e compreender melhor sua visão de professor e de formação.

Conforme a autora expõe, a formação do professor acontece em três etapas que se entrecruzam. O professor participa de um curso de formação inicial no qual participa de discussões teóricas feitas por docentes de diferentes universidades a respeito do tema de FpC, participa e elabora oficinas, planeja aulas e coordena encontros filosóficos.

Mas a sua formação não se limita a esse curso, pois na medida em que leva a filosofia à sala de aula, esse professor é acompanhado pelos mediadores – que são graduandos da UNB – e também participa de reuniões semanais para compartilhar acontecimentos, dúvidas e conhecimentos, numa relação não hierárquica.

Porém, o intuito do projeto, não é formar o professor num determinado conhecimento, mas sim fazer com que ele se habitue a questionar, a ser questionado e a perceber a importância da investigação crítica:

Sabemos que a formação docente não ocorre a partir do desejo de realizá-la, não se limita a um curso de curta duração, nem possui a importância devida nas disciplinas curriculares. Pensamos, no entanto, que um trabalho contínuo de revisão da própria prática pedagógica possa abrir espaços para o surgimento de possíveis respostas aos questionamentos mencionados. (LEAL, 2000, p.95).

Com essa colocação a autora mostra que existe uma preocupação do projeto em relação ao professor, no sentido de oferecer a ele condições reais para uma profunda compreensão do seu próprio trabalho, para que este tenha inclusive condições de sempre repensar a respeito de suas próprias dúvidas, revendo seus conceitos de acordo com a realidade em que atua.

Nesse sentido, a formação do professor deve condizer com seu papel em sala de aula:

Quanto ao papel do professor em uma discussão filosófica, cabe-nos ressaltar que não é necessário que ele transmita ou demonstre qualquer saber em particular. Não se trata de reproduzir conteúdos ou doutrinas filosóficas da forma como foram apropriadas. Trata-se, de modo oposto, do reconhecimento do não saber diante das questões e situações problematizadas pelas crianças em suas investigações. Ao professor cabe envolver-se na busca de significados e novos sentidos para o dia a dia compartilhado com as crianças e tornar-se um co-investigador. (LEAL, 2000, p.95).

Se o papel do professor na visão do PFE é o de um co-investigador, preparado para o inesperado e para o novo, sua formação deve acompanhar esse processo e fazer com que ele seja capaz de compreender tal atitude. Essa visão se contrapõe ao

acompanhamento do professor por um Filósofo *expert* que Lipman defende, pois o mediador também é um co-investigador no processo.

Em Cerletti (2003), encontra-se a idéia de uma atitude filosófica, que precisa estar presente tanto no professor quanto no aluno. Assim, podemos completar que a formação desse professor o despertará para a atitude filosófica crítica e questionadora, para que assim ele continue com essa atitude em sala de aula e a estimule em seus alunos.⁶⁰

A formação e o acompanhamento do professor no PFE se ocupam em “[...] abrir espaços para que a filosofia enquanto constante questionamento se instale no processo educacional escolar.” (LEAL, 2000, p.96) Assim, o professor busca internalizar o propósito de levar a filosofia às crianças e a si próprio de maneira ampla. Com isso, “[...] passa a ser de fundamental importância que ele se dedique a problematizar situações e delas extrair mais e novos sentidos. Que não se preocupe tanto em repetir o já pensado, mas se ocupe em pensar.” (LEAL, 2000, p. 96).

Desse modo, cabe-nos refletir na questão da impossibilidade que o PFE encontra em formar professores de maneira rápida, oferecendo cursos de curta duração que não permitam um acompanhamento para esse professor. Leal (2000, p.97) continua explicitando que:

Questões concernentes à construção de uma discussão filosófica são apreendidas pelo professor em sua prática diária de maneira gradativa [...].

É necessário também que o professor-regente das aulas tenha pares com os quais possa trocar experiências, analisar criticamente os resultados alcançados, discutir seus anseios, esclarecer dúvidas e celebrar avanços. Ele precisa de um outro olhar sobre o seu próprio trabalho que não seja arrogante, fiscalizador, punitivo, mas sensível e colaborador.

Esse outro olhar que a autora ressalta está refletido na figura dos “mediadores” do projeto. Esses não são os filósofos especialistas detentores de conhecimento dos quais nos fala Lipman. São formandos em diferentes áreas como Psicologia, Educação e Filosofia, também participam de cursos de formação teórica em Filosofia e Crianças na UNB e têm a função de acompanhar esses professores auxiliando na descoberta deles próprios enquanto profissionais.

⁶⁰ Devemos ressaltar, para não haver uma distinção equivocada que, de certo modo, Lipman também almeja a vivência e a prática na formação docente; porém, sua perspectiva parte de um modelo pronto de professor.

Estimulando os professores a desenvolverem em si o questionamento, essa formação e esse acompanhamento procuram estímulos ao “filosofar docente”:

É imprescindível a existência do filosofar docente para que a inquietação, o questionamento, a insatisfação e o espírito de busca possam permear o ato educativo que realizam educadores e educandos. Diante da difícil tarefa de atender as exigências que lhe são dirigidas, cabe ao professor questionar profundamente sua própria formação, sua função e sua prática, percebendo-se capaz de alterá-las. (LEAL, 2000, p.98).

A existência de um filosofar na profissão faz com que o professor assuma para si uma postura problematizadora diante do mundo e consiga estimular a sala de aula em busca desse questionamento constante. Sem a necessidade de técnicas e métodos prévios e fechados a respeito da Filosofia propriamente dita, bem como da pedagogia desse filosofar, o professor é capaz de questionar sua realidade e procura trabalhar de acordo com as necessidades encontradas.

A respeito dessa questão delicada sobre o ensino de Filosofia e o ensino do filosofar, Cerletti esclarece que existe um filosofar acessível a “todos”, que se situa em sua subjetividade, independentemente de se ensinar/aprender Filosofia:

Desde Sócrates, ensinar filosofia é ensinar uma ausência (ou, talvez, uma impossibilidade). É possível “mostrar” como outros desejaram ou “amaram” a sabedoria ou o que fizeram deste desejo ou deste amor. Porém, evidentemente não é possível ensinar a “amar” a sabedoria, como, certamente, não é possível ensinar a apaixonar-se. Isso nos conduz a uma situação paradoxal: o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é pessoal e irreduzível: seu olhar pessoal sobre o mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade. (CERLETTI, 2004, p.28).

Nesse sentido, a formação do professor não deve passar para o campo da objetividade, mas sim precisa estimular a vontade subjetiva de filosofar e de criar.

Por fim, não havendo um caminho único a seguir nessa experiência do filosofar, a formação do professor de filosofia com crianças é sempre uma tentativa, está sempre aberta a novas possibilidades. Ela procura, como vemos, os seus próprios caminhos e tenta proporcionar aos professores, antes de tudo, o acesso ao desejo do filosofar. Tendo o professor adquirido a consciência desse desejo e desenvolvendo uma atitude filosófica

de perguntar-se, o aprimoramento do fazer filosofia em sala de aula se dará gradativamente, com o tempo, por meio da reflexão constante sobre a prática.

Falar de formação de professores em filosofia com crianças na visão do PFE é, também, ir além do próprio conceito de formação comumente utilizado. Merçon (2001, p.3), em sua dissertação de mestrado na qual analisa a experiência do PFE, defende que:

A filosofia entendida como uma experiência do pensar talvez nos ensine a sermos mais fluidos. E neste sentido ela é uma prática formadora que não consolida a forma. É transformadora. Geradora de aberturas. Constituidora de subjetividades. Criadora de novas formas de pensar, agir, sentir, ser. Não afirma uma forma específica, mas o questionamento do que vimos sendo.

Assim, o propósito do projeto é que o professor seja formado para ousar, para questionar e não para ter um “formato” ou um padrão de professor.

Nesta pesquisa de mestrado em 2001, Merçon ficou em contato direto com uma professora de ensino fundamental público, participante do PFE, para observar as aulas de filosofia com as crianças e acompanhar seu desenvolvimento tanto na sala de aula, quanto nas reuniões de planejamento e discussões na universidade.

Essa professora acompanhada revela o que já sabemos sobre a formação docente geral em nosso país e “[...] indica a ausência de experiências reflexivas durante sua formação.” (MERCÇON, 2001, p.101). Desse modo, ao longo do tempo no qual a professora está inserida no projeto, ela vai aprimorando sua formação por meio da atuação do mediador e também das reuniões com outros professores e mediadores, promovidas na universidade.

A professora revela que se não fosse o acompanhamento do projeto, ao longo do tempo, sua atuação com a filosofia e as crianças não se consolidaria, porque o cotidiano escolar, com seu currículo denso, às vezes impede uma prática filosófica. Ela acabaria inclusive “doutrinando” seus alunos nas aulas, colocando apenas as suas próprias idéias como certas ou conclusivas. A questão fundamental aqui é a de que os professores precisam da troca de experiências e idéias com os monitores do projeto e não o apoio de *experts* em filosofia, como já ressaltamos anteriormente.

O relatório de atividades do PFE, elaborado em janeiro de 2006, revela o que os professores destacam em relação ao desenvolvimento da filosofia com as crianças e as suas mudanças de perspectiva em relação ao saber e à própria criança:

Um dos destaques apresentados pelos (as) professores (as) é o fato de que as crianças, além da participação ativa nos debates, se tornaram mais questionadoras em outras disciplinas, exigindo, desta forma uma atitude de atenção redobrada por parte dos professores. De outra parte os (as) professores (as) passaram a ter mais respeito pelas crianças, aprendendo a escutá-las, [...] e, assim, abrindo a possibilidade de desenvolver questões pensando junto com elas, não mais apresentando-se como ícones de um saber inatingível para as crianças que normalmente são sufocadas pelo mundo adulto.⁶¹

3.2.2 A experiência do GEPFC na UNESP de Araraquara

Outras possibilidades de pensar a formação do professor de filosofia para crianças também são encontradas nas experiências do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças – GEPFC - criado e coordenado, desde seu início em 1998, pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

Com sede na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara – SP, onde a referida pesquisadora leciona no curso de Pedagogia, no curso de Pós-Graduação em Educação Escolar e no curso de Especialização em Educação Infantil, o GEPFC dedica-se à produção e análise de textos filosóficos, bem como ao estudo de diversos temas relacionados à Filosofia, infância, escola, ensino e literatura.

Além do grupo, a Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, coordena projetos de extensão universitária que procuram levar o filosofar com crianças à comunidade. Nesses projetos, participam alunos e alunas de diversos cursos da Universidade. Eles utilizam as produções textuais do GEPFC, além de outros materiais, para a prática filosófica com as crianças dos projetos.

Hoje o GEPFC caracteriza-se pela sua ampla elaboração de material didático que pode ser utilizado pelos integrantes do grupo para aulas de filosofia com as crianças. Os textos podem ser caracterizados como “histórias filosóficas” além de poesias e músicas. Tal material pode ser considerado literatura ou não? Há toda uma discussão em torno dessa temática. Nesse sentido, há uma grande preocupação em saber qual o uso que se

⁶¹ Trecho retirado do relatório 2006 sobre o Projeto Filosofia na Escola cedido pelo seu coordenador atual Álvaro T. Ribeiro.

faz desse material. Por essa razão, as produções são utilizadas pelos próprios membros do grupo nas intervenções dos projetos de extensão.

Uma das questões mais importantes que temos que ressaltar é que escrever histórias e estimular a escrita é antes de tudo, para a criadora do grupo, uma possibilidade para o estímulo do pensamento e da criatividade, de alunos e professores. Ela diz que:

Pouco ou quase nenhum espaço temos pra o pensar. Talvez este seja um dos motivos pelos quais queremos a filosofia na escola. Talvez esta seja uma boa razão para escrevermos histórias para o ensino de filosofia. (OLIVEIRA, P., 2004b, p.102).

Para a autora, a elaboração de histórias para crianças seria uma maneira pela qual o professor poderia introduzir-se no mundo da criança e ter autonomia no seu trabalho. Sobre esse tema, a autora questiona: como um professor pode colaborar na formação de um aluno autônomo “[...] se participa deste processo por meio de uma relação tão heteronômica com o material que serve de mediação a esse filosofar?” (OLIVEIRA, P., 2004b, p.104).

A autora alerta que se o professor necessita filosofar e levar a filosofia aos seus alunos, ele pode começar esse processo por meio da escrita de seu próprio material, redescobrimo-se.

A formação do professor de filosofia com crianças, na visão de P. R. Oliveira, e que perpassa todo o seu trabalho com o GEPFC, está pautada na prática reflexiva do professor em filosofar com seus alunos:

[...] para levar as crianças ao filosofar, a filosofia precisa transformar – e transforma – não só elas, como também o docente. E o professor também precisaria entender o sentido desta frase para entender melhor o que pode enriquecer esse filosofar com crianças... (OLIVEIRA, P., 2004b, p.107).

Nesse sentido, tomando o trabalho como se fosse dele integralmente, o professor não tem um papel fechado de “formador” e nem tem a intenção de transmitir conteúdos e técnicas aos seus alunos, na medida em que ele também se transforma com o filosofar. O enriquecimento da prática filosófica com as crianças é que vai formando a capacidade do professor em filosofar. Essa capacidade surge a partir do momento em que o professor lida com a teoria e a prática em conjunto.

Analisando as diretrizes dos estudos do GEPFC, dos trabalhos desenvolvidos nos projetos, com base nas pesquisas de Paula Ramos de Oliveira, é possível pensar aqui que a visão sobre a formação docente desse projeto alternativo, baseia-se, antes de tudo, na negação de receitas e modelos prontos de ensino e, portanto, pela busca de um trabalho autônomo. Autonomia, então, é a palavra chave dessa experiência.

Nessa visão, um bom ensino não deve se pautar em programas, pois cada situação e realidade são únicas. Por essa razão, a formação do professor procura atender o estímulo constante à criatividade do mesmo. Os estudos, leituras e discussões ajudam a refletir sobre a prática e vice-versa, tornando o trabalho dos integrantes do GEPFC um modo de levar a filosofia para a sala de aula e de absorvê-la para si mesmos com liberdade.

3.3 O Professor e sua Relação com a Infância

A proposta de Filosofia para Crianças, transporta o professor, a criança e o texto para espaços diferentes daqueles que estamos acostumados a presenciar na escola. Esses três elementos ocupam lugares novos na educação quando a pensamos com uma educação filosófica.

Além disso, tanto o professor quanto a criança e o texto, não ocupam seus lugares separadamente, sendo que todos são dependentes um do outro para existirem enquanto parte integrante dessa proposta de filosofar em sala de aula.

Desse modo, para auxiliar a compreensão da formação docente na área, é preciso destacar que o professor necessita adquirir uma visão diferenciada a respeito do texto, da criança e dele próprio enquanto parte integrante do filosofar. O professor tem um lugar de destaque na proposta - o que não significa que a criança e o texto de forma sejam menos importantes.

3.3.1 A infância e o professor

Na proposta de FpC o professor é pensado apenas como um “facilitador”. Lipman enfatiza em suas obras a necessidade de o professor deixar as crianças pensarem por si mesmas, não carregando para si todo o peso da mediação entre a cultura e o aluno.

Porém, quando refletimos na formação do professor, não podemos deixar de pensá-lo como um profissional em amplo sentido. Sendo assim, longe de romantizar a imagem do professor, enfatizamos que, além de seu papel de facilitador, ele é um trabalhador que, como qualquer outro, necessita de certos conhecimentos para executar seu trabalho. Nesse sentido, ele tem uma função a desempenhar no seu local de trabalho - a escola - na qual exerce as suas funções docentes. Sobre essas questões T.W. Adorno, em seu texto “Tabus acerca do magistério”, enfatiza que:

O professor não é aquela pessoa íntegra que forma a expectativa das crianças, por mais vaga que seja, mas alguém que no plano de todo um conjunto de outras oportunidades e tipos profissionais concentrou-se inevitavelmente como profissional na sua própria profissão, sendo propriamente já *a priori* o contrário daquilo que o inconsciente aguarda dele: que precisamente ele não seja um profissional, quando justamente ele precisa sê-lo. (ADORNO, 2003c, p.111-112).

Desse modo, mantendo a visão sobre o professor enquanto profissional, a despeito do que se idealiza, como enfatiza Adorno, ao tirar do docente a sua condição essencial, é possível pensar que tal profissional trabalhe em função de uma instituição na qual:

[...] somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. [...] Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. (ADORNO, 2003c, p.117).

Assim, a concepção de professor nesse trabalho, é daquele profissional comprometido diretamente com um propósito educacional, com a necessidade de efetivar mudanças, com as questões sociais, com as quais a escola pelo menos deveria se preocupar, como ressalta o autor acima. Esse profissional em questão trabalha diretamente com crianças e com a filosofia. Quem é então essa criança para o professor?

Mais uma vez Kohan (2005, p.237) nos auxilia amplamente para a caracterização do conceito. Para o autor a infância “[...] é devir, sem pacto, sem falta,

sem captura, desequilíbrio, busca, novos mapas, encontro, multiplicidade em processo, diferença, experiência.” Desse modo, a criança não é pensada aqui como um ser incompleto, mas sim como alguém com capacidade para realizar novas experiências e fazer-nos ver o mundo de formas até então, possivelmente, não pensadas.

O trabalho do professor nesse processo, respeitando a visão de infância proposta aqui, tem na filosofia aquela que:

Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença livre e a repetição complexa, põe em questão as bases da ordem, dá espaço a suas outras possibilidades, explora seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devenires. Abre as portas ao múltiplo. Permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, com a infância do pensamento. (KOHAN, 2005, p.241).

Quando se fala em filosofar com a criança, espera-se que a mesma tenha voz ativa, que suas idéias e opiniões sejam levadas em consideração; ela tem que ser reconhecida como pessoa.

Na visão de P. R. Oliveira (2007a, p.48, grifo do autor), não podemos ter um único modelo de criança. Desse modo, a autora não compreende a criança como uma categoria uniforme: “[...] cada criança é acima de tudo uma singularidade. Nesse sentido, não podemos falar em *infância*, mas sim em *infâncias*; não podemos falar em *criança*, mas sim em *crianças*.”

A autora destaca que o desejo cego de compreender a criança, muitas vezes acaba nos afastando dela. Quando o professor pensa na educação das crianças, ele não costuma pensar efetivamente na possibilidade da troca, ou seja, de que as crianças também podem educá-lo.

Dessa forma, pensar a formação do professor que lida com a filosofia e com as crianças, é se preocupar insistentemente com a visão desse professor em relação à infância. Existe a necessidade de fazer com que esse professor situe a criança em outro lugar, que não o da submissão educativa.

Tradicionalmente, a criança é vista como somente um espectro do futuro; não tem identidade em seu momento atual, é “apenas” criança.

Nas pedagogias da fabricação pretendemos que elas [crianças] sejam como nós somos, ou no melhor dos casos, como acreditamos que deveríamos ser. Com essa perspectiva nos acercamos a elas, as

estudamos e acreditamos conhecê-las, cremos sabê-lo tudo sobre elas e seu “desenvolvimento”; nos preocupamos tanto por elas que até escrevemos seus direitos, seu estatuto – claro, à imagem e semelhança do nosso. (KOHAN, 2000b, p.64).

Essa previsibilidade a respeito da criança faz com que o adulto pense sempre que ela é um ser moldável, a despeito de seus próprios pensamentos. Essa visão não está presente numa educação filosófica, na medida em que a filosofia possibilita que a criança e o adulto participem de um mundo no qual ambos aprendem e ensinam, por meio do exercício do pensar, do dialogar, do filosofar.

Em Kohan, o conceito de infância - com base em G. Agamben – é analisado de uma forma que se compreenda a criança para além da imagem tradicional que ela carrega como um ser inferior:

[...] o conceito de infância proposto por Agamben tem um duplo impacto na forma dominante de pensar a infância. Por um lado, ela deixa de estar necessariamente associada a crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade. (KOHAN, 2003a, p.246).

A capacidade de se compreender e dar voz à criança, de respeitá-la como pessoa, vem associada à idéia de infância exposta acima. Para o autor, todos nós, adultos e crianças, devemos reconhecer nossa infância, nosso constante devir, e não mais dissociar infância e adultez como fases cronológicas - uma inferior e outra superior.

Assim, professor e aluno estão abertos a descobrir suas infâncias, suas novidades de pensamento; outras formas de ser e estar no mundo. O professor, em sua formação, precisa compreender que, mais do que um educador ou detentor de conhecimento, ele é capaz de também não saber, de querer aprender, de silenciar e captar a infância que o resgata.

Kohan caracteriza essa transformação do professor como sendo uma “experiência de infância”:

Sem experiência da infância, somos natureza inerte, normalidade não modificável, mas não poderíamos ser historicidade sempre modificável. Desse modo, experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade. (KOHAN, 2003a, p.244).

Assim, o professor de FpC precisa ter em sua formação a noção de que a criança está imersa numa realidade viva; em constante transformação, tal como é a filosofia. Dessa forma, em tudo se espera encontrar a infância; na criança, na filosofia e no professor para que, assim, o processo criativo do filosofar aconteça dentro da sala de aula com todos os participantes do processo. Só é possível despertar o filosofar nas crianças se o professor tiver consciência da relevância do pensamento infantil, presente em todos nós. Eis um grande desafio.

3.3.2 Formação docente e literatura

A posição que defendemos nesse item é influenciada diretamente pelo nosso trabalho junto ao GEPFC. Isso porque nossa prática tem revelado que podemos criar várias relações entre as nossas produções textuais e a filosofia com crianças.

Pensar em filosofia e crianças é para nós, pensar também a relação que o professor estabelece com o texto, já que o este é o responsável por apresentar uma série de idéias que podem ser levadas para a discussão filosófica. Nos preocupamos com as escolhas que os professores fazem desses textos. Vemos que há uma ampla gama de possibilidades de busca de textos que vão desde as novelas de Lipman que são focadas no trabalho com FpC até a literatura em geral. Mas sabemos que a o uso que se faz do texto na aula de filosofia com as crianças tem tanto a possibilidade de ampliar como a de limitar o trabalho docente. Isso vai depender de como o professor estabelece sua relação com o texto.

Matthew Lipman, como já dito, substitui o lugar da mediação entre aluno e conhecimento. Portanto, a relação saber e criança em FpC é pautada pela mediação do texto, e não mais pelo professor, como foi pensado e proposto pela pedagogia russa.

Sendo assim, podemos dizer que o professor precisa descobrir seu “outro” lugar em FpC, em relação ao texto. Ele não perde sua importância enquanto educador; somente muda-se o foco. Sua relação com a literatura, portanto, pretende levá-lo à compreensão de seu papel enquanto sujeito promotor da subjetividade presente tanto no texto, como em si próprio e em seus alunos.

Na base do processo de criação de FpC, Lipman propõe a literatura como uma ferramenta de aprendizagem, como um artifício que auxilia a promoção da discussão em sala de aula, e não como um conhecimento a ser adquirido, nem uma “literatura imortal”. Ele compara essa literatura que produz a um fósforo que se extingue ao ser aceso, ou seja, que para o filosofar a literatura é um passo inicial.

