

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

ILISABET PRADI

**REFAZENDO O PERCURSO: escolhas, olhares e vozes na
busca da reflexão sobre educação para o pensar.**

ITAJAÍ (SC)
2003

O presente trabalho é dedicado a um tempo de esperança...

de preparo...

de plantio...

AGRADECIMENTOS

À professora, orientadora, amiga... Cássia – pela delicada e dedicada forma de apontar possibilidades...

À querida Guilhermina - pela grata (re)descoberta da amizade...

Às alunas e alunos, professoras e professores - que emprestaram suas vozes...

Ao meu querido Rony pela paciência... paciência... paciência – palavra que não por acaso carrega consigo “ciência”. Quanta ciência possui quem sabe respeitar e amar os sonhos do outro?

(...) depende do jeito como o professor dá a aula de Filosofia e dos temas que ele quer trabalhar. Tem assunto que não tem nada a ver, daí não tem jeito de aprender muita coisa. Tem assunto bem legal mas o professor explica, explica e não deixa a gente elaborar uma idéia própria. Filosofia boa é quando a gente precisa debater, escutar os outros. Mostrar nossa idéia. Ver a idéia do outro. Aí a gente vai mudando o que pensa, parece que vai misturando os pensamentos e no fim nossa primeira idéia nem existe mais, já se misturou com tantas outras e ficou diferente. Às vezes outra pessoa gostou dela, mas a gente mesmo já está em outra idéia bem diferente. Não porque alguém nos obrigou, mas porque a gente pensou e percebeu que tinha alguma coisa que não estava bem colocada.

(Aluna do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – Itajaí)

RESUMO

Esta dissertação objetiva discutir o tema *Educação para o Pensar*, e nasceu do desejo de transformar algumas das indagações provenientes da nossa prática e da nossa história enquanto educadora, em reflexões mais consistentes. O trabalho é dividido em três capítulos: o primeiro apresenta, em linhas gerais, o Programa de Filosofia para Crianças e as impressões de profissionais que trabalham com o Programa. No segundo capítulo investigamos as questões: o que é educação para o pensar e a quem cabe, na escola, a responsabilidade por esta educação? No terceiro capítulo a investigação é sobre a possibilidade de perceber se alunos(as) com acesso ao Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, apresentam um pensar mais elaborado, criativo e crítico. As reflexões aqui apresentadas resultam da análise de conteúdo que nos possibilitou um caminhar entre as falas, o cruzamento de olhares, o repensar de uma trajetória, e nos sinalizou que: a educação para o pensar, para além de ser a proposta que o Programa Filosofia para Crianças apresenta, assume conotações diversas ao ser trabalhada e pensada dentro da escola.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, e Educação para o Pensar.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the theme - Education for Thinking, that was born with the desire to transform some doubts, which come from our practice and our history while educator, in more consistent reflections. The work is divided into three chapters: the first one presents, in general lines, the Philosophy Program for Children and the professionals' impressions that work with the Program. In the second chapter we investigated the subjects: what is education for thinking and in the school who has the responsibility for this education? In the third chapter, the investigation is about the possibility of noticing if the students, with access to the Philosophy Program for Children - Education for Thinking, present a more critical, creative and elaborated thought. The reflections here presented result of the content analysis that made possible us to circulate among the speeches, the crossing of glances, the rethinking of a path, and it signaled us that: the education for thinking, besides being the proposal that the Philosophy Program for Children presents, it assumes several connotations when being worked and thought inside of the school.