As novelas criadas por Lipman não têm somente esse objetivo. Ele afirma em Natasha: diálogos vgstkianos⁶², que o texto em forma de novelas, além de ser uma ferramenta de aprendizagem, serve também um modelo de comunidade de investigação e modelo de criança, tendo, então, uma tríplice função.

Sendo assim, nos cursos de formação de FpC que se baseiam no programa de Lipman, o professor relaciona-se com o texto de forma pontual; utiliza-o tanto como modelo ideal de aluno e de comunidade, quanto como estopim de discussões filosóficas sobre assuntos já elencados nos manuais. Lipman (1995c, p.313)

O texto que dá início ao processo de pensar deve ser ele próprio um modelo deste processo. De alguma maneira, os educadores concebem o ato de modelar, como importante e restrito ao modelo do professor para os alunos ou ao modelo de instrutor para o professor. A idéia do texto como modelo ou retrato para muitos educadores é imprópria e bizarra. Mas, como poderia haver algo mais pertinente? Se queremos que as crianças – ou alunos de qualquer idade – formem uma comunidade de investigação, certamente estaríamos ajudando-as se mostrássemos uma comunidade de investigação permitindo que observem como funciona.

No geral, a literatura em FpC – ou seja, os textos produzidos para essas aulas - é apenas o início do filosofar. Podemos dizer que um dos seus objetivos fundamentais é buscar suas características de provocação ao filosofar. Porém, quando Lipman traz em seus textos filosóficos os modelos de criança que deseja formar vemos que outros pesquisadores o questionam quando atribui ao texto essa função modeladora. É o caso da produção de textos do GEPFC que vem questionando tal pretensão e, por isso, tem uma preocupação especial quanto à problemática dos modelos:

Tenho insistido no GEPFC que deveríamos nos afastar de qualquer pretensão de fazer das nossas personagens modelo de

⁶² LIPMAN, 1997.

qualquer coisa. Nós não temos, portanto, essa pretensão. Pelo contrário: queremos abrir espaços que as crianças reais sintam-se em casa com os nossos textos, mas não sabemos em que medida as personagens que apresentamos neles não se tornam modelos também. De qualquer modo, temos nos esforçado para buscar caminhos que nos distanciem dessa direção.⁶³

Na visão da autora, o texto pode ser caracterizado como tudo o que traz algum significado. Além disso, escrever textos para ela, passa pela necessidade imediata de se preocupar com o conceito de infância que está presente em tal produção, evitando estereótipos.

Podemos pensar então que não necessitamos de modelos prontos de crianças, ou uma única concepção sobre a infância em textos que pretendem fazer com que a criança reflita por ela mesma. Além disso, é válido lembrar que o fascínio causado nos professores pelo material de Lipman possa ser fruto dessa “facilidade” que o professor tem de visualizar modelos de criança e de discussão. P. R. Oliveira⁶⁴ ressalta que:

[...] as novelas de Lipman e/ou os textos escritos especialmente para essas aulas de filosofia tornam-se atrativos, pois podemos ver conceitos filosóficos ali na superfície deles, quase a pular. Foi pensando na formação dos professores que Lipman escreveu os manuais filosóficos que acompanham as novelas. Mas pergunto-me: o fato de termos problemas quanto à formação dos professores deve nos inibir na busca por um trabalho mais autônomo e, portanto, mais pleno? Penso que não. Absolutamente não. Podemos sim é encontrar formas de melhorar essa formação, aproximando o professor de uma pergunta sobre a sua própria formação, estimulando-o para que tome em suas próprias mãos essa tarefa que, em última instância, só pode mesmo ser sua.

Talvez então seja importante destacar que as escolhas dos materiais para se trabalhar com FpC que o professor faz, também são importantes fatores para aumentar a sua autonomia.

Vemos em outro momento outra questão relevante: a de que o texto precisa ter um caráter filosófico. Mas alguns autores dizem que não necessariamente isto depende do próprio texto, mas da leitura que se faz dele:

⁶³ Citação retirada do texto “Crianças, filosofia e literatura”, de autoria de P. R. Oliveira, escrito como parte dos trabalhos do Simpósio Realizado na UNESP/Campus Marília-SP, de 07 a 11 de junho de 2006 para uma posterior publicação.

⁶⁴ Esse trecho se refere ao texto da nota acima

[...] vale dizer que a leitura filosófica que se fará do texto é que caracterizará o trabalho filosófico dela decorrente. Desde que nos faça pensar, desde que nos incite a questioná-lo, a tentar interpretá-lo e compreendê-lo, o texto terá um caráter filosófico. (LEAL, 2000, p.99).

A autora acima nos enfatiza que o texto depende sumariamente da relação que se estabelece com ele. Sendo assim, a responsabilidade do professor é a de saber “ler” um texto em sua subjetividade, percebendo nele, o filosofar. Continua a autora dizendo que, se assim o é, o texto então pode ser de diversos gêneros, e não só novelas, mas também contos, músicas, informações, gestos poemas, imagens e falas.

Além disso, o texto proposto em sala de aula é repleto de imprevisibilidades:

O professor não pode limitar-se a executar os procedimentos previstos em planos ou planejamentos, mesmo ciente de tê-los elaborado. O acontecimento da aula traz sempre consigo a possibilidade de que algo surpreendente ocorra, alterando o percurso daquilo que havia sido antecipado no planejamento. (LEAL, 2000, p.101).

Desse modo, vemos que não é possível prever caminhos. A investigação filosófica é uma abertura para o novo e o professor precisa estar atento a essa característica própria do filosofar, e não colocar seu planejamento ou objetivo inicial em primeiro lugar, mas sim dar lugar ao texto enquanto veículo da criatividade de todos em sala de aula.

Temos também a consideração de Sardi (2004, p.111) sobre o tema, que coloca a relação professor e texto em um patamar primordial. O autor diz que, “[...] o texto, por si só, não pode ser filosófico: é preciso interagir com ele. É a atitude frente ao texto o que o torna filosófico.” Espera-se que, portanto, de início, o professor encontre sua relação filosófica com o texto, para que, assim, ele possa levar seus alunos a filosofar a partir dos temas que poderão ser levantados pelos mesmos em sala de aula.

O autor continua dizendo que “[...] mais que ‘motivar’, se trata de dar condições para que a motivação seja instaurada em sua própria interioridade e potencializada em nossas relações.” (SARDI, 2004, p 113, grifo do autor). O texto que o professor dispõe ao aluno não é a motivação em si mesma. O professor gera condições para a motivação em sala de aula, rumo às discussões filosóficas.

Assim, a relação do professor com o texto não é entendida como se ele estivesse diante de mais um material didático a ser “utilizado” de forma única, mas “[...] cabe a

cada leitor a tomada de posição ante o sentido da filosofia e do filosofar e de sua condição de intérprete. Só há vida em um texto, diria Platão, na interioridade de cada um que o lê.” (SARDI, 2004, p.118).

Embora concordemos com as afirmações acima, temos também que levar em consideração a possibilidade de que o texto filosófico pode ser também uma experiência filosófica para quem o escreve. P. R. Oliveira (2007a, p.53) ressalta que “[...] essa escrita tem se revelado como um espaço bem interessante de formação, uma vez que suscita-nos esse rol de questões e nos obriga a questionar insistentemente a nossa prática.” Assim, a criação do texto traria em si a possibilidade do filosofar embutido nele no momento em que produzi-lo traz necessariamente a reflexão crítica do que se está fazendo, o por que se está fazendo e o que se espera dele.

O professor de FpC poderia fazer do texto, portanto, um amigo a ser conhecido aos poucos, conforme esse texto fosse abrindo possibilidades de pensamento e reflexão em sala de aula, de forma particular:

Assim sendo, se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntem e se perguntem. Que eles tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora. Se eles não se colocam em questão, se o seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa. (KOHAN, 2003a, p.104).

Uma questão importante a ressaltar é que para P. R. Oliveira escrever histórias é também um colocar-se de forma interrogativa em relação à nossa própria prática, mas, mais do que isso, tal atividade seria interessante também para promover a capacidade criadora do professor em relação ao material que utiliza:

Como um professor pode coordenar satisfatoriamente uma aula de filosofia estando ele continuamente colado a um texto que, ao mesmo tempo, lhe é exterior? Explico-me melhor. Não estou dizendo que não devemos usar textos que não sejam nossos. Quero apenas ressaltar o que, em minha opinião, pode empobrecer e o que pode enriquecer uma aula de filosofia com/para crianças, destacando uma relação que mantemos com o texto que, comumente, é o material utilizado para iniciar uma discussão filosófica. (OLIVEIRA, P., 2004b, p.103).

Assim, P. R. Oliveira aponta que essa escrita colaboraria com a formação do professor de FpC, uma vez que, desse modo, o professor manteria uma relação mais íntima e autônoma com os textos que levaria aos seus alunos, procurando encontrar uma proximidade maior em relação à realidade dessas crianças tão singulares. Essa atividade, porém, está carregada de complexidade. Podemos pensar que para P. R. Oliveira a possibilidade de o professor escrever suas próprias histórias, traria a ele uma imensa capacidade de compreender a filosofia “para”, “com” e “das” crianças. Além disso, os textos precisam estimular o pensamento e, para tanto, cabem neles alguns vazios e a discussão filosófica que surge a partir dele também precisa dessa liberdade. Segundo a autora: “Tomar um texto como uma completude ou como carregado de significados já dados seria a morte da literatura e da filosofia. Seria a morte da reflexão.” (OLIVEIRA, P., 2004c, p.17).

A experiência do pensar não permite isso; cada texto tem seu contexto, e cada contexto traz a possibilidade de um novo texto ser descoberto, ser escrito.

O professor que leva o filosofar à sua sala de aula, precisa estar atento a pelo menos dois pontos: o primeiro em relação à qualidade do texto escolhido e o segundo diz respeito à abertura que deve manter em relação a ele - a possibilidade de transcendê-lo.

Cada pessoa ou grupo tem um olhar sobre o texto lido ou escutado. O nosso olhar, enquanto educadores, não é nem melhor nem pior que o olhar das crianças; é apenas um olhar específico diante de uma gama infinita de possibilidades.

Essa diversidade que a experiência do pensar proporciona pode ser notada inclusive nas diversas relações que buscamos mostrar nesse tópico, ainda que brevemente. O gosto do provocar e ser provocado pelo filosofar pode ser encontrado naqueles que se disponibilizam a isso. A filosofia traz esse movimento de deslocamento. Quando pensamos outras coisas a partir do que Lipman propôs estamos exatamente fazendo esse deslocamento tão próprio do filosofar.

Pensando na realidade do ensino atual sabemos que existem diversos agravantes que podem impedir tais experiências. Uma

delas que queremos destacar aqui é a questão da leitura. Sabemos que muitos professores não desenvolvem o hábito, o gosto e a admiração pela leitura e pela escrita. Desse modo seria interessante que formação do professor priorizasse e incentivasse isso, pois assim teríamos profissionais que estariam dispostos a buscar a criação em vez da reprodução do já existente.

A formação que defendemos diante dessa relação entre professor e literatura seria aquela que proporcionaria condições aos professores de entrar em contato com vários tipos de textos, de criar sobre eles, de escrever seus próprios textos, ou seja, que deixasse o professor ter a sua experiência criativa e traçar sua própria busca.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Diante do exposto até agora pretendemos neste item destacar as experiências de formação que julgamos interessantes e apontar os desafios que temos a enfrentar se quisermos pensar em uma formação significativa para os professores de FpC.

Com isso, necessitamos compreender e buscar caminhos para que a descoberta da experiência do filosofar seja almejada pelos professores a fim de que possam estimulá-la e redescobri-la a cada dia com seus alunos.

Sabemos que a formação não deveria acontecer apenas em um plano objetivo e programado, mas sim deveria passar por uma espécie de vontade subjetiva de experimentar a criação filosófica.

Para que possamos delimitar um conceito de formação que nos é favorável julgamos pertinente recorrer à Teoria Crítica, na qual, em especial, a contribuição de T. W. Adorno nos ajuda a compreender o que buscar para a formação dos professores de FpC ao tratar da formação em amplo sentido.

4.1 O Conceito de Formação Segundo os Frankfurtianos

Para explorar o conceito de formação que propomos e defendemos, baseamo-nos na concepção de Theodor W. Adorno (1903-1969), sobre educação, formação e semiformação. Esse autor foi escolhido porque, a nosso ver, condensa em alguns de seus textos uma visão suficientemente sólida a respeito do que seja uma formação justa para que a educação caminhe em consonância com uma idéia de emancipação, característica esta que pretendemos defender para a formação do professor de FpC.

Compartilhamos com a idéia colocada por Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, p.109) de que:

Talvez uma das principais implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno refira-se à defesa intransigente de um modo de pensar, que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. O frankfurtiano defende, pelo contrário, a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado.

Desse modo, o encontro entre a idéia de se filosofar com as crianças e a teoria filosófico-educacional de Adorno, parece-nos adequado para pensarmos algumas alternativas a uma concepção de formação docente que desloque o pensamento dos professores e, conseqüentemente, das crianças para além do conhecimento imediato.

A origem do conceito de formação proposto por Adorno pode ser explicada da seguinte maneira:

O termo formação cultural está intrinsecamente adjudicado com cultura (*Kultur*); são praticamente equivalentes. Só que, enquanto *Kultur* tende a se aproximar das realizações humanas objetivas, *Bildung* vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.56).

Embora os conceitos de *Bildung* e *Kultur* tenham sua origem na expressão da vontade da burguesia alemã (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000), Adorno apropria-se desses conceitos redimensionando-os de forma que extrapolem a idéia de uma determinada classe social.

O filósofo sustenta essa idéia para chamar atenção para o fato de que hoje vivemos em uma sociedade de pessoas semiformadas e é necessário que haja um esclarecimento para que saiamos desse estado de menoridade.

A visão de que o homem precisa sair de sua menoridade resulta na necessidade de que se caminhe rumo ao esclarecimento. A origem desses conceitos está em Kant (1985, p.100): “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.”

Assim, a emancipação teria como resultado a autonomia do sujeito esclarecido, o qual é capaz de fazer uso de seu próprio pensamento, saindo da menoridade. O estado de menoridade ocorre por conta da semiformação a qual estamos submetidos.

Pautando-nos no conceito de formação (*Bildung*), para melhor compreendê-lo temos que abordar mais detidamente a sua negação que é a questão da semiformação. Esta também pode ser denominada semicultura, a qual configura-se na sociedade de modo latente:

A construção de um *ego* sadio e de uma sociedade mais justa depende do estranhamento da subjetividade em relação ao mundo fenomênico e da sua conseqüente objetivação e reapropriação, fornecendo as bases estruturais da cultura. Deve-se, no entanto, estar alerta tanto para a tendência de negação das condições sociais que determinaram sua apropriação, como para a outra face da moeda que diz respeito à tentativa de compreender a cultura como mera configuração da realidade, como mera adaptação. Ambas situações acabam por convergir naquilo que Adorno chamou de semicultura, ou seja, a difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra “travada”, porém não desaparecida. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.58, grifo do autor).

Na obra *Educação e Emancipação*, Adorno reflete, dentre outras questões, sobre a necessidade de se promover o esclarecimento e a emancipação das pessoas por meio de uma educação crítica e questionadora da ordem vigente⁶⁵. O esclarecimento num sentido de promoção pela educação da reflexão crítica promoveria a não submissão da sociedade à repressão:

O esclarecimento (Aufklärung) para Adorno é a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que vem atualizar o sentido do *sapere aude* – ousar saber – kantiano. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.135).

A luta contra a barbárie deve ser pensada de forma enfática e de modo a superar a semiformação advinda de um modo de vida superficial, espelhado nos diferentes veículos da mídia. Para ele, a barbárie é entendida como:

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2003a, p.155).

Desse modo, entendemos que a luta contra a barbárie deve acontecer por meio da educação, sendo essa uma prioridade para a transformação social. Para que isto ocorra, a formação deve ser pensada para além do que está sendo posto atualmente na educação.

A formação cultural precisa acontecer em oposição à semiformação que ocorre, por exemplo, através dos meios de comunicação de massa, aos quais, alunos e professores, estão expostos a todo tempo. Essa reação se deve ao fato de que:

⁶⁵ Cf. ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000.

São atitudes comuns do indivíduo semiculto aquelas que dizem respeito à falta de tempo em proporcionar algum tipo de aprofundamento sobre qualquer assunto. Esse tipo de comportamento é cotidianamente reforçado pela *mídia*, sob a forma de jornais, revistas e biografias romanceadas ou fornecem dados superficiais sobre personagens e fatos, perdendo-se a possibilidade do exercício do raciocínio crítico, que se converte em mera curiosidade. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.119, grifo do autor).

A possibilidade de emancipação está ligada diretamente à necessidade de se dar mais atenção à formação cultural e crítica dos indivíduos. É preciso que as pessoas percebam que estão inseridas nos meandros da semicultura para poderem transcendê-la.

No texto intitulado “Teoria da semicultura”, Adorno (1996) mostra quais caminhos levaram as pessoas a esta condição de semiformação e reflete como deve ser a formação cultural que se oponha a esse estado de crise. Ele diz no início do texto que:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 1996, p.388).

Vemos nesse trecho que a crise da formação cultural na educação está além de condições pedagógicas para sua superação, segundo o autor. A forte tendência que se tem em nosso país de implementação de reformas pedagógicas também é colocada pelo autor como iniciativas que acabam reforçando os problemas ao invés de resolvê-los. Certamente não pensamos que reformas isoladas na formação dos professores seria uma solução viável. Porém, é necessário que se reflita sobre as possibilidades de que a formação consiga ultrapassar esta crise que atinge não só a educação, mas também a? toda a sociedade.

Se nesse momento almejamos uma educação para que as crianças sejam formadas - e não semiformadas -, é necessário pensar em primeiro lugar em professores formados para tal. As dificuldades são muitas. As reformas pedagógicas não são

suficientes, como disse Adorno acima, mas é preciso que se questione a situação educacional e que os professores não se satisfaçam com soluções rápidas.

O autor ainda alerta que a semiformação impera nas consciências atualmente e que é preciso pensar teorias que consigam abranger esta problemática. Longe de pretender dizer que a proposta de FpC seria uma solução, queremos aqui enfatizar apenas que se pensarmos na formação do professor de FpC com mais cuidado, talvez haja a possibilidade diminuir as chances de que os alunos e os professores façam parte desse engodo produzido pela semiformação.

A formação do professor de FpC não deveria seguir um rumo diferente do que se pretende para formação das crianças. Se existe o desejo de que as crianças pensem filosoficamente, não se prendam a modelos pré-concebidos, não sejam seduzidas por pensamentos “fáceis” e superficiais, se existe a necessidade de fazer com que elas pensem por si mesmas, então a formação docente deveria seguir esse mesmo caminho. Mas Adorno (1996, p.390) nos alerta que: “A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação.”

Desse modo, repetimos a pergunta feita em Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, p.120): “Como é que se pode educar indivíduos que já se consideram educados?”. Essa é uma questão posta por Adorno e, para esses autores, é mais uma contribuição do autor às reflexões educacionais.

Essa questão também é colocada enfaticamente por Adorno (1996) no texto “Teoria da semicultura”. Ele alerta sobre a necessidade de se combater uma formação inflexível, fechada, que não dê às pessoas uma visão da possibilidade do novo no sentido de uma abertura para o pensamento crítico – diferentemente da falsa idéia de novidade que a indústria cultural nos apresenta, promovendo a semiformação.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 1996, p.390).

Podemos entender que a formação do professor de FpC é insuficiente aos seus propósitos críticos em momentos que utiliza-se de modelos e categorias pré-determinados. Nesse sentido, é preciso refletir, por exemplo, sobre as pedagogias que consideram o aluno como o dominado e o professor como o dominante, pois esse

modelo acaba por castrar as possibilidades do professor de transcender a sua própria concepção e prática educativa, o que faz dele um professor semiformado que, pode-se dizer, semiforma seus alunos:

Há que se considerar que, nos dias de hoje, a subordinação da produção simbólica à lógica da mercadoria não prejudica apenas os dominados, mas conduz também à semiformação cultural dos dominantes. Se as reformas pedagógicas ficarem alheias a isso, correm o sério risco de contribuir para a reprodução da barbárie, apesar de pretenderem exatamente seu contrário. (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.121).

Os autores ainda alertam sobre a necessidade da existência e da intervenção do professor para a educação. Para nós, a intervenção torna-se negativa apenas quando é diretiva a ponto de conduzir o pensamento do outro, roubando-lhe a capacidade de um pensar autônomo. A intervenção, portanto, não pode suprimir as capacidades de seus alunos.

É possível pensar, a partir desses parâmetros, alguns encontros entre a formação filosófica que julgamos pertinente e o conceito de formação (*Bildung*) tal como compreendido pelos frankfurtianos clássicos.

Partindo do estudo do texto “Educação contra a barbárie” (ADORNO, 2003a) - debate transmitido via rádio em 1968 -, e focalizando a visão de Adorno sobre uma educação mais significativa que lute pela desbarbarização na sociedade, vemos quão atuais são suas propostas e, ao mesmo tempo, urgentes.

A luta contra a barbárie seria possível para o autor quando realizada por meio da educação. Portanto, nossa indagação se constrói aqui no sentido de encontrar alguns caminhos e /ou possibilidades para pensar de maneira mais concreta sobre a necessidade filosófico-educacional de formar para a autonomia.

Com isso, acreditamos contribuir com a problemática referida acima, enfatizando nesse momento a tentativa de uma possível relação entre os ideais de educação filosófica que M. Lipman abriu e as relações que T. W. Adorno estabelece entre sociedade e educação, usando conceitos tais como esclarecimento, formação e barbárie. A ênfase será dada, portanto, na questão da reflexão filosófica como um ato de esclarecimento, o qual poderia, ao nosso entender, fazer parte do cotidiano escolar e da formação dos professores.

Não pretendemos comparar nem mesmo relacionar os Filósofos Matthew Lipman e T. W. Adorno, pois isso seria um erro na medida em que ambos pertencem a correntes de pensamento diferentes. Na verdade, nosso objetivo é o de pensar a idéia de uma educação pautada na formação filosófica com crianças à luz dos conceitos de formação e emancipação de Adorno, tentando assim propor um caminho para pensarmos, objetivamente, a questão da formação do professor de FpC.

4.1.1 Adorno e a proposta de Filosofia para Crianças: possíveis aproximações.

Analisamos aqui as principais idéias que Adorno aponta para a superação do estado de barbárie presente na sociedade contemporânea para, em seguida, fazermos um paralelo entre a sua abordagem educacional e os pressupostos filosófico-educacionais da proposta de Filosofia para Crianças.