Word-key: Education, Philosophy, and Education for Thinking.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
SUMÁRIO	ix
INTRODUÇÃO	10
O PERCURSO DA PESQUISA: ESCOLHAS E OLHARES	16
1 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: CRUZANDO OLHARES, CONSTRUINDO POSTURAS.....	22
1.1 Programa de Lipman, o percurso até as salas de aula de Santa Catarina.....	22
1.2 Filosofia como disciplina no currículo escolar: uma leitura sobre possibilidades,	28
limitações e contradições.....	
1.3 Formação e informação do(a) professor(a) de Filosofia.....	35
2 EDUCAR PARA PENSAR: ENTRE IMPRESSÕES, ATRIBUIÇÕES E QUESTIONAMENTOS.....	47
2.1 O que é educação para o pensar?.....	47
2.2 Educar para pensar bem.....	53
2.3 Educação para o pensar, responsabilidade de quem?.....	56
2.4 Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Fundamental e Médio, condição para desenvolver a Educação para o Pensar?.....	60
3 PROGRAMA DE FILOSOFIA - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: DIFERENTES FALAS SOBRE O PENSAR ELABORADO, CRÍTICO E CRIATIVO	66
3.1 Uso de Critérios como aliados.....	75
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
5 REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

Trabalhando, nos últimos treze anos, com o Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, proposta assumida e implantada no currículo de algumas escolas do Brasil e também de outros países, acabamos acumulando inúmeras indagações e, hoje, sentimo-nos desafiadas a transformar algumas destas indagações em reflexões mais sistemáticas. Parte desta intenção nasceu de um desejo que pode ser ilustrado na fala da filósofa política Ana Mirian Wuensch (KOHAN, LEAL,1999, p.273) quando afirma que :

...ainda temos dificuldade em colocar todo o programa em perspectiva, em nos distanciarmos o suficiente para empreender uma crítica mais radical. Estamos mais acostumados a defender o programa, em nos apropriarmos dele que em criticá-lo seriamente.

Dentro desta fala acabamos nos reconhecendo enquanto professora que durante os primeiros anos de trabalho com o Programa esteve mais preocupada em defender a presença do Programa Filosofia para Crianças no currículo escolar, do que em empreender o que a autora chama de *uma crítica mais radical*. A imaturidade teórica de alguém que acabara de concluir o Ensino Médio (curso de Magistério), aliada ao encantamento com a possibilidade de ter encontrado uma metodologia que levasse o(a) aluno(a), através da investigação, do diálogo e do debate, a pensar melhor, são elementos que contribuíram para a postura adotada na época.

Hoje, continuamos acreditando na importância da investigação, do diálogo e do debate na formação de um pensar mais criterioso e crítico. Acreditamos também que uma educação para o pensar é possível, necessária e urgente. No entanto, questionamos se esta educação para o pensar necessita de uma disciplina, de um programa específico, ou se pode (ou deve?) ser trabalhada em diferentes espaços do currículo.

Esta dissertação, que nasce do esforço de ler nas entrelinhas aquilo que está dado como óbvio, mas que nem sempre se faz visível, é uma tentativa de focalizar nossa discussão na proposta que o Programa apresenta, a Educação para o Pensar, pois mesmo parecendo indissociável *educação e pensar*, o cotidiano da

sala de aula, vez ou outra, revela a relação frágil e suscetível que existe entre ambas.

O desafio é sedutor porque traz consigo a exigência do distanciamento e do estranhamento, no olhar, a fim de elaborar análises que sejam críticas e consistentes. Porém, distanciar-nos não é tarefa fácil, tampouco é confortável, pois trabalhando com o Programa Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar, há treze anos, não ficamos imunes aos discursos e práticas que permeiam esta proposta. É portanto, com cuidado, que nos movemos dentro deste campo de discussão.

O Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, é fundamentado na proposta do filósofo norte americano Matthew Lipman, professor da Universidade de Columbia e fundador do Instituto para o Avanço de Filosofia para Crianças (IAPC), na Universidade Estadual de Montclair .