Alguém poderia perguntar-nos o porquê de uma abordagem filosófico-educacional com crianças para se falar em formação docente. Por isso, consideramos pertinente esclarecer que falar da formação dos alunos em FpC é abordar também a formação dos professores. Isto porque talvez ambas não possam ser pensadas separadamente na medida em que possuem objetivos comuns. Seria anti-filosófico pensar na formação do aluno sem pensar na formação do professor, assim como não teria sentido pensar na formação do professor desconectada da formação dos alunos. Se o propósito de levar a filosofia para a sala de aula segue a idéia da busca pela autonomia do pensamento das pessoas envolvidas no processo filosófico e se professores e alunos compartilham essas experiências juntos, pensamos que não há porque desvincular a formação de ambos.

Nesse sentido, fazemos uma breve investigação que se consolida em duas vias, pois refletimos sobre até que ponto uma ação educacional baseada na reflexão filosófica em sala de aula daria condições às crianças e aos professores de perceberem o mundo de forma crítica e consciente e, em seguida, pensaremos em que medida esse caminho abriria a possibilidade de superação da semiformação e da barbárie.

A principal pergunta a se fazer diante desse quadro é: em que medida existem condições de formação para que o professor reflita

criticamente e aprimore seu pensamento sobre o cotidiano no qual está inserido?

Adorno (2003a, p.155) ressalta, logo no início no texto “Educação contra a barbárie”, que a superação da barbárie se faz urgente para que a sociedade não se autodestrua. Para tanto, propõe a possibilidade de se buscar na educação as transformações necessárias que possibilitem certas condições para que as pessoas tomem consciência da realidade em que vivem e atuem sobre ela de forma crítica. Quais transformações, neste texto, o autor propõe para a educação?

Antes de explicitar sua posição em relação à educação, Adorno explica que a barbárie se faz presente, entre outras maneiras, na forma de uma “agressividade” ou “ódio” primitivos, sendo isso, na atualidade, um contra-senso diante de nosso desenvolvimento nas ciências e nas tecnologias.

Os fatores que geram tal barbárie e que em primeiro lugar preocupam Adorno são os sociais. Em outro plano, o autor nos revela sua preocupação com os fatores psicológicos (influenciado pelas teorias da Psicanálise de Sigmund Freud), ressaltando a atenção à primeira infância e às pulsões agressivas. Podemos destacar esses dois pontos no texto:

- A manifestação dos fatores sociais que promovem a barbárie deve ser evidenciada na educação de forma crítica. O autor propõe que a educação não se coloque de forma passiva e adaptativa diante da realidade.
- Frente aos fatores psicológicos, faz-se necessário que a educação promova ao mesmo tempo condições para que esses fatores se manifestem na primeira infância, mas também cuide da sua “elaboração”.

Adorno ressalta aqui, entretanto, a falta de formação entre os educadores para tal atitude. Ou seja, o educador deveria estar formado para compreender e captar as manifestações psíquicas de violência de seus alunos para assim poder começar a apreendê-las e transcendê-las.

O autor conta com a transformação do estado de barbárie por meio da educação, desde que os educadores tenham uma formação também crítica, para que não reproduzam as barbáries sociais e/ou psicológicas dentro da própria instituição escolar.

Em outro momento fundamental que se relaciona ao anterior, no qual propõe a educação como aliada na luta contra a barbárie, Adorno coloca que sua preocupação está ligada à problemática das “consciências” na educação. A educação precisaria ter

consciência de seu papel e rever suas formas de uso da autoridade, já que muitas vezes ela mesma opera como produtora da barbárie.

Outro fator a destacar, para que a educação aliada ao ideal de desbarbarização possa ser promovida, é a menção que o autor faz à “não competitividade” na escola. Como é possível para uma escola que lida cotidianamente com a competitividade dentro e fora da sala de aula, produzir discursos emancipatórios, se a própria competitividade é uma das grandes geradoras da barbárie?

Quando Adorno coloca o uso da reflexão como finalidade específica e ampla, não propõe o uso único da reflexão abstrata. Quer, na verdade, promover a reflexão com fins humanos e não somente racionais. Assim, a escola deixaria de dar somente ênfase ao pensamento abstrato e distante da transparência humana, dando lugar ao uso da reflexão como crítica ao existente no dia a dia de alunos e professores.

Hellmut Becker, interlocutor de Adorno no texto, faz uma pergunta fundamental: “[...] como educar jovens para que efetivamente apliquem essas reflexões a objetivos humanos, ou seja, isso é factível para os jovens?”⁶⁶ Afirma Becker, posteriormente, que a escola precisa dotar as pessoas de uma capacidade de relacionamento com as coisas e em seguida que a transformação da situação escolar tem que gerar essa autonomia para o aluno. E nós diríamos também que um professor sem autonomia e uma escola sem autonomia não abrem espaços para a autonomia do aluno.

Mais uma questão que Becker aponta para a escola é a de que a barbárie é colocada como a “falência da cultura” e, além disso, diz que vivemos numa sociedade na qual as várias culturas são colocadas como focos de “diferença ou rivalidade”, gerando também competitividade e desrespeito.

O objetivo da escola, diante desse quadro, não seria educar um cidadão passivo e inofensivo, pois este continuaria inserido na barbárie. O propósito é oposto: fortalecer o homem em sua criticidade e indignação frente ao que ocorre falsamente como se fosse natural.

Adorno faz, algumas vezes, menção à violência física para caracterizar a barbárie - tão presente hoje em dia na sociedade e principalmente nas escolas - e coloca a educação como possível aliada na conscientização dos usos desse tipo de violência.

O último ponto ressaltado pelo filósofo a respeito das transformações necessárias à educação diz respeito à idéia de que é preciso que a educação não trabalhe com a

⁶⁶ Cf. ADORNO, 2003a, p.161.

“autoridade não esclarecida” para assim poder se posicionar de forma coerente contra as diversas formas de barbárie presentes no próprio processo educativo.

Essa “autoridade não esclarecida” é imobilizadora, diz o autor. A falta completa de autoridade também gera barbárie. Nesse sentido a autoridade do professor enquanto profissional da educação diante de seus alunos precisa ser clara, se mostrar necessária, até o ponto em que os alunos se sintam autônomos e a superarem.

A partir dessas idéias, buscamos algumas pistas para uma possível resposta a pergunta de Becker sobre como levar os jovens a aplicarem suas reflexões a objetivos humanos. Também pretendemos traçar esse caminho de formação que acompanha a desbarbarização dos alunos e professores, por meio da reflexão filosófica.

As idéias de Adorno destacadas acima que mostram a preocupação dele em relação à educação apontam alguns problemas a serem superados por todo o sistema educacional. Estas são questões urgentes. A superação de tais problemáticas requer, a nosso ver, uma transformação radical no sistema educacional, nas relações e no olhar do educador frente seu próprio trabalho e diante de seus alunos. Essa não parece uma tarefa simples, que se promove com uma ou outra promessa de reforma política disfarçada de projeto político-pedagógico, como vemos atualmente em nosso país.

Antes de refletirmos sobre as transformações educacionais advindas de mudanças estruturais, é importante ressaltar aqui que a transformação da qual fala Adorno, nos parece mais uma transformação que vai além das mudanças estruturais, considerando o objetivo e o subjetivo, revelando uma mudança de pensamento ou um novo olhar diante da educação em amplo sentido.

Diante do exposto, voltamos a defender que existam aproximações entre a proposta de se filosofar com crianças com o conceito de formação (*Bildung*) de Adorno.

As aulas de FpC colocam os educadores diante de uma sala de aula aberta à descoberta, à possibilidade do novo, da experiência do pensamento, envolvendo-se em discussões que propiciam uma postura crítica e criativa, além de percepção das diversas opiniões e conceitos das pessoas como outras possibilidades de reflexão.

Quando Adorno defende uma educação emancipatória, que forneça uma percepção crítica da realidade, percebemos a possibilidade de uma relação com a idéia de filosofia para/com crianças no sentido em que existe a preocupação com a promoção do pensamento não passivo, mas sim reflexivo e transformador.

Em Adorno vemos a denúncia do estado no qual se encontra a educação que é mais um instrumento da própria barbárie do que uma saída desse sistema paralisante. Ele coloca, dialeticamente, que é pela educação que se deve começar a andar no sentido inverso ao da barbarização social, apontando assim as mudanças necessárias.

Pensando em FpC vemos que esta é uma proposta educacional preocupada justamente com a reflexão crítica que para Adorno é um fundamento para as relações humanas se efetivarem rumo ao esclarecimento e à formação. Estabelecemos assim um encontro de perspectivas no qual há um direcionamento de idéias em relação à elevação do pensamento reflexivo por meio da educação.

Em relação à formação do educador, Adorno (2003a) diz que o educador deve lidar de uma outra maneira com sua própria autoridade bem como a escola como um todo. Onde há autoritarismo sem propósito de existência há barbárie e, portanto, não há educação em seu sentido mais amplo. Em que a proposta de filosofia para/com crianças pode colaborar para pensar essas questões?

O lugar do professor em uma educação reflexiva na proposta de FpC seria então o de colaborador fundamental no sentido de estabelecer relações, levantar questões, incitar o debate filosófico e estimular a curiosidade colocando-se num plano menos vertical diante dos seus alunos. Logo, um professor bem formado perceberia a importância e a necessidade de se ter autonomia no pensamento.

No filosofar para/com crianças temos, assim como em Adorno, existe a necessidade de um professor reflexivo, crítico e ativo, pois não seria adequado formar um aluno sob aspectos ligados ao seu esclarecimento, sem que o responsável por essa formação detenha determinadas características que estejam de acordo com essa proposta de formação de crianças.

Portanto, um dos objetivos de se formar uma comunidade de investigação em sala de aula é, dentre outros já citados, criar condições para revelar aos educandos suas capacidades e potencialidades de refletir, divergir, inferir, comparar e contrastar idéias, etc. Sendo assim, não há espaço para a competitividade geradora de desrespeito e aversão ao outro. Há espaço para ouvir, falar, contrastar, experienciar, perceber relações dos diferentes modos de agir e pensar das pessoas, tomar decisões, razoar, ou seja, usufruir de suas habilidade de pensamento para transformar espaços, idéias, fatos, sem depender constantemente de um professor autoritário ou de uma escola segregadora que se coloca como “dona” única do saber. Não estamos afirmando a idéia de que em FpC não exista a preocupação com uma certa autoridade pedagógica, mas estamos

ressaltando que filosoficamente ele se mostra disposto e aberto a novas possibilidades nas relações em sala de aula com os alunos e com o próprio conhecimento.

O último ponto a ser considerado aqui diz respeito à questão da violência física como a atitude própria da barbárie, segundo Adorno (2003a, p.159). Dedico a esse tema um item em particular, pois gostaria, nesse momento, de relatar uma experiência para discutir as possíveis maneiras como tal violência chega, nos dias de hoje, na escola e como esse processo pode ser reconhecido por meio do filosofar em sala de aula. Esse item é um exemplo para pensarmos como a prática filosófica pode ajudar na desbarbarização.

4.1.2 A violência física como uma experiência reveladora da barbárie na escola?

A pergunta a ser refletida tem um sentido que procura entender se as pessoas podem se conscientizar em relação à barbárie, imbuída da violência física, por meio da educação. Tal questionamento surge da reflexão sobre como o professor é formado para lidar com tal realidade presente nas escolas.

A idéia acima revela-nos ao mesmo tempo uma possível ligação: de um lado se pratica um ato de barbárie com pequenos gestos silenciosos ou não de violência física; do outro, a própria educação silenciada ao se deparar com a barbárie, pois não sabe como evitá-la.

Apontamos uma direção para se pensar sobre o tema a partir de um pequeno relato, exposto a seguir, de uma situação vivenciada por mim que relaciona o filosofar e o conceito de violência das crianças.

A relação que estabelecemos nesse momento com o tema da violência tem dois propósitos. Em primeiro lugar a violência física é uma das formas de expressão da barbárie, conforme afirma Adorno. E, em segundo lugar, o exemplo a seguir é uma forma de enfatizarmos a questão da potencialidade que a filosofia possui em relação à formação, ou seja, pretendemos destacar como a filosofia, entendida como filosofar, pode distanciar as pessoas da barbárie e da semiformação, caminhando assim para uma formação mais plena.

*

Era mais um dia de uma aula de ciências... Eu já estava com a sala em ordem, os alunos estavam sentados nas carteiras e ia começar meu dia de trabalho com diversos livros sobre a mesa e a garganta afinada. Mal comecei a aula e, como de costume, fui interrompida:

- Professora, o Guilherme bateu na Letícia antes de entrar na sala de aula e ela está chorando! Disse Lucas.

Parei mais uma vez o que nem havia começado. Todos os dias eu ouvia esse tipo de intervenção em sala e já estava sem saber o que fazer. Nada melhorava essa situação. Sempre alguma criança batendo ou ofendendo a outra, sem o menor sinal de propósito.

Desta vez então resolvi agir diferente. Sem emitir qualquer parecer sobre o assunto, comecei a dispor carteira por carteira em círculo, sem dizer absolutamente nada. As crianças ficaram com cara de espanto, sem entender, mas acompanharam o meu silêncio e ajudaram a arrumar as carteiras em círculo.

Terminado, sentei em minha cadeira que já fazia parte do círculo e disse:

- Quem desta sala tiver sofrido ou realizado algum ato de violência este ano aqui na escola vai relatá-lo em uma pequena folha de papel e me entregar. Não precisa colocar o nome. Só precisamos dos fatos para podermos pensar sobre eles.

Os papeizinhos foram distribuídos e num instante e organização dificilmente observados, as crianças escreveram e esperaram a minha fala. Quando todos acabaram, recolhi os papéis, os embaralharei e comecei a ler um por um em voz alta.

Antes de chegar à metade da leitura dos relatos eu já estava chocada e sem compreender a razão da quantidade de atos de violência ocorridos no cotidiano da sala de aula, sem que eu jamais soubesse. O processo era silencioso. Eu só era informada quando uma terceira criança via algo e não se continha em me dizer. No geral, as crianças vítimas da violência não diziam nada. Pensei: Será que eles consideram esses atos constantes de violência coisas “normais” do dia a dia?

Ao terminar de ler, perguntei:

- O que é violência?

Assim, as crianças começaram a falar sobre seus conceitos, a darem exemplos e a tentarem achar respostas. Havia respostas, porém muito mais perguntas. Parecia que aquele dia tinha sido a primeira vez que aquelas crianças, já com 10 anos de idade,

refletiam em conjunto sobre algo que ocorria em seu cotidiano. Era evidente que eu estava estimulando os alunos a refletirem filosoficamente.

Todas as crianças, sem exceção, haviam sofrido algum tipo de violência na escola. E eu, estarecida com a realidade, disse:

- Por que se calaram?

E um aluno disse:

- Porque não adianta nada dizer; amanhã acontece de novo.

Sim. Aos dez anos as crianças já tinham uma sentença de vida que se observava em olhares inexpressivos. Quem será que as deixou assim? Os atos de violência física ou uma educação na qual são levados a acreditar que tudo tem regras e leis onde nada muda?

Difícil responder. Mas eu não fiz igual daquela vez. Não peguei o aluno agressor e o coloquei “para fora” com fazemos quando nosso cachorro morde nosso sapato preferido. Na verdade, coloquei os alunos a refletirem sobre si mesmos de modo a perceberem que poderiam pensar sobre algo aparentemente fadado ao hábito. E continuaram a discussão até a hora do recreio...

*

O que gostaríamos de ressaltar com essa história é que a reflexão filosófica sozinha não é a salvadora da educação, nem mesmo a educação escolar isolada do todo social pode conseguir algo transformador. Porém, a inclinação à reflexão filosófica em sala de aula pode ser um caminho possível para levar as crianças a despertarem suas idéias, a compartilhar experiências e a assumirem posturas autônomas diante de inúmeras situações.

O ato de pensar, humanamente falando, já é um passo fundamental para a emancipação dos homens. Por que não fazer disto um hábito cotidiano na escola ao invés de reforçar a barbárie colocando tal ato à margem de nossas práticas enquanto educadores?

Como já vimos, uma das manifestações da barbárie, segundo Adorno, é a prática da violência. Segundo ele: “[...] a barbárie existe em toda parte e há uma regressão à violência física primitiva [...]”(ADORNO, 2003a, p.159) Hoje é possível constatar que, nos diversos meios de comunicação de massa, uma das grandes atrações em filmes e noticiários é o destaque à violência física. Ao mesmo tempo em que os meios de comunicação de massa a denunciam, a reforçam e a legitimam, por mostrá-la tanto

como atração principal e excitante que já se torna algo que não choca e com o qual nos acostumamos.

Sem entrar nesse momento na questão da indústria cultural⁶⁷ - que certamente contribui para a disseminação e aceitação da violência -, pois esse assunto demandaria outro enfoque, gostaríamos apenas de ressaltar com esse exemplo, a idéia de que estamos vivendo a exaltação da barbárie sem percebermos e as crianças absorvem tais informações e as reproduzem como sendo legítimas.

Qual atitude de um professor, especialmente de filosofia para crianças, diante de atos de barbárie? Ele está preparado para essa realidade?

A pergunta a ser refletida em continuação às anteriores é: Será que as pessoas podem se conscientizar em relação à barbárie, imbuída da violência física, por meio da educação filosófica?

Se pensarmos na prática da reflexão filosófica em sala de aula, julgamos que com ela professores e alunos poderiam estar caminhando no sentido oposto ao da barbárie.

Aqui reside também um perigo, pois talvez por este e outros fatores FpC encante tanto os professores. Essa proposta costuma aparecer como uma espécie de solução em relação às dificuldades dos alunos se situarem enquanto indivíduos pensantes e cidadãos responsáveis, na medida em que estão inseridos em uma lógica perversa de individualismo e consumo, encontrando-se agressivos e carentes de posturas éticas e reflexivas.

Mas encantar professores é muito pouco. É preciso pensar a formação do professor, como nos diz Adorno, como uma formação reflexiva. Ele diz: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.”(ADORNO, 1996, 410).

Parece que tudo o que acontece hoje em dia pode ser adaptável à cultura humana. As pessoas acostumam-se com a violência, com a falta de vontade política dos governantes, com a pobreza, com a desigualdade e tantas coisas mais, tomando tudo como natural. Na escola isso se reflete diretamente no sistema de ensino que é cada vez mais controlado por órgãos externos, fazendo com que os professores se adaptem às

⁶⁷ O conceito de indústria cultural “[...]foi engendrado por Adorno e Horkheimer em 1947 com o interesse de caracterizar uma produção simbólica que não promana de um genuíno saber popular, mas sim dos interesses do mercado.” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.121).

novas demandas, sem questionamento⁶⁸. Adorno (2003b, p.139) explica claramente essa situação da seguinte forma:

O que ocorre nos dias de hoje é que a realidade se tornou tão poderosa sobre os homens que lhes impõe desde a infância o processo de adaptação, tornando-o quase automático. A organização econômica leva a maioria das pessoas à dependência do existente. Quem quer sobreviver tem que se adaptar ao que está dado. Uma exacerbada indústria cultural veda-lhes a visão e ofusca qualquer esforço na busca de um conhecimento enriquecedor.

Nesse aspecto, faz-se urgente fortalecer a resistência dos professores em relação à adaptação cega para que assim esses possam fazer com que seus alunos estejam conscientes da necessidade da adaptação educativa, mas, principalmente, de sua transcendência. Isto só seria possível por meio da reflexão crítica rumo a uma emancipação intelectual.

Para Adorno (2003b, p.151) emancipação e pensamento estão interligados. Ele diz: “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.”

Pensamos, portanto, que a necessidade de se refletir sobre a formação do professor pressupõe compreendê-lo como um ser em formação constante. Nesse sentido, defendemos que a formação do professor carregue consigo também o questionamento de sua própria prática e de sua própria formação. Essa seria uma experiência intelectual que o professor necessita adquirir a qual se coloca, para nós, em uma perspectiva de emancipação do sujeito.

A necessidade diante de tantas questões é a de, no momento, abordarmos como se encontra hoje a questão do trabalho e da formação docente, a partir de estudos e pesquisas recentes sobre tal problemática.

Não é possível falarmos da formação docente em FpC sem traçar um panorama geral de como, hoje, o professor é visto em seu trabalho e em sua formação no ramo da educação em geral. O professor de FpC geralmente é um Pedagogo que atua como profissional polivalente no ensino fundamental. É preciso, assim, analisar como o

⁶⁸ Abordaremos a problemática da profissão e da formação docente hoje nos próximos itens dessa seção.

professor está inserido nessa realidade para podermos pensar nas questões colocadas até então.

4.2 A Problemática da Formação e do Trabalho Docente Hoje

Pensar a formação docente na área da filosofia é tentar buscar parâmetros para que o trabalho do professor em sala de aula possa se efetivar de uma maneira ampla e condizente com seus objetivos de levar à reflexão, à crítica e à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A filosofia objetiva, prioritariamente, levar as pessoas a refletirem constantemente, adotando uma postura crítica diante da história. Esse ideal filosófico que se espera formar no professor para que *a posteriori* ele forme seus alunos, pode estar sendo sucumbido pelas políticas públicas atuais que estão priorizando os resultados em detrimento dos meios e princípios educacionais.

Diante de tal situação os professores estão sendo cada vez mais sobrecarregados de responsabilidades que não lhes cabem, tornando-se, ao invés de profissionais, “proletários”⁶⁹ dentro do sistema educacional.

Para dar início a essa reflexão, tomamos como referência dois artigos que discutem a questão da crise do trabalho docente como resultado das políticas públicas que se baseiam em ideais de essência capitalista.

A seguir, trazemos a discussão de como é visto hoje o ato de ensinar na escola dentro do ideal capitalista presente nas políticas que norteiam as ações nessa instituição. Pensamos que a verdadeira origem e significado do trabalho do professor, conforme destaca Ramos-de-Oliveira (2001), caminha na contramão do que está sendo efetivado no seu trabalho cotidiano.

4.2.1 Panorama geral da crise do trabalho docente

⁶⁹ Cf. OLIVEIRA, D., 2004.

O período em que vivemos atualmente no contexto da educação nos parece obscuro. Os problemas relativos ao sistema educacional no Brasil tendem a se agravar a cada momento e a sensação que se tem é a de que está cada vez mais difícil detectar os meios possíveis de sair desse estado caótico. Os motivos pelos quais encontramos a educação nessa crise já são conhecidos, mas o inimigo é enorme, mágico, fascinante como um feiticeiro; ele seduz, fazendo-nos escravos de nossa condição de cidadãos alienados de nossas próprias ações e pensamentos.

Desde o início da dominação do sistema capitalista de produção em nossa sociedade, a educação vem sendo considerada um meio pelo qual o capital precisa se beneficiar, não o homem. Esse sistema econômico age contra as necessidades humanas, mas ainda não encontramos meios de efetivamente transcendê-lo.

Em nossa recente história, a cada momento, a cada governo, vemos a aliança entre política e sistema econômico se fortalecer no sentido em que o capital determina as ações políticas forjando um “bem estar social” em favor próprio.

Desse modo, os rumos da educação, estando nas mãos de uma política pública ineficaz, inevitavelmente caminham em favor do sistema econômico, gerando nos profissionais da área da educação um sentimento de perda de identidade e fracasso.