A obra *A Filosofia e as Crianças: Prefácio de Matthew Lipman*, apresenta uma análise conceitual da filosofia da educação de Lipman. Nesta obra a pesquisadora Marie-France Daniel (2000), escreve que Matthew Lipman nasceu em Vieneland, no Estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1923. Aos quinze anos, interrompeu seus estudos, ficando sete anos fora da Universidade. Neste período, participou da segunda guerra Mundial servindo em um batalhão de infantaria na França, na Austrália e na Alemanha. Após o retorno, em 1954, ingressou na faculdade, concluindo a graduação em Filosofia na Universidade de Stanford. Mais tarde, obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde se interessou pela arte, tema que o aproximou da filosofia da linguagem que hoje aparece em seu trabalho sobre a Filosofia para Crianças.

Seus estudos complementares de pós-graduação realizaram-se na Universidade de Sorbonne, na França, onde permaneceu por dois anos. Seu interesse intelectual até então centrado em questões estéticas, na filosofia norte-americana e em especial na filosofia de John Dewey, volta-se para a fenomenologia e o existencialismo. Quando retorna aos Estados Unidos, inicia seu trabalho de docência na Universidade de Colúmbia, como professor de Lógica. Neste período, ocorrem suas primeiras experiências com o projeto que acabou se transformando no Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar.

Com o avanço do Programa de Filosofia, foi fundado, em 1974, o Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças – IAPC, originariamente instalado num trailer no campus universitário. Hoje, o IAPC tem sede própria na cidade de MontClair, e se ocupa com a orientação de profissionais da Educação. Entre suas atividades, oferece cursos de pós-graduação como o Mestrado e o Doutorado especificamente voltados ao estudo e desenvolvimento do Programa Filosofia para Crianças.

As primeiras publicações sobre a proposta de Filosofia em questão, surgem no final da década de sessenta. Estas publicações recebem o nome de *Novelas Filosóficas* e, a partir de 1976, acabam sendo traduzidas e divulgadas simultaneamente em vários países da América e da Europa. Segundo dados do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, hoje, aproximadamente, cinquenta países trabalham com o Programa. No Brasil, tais publicações chegaram por intermédio da professora norte americana naturalizada brasileira, Catherine Young Silva, que, ao conhecer a proposta de Lipman, traduziu suas obras e, posteriormente, em 1980, com o auxílio de uma equipe de professores da PUC-Pontifícia Universidade Católica, fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em São Paulo.

Em Santa Catarina, o Programa passou a ser conhecido porque os professores Silvio Wonsovicz e Abrão Iuskow, tiveram acesso ao Programa na PUC – SP, integraram-se a ele e, em 1985, fundaram o Centro Catarinense de Filosofia, a princípio denominado Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau. A partir de então, muitas escolas de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul passaram a implantar em seus currículos a Filosofia para Crianças, acabando por ser formada, a *Rede de Educação para o Pensar*¹.

Mas, o que seria educação para o pensar e por que em determinado momento histórico algumas escolas estenderam seu olhar para a Filosofia como possibilidade para o desenvolvimento desta *educação para o pensar*? A quem

¹ A *Rede de Educação para o Pensar*, denominação utilizada pelo Centro Catarinense de Filosofia para Crianças, era constituída pelas escolas associadas ao Centro.

Cabe, na escola, a responsabilidade por esta educação? Os(as) alunos(as) com acesso ao Programa de Filosofia efetivamente apresentam um pensar mais elaborado, crítico e criativo?

Tomaremos estas questões como provocações norteadoras deste trabalho, não com a pretensão de apresentar respostas definitivas, pois no território da investigação e da pesquisa, acreditamos que as perguntas são sempre mais relevantes do que as próprias respostas. Isto porque, assim como as perguntas, elas são sempre historicamente construídas e constituídas, são sempre parciais, nunca definitivas. Não que as respostas não sejam importantes, ao contrário, como leitura de mundo são sempre múltiplas, híbridas, grávidas de significado e sua relevância está justamente em provocar outras perguntas. E este, é um movimento próprio da Filosofia, próprio do pensamento.

Sabemos que não se trata de uma grande novidade pensar a Filosofia como pauta das preocupações pedagógicas, porém é possível pensar como uma certa novidade um Programa que, conforme o jornal Folha Phi, número 13, editado em fevereiro de 1999 pelo Centro Brasileiro de Filosofia para crianças, *vem iniciando mais de 200 mil crianças brasileiras nas artes e técnicas da conversação dialógica em comunidades investigativas.*

Estamos falando de uma disciplina retirada do currículo escolar na década de sessenta, durante o regime militar, e que volta com ênfase na década de noventa com a possibilidade de ser inserida no currículo da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O que um movimento como este pode revelar sobre as concepções de currículo e de educação?

Ao questionar o que significa o retorno desta disciplina ao currículo, lembramos que toda uma mudança de concepção sobre esta disciplina e sobre o próprio currículo aconteceu. À Filosofia foram atribuídos diferentes papéis ao longo de sua trajetória no currículo². Ora foi vista como serva e legitimadora da teologia, direcionada àqueles que seguiriam o sacerdócio; ora vista como conhecimento de difícil acesso, portanto restrito aos últimos anos de escolaridade ou delegada aos cursos superiores; ora situada ao lado de disciplinas como

² Sobre a inclusão da disciplina Filosofia no currículo escolar, e os diferentes papéis a ela atribuídos, sugerimos a leitura da dissertação de: ZOTTL, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80.** Universidade do Contestado –UnC: Caçador, 2001.

Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, como instrumento de legitimação de ações governamentais; ora utilizada como ícone para calar exigências de uma suposta redemocratização. Colocada no pedestal da sabedoria e da complexidade, manipulada, banida, esquecida, banalizada, contestada... aí está a Filosofia. O currículo por sua vez, historicamente construído e classificado como tradicional, tecnicista, crítico e pós estruturalista, traz também as marcas profundas dos diferentes discursos elaborados sobre ele, a partir dele e de dentro dele.

A visão de currículo tradicional apresenta um currículo que privilegia o repasse de conhecimentos dado como pronto (SILVA, 1999, p.13) *fixo, estável e herdado*, numa relação de passividade e aceitação entre o objeto a ser conhecido e o conhecedor. Essa visão, amplamente questionada pela Nova Sociologia da Educação, que procurou evidenciar o caráter histórico e social do conhecimento escolar, cede espaço a outra visão de conhecimento, que passa a ser pensado como (id., p.13) *variável, mutável e construído*.

Os estudos culturais, por sua vez, elaboram outra forma de ver o currículo, apontando como elemento prioritário (SILVA, 1999, p.14) *o papel da linguagem e do discurso na constituição do social*. A cultura passa a assumir um papel de *constituente* do currículo e não mais o papel de *determinadora*, uma vez que a mesma também passa a ser compreendida como *prática de significação*. Para Silva a visão pós estruturalista enfatiza o currículo como *prática cultural e como prática de significação*. A cultura aqui está relacionada a *um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social* (id., p.14). Assim, o currículo representa (SILVA, 1999, p.17) *...uma prática produtiva; uma relação social; uma relação de poder; uma prática que produz identidades sociais*.

Ana Mirian Wuesch e Angélica Sátiro (SÁTIRO, WUENSCH, 1997, p.192) escreveram que pensadores da Grécia antiga acreditavam que a *linguagem* fosse uma espécie de *pharmakon*, palavra grega que significa, ao mesmo tempo *remédio, cosmético e veneno*. Diríamos que à Filosofia e ao currículo, assim como à linguagem, também podem ser atribuídos os papéis de remédio, de cosmético e de veneno. De veneno, a partir do momento que, como escreveu Silva (1999, p. 7 e 8), estiverem relacionados a produção de *um tempo de*

...desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas.(...)de exploração e de dominação dos seres humanos, de diminuição das possibilidades de desenvolvimento, (...) de um aumento do perímetro e do espaço da destruição, da exclusão e da privação, da exploração do outro e da terra, de ampliação das possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias da vida e do mundo (...) para um parcela da humanidade, ao mesmo tempo que se fecham definitivamente e impiedosamente para outra; de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado; zelosos guarda-fronteiras tentando conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios.