Porém, se o ato de educar pode ser colocado como um ato de comunicar, de trocar saberes e inclusive de emancipar, como bem nos coloca Adorno (2003b, p.151), cabe aqui tentarmos compreender o que acontece atualmente na educação contemporânea, para assim analisarmos se existem perspectivas de um trabalho docente que possa resgatar o que é próprio da educação: o seu valor enquanto reflexão rumo ao estímulo da crítica e da emancipação e não da passividade. Nesse sentido, afirmamos que o trabalho docente está servindo mais ao capital do que à educação.

Remetendo-nos à questão das políticas públicas especificamente implementadas na educação a partir da década de 90, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) até os dias atuais, torna-se possível perceber claramente que o objetivo de tais políticas foi, e continua sendo, o de destacar a questão da adequação da educação à esfera econômica. Vários conceitos especificamente criados pela economia de mercado capitalista são encontrados hoje nos discursos das políticas educacionais e se refletem nos planos e projetos pedagógicos das escolas, tais como: eficiência,

eficácia, equidade, competências, avaliação de desempenho, flexibilização, especialização e formação por “competências”⁷⁰.

Diante dessa questão, podemos agora refletir sobre a visão pela qual o professor hoje é formado e levado a desempenhar seu trabalho.

No artigo “Formação de professores na cultura do desempenho” (SANTOS, 2004), vemos que a cultura do trabalho na escola transformou-se numa cultura para o desempenho, tanto dos alunos, quanto dos professores. O desempenho de ambos é medido, por exemplo, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); ou seja, o professor precisa adequar seu trabalho aos conteúdos dessas avaliações para ter garantia de estar “desempenhando” um “bom” trabalho, e os alunos se vêem na condição de espectadores de um ensino mecanizado, sem sentido em suas vidas.

Vemos assim que a relação do professor com sua função de ensinar se perde no sentido mais profundo, na medida em que o que é levado em consideração é apenas a objetividade do trabalho, enquanto a subjetividade do professor é deixada à margem de seu fazer cotidiano, pois ele deve se preocupar apenas com os resultados ou os fins em detrimento dos meios.

Como continua colocando Santos (2004), é de conhecimento de todos que o controle da educação por meio dos financiamentos está sendo guiado pelo Banco Mundial. É claro que em contrapartida existe como ela diz, a análise minuciosa feita pela Pedagogia Crítica⁷¹ desse esquema de controle que procura revelar as reais condições e armadilhas colocadas na educação, bem como elaborar teorias para sua superação. Porém, na prática, a força do capital comanda a educação, deixando os ideais da pedagogia à margem do sistema.

⁷⁰ O termo competência tem como seu principal criador o sociólogo suíço Phillipe Perrenoud. Existem muitos pesquisadores que criticam o uso desse termo. Cf. Shiroma e Evangelista (2003).

⁷¹ Em nota a autora classifica as pedagogias críticas como: “[...] as propostas pedagógicas que enfatizam os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores pelos alunos, em vez de centrarem-se nos processos de transmissão. No entanto, seria importante, hoje, acrescentar outras características para classificá-las, uma vez que a centralidade nos processos de aprendizagem se tornou um terreno comum no campo pedagógico. Logo, além deste aspecto o adjetivo "crítico" ou "progressista" é utilizado aqui para as propostas pedagógicas que dão ênfase ao compromisso político da educação, seu compromisso com a escolarização das camadas populares e a visão da educação como um processo relacionado com a emancipação dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados tanto do ponto de vista econômico como do social e cultural.” (SANTOS, 2004, p.1155).

Embora as políticas educacionais tentem mostrar que proporcionam um grande bem ao sistema escolar, propondo autonomia à escola com a descentralização, na verdade elas criam meios de controle como as avaliações nacionais, fazendo o ensino regredir a um ensino meramente conteudista, fato que torna a categoria trabalhadora docente cada vez mais desprovida de qualificação, autoridade, ação e autonomia.

Nesses termos, a chamada “cultura do desempenho”, como ressalta a autora, é que orienta o trabalho docente. Se assim acontece, onde está a autonomia tão declarada pelas políticas educacionais se a formação e atuação docente estão limitadas à execução de um trabalho que só visa resultados numéricos?

Observamos que no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (Resolução CNE/CP 1/2002)⁷², a ênfase nos aspectos técnicos de resultado e eficácia, bem como a idéia de competências para os professores, são posições predominantes:

Art.3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III – a pesquisa, como foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção de conhecimentos.

⁷² Cf. BRASIL, 2002.

Os aspectos do artigo 3 da resolução destacados acima, deixam claros os rumos que a formação de professores em nosso país deve seguir. As características do professor que se forma nesses parâmetros, não contemplam um professor autônomo, investigador, crítico, mas sim um professor padrão, o qual se torna cada vez mais um executor de tarefas pré-estabelecidas por outros.

A lógica da premiação e a individualização dos percursos da formação seguem, de forma semelhante, o movimento que vem ocorrendo no campo empresarial, que, por meio da certificação de competências, gera um processo de descaracterização das categorias profissionais. (SILVA, 2004, p.207).

Continuando:

A adequação aos imperativos do mercado, por meio da noção de competências, gera, assim, um movimento a partir do qual a lógica que comanda as razões da economia adentra os espaços formativos, impondo limites a uma formação capaz de produzir a reflexão e a crítica. (SILVA, 2004, p.207).

A formação do professor com base nas competências acentua sua desprofissionalização por fazer dele um instrumento das vontades políticas em detrimento do efetivo papel educativo que ele espera assumir diante de sua profissão. A lógica da formação segue a lógica fechada e técnica da empresa pautada na seqüência: competência-aprendizagem-conteúdo-avaliação.

Vemos que o professor não está sendo formado para que possa promover uma reflexão de caráter filosófico na sala de aula e nem mesmo os próprios professores possuem esse espaço no seu processo formativo e pós-formativo. A formação continuada dos professores em serviço, que visa tão somente o desempenho das competências numa objetividade vazia de sentido, também caminha em direção à ausência da reflexão filosófica. Pensamos, portanto, que o papel dos formadores em filosofia para/com crianças acentua-se e complexifica-se, na medida em que precisa tentar preencher tais lacunas.

Nesse sentido observamos que a política e a educação, de modo geral, tanto formadora do professores quanto de alunos, seguem caminhos contrários a propostas que visem o aprofundamento da reflexão filosófica, o que não pode resultar em uma melhor formação do professor e dos alunos. Santos (2004, p.1153) ressalta que “[...] as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar

com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho.”

Nesse processo no qual os professores e as escolas estão vivendo, como colocar o papel do educador em um patamar de dignidade profissional?

Refletimos sobre esta questão juntamente com Dalila Oliveira (2004) em seu artigo “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, no qual a autora mostra como se encontra atualmente a educação sob o ponto de vista das políticas públicas, complementando o que já havia dito Santos (2004) anteriormente.

Para Dalila Oliveira (2004), a recente política educacional exige a adequação da educação ao modelo de equidade, empregabilidade e compensação dos problemas que não são de responsabilidade da escola, como por exemplo, a pobreza. O governo expandiu o ensino, mas conteve os gastos, o que fez com que o trabalho docente ficasse extremamente sobrecarregado, pois tais exigências estão para além de sua formação.

O professor, nesse sentido, não é mais um educador; ele deve ser polivalente, assistencialista, planejador, administrador, psicólogo, e se vê diante de uma complexidade tão grande de ações que se sente sobrecarregado. Esta situação acaba fazendo com que ele não consiga dar atenção ao ato propriamente educativo de ensinar, tema que exploraremos posteriormente. Dalila Oliveira complementa essa questão dizendo que:

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior a responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, D., 2004, p.1131).

Podemos, a partir desta problemática, repetir nosso questionamento anterior completando-o da seguinte forma: Onde fica a importância e dignidade da profissão docente se todos, inclusive a comunidade, podem interferir em seu trabalho? Como controlar o processo educativo? Talvez a interferência externa sozinha não interrompa decisivamente o trabalho docente, mas uma interferência que lhe roube a autonomia e capacidade de pensar seu próprio trabalho não pode ser justificada.

Nesses termos, Dalila Oliveira (2004) muito bem nomeou esse estado de desqualificação do trabalho docente de “desprofissionalização” e essa falta de controle sobre sua prática cotidiana identifica como sendo uma “proletarização”.

Essas duas características do trabalhador docente são reflexos da nova organização do trabalho que se diz autônoma e horizontal - assim como acontece nas empresas - para, na verdade, fazer com que o trabalhador se adapte mais facilmente às novas situações, fazendo dele alguém muito mais explorado.

Em nome de uma falsa democracia, de abertura e expansão do ensino, a política pública rendeu-se ao sistema econômico e fez de seus educadores proletários sem identidade, sem autonomia.

Isso é exatamente oposto ao que se entende por uma democracia almejada pelos cidadãos conscientes de sua exploração e que realmente esteja em consonância com a idéia da educação ligada à emancipação. Essa questão é exposta por Adorno (2003b) em seu texto “Educação - para quê?”⁷³, no qual ele coloca sua crítica sobre o que entende a respeito de uma falsa democracia, aliás, tão presente hoje no discurso de nossas políticas e que estão fazendo da escola um espaço cada vez mais autoritário. Segue um trecho de Adorno muito importante a esse respeito:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. (ADORNO, 2003b, p.142).

Essas mudanças de caráter democrático, mas que como diz Adorno acima, são na verdade reacionárias, se refletiram brutalmente no espaço escolar e colocaram o professor num papel diferenciado do ideal de educação no qual ele foi formado.

Nesse contexto, perguntamos: qual o motivo real que leva o governo a falar atualmente de formação continuada e inicial se os professores já não possuem o direito de exercer sua profissão em um sentido reflexivo, autônomo e crítico?

Parece-nos que um dos grandes motivos para essa preocupação com a formação em serviço se deva ao fato de que é preciso adequar os professores à mudança e às demandas, e nada melhor do que oferecer, num ato de “bondade”, cursos de formação que dão a impressão de que os professores estão sendo atendidos pelo governo e estão sendo formados. Nesse sentido, entendemos que essa formação acaba tendo um caráter diretivo.

⁷³ Debate na rádio de Hessen publicado em 1967.

Com isso podemos retomar Adorno e verificar que estamos vivendo em um período no qual a questão da formação do professor é forjada numa semiformação mascarada pelas políticas educacionais atuais.

Na verdade, o que podemos refletir até agora, com o auxílio dos autores trabalhados, é que esse tipo de (semi) formação impede o crescimento do profissional docente que está sendo dominado para adequar-se ao sistema, e não para formar e formar-se adequadamente.

Nesse sentido, é necessário analisar o que significa o ato de ensinar, que é, na verdade, o resultado da profissão docente e de sua formação. Destacamos como esse ofício está sendo distorcido nas atuais circunstâncias político-econômicas que estamos vivendo.

4.2.2 O ato de ensinar negligenciado

No senso comum ouve-se muito dizer que “Hoje em dia os professores não ensinam mais como antigamente”. Isso, por exemplo, faz com que muitos professores sofram preconceitos, se sintam incapazes, adoçam e acabem tendo falta de estímulo para exercer sua profissão. Já sabemos que os problemas relacionados ao sistema escolar não estão sob seu controle direto e que o professor, na verdade, é também uma vítima desse sistema político-econômico excludente e autoritário.

Newton Ramos-de-Oliveira, no seu artigo “Do ato de ensinar numa sociedade administrada”, resgata o sentido do ato de ensinar nos dias atuais e o situa na chamada sociedade do capital. Ele diz que:

O capital, puro ou como mercadoria e mercado, tem moldado, constituído e integrado o ensino, às vezes com estardalhaço e outras, as ocasiões talvez mais perigosas, subterraneamente, imperceptivelmente. Exerce um encanto e uma sedução que tudo invade. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.20).

O autor nos chama atenção para que se compreenda como o capital age diretamente no sistema educacional, podendo ser um invasor explícito em alguns casos mas, na verdade, sua ação, muitas vezes, é obscurecida por um discurso ideológico

imperceptível à primeira vista. A partir dessa idéia, lembramo-nos, por exemplo, da campanha da Rede Globo de televisão com seu slogan “Amigos da Escola - Todos pela Educação”. Por trás desse ato de generosidade da grande rede capitalista de televisão de nosso país, vemos forjado o número de patrocinadores que ela abarca, a falta de valorização do profissional da educação e a desvalorização da própria escola da educação e dos alunos, estimulando que pessoas não formadas possam educar, ou como, Ramos-de-Oliveira (2001, p.21) ressalta, pratiquem o ato de ensinar. Na verdade, para o autor, ensinar é:

[...] exercer atos de comunicação com propósitos definidos. Trata-se de transmitir conhecimentos básicos que formem uma rede de apoios à contínua aquisição e reformulações posteriores. Há nessa construção uma “solidez flexível” ou uma “flexibilidade sólida”- o oxímoro é perfeito para dar conta da originalidade desta estrutura.

Essa comunicação educativa não é qualquer tipo de comunicação, nem está ligada à questão da mera informação. Se a sua relação possui propósitos definidos é, pelo contrário, um ato de formação que professores e alunos devem experienciar. Além disso, ensinar é, historicamente, tarefa docente, mas esse ato é importante se seu propósito for formativo, na medida em que enriquece, transforma e modifica o pensar de professores e alunos. O autor completa:

O ato de ensinar, quando integral, consiste em contribuir à formação do ser, o que se realiza num desvendamento do mundo que é complexo, que entrelaça o universal e o particular, que é comunicação expressiva e que organiza conhecimentos decantados pelo tempo – e tudo isso como força tensa em busca da emancipação. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.22).

Se o ato de ensinar está ligado diretamente à emancipação, sobre a qual nos falou Adorno anteriormente, e se esta emancipação tem uma base democrática, fica realmente evidente que no esquema político-econômico no qual estamos vivendo atualmente, tal ato de ensinar apresenta-se cada vez mais como um propósito distante da realidade escolar. A escola está sendo administrada por uma política pública que tem como base os ideais capitalistas de produção e seus interesses próprios.

Será que uma formação docente diferenciada poderia amenizar esse estado degradante da educação?

Quando o capital transforma tudo o que existe em mercadoria, como no caso, a educação, faz com que ela perca seu sentido e seu significado original. A educação passa a ser mais um item da vida privada meramente utilitarista.

A ilusão que o capitalismo vem provocando por meio políticas educacionais é a mesma ilusão que este provoca para o consumo de suas mercadorias e nos faz consumidores habituais. Por trás do discurso político que quer nos fazer acreditar que a educação de nosso país vai bem, que os projetos pedagógicos funcionam, que o atendimento se amplia aos mais necessitados e que a formação do professor é fundamental para a melhoria da educação, estão os interesses de poucos, está a sedução de um discurso vazio, que, num processo ascendente, vai se tornando tão presente que já podemos conviver com ele sem questionamento na escola. Essa é a força da ideologia capitalista.

Se nesse conjunto de situações está inserido o trabalho do professor, o que é preciso para que essa situação se reverta? Nesse sentido, Ramos-de-Oliveira (2001, p.22) alerta que “[...] à escola como um todo, torna-se ato de sobrevivência tomar consciência das linhas gerais que constituem historicamente a sociedade em que vivemos.” E completamos dizendo que a partir dessa consciência é necessário que a escola resgate o sentido real de sua existência e efetive ações que levem a democracia para o cotidiano escolar, caminhando assim no sentido da crítica ao sistema vigente.

Não pretendemos com essa afirmação dizer que a possibilidade de transformação social está somente inserida na escola. Aqueles que apregoam que a escola tem a solução dos problemas da sociedade são os ditos falaciosos do capitalismo, que sobrecarregam e focalizam nela problemas amplos. Pelo contrário: aqui estamos refletindo a possibilidade do resgate do ato de ensinar na sua originalidade, para que assim, a reflexão crítica se instaure novamente e nos leve à não aceitação das imposições das políticas públicas desprovidas de sentido.

Se, como foi refletido anteriormente, a escola necessita ser efetivamente um espaço democrático e crítico para poder perceber a falsidade do discurso das políticas públicas atuais, formando professores e alunos numa reflexão crítica e democrática, ela deve abrir espaço para a filosofia, ou dito de outro modo, para o “filosofar”.

A necessidade de resgatar o ensino reflexivo e crítico é algo urgente na escola, diante de tantos problemas advindos de um sistema político-econômico que sufoca o ensino em favor de um utilitarismo imediato e de interesses de classe.

A filosofia é, a nosso ver, um caminho possível - não o único. Porém, ao levar a filosofia para a sala de aula de uma forma não dogmática, mas reflexiva, estimulando o filosofar, é possível fazer com que alunos e professores consigam pensar sistematicamente, para assim transformarem pensamentos e questionarem idéias pré-estabelecidas, desvelando o pensamento simples.

É difícil pensar essa possibilidade diante de um sistema educacional que não condiz com a prática reflexiva e crítica. Mas a necessidade do resgate do ato formativo é urgente.

Podemos compreender, portanto, que a política educacional caminha em sentido oposto a um ideal de educação filosófica. É possível que isso explique em parte a ausência da filosofia, por tanto tempo, como disciplina obrigatória no currículo.

Apesar dessas e de tantas outras dificuldades, o ensino de filosofia no Brasil tenta ampliar suas ações e está constantemente lutando por sua efetivação na escola pública⁷⁴. Talvez um ensino voltado para a efetiva reflexão de alunos e professores possa superar o ensino voltado unicamente para o mercado e para o mecanicismo do pensamento.

A filosofia, como coloca Aspís (2004), surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais e humanas.

Pensamos que nossa preocupação se reflete num problema de caráter filosófico, pois se situa a partir de um problema concreto e – por que não? - universal na medida em que todos somos seres em formação. Pensamos também que na formação de professores e alunos, a filosofia enquanto possibilidade de reflexão filosófica poderia ocupar um lugar de destaque.

A formação do professor tem que levar em conta a formação que a própria prática filosófica vai proporcionar a ele. Sendo assim, a seguir refletiremos sobre a questão da filosofia inserida na formação do educador.

4.3 Filosofia na Formação do Educador

A filosofia compreendida como ato de filosofar tem se evidenciado para nós como uma necessidade humana. Porém, a educação tem retirado essa dimensão do ser

⁷⁴ A Filosofia bem como a Sociologia voltaram a ser disciplinas obrigatórias para o ensino médio a partir do dia 11 de agosto de 2006, data em que foi homologado o parecer 38/2006 pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. Destacaremos esse assunto com mais detalhes no item 4.5 deste trabalho.

humano em favor de um ensino geralmente voltado para a técnica, a repetição, a previsão e a fragmentação de saberes. Com isso, pensamos ser primordial que haja um resgate da dimensão filosófica presente no trabalho e na formação docentes para que assim o professor possa vivenciar o filosofar enquanto postura diante dos problemas e enquanto experiência constante com seus alunos em sala de aula.

Se nos perguntarmos sobre a necessidade e importância da filosofia na formação de um educador, temos que analisar em que medida a filosofia pode colaborar na educação. Saviani (1989) analisa essa questão não nos colocando a Filosofia enquanto disciplina apenas, já que esta é obrigatória nos cursos de Pedagogia, mas nos alerta sobre a necessidade de refletirmos a respeito do que leva o professor a filosofar: “O que leva o educador a filosofar são os problemas (entendido esse termo com o significado que lhe foi consignado) que ele encontra ao realizar a tarefa educativa.” (SAVIANI, 1989, p.29).

Mas para que esse filosofar aconteça ele precisa mostrar-se necessário enquanto um afrontamento da realidade posta como problema. Se pensarmos numa filosofia indispensável para a formação do professor, ela deverá ser aquela que leva o professor a refletir de modo sistemático sobre a realidade educacional.

A formação do educador, amparada na Filosofia da Educação, necessita assim:

[...] acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerentemente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim. (SAVIANI, 1989, p.30).

O autor defende a idéia de que precisamos sair do senso comum e caminharmos em direção a uma consciência filosófica, pois:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1989, p.10).

Apesar de justificarmos a necessidade e a importância da Filosofia enquanto filosofar na formação dos educadores, sabemos que nas universidades esta se configura ainda em um ensino voltado em grande medida para a história da filosofia.

Claro que não podemos diminuir a importância dessa perspectiva, mas não podemos nos satisfazer com ela apenas. Pensamos que essa postura diante da filosofia como algo linear e definido apenas por filósofos clássicos dificulta o processo do despertar filosófico dos professores. Com isso fica ainda mais difícil pensarmos que esse professor poderá levar o filosofar aos seus alunos. Vemos assim que o problema não é a história da filosofia, mas sim o modo como ela é apresentada estando, na maioria das vezes, dissociada do filosofar. R. B. Freire (2005, p.70) expõe essa questão da seguinte maneira:

[...] é preciso salientar a formação recebida nas graduações de filosofia, via de regra, voltada mais para a formação do pesquisador do que para o professor de filosofia, direcionando seus alunos para alguma das especialidades do seu interior, dando ao ensino de filosofia um caráter de inferioridade em comparação com a atividade de pesquisa. Ou seja, boa parte dos profissionais que sai das graduações de filosofias encontra-se mais preparada para ensinar história da filosofia do que a filosofar.

Vemos que ter ou não ter a disciplina de Filosofia no currículo da formação docente não implica necessariamente que o professor assuma uma postura filosófica diante de seu trabalho na medida em que ainda é formado, muitas vezes, sob visões fechadas e dogmáticas.

Sobre essa questão Cerletti (2003, p.68), ao comentar sobre os cursos de Filosofia, nos mostra que:

[...] um professor de filosofia não se forma em um par de matérias didáticas ou pedagógicas, mas é o resultado de um longo trajeto pessoal como aluno, que envolve a carreira de filosofia na sua totalidade. O sentido de matérias específicas, como didática especial, não é, então, aspirar, solitariamente, a formar professores mas construir um espaço comum onde os alunos de professorado possam pensar, a partir da filosofia, as condições de sua prática futura.

É preciso, dessa maneira, que a visão da filosofia enquanto especialidade técnica e de pesquisa seja ampliada em direção a uma visão aberta e questionadora para que se chegue ao filosofar em sala de aula:

Não há limite maior do que o que nos impomos quando nos julgamos já formados. Esquecemo-nos de que somos todos seres em formação e nos agarramos à aplicação de métodos e às receitas que nos são vendidas como milagrosas – atitudes típicas de uma racionalidade

instrumental que valoriza os meios e descarta a reflexão sobre os fins, sobre a finalidade. (OLIVEIRA, P., 2004c, p.13).

A racionalidade que nos faz pensar que somos seres prontos e formados, cuja função é formar os “pequenos” para que sejam um dia, formados como nós, descarta as possibilidades e as potencialidades que existem no pensamento filosófico de alunos e professores; nos faz seres iguais, produzidos em série, incapazes de repensar sempre novas alternativas para os problemas e necessidades.

Essa questão nos permite retomar o conceito de formação (*Bildung*) que apóia-nos nesse trabalho quando tentamos combater modelos e técnicas preconcebidos em educação. A racionalidade instrumental dificulta o caminho que leva à formação, pois nos mantém como reféns de um pensamento externo, como se também nós, adultos, fôssemos como as crianças que tratamos - seres “menores” sem possibilidade de reflexão. Isso se torna um ciclo vicioso de controle que só nos leva à reprodução do saber. Sobre essa questão Paula Ramos de Oliveira (2006, p.60) ressalta que:

Vivemos então – pelo menos enquanto tendência dominante das sociedades administradas – uma situação paradoxal, pois se por um lado temos uma adultização das crianças, por outro vemos que essa mesma sociedade promove uma infantilização dos adultos. A verdade é que nos dois casos percebemos que estamos distantes de experiências formativas de qualidade. E é esse adulto infantilizado que tem a pretensão de educar as crianças [...] Vemos, assim, o grau de complexidade que existe em nossas sociedades quando se trata de pensar a questão da formação.

Na verdade, podemos inverter essa situação exposta acima e pensar que talvez o professor precise encontrar dentro de si o aluno que é. Diferentemente de infantilizar o professor e adultizar a criança, pensamos que a idéia do professor estar sempre em formação por meio da experiência filosófica, faz com que ele também se sinta como um aluno, pronto a aprender e a mudar, diante do novo. Mais interessante do que tentar moldar as crianças para que sejam como adultos, podemos propor que alunos e professores busquem no processo filosófico descobrir a si mesmos e suas infâncias como lugares repletos de saberes novos e reveladores.

Na verdade, a nossa preocupação é que a filosofia faça parte efetivamente na formação dos educadores de uma maneira mais significativa do que vem acontecendo, para que assim possam levar o filosofar para as crianças e para os jovens de forma a promover sua emancipação. Quando dizemos que a filosofia deve fazer parte da

formação de educadores, nos referimos ao professor que vai trabalhar com a disciplina filosofia, embora também julguemos que todo professor deveria refletir sobre a dimensão filosófica da sua prática educativa.

Para concluirmos esse item citamos Cerletti(2003, p.69) que diz:

Formar professores de filosofia, fazer filosofia, ensinar filosofia, ensinar pedagogia ou didática da filosofia não podem ser setores separados. Se assim ocorre – como acontece lamentavelmente na maioria das vezes – tanto a filosofia como o ensino se empobrecem sensivelmente.

Apesar desses e outros problemas, sabemos que, aos poucos, a idéia da filosofia para crianças também está se inserindo nos currículos das universidades públicas, o que pode ser, para nós, uma saída interessante.

4.4 A Filosofia para Crianças e as Universidades

Ainda é escassa a oferta de disciplinas voltadas para o ensino de filosofia para as crianças nos currículos dos cursos de graduação das universidades. Apenas em poucos cursos de Pedagogia, pelo menos de que temos conhecimento e conseguimos informação, encontra-se a inserção curricular de tais disciplinas. É o caso da iniciativa da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira⁷⁵ que, desde 2002 oferece, no 4º semestre do curso, a disciplina obrigatória “Filosofia para Crianças: Teoria e Prática” na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara –SP. A inserção dessa disciplina no currículo de Pedagogia representa uma iniciativa importante para a institucionalização da proposta de filosofia para crianças. Essa experiência é particularmente interessante na medida em que, além de ser obrigatória, ocupa um lugar relevante no currículo desse curso por compor o quadro de disciplinas sobre conteúdo, metodologia e prática de ensino. Também a mesma professora vem oferecendo o módulo Filosofia para Crianças em um Curso de Especialização nessa mesma universidade, intitulado “Docência da Educação Infantil”.

⁷⁵ Em um contexto de reformulação curricular, a professora fez a proposta dessa disciplina como optativa, mas na ocasião a Coordenadora do Conselho de Curso, Vera Teresa Valdemarin, propôs que essa disciplina fosse obrigatória e que figurasse ao lado de outras disciplinas teórico-práticas.

Uma outra universidade a oferecer disciplinas relacionadas ao ensino de filosofia para crianças é a (UNB) Universidade de Brasília. Por conta do Projeto “Filosofia na Escola” existem cinco espaços curriculares no curso de graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação. Conforme relatório do coordenador do projeto, as disciplinas oferecidas são: 1. Investigação Filosófica na Educação, 2. Filosofia com Crianças, 3. Filosofia da Educação, 4. Projeto III – Filosofia na Escola e 5. Projeto IV - Estágio Supervisionado - Filosofia na Escola. Apenas não sabemos se tais disciplinas são obrigatórias ou optativas porque essa informação não foi contemplada no documento.

Como já dissemos anteriormente, a PUC-SP, PUC-Paraná e PUC-Minas (Poços de Caldas) oferecem um curso de especialização na área.

Temos também o trabalho desenvolvido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ desde 2002 pelo NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância) que é promotor da formação de professores e alunos. No site do núcleo⁷⁶ temos a informação de que parte do grupo saiu da UnB e trabalha desde 2002 na UERJ. É um espaço de ensino, pesquisa e extensão composto por professores e alunos (de graduação e pós-graduação). São organizados colóquios e encontros nacionais/internacionais, que fazem a relação entre filosofia, educação e infância. O NEFI organiza também cursos, como o “Experiência de Formação. Filosofia, Educação e Infância”, buscando consolidar um novo espaço de formação e intercâmbio entre a universidade e outras instituições, como a escola.

Não podemos saber com certeza se há outras iniciativas, pois conseguimos somente as informações acima para estabelecer um panorama geral das iniciativas que acontecem na formação universitária de professores em FpC.

Wuensch (2000, p.163) problematiza a questão da formação dos professores de filosofia na universidade da seguinte maneira:

[...] a tarefa de formar professores de filosofia desde a universidade constitui um desafio que se caracteriza tanto pela necessidade da defesa da presença da filosofia nos níveis obrigatórios de escolaridade nacional quanto pela necessidade da construção de um projeto formador de professores que se desenvolva de modo articulado com: 1) as reformas educacionais brasileiras; 2) o próprio conteúdo da filosofia; 3) a dimensão escolar das práticas de ensino.

⁷⁶ www.filoeduc.org/nefi

Assim, notamos que o movimento de formação de professores de filosofia em nível superior ainda não encontrou um caminho efetivo de se relacionar com o universo educacional. No caso da disciplina Filosofia para Crianças, tal contexto pode ser estendido para outros cursos, pois muitos professores que ministram essa disciplina são oriundos de outros cursos que não o de Filosofia, especialmente no caso do curso de Pedagogia. A autora aponta suas críticas à universidade nesse ponto, mas também procura sinalizar os caminhos que precisam ser seguidos. Diz ela que:

A universidade brasileira deve muito aos professores de filosofia que está formando ou já formou: deve a eles o debate, o diálogo e a pesquisa continuada nesta área. Deve a todos um compromisso, profundo, de estar aí, presente, pensando no que é feito do ensino da filosofia em seu país, nas escolas e na própria universidade. Formar professores de filosofia comprometidos com o destino do ensino nas escolas brasileiras, e pensar a contribuição da filosofia na educação das pessoas e cidadãos é a nossa maior tarefa atual. (WUENSCH, 2000, p.172).

A tarefa de formar professores de filosofia comprometidos com o filosofar em sala de aula vem sendo trilhada aos poucos. Os exemplos das iniciativas apontadas acima já são frutos de muitas pesquisas e vontade de fazer valer a importância da filosofia na formação de alunos e professores.

Acreditamos que o trabalho baseado na parceria entre a universidade e as escolas é um caminho pertinente, mais significativo para ambos os lados e bem mais democrático, tendo mais profundidade do que iniciativas privadas isoladas. Um outro aspecto fundamental para refletirmos sobre a questão da formação filosófica é o político que será abordado no próximo tópico.

4.5 Conquistas Políticas para a Inserção do Ensino de Filosofia no Currículo

Pensar a inserção da filosofia em todos os níveis do ensino escolar ainda é uma utopia, embora seja algo extremamente necessário. Severino (2005, p.187) é enfático quando afirma que “[...] não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação das pessoas, do ensino fundamental ao superior.”

Atualmente esforços pelo retorno da disciplina de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio em nosso país ocorreram em uma luta política que durou mais de dez anos, envolvendo sindicatos, políticos e professores da área. No dia 7 de julho de 2006 o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou, por unanimidade, o relatório do Prof. César Calegari, que altera o artigo 10 da Resolução 03/98, (que institui as diretrizes curriculares para o ensino médio), tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no nível médio de ensino. Em um ano toda rede estadual deve ter implantado tais mudanças. A homologação ocorreu no dia 11 de agosto de 2006, feita por Fernando Haddad, atual Ministro da Educação.

Tal conquista vem sendo questionada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o qual contesta que não há recursos humanos e financeiros suficientes para implementação da resolução no ano de 2007.⁷⁷ Apesar disso, outros estados brasileiros estão cientes da importância dessa iniciativa e estão apoiando a implementação de tais disciplinas.

Se no Ensino Médio, que já teve a disciplina de Filosofia no currículo em momentos anteriores, houve muitas dificuldades para o retorno de tal disciplina, o que diremos em relação a toda educação básica? Porém podemos pensar que a presença da filosofia no EM fomenta as discussões sobre o ensino de filosofia em geral.

A conquista da inserção da filosofia no currículo do ensino médio recentemente nos proporciona certas esperanças de que, aos poucos, o espaço para a reflexão filosófica se amplie na escola. Porém, é preciso que estejamos atentos às armadilhas do capital, que transforma tudo o que aparece contra ele em algo superficial.

Faz-se urgente que os professores de filosofia de todos os níveis de ensino não deixem que as políticas sobre o ensino de filosofia venham transformá-lo em apenas mais um item da grade curricular que será exigido em conteúdos de avaliações nacionais pois a preservação do ato filosófico de ensinar deve ser mantida bem como as preocupação com uma formação de qualidade.

Nesse sentido, perguntamo-nos: como acontece o ensino de filosofia diante da problemática da formação do professor?

Esperamos abrir possibilidades de tentar responder a diversas questões acerca da formação - não no sentido de falar “é assim que se faz”, mas no sentido de

⁷⁷ Indicação CEE Nº 62/2006 - CEB - Aprovada em 20-9-2006

problematizar essas perguntas, colocá-las como um desafio. Acostumamo-nos a perguntar e querer responder prontas e mágicas que sanem os problemas e assim, instituímos um círculo fechado de perguntas sem respostas e ansiedades que se perpetuam.

Talvez o problema não seja o de que ainda não encontramos a resposta melhor para essas perguntas sobre a formação do professor de FpC. O problema pode estar no modo como as próprias perguntas são construídas e talvez fosse o caso de mudar essas perguntas e mudar seu foco em direção às potencialidades do professor mais do que restringir-nos às suas deficiências formativas.

Se o ensino de filosofia precisa acontecer e essa luta e esse esforço existem, cabe-nos refletir sobre algumas possibilidades para sua real efetivação. Se já possuímos experiências concretas nesse sentido, elas devem ser levadas em consideração, analisadas e pensadas como possíveis caminhos.

4.6 Perspectivas Sobre a Formação do Professor de Filosofia Para/Com Crianças Sob a Ótica de Walter Omar Kohan

Fazer uma entrevista com Walter O. Kohan foi uma idéia muito relevante para enriquecermos a nossa pesquisa e delimitarmos com mais clareza o que acreditamos ser mais pertinente em relação à formação do professor de FpC. Kohan é um dos mais engajados professores pesquisadores que pensam o ensino de Filosofia com Crianças e suas idéias são mais do que contemporâneas: quebram paradigmas e nos fazem pensar o novo sempre mais uma vez. Seus diversos livros publicados na área abordam questões que circulam pela filosofia, pela infância e pela educação de modo singular.

Dedicar o último tópico desse trabalho à análise de trechos fundamentais da entrevista com Walter O. Kohan tem o propósito de condensar os caminhos aqui traçados nos quais refletimos sobre a formação do professor de FpC. Isso porque o entrevistado conseguiu estabelecer e apontar idéias que, no momento, são centrais para nós e conseguem ter a dimensão do que pensamos ser mais pertinente.

Seguem abaixo alguns trechos da entrevista⁷⁸ aberta. Esse foi um dos momentos mais significativos da pesquisa, pois sentimos, na medida em que a entrevista transcorria, uma sensação de desconstrução e, em seguida, a sensação de que algo melhor seria construído em nós. Tecemos alguns comentários que julgamos necessários entre um e outro destaque e tecemos nossos comentários finais sobre a questão da formação.

Pedimos primeiramente que Kohan falasse sobre o que ele pensa acerca da formação do professor de Filosofia para/com Crianças. Em um primeiro momento ele nos falou sobre a formação em Lipman e os problemas que ele encontra nessa formação: *“Os problemas que eu diria que encontro na questão da formação dos professores tem mais a ver com a própria estratégia, são mais derivados da própria estratégia que Lipman escolheu e do lugar que o professor tem no seu programa. Porque eu percebo como uma limitação, um problema sério é que o professor, a princípio, é alguém que aplica o material que o próprio Lipman ou outra pessoa criou. O professor fica numa relação muito exterior perante o programa, perante os manuais e perante as novelas; então, com alguém que não tem formação filosófica, Lipman pensa que ele deve providenciar essa filosofia que o professor não tem para que ele possa fazer a filosofia. Então o lugar do professor fica bastante incômodo e pouco interessante no sentido que é simplesmente alguém que vai aplicar ou reproduzir a criação de outro.”*

Após suas colocações a respeito da formação promovida por Lipman ele nos disse como trabalha a questão da formação docente: *“[...] para mim o professor é uma parte fundamental de todo esse processo. E o que nós temos tentado é justamente mudar um pouco essa relação de exterioridade e tentar contribuir para que o professor se sinta dentro da própria experiência da filosofia e da própria experiência sua de formação no campo da filosofia. Isso supõe que desde a própria criação dos materiais ele tenha um papel muito mais ativo até que supõe também que na formação que nós fazemos com ele, é a própria experiência dos professores que de alguma maneira dá sinais de por onde que essa formação vai caminhar.”*

Diante disso podemos perceber que para Kohan deve haver um outro olhar para o professor em formação. Ao invés de um programa pronto, ele precisaria de um espaço para desenvolver sua experiência filosófica. Kohan exemplifica essa questão dizendo que em sua experiência com a formação de professores: *“Duas dúvidas sempre*

⁷⁸ Encontra-se a entrevista na íntegra no Anexo C

angustiavam muito os professores: “Como fazer” e “Se o que eu faço é filosofia ou não é filosofia”. E a gente tentava sempre devolver essas perguntas. Ajudar a que esses professores e professoras pensassem essas perguntas conosco, mas não esperassem que alguém de fora respondesse as perguntas. Porque esse é o movimento. Na hora em que você responde a pergunta por um professor você a consagra e deixa ele de fora. Na verdade a força, eu penso, é tentar fazer com que o professor perceba que ele mesmo tem que pensar, responder, afirmar.”

Kohan afirma que essa descoberta, a mudança e o constante recomeço são características da filosofia e não há como trabalhar com verdades prontas pois haveria aí uma contradição. Ele finaliza sua resposta dizendo que: “[...] *na formação do professor, eu penso, esse é o tipo de coisa que tem que ter uma certa clareza. O que é que nós de fato queremos? Para que nós colocamos a filosofia à disposição do professor? Por exemplo, para que ele transforme seu pensamento, sua relação, a maneira que ele pensa ensinar e aprender, a relação que ele tem com a criança, o lugar que ele dá a uma criança. Não interessa aonde ela vai chegar; interessa que ela perceba que com a filosofia ela não pode ficar quieta, não pode ficar sempre a mesma.”*

Nessa primeira parte da entrevista podemos perceber claramente os encontros e as diferenças entre a proposta de FpC de M. Lipman e o que Kohan tem pensado e produzido sobre a formação dos professores de FpC.

Kohan revela-nos algo muito importante falando sobre a necessidade de levar o professor a recomeçar sempre e não ser mais o mesmo que era antes. Se a Filosofia abre espaços para novos modos de pensar, não podemos esperar que o professor seja sempre o mesmo e que sua formação siga um padrão que não prioriza sua criação e reflexão.

A crítica aos modelos é muito interessante se pensamos na perspectiva da formação como um movimento constante e não como algo estático. Em sua fala no I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia⁷⁹, Kohan ressaltou que:

[...] um saber de experiência em filosofia da educação procura colocar essas pretensões em aberto, em movimento; e o faz sem saber qual vai ser o seu ponto de chegada e por isso também é um movimento um pouco mais perigoso, que desacomoda e incomoda.

⁷⁹ Simpósio realizado na Unesp/Campus Marília-SP, de 07 a 11 de junho de 2006. A fala foi gravada e transcrita por mim para uma posterior publicação pelo autor.

Dessa maneira, podemos pensar que a formação do professor pode estar pautada numa experiência filosófica que não está preocupada com um conhecimento pré-estabelecido, mas que procura promover um movimento e um lugar novos. Esse saber de experiência não se dispõe a ser apenas um saber cotidiano e sem validade teórica, mas procura trilhar um caminho próprio e mais apropriado para a realidade vivida.

Talvez uma das necessidades fundamentais na escola hoje seja resgatar nos professores essa busca e necessidade de recomeçar sempre, de perceber nos alunos sempre algo diferente do que se espera e, a partir daí, criar junto com eles todo o processo educativo.

Retomando a entrevista perguntamos para Walter Kohan se ele considera que hoje os professores de Filosofia para/com Crianças são bem formados. Sua resposta foi negativa tanto em relação aos professores de FpC quanto aos professores em geral. Diante disso, repetimos a pergunta feita para o coordenador do CBFC Darcísio N. Muraro, a respeito de como seria uma formação ideal. Diferentemente de Darcísio, Kohan respondeu-nos que: *“Essa pergunta talvez suponha uma certa distinção que eu não aceito muito - entre o que é e o que deve ser, o ideal. Eu não gosto de trabalhar assim nesta linha, que é uma linha muito própria do Lipman; é a linha dos modelos. As novelas são manuais de como deveriam ser as aulas de crianças; os manuais são ideais, modelos para diálogos ideais que o professor deveria tentar reproduzir. O professor deveria modelar um investigador ideal e tal.*

Eu não gosto desse esquema. Ele cria uma duplicidade, um dualismo que acaba, eu penso, sendo perverso e contraproducente. Eu não acho assim que tenha uma formação ideal. O que eu gosto de fazer é trabalhar sobre a própria prática, na realidade, que é a única coisa que nós temos, e tentar ir aos poucos, me inserindo nela, para transformar e ser transformado por ela; para acompanhar esse movimento para uma direção na qual eu penso que a partir do contato com a filosofia, por exemplo, as crianças potencializam seu pensamento e os professores potencializam sua prática. Então o que me interessa não é ir até um lugar; o que me interessa é contribuir para que o lugar que professor ocupa seja um lugar, que a partir do encontro com a filosofia, tenha mais sentido e lhe permita fazer mais coisas do que ele faz agora.”

Sendo assim, entendemos que o caminho para pensar a formação do professor de FpC não precisa passar necessariamente por um modelo pronto, mas pode ser construído junto à realidade e à experiência filosófica dos professores.

A experiência do GEPFC relatada por Paula Ramos de Oliveira (2004a, p.146) revela-nos algo semelhante de que fazer experiências em filosofia gera algo mais sólido e significativo. Ela nos afirma que:

[...] períodos de treinamento não bastam para formar o professor de Filosofia para Crianças competente. É preciso algo mais: que este tenda a ter uma visão coerente e abrangente da realidade e reflexiva do seu papel como professor. Alunos e professores têm que se sentirem sujeitos do processo de ensino–aprendizagem. É por se deslocar este centro de atenção do professor que ele não mais é o depositário exclusivo do saber [...].

Se o CBFC busca a abrangência institucional da formação docente da área almejando curso mais duradouros como a especialização, Kohan e também P. R. Oliveira preferem nos mostrar que a transformação da prática pela filosofia precisa ser levada em consideração em primeira instância.

Ambos pesquisadores (Walter Kohan e Paula Ramos de Oliveira) não acreditam na idéia de uma formação ideal e nem em modelos de formação. Para eles, o caminho mais viável para a formação dos professores percorre uma experiência com a filosofia que irá despertando no próprio professor sua capacidade de formar-se constantemente por meio da sua reflexão consigo e com os outros. Esse processo não pode ser considerado um modelo porque ele não acontecerá da mesma forma para os professores, pois cada experiência filosófica é única. Eles ressaltam a necessidade de pensarmos o movimento a partir do que já existe, da potencialidade filosófica presente nos professores que os transforma internamente, não subordinando-os a buscarem respostas externas e sem significado para eles.

Voltando a entrevista, diante dessas questões perguntamos se Kohan via desafios nessa questão da formação e o que precisaria ser feito para se chegar a esse novo lugar. Kohan destacou que: Walter Kohan: “[...]. *os lugares de formação são lugares difíceis, com pouco sentido. Então o que de fato eu tento trabalhar e o que eu gostaria é que por um lado as instituições se permitam uma lógica da formação muito mais voltada para a experiência do que para a verdade, para dizer como Foucault; muito mais voltada para a filosofia em ato, a filosofia como uma dimensão do pensamento do que para a transmissão de uma cultura filosófica ou de uma cultura pedagógica para o professor. Ou seja, é um problema muito fundo e ele tem diversas dimensões que em parte são políticas, pedagógicas, filosóficas. Há por uma parte uma concepção do que significa ensinar e aprender e que estas instituições de formação transparentam. E esse modelo*

afirmado é um modelo que não dá força aos professores, que encolhe seu pensamento, que amarra, que não potencializa. É um modelo muito voltado na hierarquia, na superioridade e na inferioridade, na superioridade de quem sabe perante quem não sabe, muito voltado nas afirmações, nos conteúdos, nas respostas ou então num exercício técnico do pensar que se esvazia e que se dilui em si próprio. Em outras palavras, a filosofia está ausente não como conteúdo, não como disciplina, não como história da filosofia, mas está ausente como experiência de pensamento nas instituições de formação.”

A perspectiva que Kohan aponta para pensarmos a formação a partir da situação atual é focalizarmos a sua questão propriamente filosófica. A contraposição entre experiência e verdade em sua fala, revela-nos a possibilidade de encontrarmos a experiência filosófica na formação do professor, não agarrando-nos em verdades prontas e imóveis. Ele pensa o filosofar em direção à experiência do filosofar que forma sem modelar, capaz de ampliar horizontes para a filosofia em sala de aula enquanto abertura para o novo.

A dimensão política da educação, que revela também um grande impedimento ao ensino da filosofia, também foi abordada durante a entrevista, mas Kohan atenta para a questão do espaço de sala de aula, no qual é possível que as coisas aconteçam com mais liberdade. Porém, acreditamos que essa liberdade, mesmo existente, se reduz em grande medida por conta dos dispositivos de controle do poder externo.

Mas, apesar disso, Kohan sabe que exatamente os momentos em sala de aula que acontecem a despeito das obrigações formais do professor, são os que nos revelam as possibilidades e as experiências em filosofia para/com crianças, permitindo-nos buscar a ampliação da proposta de FpC. Se é possível que o professor, aos poucos, encontre o lugar da filosofia na sala de aula, é possível pensarmos, talvez, que esse espaço possa também crescer na formação docente.