Podem assumir o papel de remédio, a partir do momento em que estiverem relacionados com a produção de um tempo

...em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que, potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais: de conhecimento, de comunicação, de movimento, de diminuição da dor e de aumento do prazer, de sustentação da vida. (...) em que nos tornamos capazes de alterar profundamente até mesmo as noções de tempo e de espaço, (...)em que praticamente se torna realidade a ficção da junção entre ser humano e máquina. (...)em que novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, (...)de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades...

E também podem assumir papel de cosmético, à medida em que são usados para maquiar, camuflar o quadro de exploração, indiferença e dor que se desenha em nosso tempo. Um tempo que pode, simultaneamente, ser o tempo do veneno, do remédio e do cosmético. O currículo, a Filosofia e a linguagem, no passado e no presente são parte deste tempo. São produtores, são produto, são contestação e legitimação. Não é por acaso, que o currículo (e a filosofia dentro dele) se apresenta como território de lutas e contestações.

O Percurso da Pesquisa: algumas escolhas por vários olhares

Para empreender uma investigação mais sistemática, procuramos traçar um roteiro de trabalho que contemplou, num primeiro momento, a seleção de material para leitura: livros, *sites*, jornais e artigos sobre o tema Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar. Num segundo momento, a elaboração, realização e transcrição de entrevistas. A seleção e a leitura de uma parte deste material ocorreu antes das entrevistas; a outra parte foi selecionada e realizada justamente em decorrência dos dados que as entrevistas revelavam.

Na coleta de dados, utilizamos uma entrevista, por nós realizada em agosto de 2001, com o diretor do Colégio de Aplicação de Tijucas e com quatro professoras que trabalhavam a disciplina Filosofia com 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação de Itajaí. Parte desta entrevista havia sido discutida na Monografia *Filosofia para Crianças – uma educação para o pensar?*³, apresentada para conclusão de curso em nível de Especialização em História Social na Universidade do Estado de Santa Catarina. Portanto, nesta dissertação voltamos a analisar alguns dados revelados por fontes pesquisadas desde 2001.

Um reencontro com as fontes é sempre um momento privilegiado de aprendizagem porque é momento de reelaboração da leitura. No entanto, este reencontro assusta porque mostra a fragilidade conceitual de leituras que até pouco tempo pareciam exalar clareza e coerência, e que no momento revelam uma série de nuances que passaram despercebidas por um olhar que, ao contrário do que pensou, não conseguiu interpretar os dados como queria ou como eles mereciam ser interpretados. É, portanto, momento de confirmar e/ou contestar nossas leituras anteriores. É também momento de perceber que as fontes não cessam de falar.

Dando continuidade à coleta de dados, em novembro de 2002, realizamos entrevistas com cinco professores do Ensino Fundamental e Médio e cinco alunos

³ Ver monografia de Especialização: PRADI, Ilisabet. **Filosofia para Crianças - uma educação para o pensar?** UDESC: Florianópolis, 2001.

do Colégio de Aplicação da UNIVALI em Itajaí. Para a seleção das entrevistas elencamos critérios tais como o tempo de trabalho dos(as) professores(as), pois a intenção era ouvir professores(as) com tempo diversificado de contratação. Nas entrevistas, este tempo de contratação varia entre dois e dezesseis anos, o que permite visibilizar e contrastar a fala de quem foi contratado(a) pelo Colégio antes, durante e depois da implantação do Programa. Outro critério foi contemplar a fala de(as) professores(as) de diferentes disciplinas e níveis de atuação. Ou seja, professores(as) de 1^a até 8^a séries, do Ensino Fundamental, e professores(as) do Ensino Médio. Também procuramos entrevistar professores(as) que simultaneamente atuassem em diferentes séries, com alunos em diferentes faixas etárias.