Tentando responder possíveis dúvidas a respeito de uma formação que não prioriza os modelos, procuramos entender como ocorre a formação, por exemplo, no

Projeto Filosofia na Escola da UNB questionando a necessidade de que o professor sempre tenha um acompanhamento; que ele não pode trabalhar sozinho com a filosofia. Kohan destaca-nos que: *“Tenta-se fazer isso em vários momentos, porque aí tem uma dimensão da filosofia que é muito importante. Isso é uma coisa que acho que Lipman trabalha bem e muito que é a idéia do privilegiar o trabalho em grupo, privilegiar o contato com o outro, o pensar com o outro e não apenas consigo. Isso se dá em vários níveis, por um lado tentando propiciar essa experiência dialógica nas escolas, ou seja, que o professor perceba que tem muito mais a ganhar quando começa a fazer isso com seus colegas, a ouvir, a perceber, a se interessar, a ser interessado, e a interessar aos colegas pelo que ele faz. Então tem um nível em que os pesquisadores estão diretamente na escola tentando gerar grupos de trabalho ali dentro. E também entre a escola e a Universidade tentando atravessar essa barreira, criando uma relação para gerar um momento de formação. Na escola porque é o lugar do professor, é o habitat do professor, é o contexto na realidade da criança e na universidade para que tomando uma distância ele ou ela possa olhar a sua escola de uma outra maneira. Mas também atentando que faça isso com outros, com outro discurso, que é o discurso da Universidade, que é o discurso da instituição superior, diferente do discurso da escola, mas que o que nós queremos é que de alguma forma ele se sinta acompanhado nesses níveis, digamos, que ele perceba que há outro grupo de pessoas que também se interessa pelo seu trabalho, que pode contribuir, e que, quanto mais isso se faz explicitamente, se tem mais chance de resultar em alguma coisa significativa”*

Vemos que é preciso levar em consideração que o filosofar pressupõe diálogo, troca, interesse e experiência na formação do professor e isso não se pode fazer individualmente, sendo fundamental a necessidade da troca de idéias e experiências. Pressupõe também que não deve haver uma hierarquia ou diferenciação entre universidade e escola, mas que ambas têm o mesmo grau de relevância no processo.

Um dos momentos mais significativos para a nossa pesquisa foi quando discutimos com Walter Kohan a postura que muitas vezes adotamos de questionar a capacidade do professor de levar a discussão filosófica para a sala de aula. Perguntamos com frequência se o professor saberá fazer isso ou aquilo. Kohan nos diz que quando tomamos essa postura: *“Isso desloca o professor mais uma vez para o lugar de fora, para o lugar daquele que não sabe e aquele que pergunta se o professor vai saber, coloca a si mesmo como o dono do saber e vai transmiti-lo; então isso é perverso.”*

Porém, sabemos que essa postura perversa, como ele coloca, é comum. Questionamos por exemplo a capacidade ou não do professor deixar a criança falar o que pensa e que ele não coloque suas idéias como certas. E se pergunta com frequência como o professor vai saber isso. Outro exemplo se dá em relação à literatura: Como o professor saberá distinguir e se utilizar da literatura filosófica ou não coerentemente.

Kohan nos alerta que essas perguntas sobre como fazer o professor chegar a tal lugar já estão viciadas e necessitam ser problematizadas. Nos sugere então pensarmos em inverter nosso olhar não questionando se o professor é capaz: “[...] *mas a partir do que o professor é capaz, do que o professor sabe e faz, como nós podemos encontrar um espaço significativo para a filosofia. Para alguém que pensa a formação dos professores é o professor que interessa, que é o centro, que é o início. O que o professor pensa, sabe, quer e faz que interessa, e partir disso para saber como a gente pode encontrar um espaço significativo. É por isso que os modelos de formação, entre aspas, fracassam. Fracassam porque se colocam nisso, em como fazer com que o professor possa fazer o que hoje não pode fazer. É a lógica perversa da impotência do outro. [...] É sempre perverso porque é sempre o outro que não tem; eu que tenho que ter e eu que vou dar isto para o outro. E se partirmos do contrário, da força de uma criança, da potência de uma criança? Se olhássemos com um pouco mais de atenção ao que a criança pensa, diz, faz? Da mesma forma, se olhássemos com um pouco mais de atenção para o que o professor sabe fazer, que é muita coisa para se manter essas instituições que nós temos sobrevivendo? Então se partimos disso, do que um professor pode, talvez, desse lugar, poderíamos afirmar outra prática formadora.*”

Às perguntas que nos incomodavam quando começamos a pesquisa, Kohan não apontou soluções nem respostas prontas. Ele percorreu um raciocínio contrário que diz para nós que as perguntas talvez não estejam em um caminho pertinente e que precisamos buscar as respostas nos próprios professores, e não em algo externo a eles. Temos o costume de falar sobre cursos de formação para professores como se fossem uma espécie de *kit* de manutenção; colocamos uma peça aqui, uma outra ali, e vamos construindo de fora um ideal de professor que não existe. E fracassamos.

Concordamos com essa idéia e pensamos que a formação do professor necessitaria então partir de um enfoque mais significativo para os próprios professores e não para quem o está formando. De fato quando pensamos na formação do professor a

partir de uma ótica externa a ele acabamos por reforçar processos heteronômicos e, portanto, não autônomos como pretendemos.

O exemplo final que Kohan usa sobre a potencialidade da criança, também deve residir no adulto, que também já foi criança. Resgatar suas potencialidades pode ser um caminho possível, buscando no professor uma infância em seu pensamento, livre das regras e da rigidez que nossa educação nos inculca. Dessa maneira, Paula Ramos de Oliveira (2007b, p.171), nos aponta que; “Hacemos de la formación una afirmación y, así, retiramos de ella la propia pregunta sobre sí misma, congelando, paralizando el propio concepto.” E na busca de um pensamento menos afirmativo e mais criativo a autora ressalta:

Queremos que la educación salga de su lugar seguro – el reino de lo posible y de lo real – y camine en dirección a lo imposible y lo verdadero. Es en ese sentido que osamos afirmar: para nosotros, *la formación docente comienza en la infancia*. Podríamos, en realidad, ir más lejos aún: *la formación docente comienza en el nacimiento, ya que todos nosotros comenzamos a formarnos desde el primer momento que habitamos el mundo.* (OLIVEIRA, P., 2007b, p.169, grifo do autor).

Vemos assim que a formação docente em filosofia para crianças não implica em uma pretensão de levar algo para os professores que eles ainda não saibam. Trata-se talvez mais de mostrar aos professores sua subjetividade carregada de infância, novidade e filosofia.

Como citamos no início desse trabalho acreditamos, antes de qualquer programa de ensino e de formação, que a experiência do filosofar necessita estar presente na educação. Defendemos que o filosofar na formação do professor pode levar essa prática para a escola como um todo e fazer da educação algo mais significativo. Parece-nos contraditório que o professor seja formado de uma maneira técnica em um esquema pronto se sua tarefa posterior seria a de levar o filosofar para a sala de aula de forma aberta.

Vimos que existem diversas contraposições do programa de FpC de Lipman em relação às propostas de Walter Kohan e Paula Ramos de Oliveira, que parecem ter vários pontos em comum. Enquanto Lipman pretende uma formação voltada para o treinamento para a execução do seu programa de ensino, Kohan pensa o professor a partir de suas potencialidades e experiências para assim construir o filosofar em

conjunto e Paula Ramos de Oliveira parte da capacidade de criar do professor em formação. Pensamos, portanto, que, apesar de Lipman trazer uma contribuição fundamental para pensarmos a questão da filosofia na educação das crianças e influenciar o trabalho no Brasil através do importante trabalho do CBFC, seu modo de pensar a formação não seja o mais adequado para nós. Nos aproximamos assim da defesa de uma formação que condense as experiências de Kohan e P. R. Oliveira para torná-la mais sólida e significativa para os professores. A formação em FpC não pode ser vista apenas como um curso ou uma técnica de sucesso a mais no currículo do professor, mas precisa ser internalizada.

Precisamos, portanto, como nos colocou Kohan, transformar nosso olhar diante da formação do professor de Filosofia para/com Crianças para resgatar no professor a sua subjetividade e o seu próprio filosofar.

Objetivamente, temos que buscar possibilidades para a viabilização da estruturação e da institucionalização dessa formação que até agora se faz de modo pontual em alguns lugares, mas não atinge a formação da maioria dos professores em nosso país.

CONCLUSÕES GERAIS

A partir das reflexões desse trabalho foi possível analisar brevemente como se encontra o trabalho e a formação do professor de filosofia para crianças hoje em nossas

escolas e perceber que a necessidade de transformação desse processo é primordial. A função real do professor em sala de aula que, como vimos em Ramos-de-Oliveira (2001), está assentada no complexo ato de ensinar, vem sendo sucumbida por políticas públicas que estão diretamente ligadas aos ideais do mercado capitalista.

Pudemos analisar, por meio do conceito de formação (*Bildung*) de T.W. Adorno que os professores, bem como toda a sociedade estão vivendo um processo de semiformação atualmente. Se queremos que os alunos se dirijam para a escola com o objetivo de serem formados, o que esperar de todo um sistema educacional que não prevê uma formação pertinente sequer para os professores? Estamos vivendo em um momento delicado diante da evidência da semiformação - mascarada pelas políticas educacionais atuais - em detrimento da formação. São muitos os desafios a serem ultrapassados para que uma educação filosófica sólida e de qualidade seja efetivada em nosso país.

Procurando alternativas para essa problemática buscamos demonstrar a necessidade do resgate da função do professor na escola. Um dos caminhos que apontamos é a possibilidade de se efetivar um ensino filosófico em sala de aula em todos os níveis de ensino, o que seria um meio pelo qual alunos e professores pudessem pensar sistematicamente sobre as condições que vivem e, assim, por meio da reflexão, buscar soluções aos problemas reais. Em seu próprio modelo e/ou didática, o filosofar em sala de aula pode contribuir na formação do verdadeiro ideal de democracia do qual nos falou Adorno (2003b), que nos coloca na direção de um caminho de emancipação. Assim, o filosofar pode contribuir consideravelmente no processo de superação da semiformação.

Como o questionamento é algo próprio do filosofar, perguntamos aqui, diante do exposto: há espaço hoje para uma filosofia que esteja indissociada do processo de filosofar na escola?

Parece-nos que os lugares sempre existem e estão dispostos a serem preenchidos. Mesmo diante de tantos impasses político-educacionais e da questão da filosofia presente ou não na formação de professores e alunos, a necessidade existe - fato que nos move a pensar que reflexões e ações nesse sentido são possíveis e desejáveis.

Do professor de filosofia espera-se um trabalho voltado para a educação crítica em amplo sentido. Tal perspectiva vai contra o simples desempenho pautado em resultados exigido dos alunos e professores pelos órgãos controladores das políticas

educacionais. Assim, nos questionamos se esse professor está sendo formado - nos cursos oferecidos hoje para os profissionais da educação filosófica - adequadamente para poder trabalhar de uma forma aberta, autônoma e reflexiva, tendo consciência de que está inserido em um sistema político que almeja seu oposto.

O que precisamos ter em mente é que o objetivo da aula de filosofia, dentre outros, é levar os alunos a pensarem sistematicamente sobre questões filosóficas. Essa experiência busca formar alunos e professores para que sejam capazes de compreender e questionar a realidade num processo dialético. Não pretendemos que a filosofia inserida no currículo escolar de crianças se torne uma disciplina a mais. Não podemos instrumentalizar a filosofia, atribuindo a ela o caráter de disciplina que visa medir o desempenho dos alunos. Não podemos estar a favor de que os professores simplesmente apliquem avaliações formais (provas) de filosofia para as crianças; nosso propósito é mais amplo do que isso.

Cerletti (2003, p.67), em seu texto “Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico”, afirma que o professor de filosofia deve construir um espaço de problematização compartilhado, procurando orientar a prática crítico-reflexiva. Completa dizendo que: “[...] a vinculação entre a formação de professores de filosofia e as didáticas especiais em filosofia deve ser repensada a partir da consideração do ensino de filosofia como um espaço próprio da reflexão filosófica.” Desse modo estamos diante de uma importante questão que é a da vinculação entre didática e filosofia.

Essa prática reúne-se com a valorização do trabalho do professor dentro da escola, especificamente incumbindo-o do ato de ensinar, negando, em sala de aula, as imposições das políticas educacionais vazias de significado e voltadas para um ensino que foca apenas desempenhos e resultados.

Acreditamos que uma proposta de levar a filosofia à escola e às crianças é uma alternativa interessante para pensarmos a possibilidade de melhoria do processo educativo, mas do modo como vem ocorrendo a formação dos professores de forma isolada e difusa essa perspectiva fica um tanto distante de nós.

Vimos também que o despertar da experiência do filosofar nas crianças ocorre de maneira também sólida se o professor se conscientizar da relevância que o pensamento infantil traz não tratando a criança como aquela que ainda não sabe o que ele sabe. Não há como, a nosso ver, ensinar os professores a perceberem essa questão, mas sim, levá-los a compreensão da criança por meio da experiência do diálogo

filosófico com elas sem submissão e também fazendo com que ele encontre dentro de si a criança que é.

Somos de acordo com o uso do termo filosofia para crianças e jovens, como sempre destaca M. A. Lorieri (2004) em suas falas e livros. Mas, especificamente nessa pesquisa nos centramos na questão da formação do professor e na formação inicial dos alunos, ou seja, na infância. Isso não quer dizer que estejamos excluindo os jovens desse processo e queremos ressaltar da importância que vemos na continuidade desse tipo de ensino para os jovens.

As propostas e experiências alternativas para o filosofar com crianças aqui analisadas - tanto a experiência na UNB com o Projeto Filosofia na Escola quanto a experiência na UNESP de Araraquara -, são situações de formação significativas que podem colaborar para a reflexão a respeito de novas maneiras de pensarmos a filosofia na formação de professores e, conseqüentemente, dos alunos. Apresentam também muitas semelhanças no que diz respeito aos conceitos e métodos trabalhados. A proposta de formação do CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças), apesar de ser diferenciada das experiências nas universidades, deve ser levada em consideração devido a sua experiência, abrangência institucional e força no Brasil.

No geral, tais experiências nos mostram que, em se tratando de filosofia e crianças, tudo está sempre em mudança e ascensão. Não há como pensar a formação dos professores de filosofia, e em especial a de filosofia para crianças, de maneira unilateral. É preciso analisar o que está ocorrendo e buscar alternativas para que esse tipo de ensino cresça nas escolas e para que a relação universidade - escola se solidifique. Julgamos que, dessa maneira, haverá um melhor desenvolvimento do processo de formação.

Se quisermos ir além do ensinar filosofia para as crianças, levando-as a filosofar e a ousar na sua originalidade, é necessário que a formação docente seja coerente com tal acontecimento. Vimos a partir das experiências e estudos de Paula Ramos de Oliveira no GEPFC (Unesp) e também de Walter Kohan que a formação do professor de filosofia deva ser exatamente um “acontecimento filosófico que emancipa”. Para Kohan (2003a, p.248), emancipar “[...] tem a ver com eximir da tutela, com livrar, com tornar livre, com libertar [...]. Ninguém emancipa ninguém. Só é possível emancipar-se, liberar-se, tornar-se livre.”

Pensando nessa perspectiva, tiramos do professor uma carga muito pesada de papéis, exigências e deveres prontos e mostramos a ele a possibilidade de pensar a sua própria formação.

Vemos que se faz necessário que o professor consiga perceber a filosofia presente nas discussões em sala de aula e saiba julgar a pertinência dos temas. Lipman nos fala, nesse sentido, de um professor habilidoso que tem a capacidade de estabelecer a filosofia em sua sala de aula coerentemente. Será que existe algum curso de formação de professores que os faça serem habilidosos com o pensar?

Pensamos, por exemplo, que a experiência filosófica em suas relações com a Universidade permitiria aos professores levarem tal experiência do pensamento às crianças. Analisamos nessa pesquisa que quando passamos por uma experiência filosófica na universidade podemos ter mais apoio para fazer o filosofar acontecer, pois também filosofamos com os outros sobre nossa prática, saindo da rotina da escola.

A nosso ver, os professores têm suas próprias habilidades e estas devem ser despertadas e incentivadas – é por isso que o trabalho coletivo do professor com todo o conjunto de professores da escola, bem como com a Universidade, pode produzir um ensino muito mais original e significativo.

Pensamos então que o envolvimento com o ensino de filosofia para/com crianças deva acontecer não só em um momento específico da aula, dentro de uma grade curricular, apenas como mais uma matéria a ser lecionada de forma objetiva. O envolvimento da escola em geral é muito importante, tanto quanto a colaboração desenvolvida pelos pesquisadores das Universidades. Sem o apoio das instituições fica difícil para o professor sozinho, inserido num cotidiano maçante de trabalho e sem recursos, construir um trabalho sólido com a filosofia, ainda mais se pensamos em filosofia nos níveis de educação infantil e ensino fundamental, nos quais tal disciplina não é obrigatória.

Refletindo dessa forma, podemos dizer que cada lugar, cada contexto no qual o professor está inserido, deva ter sua própria formação de professores, não vinculando o ensino de filosofia para crianças a propostas e materiais externos às particularidades de cada espaço educacional.

Diante da liberdade que o filosofar propõe e diante da idéia de que a formação do professor deve considerá-lo como um profissional autônomo, a questão sobre ser pertinente ou não um professor de outra área praticar a filosofia em sala de aula não nos parece tão problemática. Dispor-se a filosofar parece ser próprio do ser humano e

acreditamos que não seja necessário distinguir as áreas do saber que abordem a filosofia. É claro que não devemos propor que o ensino de filosofia para as crianças seja incluído como uma disciplina do currículo escolar apenas. Porém, a partir do momento em que a formação dos professores de FpC se efetive da maneira séria, poderemos pensar em novas possibilidades e propostas.

Outra questão fundamental que nos deparamos nessa pesquisa é a da necessidade de que a formação do professor de FpC não poderia ser uma formação desvinculada de uma formação cultural e crítica. Parece que só assim que o filosofar encontraria uma base sólida de sustentação no trabalho do professor. Podemos reproduzir facilmente técnicas e métodos, pois são de fácil assimilação, mas o que queremos é uma profundidade no processo do filosofar que produz transformações mais significativas. Precisamos de uma base epistemológica coerente para termos condições de pensar nesse processo.

Quando o professor tem um espaço para questionar sua formação e sua prática numa experiência intelectual ele começa a ter uma perspectiva de inicialmente emancipar-se e assim querer levar tal perspectiva à escola.

Analisamos também que os projetos e pesquisas alternativos ao programa de Lipman para a formação dos professores têm uma pertinência e uma visão mais ampla e que considera a subjetividade do professor e de seu trabalho em sala de aula. Como já dissemos, tais iniciativas nos mostraram que o filosofar disposto a abraçar a novidade do pensamento impedem que a filosofia seja desenvolvida apenas sobre modelos. Tal postura vem acompanhada do questionamento constante do professor a respeito de seus ideais e de suas experiências.

Sabemos que a tradição do esquema de doutrinação da escola e do professor diante do aluno é ainda uma realidade. Também sabemos que o professor é doutrinado pelos seus formadores. Defendemos, portanto, que a formação do professor baseada no filosofar seja iniciada e acompanhada de forma aberta para que o professor não se perca diante de uma gama de obrigações do cotidiano escolar que o impeçam de refletir com clareza e, com isso, deixe de questionar a sua realidade.

Diante da crise da formação e do trabalho docente no geral o caminho que apontamos mostra-se para nós como algo quase utópico. Mas, se pensarmos nas iniciativas que vêm crescendo em relação à formação dos professores de FpC no Brasil, podemos ver em contrapartida que existem possibilidades e caminhos novos sendo

trilhados. Por fim, queremos ressaltar que, se a filosofia como possibilidade de reflexão filosófica ocupar um lugar central em relação à formação dos professores, poderemos passar a tratar a prática filosófica como um ponto central da sua formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. Revisão pelos autores, com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira). *Educação & Sociedade*, Campinas, v.17, n. 56. p. 388-411, dez, 1996.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. 2.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p.119-138.

ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. p.155-168.

ADORNO, T. W. Educação – Para Quê? Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p.139-154.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c. p.97-117.

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.24, n.64, p.305-320, set./dez. 2004.

BORGES, G. L; OLIVEIRA, R. A. F.de. Filosofia no CAIC Professor Anísio Teixeira. In: KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.) *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série filosofia e crianças, v.5).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr., 2002. Seção 1, p.31.

BROCANELLI, C. R. *Filosofia para crianças*: contribuições de Matthew Lipman. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2006.

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995. (Coleção Pensar, v.1).

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS *A comunidade de investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1996a (Coleção Pensar, v.2).

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS *Reflexões sobre a educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1996b. (Coleção Pensar, v.3)

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A filosofia e o incentivo à investigação filosófica*. São Paulo: CBFC, 1997. (Coleção Pensar, v.4).

CERLETTI, A. A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-69. (Coleção Filosofia na escola, v.7).

CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.19- 42

CHITOLINA, C. L. *A criança e a filosofia: uma dimensão negada da educação*. São Carlos, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

CUNHA, J. A. *Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas*. Campinas: Alínea, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro:Ed. 34, 1992.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, R. B. Filosofia na formação universitária. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.69-84.

HENNING, L. M. P. *Lipman, filósofo*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília. 2003.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. (Coleção Tudo o que você precisa saber sobre...).

KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000b. (Série Filosofia e crianças, v. 5). p.21-73.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

KOHAN, W. O. *Imagens da infância para (re)pensar o currículo*. 2003b. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/artigos/art001_kohan.html>. Acesso em: 22 mar. 2006.

KOHAN, W. O. Sócrates, a educação e a filosofia: de herói a anti-herói. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004a. p.113-126.

KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.

KOHAN, W. O. *Uma experiência de filosofar: Sócrates*. 2004c. Disponível em: <www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/artigos.html>. Acesso em: 26 jan. 2006.

KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004d.

KOHAN, W. O. (Org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004e.

KOHAN, W. O. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. O; WASKMAN, V.(Org.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v.2).

KOHAN, W. O; WUENSCH, A. M. (Org.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v.1).

KOHAN, W. O; KENNEDY, D. (Org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia e crianças, v.3).

KOHAN, W. O; LEAL, B. *Filosofia para crianças: em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia e crianças, v. 4).

KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v.5).

KOHAN, W. O.; GALLO, S. (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v.6).

LEAL, B. Filosofia com crianças: uma incursão. In: KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v.5).

LIPMAN, M. *Pimpa*. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985a. 2.v.

LIPMAN, M. *Pimpa*: manual do professor “em busca do significado”. Tradução e adaptação de Sylvia Judith Hamburger Mandel e Ana Luíza Falcone. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985b. 2v.

LIPMAN, M. *Issao e Guga*. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1987a. 2v.