Além dos(as) professores(as) entrevistados(as) e mencionados(as) neste trabalho, existem outros(as) professores(as) no Colégio que também atendem os critérios elencados mas que, por conta de compromissos diversos, na semana em que estas entrevistas foram marcadas e realizadas, não puderam participar das mesmas. Em relação aos(as) alunos(as) entrevistados(as), o critério utilizado foi o tempo de contato com o Programa. Estes(as) alunos(as) entrevistados(as) estudam no Colégio há aproximadamente nove anos e tiveram acesso ao Programa de Filosofia na sua implantação em 1994, quando estavam nas Séries Iniciais. São hoje alunos que estudam no 1^o, 2^o e 3^o ano do Ensino Médio.

Aqui evidenciamos e trabalhamos especificamente a fala de professores(as) e alunos(as) do Colégio de Aplicação mas, é possível que estas falas sejam reconhecidas nas vozes de professores(as) e alunos(as), em outros lugares e contextos pois, muitas são as questões que ultrapassam os muros desta ou daquela instituição escolar.

Optamos por não mencionar, neste trabalho, os nomes dos(as) professores(as) entrevistados(as), mas a disciplina com a qual atuam. Quanto aos(as) alunos(as), nossa opção foi pelo emprego de nomes fictícios⁴. Esperamos que esta opção não seja compreendida como impessoalidade ou distanciamento. Bem sabemos que estas falas resultam de toda uma história vivida e que cada entrevistado(a) tem nome, tem história, tem movimento. Nossa leitura e

⁴ Os nomes empregados são: Cristiano, Rafael, André Luís, Ana Paula e Carolina.

interpretação sobre as falas, é apenas mais uma em meio a tantas outras possibilidades de leitura e interpretação.

Nas entrevistas, tanto professores(as) quanto alunos(as) responderam às mesmas questões. Ou seja, o que é uma educação para o pensar?; a quem cabe, na escola, a responsabilidade por uma educação para o pensar?; é possível perceber se os alunos que tiveram acesso ao Programa de Filosofia apresentam um pensar mais elaborado, crítico e criativo? A elaboração destas questões se deve ao fato de acreditarmos que para desencadear uma discussão pertinente sobre o tema Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, seja interessante conceituar o que vem a ser uma educação para o pensar e a quem cabe a responsabilidade de promover esta educação. Mais que isto, se esta educação para o pensar pode ser conceituada e assumida, ela de fato promove um pensar com as características aqui mencionadas?

Estes questionamentos nos conduziram, em novembro de 2002, ao *II Congresso Paranaense de Filosofia entre⁵ Crianças – É do pensar que vem o viver!*⁶. Nesta ocasião, entrevistamos, utilizando estas mesmas perguntas, o professor, filósofo e pesquisador Marcos Antônio Lorieri⁷.

Entre as publicações selecionadas para contemplar com maior relevância teórica as respostas reveladas pelas entrevistas, procuramos conhecer algumas das publicações específicas sobre Filosofia para Crianças. Como exemplo, a obra organizada por Walter Omar Kohan e Bernardina Leal, *Filosofia para crianças em debate*, lançada em julho de 1999, quando, simultaneamente, ocorreu em Brasília o *Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens* e o *IX Encontro do ICPIC (Institucionalização, Expansão e Internacionalização da Filosofia para Crianças)*⁸. Entre os vários textos que compõem a obra, alguns são do próprio Lipman.

⁵ O Programa de Matthew Lipman é chamado Filosofia **para** Crianças – Educação para o Pensar, no entanto nesta dissertação encontraremos expressões tais como Filosofia **entre** Crianças e Filosofia **com** Crianças. Trata-se da denominação utilizada pelos organizadores de eventos relacionados ao Programa, em especial faço alusão ao II Congresso Paranaense e ao Congresso Internacional de Filosofia em Brasília.