LIPMAN, M. *Issao e Guga*: manual do professor “maravilhando-se com o mundo”. Tradução de Ana Luíza Fernandes Falcone e Marcelo Sabbagh Marer. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1987b. 2v.

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*: manual do professor “investigação filosófica”. Tradução de Ana Cecília da Silva Telles Americano e Ana Luíza Fernandes Falcone. 2.ed. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988. 2v.

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luíza Fernandes Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1990a. 2v.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Elice de B. Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990b. (Coleção Novas buscas em educação, v. 39).

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luíza Fernandes Falcone e Maria Elise B. Prestes. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1994. v.1

LIPMAN, M. *Luísa*. Tradução de Ana Luíza Falcone. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995a.

LIPMAN, M. *Luísa*: manual do professor “investigação ética”. Tradução de Ana Luíza Falcone. São Paulo: CBFC, 1995b.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995c.

LIPMAN, M. A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995d. p.17-32. (Coleção Pensar).

LIPMAN, M. *Natasha*: diálogos vygotkianos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, M. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, W.O.; WUENSCH, A. M. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. (Coleção Filosofia na escola, v.1).

LIPMAN, M. An Enterview with Matthew Lipman. Interviewer: Saeed Naji. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, New York, v.17, n. 4, p.23-29. 2005.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. *A filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luíza Fernades Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

LORIERI, M. A. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.155-175.

MERÇON, J. *A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

MESQUITA, V. *Filosofia, música e criação*. 2004. Disponível em:

<

http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/oficina_vaniamesquita.htm>.

Acesso em:26 jan. 2006.

MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, P. R. de. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thomson Learning, 2004a.

OLIVEIRA, P. R. de. *Histórias para pensar*. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p.97-108.

OLIVEIRA, P. R. de. *Um mundo de histórias*. Petrópolis: Vozes, 2004c.

OLIVEIRA, P. R. de. *O sentido da filosofia na escola: (não) é o que não pode ser*. 2004d. Disponível em: < http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/textos/artigos_paula_ramos.html>. Acesso em: 26 jan. 2006.

OLIVEIRA, P. R. de. *Filosofía en la infancia: pensamiento, sensibilidad y libertad*. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Teoría y práctica en filosofía para niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. p. 50-66.

OLIVEIRA, P. R. de. *A filosofia, as crianças e o lobo feroz*. In: PRATES, A. (Org.). *O fazer filosófico*. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2007a. p. 45-54.

OLIVEIRA, P. R. de. Formação docente: entre o possível e o impossível. In: HEREDERO, E. S.; MARTIN BRIS, M. (Coord.). *Educacion y sociedad global: demandas y portaciones*. Alcala de Henares: Universidad de Alcala , 2007b. p.169-171. No prelo.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação e Sociedade, São Paulo, v.25, n.89,p.1127-1144 set./dez. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 jan. 2006.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.21, n.54, p.19-27, ago.2001.

REED, R. *Rebeca*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.25, n.89, p.1145-1157, set./dez. 2004. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jan. 2006.

SARDI, S. A. Do texto à gênese do filosofar. In: KOHAN, W. (Org) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.109-118.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 1989.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. (Org.) *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.183-194.

SHARP, A. M. Algumas pressuposições da noção “Comunidade de Investigação”. In: CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995. p.5-15. (Coleção Pensar, v.1).

SHARP, A. M. Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. In: CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A comunidade de investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. p.1-8. (Coleção Pensar, v.2).

SHIROMA E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES M. C. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-98.

SILVA, M. R. da. A Formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p.195-210, 2004.

SILVEIRA, R. V. *Empresa de filosofia: militância e luta pela harmonização das sociedades*. 2001. Tese (Doutorado) - UNICAMP, São Paulo, 2001.

ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. A, PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: O poder educativo do pensamento crítico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WUENSCH, A. M. Formar professores no Brasil: uma tarefa aberta. In: OBIOLS, G.; RABOSI, E. (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000. p.163-174.

WUENSCH, A. M. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, W. O; WUENSCH, A. M. (Org.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.43-83. (Série filosofia e crianças, v.1).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, N. F.de; SANTOS, R. dos. *Filosofia para crianças: um caminho*. Belo Horizonte: Ed. Cultura, 1998.

ARANTES, P. E. Cruz Costa, Bento Prado Jr e o problema da filosofia no Brasil: uma digressão. In: MUCHAIL, S.(Org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, 1995. (Série eventos). p.23-65.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003..

CASTRO, E. A.; OLIVEIRA, P. R. de (Org.). *Educando para o pensar*. São Paulo: Thompson, 2002.

DANIEL, M. F. *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DUARTE, N.(Org). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

ECO, U.; BONAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

GADOTTI, M. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação. In: KOHAN, W.O;LEAL, B. *Filosofia para crianças: em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 21-38. (Série Filosofia e crianças, v.4).

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HAMBURGUER, M.; REED, R. *Rebeca: manual de instruções*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996. (Coleção Filosofia para crianças).

PAGNI, P. A. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, W. O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.31-50.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. São Paulo: Autêntica, 2002.

Anexo A

Proposta de formação de professores do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC, 2006.

O Curso de Habilitação de Professores em Filosofia para Crianças

Dirigido a educadores interessados em uma proposta filosófico-educacional que insere o exercício do filosofar no currículo escolar e propicia uma educação mais reflexiva e dialógica, o *Curso de Habilitação em Filosofia para Crianças* tem 160 horas de duração, divididas em 4 módulos de 40 horas.

Cada módulo prepara o professor para o trabalho com uma novela filosófica específica, aprofundando a teoria e aprimorando a prática do Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar.

Após a participação em cada módulo, o educador receberá um certificado, podendo iniciar o seu trabalho em sala de aula com o material didático específico para o qual foi preparado, completando, assim, a formação iniciada. Dessa forma, solidifica sua prática, preparando-se para o módulo seguinte. Aprofunda sua formação pela prática de coordenação em sala de aula, com o estudo do material didático, dos livros e textos indicados nos cursos e com a assessoria oferecida pelo CBFC e Centros Regionais.

Módulo I – Introdução à Reflexão Filosófica (Issao e Guga/Pimpa)

Ensino Fundamental I

Módulo introdutório do Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, fundamental para o educador conhecer e compreender os objetivos e as bases teóricas, metodológicas e práticas para inserir a reflexão filosófica na formação de crianças e jovens. A preparação do educador acontece através de vivências do filosofar sobre perguntas, problemas, conceitos e textos mediada pela Pedagogia do Diálogo, da Comunidade de Investigação e das Habilidades Cognitivas. A utilização das seguintes novelas filosóficas contribui para o educador organizar seu projeto e planejar as aulas de filosofia:

- **Issao e Guga** e material de apoio **Maravilhando-se com o Mundo**, com foco nos processos de percepção e conhecimento de si e do mundo com temáticas de ecologia;
- **Pimpa** e seu material de apoio **Em Busca do Sentido**, com concentração nas questões da linguagem e pensamento. Este Módulo é pré-requisito para os interessados nos módulos II e III.

- **Temas abordados:**

- **I - Relações entre Filosofia e Educação:**

- O pensar na infância: experiência de encanto, maravilhamento e descobertas.
- O que é FILOSOFIA? O que é CIÊNCIA? O que é RELIGIÃO?
- As áreas de reflexão da filosofia: epistemologia, ética, ontologia/ metafísica, lógica, política, estética;
- A filosofia na prática pedagógica: interfaces com as áreas do conhecimento.

- **II - O que é PENSAR?**

- O que é pensamento crítico, criativo e cuidadoso.
- Razoabilidade: diálogo entre razão e emoções, contexto e intersubjetividade.
- **As habilidades de pensamento: raciocínio, investigação, formação de conceitos e de interpretação / tradução.**

- **III - A metodologia da Investigação Filosófica com Crianças:**

- O que é DIÁLOGO INVESTIGATIVO?
- o que é COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO?
- Percepção e Conhecimento, Linguagem e Significado

- **IV - O que é mediação filosófica?**

- a postura filosófica do professor: diálogo, questionamento e investigação;
- a iniciação da criança na investigação: curiosidade, imaginação, dimensão afetivo-cognitiva e sócio-cultural;
- a pedagogia da pergunta;
- habilidades sociais: cidadania e vivência democrática;
- a investigação conceitual: mapas conceituais; planos de discussão, planos de pesquisa, planos de ação e exercícios;

- **V – Avaliação:**

- caráter formativo da avaliação: criação e construção de significados e conceitos;
- A dimensões da avaliação: individual e social
- Modalidades de avaliação, com estratégias e materiais inovadores;

- **VI – Planejamento:**

- A construção do roteiro da aula: a origem dos temas e problemas; a ambientação sócio-emocional e temática, os textos e linguagens, a problematização, a discussão investigativa e a avaliação.
- Articulação dos conteúdos com as áreas do conhecimento.
- importância e utilização de recursos didáticos na educação para o pensar.

Carga horária: 40 horas. Datas a combinar.

Certificado: serão emitidos aos participantes com mínimo 80% de presença.

Número de Participantes: turma de até 35 professores

Público-alvo: professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Módulo II – Investigação Filosófica (A Descoberta de Ari dos Telles) **Ensino Fundamental II**

Dando continuidade à formação dos professores no Programa Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, este módulo trabalha com a novela *A Descoberta de Ari dos Telles*, preparando os professores para o trabalho, em sala de aula, com alunos de 5ª e 6ª série. A participação neste módulo é pré-requisito para os professores que farão o Módulo III - Investigação Ética (*Luísa*).

Programação

- O cronograma do curso favorece o equilíbrio entre teoria e prática, oferecendo aos professores aprofundamento na compreensão da metodologia proposta e estudo de temas relacionados à lógica formal, lógica das boas razões e lógica do agir, conforme apresentadas no programa Investigação Filosófica - *A Descoberta de Ari dos Telles*.
- Alguns temas abordados:

Lógica e linguagem: - Lógica e pensamento; o que é lógica?; lógica formal; raciocínio lógico; dedução, indução, analogia e intuição; ambigüidade; a relação da lógica com o cotidiano; a lógica no Programa: de Issao a Luísa; Educação para o Pensar; estrutura das proposições lógicas; conversão; proposições de identidade; padronização de frases; relações de transitividade e silogismo; frases contraditórias; causas e efeitos; silogismo hipotético; estudo do livro de orientações.

Teoria do Conhecimento: O processo de Investigação; verdade; real, percepção, dúvida.

Ética e Política: Ressentimento; superstição; provocação, justiça, valor, direitos / deveres, liberdade, regra, confiança, amizade.

Antropologia: mente, cultura, diferenças, costumes, cultura, quem sou eu?, pessoa, vida / morte, hábitos, sonhos.

- Durante todo o curso os professores participam de coordenações de sessões de Filosofia para Crianças, preparando-se para o trabalho em sala de aula.

Carga horária: 40 horas

Quantidade de participantes: 10 a 30 professores

Público-alvo: professores do Ensino Fundamental II.

Módulo III – Investigação Ética (Luísa) **Ensino Fundamental II – 7ª e 8ª séries**

O programa de Luísa foi criado para o trabalho de filosofia nas 7ª e 8ª séries, apresentando situações em que os alunos e o professor poderão abordar questões de ordem ética e moral com profundidade. O movimento dialógico da Comunidade de Investigação contribui para a construção coletiva de conceitos fundamentais para o auto-conhecimento e a formação da

autonomia moral, lançando as bases para a transformação de si e de sua realidade social.
Material:

- **Luísa** e livro de orientação do professor **Investigação Ética**, com temáticas que suscitam um posicionamento crítico acerca dos valores, trazendo à tona a reflexão sobre os critérios de nossas escolhas, pensamentos e ações.

Público: Educadores que já trabalham ou pretendem atuar nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Programação

- O cronograma do curso favorece o equilíbrio entre teoria e prática, oferecendo aos professores aprofundamento na compreensão da metodologia proposta e estudo de temas relacionados à investigação ética e educação moral, de acordo com a proposta do Programa Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar.
- Alguns temas que serão tratados: Investigação Ética e Educação Moral; Comunidade de Investigação e investigação ética; Relação entre lógica e ética; autonomia intelectual e autonomia moral; Singularidades do programa Luísa; Comunidade de investigação e Valores; Uso das habilidades cognitivas na ética; O diálogo como fundamento ético; recursos metodológicos; Pensamento crítico, criativo e cuidadoso; aplicação em sala de aula.
- Durante todo o curso os professores participam de coordenações de sessões de Filosofia para Crianças, preparando-se para o trabalho em sala de aula.

- **carga horária:** 40 horas

- **n.º de participantes:** 15 a 35 professores

- **público-alvo:** professores que habilitados no Módulo II – Investigação Filosófica (A descoberta de Ari dos Telles)

Módulo IV – Iniciação ao Diálogo Investigativo (Rebeca)

Obs: este módulo pode ser feito como primeiro módulo ou após participação em outros módulos, pois trata de questões mais específicas da Educação Infantil, não exigindo, como pré-requisito, a participação em módulos anteriores.

Propõe reflexão e estudo sobre a formação da Comunidade de Investigação com crianças de 5 a 7 anos. A partir do programa *Rebeca*, o professor exercita a coordenação das aulas de Filosofia com alunos dessa faixa etária, favorecendo a interdisciplinaridade nas diversas áreas da experiência educativa na educação infantil e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de atitudes éticas. Capacita o professor para utilização do material didático do Programa *Rebeca* (Educação Infantil).

Programação:

- O cronograma do curso favorece o equilíbrio entre teoria e prática, oferecendo aos professores reflexões sobre os conceitos básicos do Programa Filosofia para Crianças e modelagens do trabalho em sala de aula.
- Alguns temas que serão tratados: histórico e objetivos gerais da proposta; desenvolvimento das habilidades cognitivas; comunidade de investigação; atividades introdutórias para formação da comunidade de investigação em sala de aula; metodologia específica; investigação filosófica - perguntas e critérios; educação infantil e uma proposta de educação para o pensar; interdisciplinaridade; planejamento de aulas; avaliações; prática de coordenação das aulas de filosofia.
- Durante todo o curso os participantes exercitam a prática da coordenação das sessões filosóficas, refletindo sobre esta prática e estudando a fundamentação teórica da proposta.

- **carga horária:** 40 horas
- **n.º de participantes:** 10 a 25 professores
- **público-alvo:** professores de Educ. e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Anexo B

Entrevista com Darcísio Natal Muraro realizada em 8 de maio de 2006 na sede do CBFC em São Paulo–SP.

Vânia Mesquita: *Qual a visão do CBFC acerca da formação docente em Filosofia para Crianças?*

Professor Darcísio: *A primeira questão a se levar em conta no trabalho com filosofia no Ensino Fundamental e na Educação Infantil é considerar a formação dos docentes. Temos uma diversidade grande na formação dos professores que atuam nessa área, desde professores que têm uma formação no magistério, no magistério superior e até pessoas graduadas em Filosofia, outras com mestrado.*

O que o CBFC propõe diante deste quadro multifacetado de formação de professores? Partimos de um pressuposto que é colocado pelo próprio Lipman, na

medida em que a gente atua de uma forma mais intensiva com essa proposta. Ele propõe que a formação do professor se dê contemplando três aspectos fundamentais.

O primeiro componente importante na formação do professor é o que a gente poderia dizer como sendo a EXPLICAÇÃO. Explica-se qual é a proposta, quais são os conceitos relacionados ao programa de fpc e relacionados ao que a gente compreende de FpC dentro de um quadro maior do que seja filosofia e do que seja educação. Nesse caso, obviamente o CBFC tem uma discussão mais ampla sobre filosofia e sobre educação. A proposta do Lipman é de certa maneira a proposta mais significativa com a qual a gente trabalha. Isso quer dizer, por exemplo, que temos uma preocupação grande em fazer uma relação entre Lipman e Paulo Freire. Pensar a educação em filosofia para crianças no Brasil implica em fazer uma discussão sobre conceitos que se aproximam e se diferenciam de um autor ao outro, buscando compreender essa diferença. Então, o primeiro ponto que a gente insiste é a explicação, ou seja, contextualizar teoricamente o programa e a formação do professor para esse trabalho com o ensino de filosofia.

O segundo componente que Lipman levanta e que consideramos importante é a MODELAGEM. Trata-se daquela experiência que o professor faz para compreender essa proposta através de uma prática; por exemplo, você propõe um trabalho em torno de algum episódio da novela e esse episódio implica na leitura da novela, numa problematização e, portanto, num questionamento como uma atividade filosófica sobre os temas filosóficos, e a discussão de algum conceito que está ali presente. Encontramos nos manuais das novelas os grandes temas da filosofia: temas de ética, ontologia, epistemologia, lógica, estética, política. Este seria o segundo componente importante do processo de formação que é, portanto, o que a gente chama de modelagem. É um professor de Filosofia, formado nessa área que conduz uma reflexão filosófica com um determinado grupo de professores.

O terceiro componente é o que a gente chama de EXPERIÊNCIA. O professor teve um momento de explicação para compreender a proposta, teve um momento de vivência para se envolver no processo de investigação em comunidade e em terceiro momento vem a experiência onde o professor organiza uma experiência de filosofar com um grupo. Dessa forma, ele começa a praticar a partir dos conceitos básicos que o programa propõe, que é a idéia da Comunidade de Investigação, onde se pratica o diálogo, o cuidado com as habilidades de pensamento e o cuidado para a investigação filosófica dos temas. Obviamente que, nesse processo, o trabalho de Filosofia não é

descontextualizado das demais realidades; ou seja, a reflexão que acaba acontecendo se dá de uma maneira interdisciplinar em que alguns momentos você vai pegar dados em diferentes áreas do conhecimento necessárias para a investigação.

Então a formação que o centro propõe, o mínimo da formação docente, que é o curso introdutório, deve contemplar esses três aspectos. E daí o conhecimento dos materiais, das novelas e de alguns textos dos fundamentos para conhecer essa proposta. Esse é o ponto de partida.

O Centro oferece mais quatro outros cursos similares a esse para trabalhar com a questão da lógica, da ética e para trabalhar com formação especificamente com professores que têm atuação na educação infantil. A preocupação é compreender como se dá a iniciação filosófica da criança nos diversos níveis e ao mesmo tempo a contribuição da filosofia no processo. Esses quatro cursos, que dão o total de 160h, é uma formação básica para compreender FpC. A gente acha necessário que pelo menos o professor tenha essa introdução e que depois pode ser discutida a continuidade de sua formação através de cursos que enfoquem temas específicos da filosofia ou da metodologia. Ou seja, é muito difícil o professor entrar em uma sala de aula para começar um trabalho de filosofia, mesmo sendo formado na área, se ele não tem um primeiro contato com essa proposta que eu acho que contribui e ajuda muito. A formação mais aprofundada para trabalhar com filosofia poderá acontecer através um curso de especialização, que é outra posposta de formação de professor um pouco mais ampliada e que é, pelo menos no momento atual, a situação mais ideal de formação do professor.

Vânia Mesquita: *O que seria uma formação ideal para o CBFC?*

Professor Darcísio: *Seria um curso de especialização, porque reconhecemos que a formação filosófica do professor deixa muito a desejar. A formação dos professores que fazem graduação tem carga horária de filosofia relativamente pequena. Por isso, a gente propõe uma especialização em que um dos módulos ofereça a compreensão propriamente de um conteúdo filosófico; por exemplo, que ele conheça questões da epistemologia, da teoria do conhecimento, tenha uma visão da história da filosofia, uma visão mais aprofundada da lógica, da ética, da política, da estética e assim por diante. Um outro campo importante é a discussão da metodologia para o ensino de filosofia. Seria uma espécie de recuperação dos módulos que nós fazemos com uma outra preocupação: não estaria centrado estritamente nas novelas, embora as*

utilizemos como referência para alguns trabalhos, mas tem também a preocupação de pensar novas formas de ensinar filosofia a partir da metodologia. E algumas disciplinas que tratem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; ou seja, a gente precisa compreender a criança para poder criar o projeto de trabalho de filosofia com ela. E precisa compreender a filosofia e ter uma boa compreensão de uma proposta metodológica.

A preocupação com a formação do professor, além dessa base teórica e metodológica, especialmente nesse caso, é fazer o professor pensar a sua prática. A idéia dessa especialização é fazer com que o professor pesquise, estude, crie e a partir daí ter um professor com mais elementos para construir um projeto de trabalho com crianças. Ele poderá usar as novelas, os manuais, a proposta do Lipman e a partir desta formação e do trabalho com o grupo pensar novas maneiras para ensinar.

O importante neste processo todo de formação é o apoio que o CBFC procura oferecer ao professor na medida em que ele vai desenvolvendo seu trabalho. O apoio pode acontecer às vezes na forma de um acompanhamento do professor em sala de aula - na análise e estudo da prática dele - e, a partir daí, oferecer subsídios teóricos, metodológicos e outros encaminhamentos que ele precisar.

Vânia Mesquita: *Quais problemas ou desafios que o CBFC vê no âmbito da formação de professores de filosofia para crianças?*

Professor Darcísio: *Nós temos vários problemas. Problemas de ordem financeira, de profissionais habilitados para isso, de ordem institucional. E tem os problemas que são da própria condição do professor hoje enquanto professor, de continuar sua formação, de atuar dentro de uma instituição escolar comprometido ou não com a proposta educacional e tudo mais. Um desafio grande é como melhorar a “bagagem”, os conteúdos do professor em relação à sua prática. Muitos professores trazem às vezes deficiências na própria leitura de um texto.*

Por outro lado, temos muita preocupação em reconhecer e utilizar a sua formação, a bagagem que o professor tem para, a partir daí, desenvolver todo o trabalho da concepção e construção do projeto de filosofia.

Acho que um desafio é esse, a questão da formação, da bagagem cultural que o professor tem que às vezes deixa bastante a desejar, mas por pequena que seja tem que se aproveitar.

Outro problema é que o professor está muito ocupado com o trabalho de professor; ou seja, a escola exige muito, o professor tem que trabalhar com uma carga horária muito grande, então o tempo dele de estudo, o tempo dele de preparação do seu trabalho é reduzido.

Assim, encontramos muitas dificuldades quando vamos implantar uma proposta numa escola da prefeitura que é a falta de horários; às vezes ele tem que se submeter a uma carga horária adicional, por exemplo, sábados, domingos, ficar à noite, e coisas assim, o que acaba dificultando muito o trabalho de formação.

Depois temos o problema financeiro, principalmente quando é ele próprio que se auto-financia, ou seja, nem sempre as formas como o CBFC oferece os cursos conseguem contemplar os problemas financeiros do professor, embora sempre procuremos oferecer condições mais favoráveis para professores de escola pública, estudantes. Enfim, qualquer professor que apresente condições mais delicadas de pagamento procuramos flexibilizar e atender.