⁶ Congresso realizado em Curitiba pelo Centro Paranaense de Filosofia em 09/11/2002.

⁷ Professor Marcos A. Lorieri é um dos fundadores do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e coordena, na PUC-SP, o Curso de Especialização em Educação Para o Pensar.

⁸ Neste Congresso tivemos a oportunidade de participar e expor trabalhos realizados por nossos(as) alunos(as) com o tema: *Ética e convivência*.

Outra contribuição para esta dissertação veio de Marie-France Daniel, obra já mencionada, que apresenta uma análise conceitual da filosofia da educação de Matthew Lipman e do Programa. A autora analisa e evidencia os pressupostos teóricos e metodológicos, buscando confirmar a pertinência deste Programa. A fim de estabelecer um contra-ponto, nos apropriamos da obra de Renê José Trentin Silveira, que apresenta críticas formuladas ao Programa Filosofia para crianças, evidenciando algumas questões, segundo o autor, controversas no campo teórico e metodológico do Programa.

Walter O. Kohan (KOHAN e LEAL, 1999, p.267), escreve que *a expansão da filosofia em si mesma não é necessariamente boa. Importa muito mais o tipo de expansão e o que é aquilo que se está expandindo; importa muito o tipo de filosofia que se pratica, qual é sua contribuição para a educação.* Ou seja, pensamos ser importante perceber a que interesses serve essa expansão. Quais os discursos e as práticas que a permeiam. Ousando um pouco mais, quais (FOUCAULT, 1999, p.17) as *vontades de verdade* que esse discurso carrega, quando se apresenta enquanto Educação para o Pensar. Por isso, além de conhecer a literatura sobre o Programa, procuramos conhecer outras leituras sobre Filosofia, Currículo e Educação. Também investigamos, na comunidade educativa, como é representada uma educação para o pensar, a quem cabe a responsabilidade por esta educação e se a Filosofia tem de fato contribuído para um pensar mais crítico e criterioso, uma vez que é nesta direção que o Programa, aparentemente, se propõe a caminhar.

A obra *A Cultura do Pensamento na Sala de Aula*, organizada por Shari Tishman, aponta para uma perspectiva de trabalhar a educação para o pensar, através de um conjunto de seis dimensões a serem desenvolvidas e exploradas pela escola: *a linguagem do pensar, as disposições para o pensar, a gestão mental, o espírito estratégico, o conhecimento de ordem superior e a transferência.* As reflexões apresentadas nesta obra evidenciam que para além da discussão que centraliza na Filosofia a educação para o pensar, outras possibilidades, estratégias e propostas para desenvolver esta educação, existem.

Em 2002, Walter O. Kohan organizou a obra *Ensino de filosofia: perspectivas.* Nesta obra, o organizador apresenta textos que não estão relacionadas somente com a Filosofia para Crianças e sim com a Filosofia na

escola, *da escola e para a escola*. Da mesma forma, a obra *Filosofia e Ensino em debate*, organizada por Américo Piovesan *et al*, constituída por textos discutidos no II Simpósio Sul-brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, realizado na Unijuí - RS⁹. Os textos que compõe esta obra, apresentam reflexões sobre o ensino de Filosofia nos níveis Fundamental, Médio e Superior, as Políticas Públicas e Institucionais sobre o ensino, a pesquisa e a extensão em Filosofia.

A obra de Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, em muitos momentos foi revisitada e requisitada. Em especial nos momentos em que sentíamos necessidade de um olhar filosófico que não estivesse tão impregnado da discussão específica sobre *a filosofia e as crianças* ou sobre *a filosofia e a educação para o pensar*.

Outra obra significativa para a elaboração deste trabalho foi *Educando para o Pensar*, organizada por Eder Alonso Castro e Paula Ramos de Oliveira. As reflexões que compõe esta obra resultam de uma série de debates entre autores(as) que transitam pelas áreas da Filosofia, Educação, Ciências Sociais, Psicologia e Literatura.