Depois nós temos o problema de como o programa entra na escola pública, que é atualmente uma das áreas mais fortes de atuação. Enfrentamos vários obstáculos como, por exemplo, a instabilidade da própria secretaria de educação, sujeita às políticas partidárias e excesso de projetos. O mesmo ocorre no acompanhamento desse trabalho em redes que são relativamente grandes. Há uma dificuldade de operacionalizar esse trabalho no dia a dia da escola, de estar presente, junto, participando do trabalho com os professores. O que nós temos encontrado de alternativa é oferecer ao professor um atendimento através de internet. Nós temos um sistema chamado “monitor de plantão”, no site do CBFC (www.cbfc.org.br) no qual a gente procura orientar as dificuldades dos professores. Nós atendemos assim mensalmente bem mais de 200 mensagens solicitando apoio de material para trabalhar, problemas de suas práticas, enfim, na tentativa de oferecer um suporte teórico/metodológico a distância que tem ajudado bastante.

Temos a preocupação de que nessa formação o professor se envolva em processos de construção de uma prática diferenciada, o que implica necessariamente em uma ampliação da sua formação. Ou seja, que a gente faça um curso de 40 h ou até um curso virtual ou oficinas e tudo o mais, como uma espécie de sensibilização ao professor para essa prática, mas a gente aposta muito na transformação desse professor através da sua própria busca em aprofundar a sua leitura, participar de atividades e cursos; enfim, a gente acha é que o professor tem que criar seu próprio

estilo de trabalho, não só com a filosofia, mas de um modo geral. E é muito difícil você encontrar hoje um professor que tenha um estilo mesmo de ensinar com suas próprias referências teóricas, metodológicas e tudo o mais. Muitos desenvolvem isso a partir da iniciação que a gente oferece. Existem muitos professores na verdade que são meros técnicos; eles trabalham com apostila, com uma certa proposta de uma certa linha pedagógica e pronto. Não queremos um professor que seja um técnico em filosofia para crianças - seria contraditório com a nossa proposta e com a idéia de FpC.

A idéia de um professor reflexivo, que pesquise sobre a sua prática, que estude, é o que queremos e tentamos incentivar. Colhemos bons resultados nesse sentido; por exemplo, se for contar hoje dos professores que passaram pelo processo de formação há uma grande quantidade que foi fazer um curso de Filosofia, uma especialização, um mestrado, um doutorado. Os professores têm respondido afirmativamente à necessidade de pesquisar, de estudar, de se aprofundar, e não dá pra pensar no compromisso do professor de filosofia se ele não passar por esse movimento interno de busca, de complementação. Toda a discussão hoje - e que parece que está cada vez mais forte - é que a formação do professor tem que ser permanente, constante. Para complementar oferecemos outros momentos como palestras e encontros.

O curso desperta muitos professores, entretanto alguns acabam não tendo uma visão mais completa, acabam encontrando dificuldades, barreiras; aí é toda uma liberdade do professor encontrar outras formas de trabalhar. Enfim, o que tem de positivo é que há cada vez mais um grupo enorme de professores envolvidos no processo da pesquisa e em práticas diferenciadas, não só na educação formal. A gente vê hoje muitos professores atuando em ONGs também. O programa não está circunscrito à educação formal; está se expandindo de uma maneira muito intensa para esses movimentos.

Vânia Mesquita: *Existem pesquisas e estudos que criticam o CBFC dizendo que ele forma no curso básico e abandona o professor. Você me diz que não é assim, que há uma visão muito ampla e que a formação não acaba e que o CBFC dá o incentivo para o professor continuar estudando. Neste sentido, teríamos um encontro entre CBFC e projetos alternativos no que diz respeito à visão de um professor pesquisador?*

Professor Darcísio: *A Universidade atende o professor até o momento que acaba sua formação na graduação. O que existe de bom no Brasil é um forte movimento de discussão sobre a importância do ensino de filosofia no ensino fundamental.*

Nossa tentativa é de trabalhar em parceria com a Universidade, inclusive pela necessidade de especialização. Que o corpo docente da filosofia, da educação, da psicologia, atuem de uma forma integrada. O que eu acho bastante importante é que não só se inicie o movimento de filosofia, mas que a gente dê continuidade, um suporte. A academia pode fazer isso, o Centro pode fazer isso, a associação das instituições pode ajudar mais ainda. Temos que buscar parceiras para que o trabalho de certa maneira tenha uma base comum do que seria o ensino da filosofia, e em torno dela a gente tem que somar esforços para que isso de fato aconteça. Pensar o CBFC como uma instituição que dá um curso de 40h e termina aí o processo de formação é julgar falsamente nossa proposta de trabalho. Até pelos resultados que a gente tem hoje de professores desenvolvendo projetos nessa área. Professores que fizeram a formação e foram fazer graduação, estão fazendo especialização, estão fazendo mestrado, estão fazendo especialização em outras áreas. Isso merece uma pesquisa, ver qual é a continuidade na formação desse professor. O professor não é obrigado a partir do que a gente dá nessa introdução, a continuar nessa opção. A partir disso, conheceu a proposta, pode fazer um estudo que complemente este de algum outro jeito. Por exemplo, eu conheço professores que foram se especializar em ética, e daí continuam o trabalho, não há problema nenhum. O que a gente acha que é insuficiente é que o professor faça o curso de formação de 40 h e não faça mais nenhuma outra formação e continue atuando no ensino de filosofia. Isso é muito problemático. É provável que ele nem tenha compreendido a proposta adequadamente. O que a gente trabalha no curso básico, que é na verdade uma apresentação mais geral da filosofia para Crianças, não dá condições de aplicar a metodologia de uma forma meramente técnica, no sentido de que se segue um certo procedimento tem um resultado determinado. Há o procedimento, que é a metodologia, mas a metodologia abre as possibilidades. Na filosofia o conteúdo é uma investigação conceitual. Não está escrito em nenhum manual de Lipman que o conceito de “justiça” é um conceito tal. O conceito de justiça é um conceito a ser investigado. Qual é o limite dessa investigação? O limite é a própria filosofia.

Anexo C

Entrevista com Walter Omar Kohan realizada em 7 de junho de 2006 na cidade de Marília –São Paulo

Vânia Mesquita: *Fale sobre o que pensa acerca da formação do professor de Filosofia para /com crianças.*

Walter Kohan: *Primeiro eu gostaria de falar sobre como eu penso que Lipman pensa a formação; depois, o que é que eu penso em relação a isso; como seria a minha*

perspectiva sobre a formação do Lipman e depois minha própria perspectiva sobre formação, como eu penso que é e como eu tento trabalhar.

No caso de Lipman eu penso que ele é, em parte, influenciado por um contexto no qual a filosofia não tem uma presença tradicional na escola nos Estados Unidos e os professores também não tem uma formação filosófica; ele pensou que deveria outorgar aos professores uma preparação e formação para trabalhar com Filosofia.

No caso do currículo, para isso, ele escreveu os manuais, ou seja, os manuais de Lipman são uma ferramenta para que o professor desenvolva o que pensa que são as idéias principais das novelas e as habilidades que ele considera que uma criança deva desenvolver. Agora, como preparar o professor para fazer isso?

Lipman, basicamente, tem um curso de formação que são cursos que já têm uns vinte anos; antes se faziam quatro deles por ano, agora se fazem dois. São cursos de imersão, num lugar de retiro, que é há uma hora/ uma hora e meia de carro da universidade onde ele trabalha, que é um local aonde vão pessoas do mundo todo, se trabalha em inglês e com o programa dele, naturalmente, durante duas semanas. Essa é a primeira, digamos, formação intensiva. Depois ele tem cursos de mestrado e agora de doutorado, onde a formação é mais sistematizada, mas também perde, mesmo que não totalmente, aquele caráter vivencial e se torna um pouco mais acadêmico no sentido tradicional. Mas vale esclarecer que esses espaços mantêm o espírito de uma “Comunidade de investigação”.

Mas a princípio, há uma coisa interessante, eu penso, na maneira em que Lipman pensa a formação que é que para fazer filosofia ou para ajudar outros para fazer filosofia há que se preparar fazendo filosofia.

Vânia Mesquita: *Sim, e isso é muito bom.*

Walter Kohan: *Isso é muito bom. Então, esses seminários que acontecem lá, são seminários de prática filosófica, são seminários que têm alguns momentos teóricos mas, sobretudo, o que se faz lá é experimentar os materiais e fazer a filosofia que se espera que depois se faça com crianças. Acho que esse princípio é muito bom.*

Os problemas que eu diria que encontro na questão da formação dos professores tem mais a ver com a própria estratégia, são mais derivados da própria estratégia que Lipman escolheu e do lugar que o professor tem no seu programa. Porque eu percebo como uma limitação, um problema sério é que o professor, a

princípio, é alguém que aplica o material que o próprio Lipman ou outra pessoa criou. O professor fica numa relação muito exterior perante o programa, perante os manuais e perante as novelas; então, com alguém que não tem formação filosófica, Lipman pensa que ele deve providenciar essa filosofia que o professor não tem para que ele possa fazer a filosofia. Então o lugar do professor fica bastante incômodo e pouco interessante no sentido que é simplesmente alguém que vai aplicar ou reproduzir a criação de outro.

Nesse sentido, nós trabalhamos de alguma maneira diferente porque, digamos, eu me sinto particularmente interessado na formação dos professores. Talvez a partir do próprio trabalho com crianças e de uma reflexão sobre a infância, eu comecei cada vez mais a ampliar o conceito de infância não apenas para as crianças, mas para uma certa possibilidade da experiência da subjetividade humana. De tal maneira que a filosofia com crianças, a experiência da filosofia como eu a percebo, não depende muito da idade que se tem.

Desta maneira, para mim o professor é uma parte fundamental de todo esse processo. E o que nós temos tentado é justamente mudar um pouco essa relação de exterioridade e tentar contribuir para que o professor se sinta dentro da própria experiência da filosofia e da própria experiência sua de formação no campo da filosofia. Isso supõe que desde a própria criação dos materiais ele tenha um papel muito mais ativo até que supõe também que na formação que nós fazemos com ele, é a própria experiência dos professores que de alguma maneira dá sinais de por onde que essa formação vai caminhar.

Então, digamos, há uma história que a Juliana Merçon conta e que eu conto também num livro de uma professora que para mim foi uma história tremendamente significativa do que nós queremos com os professores na formação dos professores. Os professores tinham uma demanda muito freqüente e muito habitual de como fazer as coisas. Duas dúvidas sempre angustiavam muito os professores: “Como fazer” e “Se o que eu faço é filosofia ou não é filosofia”. E a gente tentava sempre devolver essas perguntas. Ajudar a que esses professores e professoras pensassem essas perguntas conosco, mas não esperassem que alguém de fora respondesse as perguntas. Porque esse é o movimento. Na hora em que você responde a pergunta por um professor você a consagra e deixa ele de fora. Na verdade a força, eu penso, é tentar fazer com que o professor perceba que ele mesmo tem que pensar, responder, afirmar.

Então, essas duas perguntas sempre tinham essa forma. Será que o que eu faço é filosofia? Muito bem, mas a filosofia não é uma coisa pronta, não sou eu quem vou te dizer se você faz filosofia, não é um filósofo que vai dizer. É a sua própria reflexão filosófica que vai te ajudar a te situar naquilo que se está fazendo.

E o método, é a mesma coisa, o professor diz: Como é que eu faço? Se eu te digo como que eu faço aí você já se situa do lado de fora no qual vem alguém que te resolve; o filósofo quem sabe, te diz como fazer e você se situa na posição daquele que aplica. Aí você nunca vai ter a experiência própria da filosofia. Então, um dia, uma professora estava meio angustiada. Era o início do ano, a gente já tinha passado vários momentos, ela era uma professora muito comprometida, muito ativa, e falava assim: “A gente parece que sempre tá começando de novo” , “A gente, todo ano, no início é a mesma coisa” , “ A gente parece que não acumula, que sempre começa.” Isso para mim era muito bom.

Vânia Mesquita: *E para ela era ruim.*

Walter Kohan: *E para ela era angustiante porque pensava que tinha que fazer o trabalho tudo de novo, e é justamente isso que caracteriza a filosofia. Iniciar a coisa como se fosse pela primeira vez, de novo, como se você não tivesse pensado antes; então esse era um sintoma interessante. Isso que serve já está sabido já, é verdade então está pronto. Não. A gente não tinha essas coisas; tentávamos dizer que sempre tem que experimentar, tem que ver e rever.*

E a segunda coisa interessante em outro momento que ela disse foi que estava muito angustiada porque a gente estava sempre trocando de valor, nossos valores mudam e a gente não consegue se fixar em coisas; está sempre tudo mudando, muda o que é bom, muda o que é ruim, muda o que fazemos, muda o que valoramos e ela disse: “E a única coisa que fica é a impossibilidade de continuar a ser o que se era.”

Então foi muito legal porque na formação do professor, eu penso, esse é o tipo de coisa que tem que ter uma certa clareza. O que é que nós de fato queremos? Para que nós colocamos a filosofia à disposição do professor? Por exemplo, para que ele transforme seu pensamento, sua relação, a maneira que ele pensa ensinar e aprender, a relação que ele tem com a criança, o lugar que ele dá a uma criança. Não interessa aonde ela vai chegar; interessa que ela perceba que com a filosofia ela não pode ficar quieta, não pode ficar sempre a mesma.

Eu acho que esses são como princípios, que para mim são fundamentais.

Vânia Mesquita: *Você considera que hoje os professores de Filosofia para/com Crianças são bem formados?*

Walter Kohan: *Não, eu creio que não. Mas nenhum professor é bem formado em nenhuma parte. A formação dos professores é muito ruim. Temos problemas; nossas instituições se limitam às coisas menores e às vezes as mais importantes são desatendidas. Então, realmente, não; não penso que sejam bem formados.*

Vânia Mesquita: *Como seria uma formação ideal?*

Walter Kohan: *Essa pergunta talvez suponha uma certa distinção que eu não aceito muito - entre o que é e o que deve ser, o ideal. Eu não gosto de trabalhar assim nesta linha, que é uma linha muito própria do Lipman; é a linha dos modelos. As novelas são manuais de como deveriam ser as aulas de crianças; os manuais são ideais, modelos para diálogos ideais que o professor deveria tentar reproduzir. O professor deveria modelar um investigador ideal e tal.*

Eu não gosto desse esquema. Ele cria uma duplicidade, um dualismo que acaba, eu penso, sendo perverso e contraproducente. Eu não acho assim que tenha uma formação ideal. O que eu gosto de fazer é trabalhar sobre a própria prática, na realidade, que é a única coisa que nós temos, e tentar ir aos poucos, me inserindo nela, para transformar e ser transformado por ela; para acompanhar esse movimento para uma direção na qual eu penso que a partir do contato com a filosofia, por exemplo, as crianças potencializam seu pensamento e os professores potencializam sua prática. Então o que me interessa não é ir até um lugar; o que me interessa é contribuir para que o lugar que professor ocupa seja um lugar, que a partir do encontro com a filosofia, tenha mais sentido e lhe permita fazer mais coisas do que ele faz agora.

Vânia Mesquita: *Minha intenção realmente de fazer perguntas com esse teor é provocar você para que você me diga isso.*

Walter Kohan: *Então você já sabe o que quer ouvir.*

Vânia Mesquita: *É porque realmente é muito forte essa questão dos modelos em muitas coisas que estou pesquisando a respeito do programa. Então eu quero chegar a*

tentar responder: É assim que funciona? É assim que deve ser? É assim que está certo? Quero questionar isso.

Walter Kohan: *É eu acho boa a idéia de questionar porque de fato, é muito ruim, digamos porque o modelo tem vários problemas. Primeiro; quem determina o modelo? Então, por trás de todo modelo há uma razão, há um pensamento, há uma cultura, há uma tradição, uma história, valores, e aí tem todo um pólo conflitivo. Mas tudo bem, você pode dizer; aí nós trocamos um modelo por outro, criamos um modelo mais afim à nossa cultura, à nossa tradição, aos nossos interesses e aos nossos valores. Mas aí, ainda assim, sempre ele vai ser um modelo imposto. Que no caso não vai ser imposto a você, mas vai ser imposto por você a outro. E fora disso, fora do conteúdo do modelo, tirando mesmo os modelos mais perfeitos, mais ideais, mais maravilhosos que nós pudermos concordar, ainda assim, eles são perversos; eles são pouco interessantes porque geram uma duplicidade que faz com que o que você tem, o que você é, o que você pensa, seja sempre desvalorizado em função de uma coisa que isso deveria ser. Então, eu prefiro apostar na força e no movimento que se encontra no que já existe do que colocar uma outra coisa.*

Vânia Mesquita: *E você vê desafios nessa questão da formação do professor? O que você vê daqui para frente? O que precisa ser feito para chegar a esse novo lugar?*

Walter Kohan: *Muita coisa porque, realmente, os lugares de formação são lugares difíceis, com pouco sentido. Então o que de fato eu tento trabalhar e o que eu gostaria é que por um lado as instituições se permitam uma lógica da formação muito mais voltada para a experiência do que para a verdade, para dizer como Foucault; muito mais voltada para a filosofia em ato, a filosofia como uma dimensão do pensamento do que para a transmissão de uma cultura filosófica ou de uma cultura pedagógica para o professor. Ou seja, é um problema muito fundo e ele tem diversas dimensões que em parte são políticas, pedagógicas, filosóficas. Há por uma parte uma concepção do que significa ensinar e aprender e que estas instituições de formação transparentam. E esse modelo afirmado é um modelo que não dá força aos professores, que encolhe seu pensamento, que amarra, que não potencializa. É um modelo muito voltado na hierarquia, na superioridade e na inferioridade, na superioridade de quem sabe perante quem não sabe, muito voltado nas afirmações, nos conteúdos, nas respostas ou*

então num exercício técnico do pensar que se esvazia e que se dilui em si próprio. Em outras palavras, a filosofia está ausente não como conteúdo, não como disciplina, não como história da filosofia, mas está ausente como experiência de pensamento nas instituições de formação.

Acho isso interessante, o grande desafio que eu penso que nós temos é que a formação dos professores seja um pouco mais filosófica, não no sentido de ter a filosofia como saber, mas de ter a possibilidade de experimentar a dimensão filosófica do pensamento que a filosofia permite. E para isso não há como, não há modelos, não há receitas.

Vânia Mesquita: *Um ponto que quero destacar é a questão das diretrizes, das leis e resoluções que falam que abordam a formação do professor atualmente, as quais são técnicas e fechadas. Penso que isso vai nos afastando cada vez mais desta reflexão.*

Walter Kohan: *É, eu penso que você tem razão, que infelizmente o movimento não vai muito na direção de uma interioridade da experiência da filosofia. Só que também, digamos, tem duas dimensões. Tem essa dimensão da macro-educação das legislações e dos dispositivos, mas tem também o micro da sala de aula, onde, às vezes, muitas coisas acontecem interessantes, mesmo contra o que as disposições dizem e, no final, há uma certa liberdade quando um professor entra numa sala de aula e isso também permite pensar que algumas coisas podem estar sendo feitas de maneira diferente.*

Vânia Mesquita: *Apesar dessa necessidade da experiência, do professor ter a sua própria experiência de filosofar na sua formação, de acordo com o que eu conheço sobre o projeto da UnB (Filosofia na Escola), a idéia é de que esse professor não fique sozinho, que ele sempre tenha um acompanhamento. Você pode falar sobre isso?*

Walter Kohan: *Tenta-se fazer isso em vários momentos, porque aí tem uma dimensão da filosofia que é muito importante. Isso é uma coisa que acho que Lipman trabalha bem e muito que é a idéia de privilegiar o trabalho em grupo, privilegiar o contato com o outro, o pensar com o outro e não apenas consigo. Isso se dá em vários níveis, por um lado tentando propiciar essa experiência dialógica nas escolas, ou seja, que o professor perceba que tem muito mais a ganhar quando começa a fazer isso com seus colegas, a*

ouvir, a perceber, a se interessar, a ser interessado, e a interessar aos colegas pelo que ele faz. Então tem um nível em que os pesquisadores estão diretamente na escola tentando gerar grupos de trabalho ali dentro. E também entre a escola e a Universidade tentando atravessar essa barreira, criando uma relação para gerar um momento de formação. Na escola porque é o lugar do professor, é o habitat do professor, é o contexto na realidade da criança e na universidade para que tomando uma distância ele ou ela possa olhar a sua escola de uma outra maneira. Mas também atentando que faça isso com outros, com outro discurso, que é o discurso da Universidade, que é o discurso da instituição superior, diferente do discurso da escola, mas que o que nós queremos é que de alguma forma ele se sinta acompanhado nesses níveis, digamos, que ele perceba que há outro grupo de pessoas que também se interessa pelo seu trabalho, que pode contribuir, e que, quanto mais isso se faz explicitamente, se tem mais chance de resultar em alguma coisa significativa.

Vânia Mesquita: *Meu interesse pelo tema da formação dos professores de filosofia para/ com crianças se deu pelo fato de frequentemente ouvir perguntas do tipo: como o professor vai saber fazer isso?*

Walter Kohan: *Isso desloca o professor mais uma vez para o lugar de fora, para o lugar daquele que não sabe e aquele que pergunta se o professor vai saber, coloca a si mesmo como o dono do saber e vai transmiti-lo; então isso é perverso.*

Vânia Mesquita: *Mas acontece com frequência. Por exemplo, quando se fala da necessidade de deixar a criança falar o que pensa e que o professor não coloque suas idéias como certas. E se pergunta como ele vai saber isso. Outro exemplo é em relação à literatura. Como o professor saberá distinguir e se utilizar da literatura filosófica ou não coerentemente. Essas perguntas sempre aparecem.*

Walter Kohan: *Quer dizer, você vê que a colocação está viciada.*

Vânia Mesquita: *E estas perguntas são constantes e incomodam.*

Walter Kohan: *Exatamente, eu penso que têm que ser problematizadas essas interações e justamente o que elas pressupõem. Então talvez inverter o olhar. Não se o professor é capaz, mas a partir do que o professor é capaz, do que o professor sabe*

e faz, como nós podemos encontrar um espaço significativo para a filosofia. Para alguém que pensa a formação dos professores é o professor que interessa, que é o centro, que é o início. O que o professor pensa, sabe, quer e faz que interessa, e partir disso para saber como a gente pode encontrar um espaço significativo. É por isso que os modelos de formação, entre aspas, fracassam. Fracassam porque se colocam nisso, em como fazer com que o professor possa fazer o que hoje não pode fazer. É a lógica perversa da impotência do outro.

E em relação à criança é a mesma coisa em outro sentido, porque com a criança a lógica educacional parte sempre do que uma criança não tem e procura preencher esse vazio. “Ela ainda não é responsável.” Então vamos fazê-la responsável. “Ela não é crítica”. Então vamos fazê-la crítica. É sempre perverso porque é sempre o outro que não tem; eu que tenho que ter e eu que vou dar isto para o outro. E se partirmos do contrário, da força de uma criança, da potência de uma criança? Se olhássemos com um pouco mais de atenção ao que a criança pensa, diz, faz? Da mesma forma, se olhássemos com um pouco mais de atenção para o que o professor sabe fazer, que é muita coisa para se manter essas instituições que nós temos sobrevivendo? Então se partimos disso, do que um professor pode, talvez, desse lugar, poderíamos afirmar outra prática formadora.