A obra de Tomaz Tadeu da Silva, *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*, nos auxiliou a repensar o currículo que denota relações de *poder, cultura e verdade*. Também a dissertação *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80*, escrita por Solange A. Zotti, traz discussões que apontam para a história do *currículo* no Brasil. Além de abordar as entradas e saídas de disciplinas, como a Filosofia, no currículo, a autora relaciona o contexto sócio-econômico-político brasileiro, com as propostas curriculares oficiais presentes na legislação federal, o que nos permite visualizar diferentes momentos e movimentos do currículo.

Cruzando os dados revelados nas entrevistas, com a pesquisa bibliográfica, acabamos por utilizar como técnica, a análise de conteúdo. Uma análise que, segundo Bardin (2000, p.44), *procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça*. Esta análise é (...) *uma busca de outras realidades através das mensagens*. Bardin afirma ainda que, a análise de conteúdo *visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica,*

⁹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

histórica(...), por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma mostra de mensagens particulares.

De fato, percebemos na fala de cada entrevistado(a) uma possibilidade de desvelar estas variáveis aqui reconhecidas nas mensagens particulares, que abrem espaço para outras vozes que ecoam do currículo escolar. Entendemos que o currículo por sua vez, pode ser (Silva, 1999, p.19), *visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo uma prática produtiva.*

Refazendo mentalmente o percurso deste trabalho, parece-nos tudo tão recente: a seleção das leituras a respeito de Filosofia para crianças; a angústia por delimitar o tema. A procura pela pergunta chave! Os infindáveis ensaios para focalizar o tema tão amplo. Os pedidos de socorro às leituras, aos(as) professores(as), amigos(as). A pergunta que não aparecia. Mais leituras. Enfim...não uma, três perguntas. A delimitação do número de entrevistas. Cinco alunos(as), cinco professores(as) do Colégio de Aplicação de Itajaí. O olhar em direção a duas entrevistas realizadas em agosto de 2001: a primeira com o diretor do Colégio de Aplicação de Tijucas, a segunda com quatro professoras de 1^a a 4^a série do Colégio de Itajaí. Releituras. Marcadas e realizadas as entrevistas de 2002. Início do alinhavo entre as falas dos(as) entrevistados(as), as leituras das obras e as nossas leituras de mundo. O alinhavo da costura começava a ser feito.

Hoje, revisitando as falas de cada entrevistado(a), e o percurso desta pesquisa, percebemos que cada movimento realizado durante a análise dos dados aponta para inúmeros caminhos. Se apresentássemos a cada entrevistado(a), as interpretações que elaboramos a partir de suas falas, é provável que estas interpretações fossem questionadas, negadas, confirmadas e/ou alteradas. Isto nos faz pensar que, não interpretamos as entrevistas a partir das falas dos(as) entrevistados(as) e sim, a partir do nosso próprio olhar sobre o mundo. De fato, *debruçar-se para ver o que está por trás das palavras*, dentro delas, ao lado delas, é um exercício híbrido que não cessa de revelar outras *realidades* e outras *mensagens*. No entanto, foi preciso fazer escolhas, e ao fazê-las, excluímos e incluímos saberes. Excluímos e incluímos nossa visão de mundo, de Educação, de professora - pesquisadora.

1 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: CRUZANDO OLHARES, CONSTRUINDO POSTURAS

Buscando apresentar, em linhas gerais, o Programa Filosofia para Crianças e estabelecer um diálogo entre diferentes publicações, nos apropriamos das seguintes obras: *A Filosofia e as Crianças* (2000), da pesquisadora canadense Marie-France Daniel; *Ensino de Filosofia – perspectivas* (2002), de Walter Kohan; *A filosofia vai à escola? – Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças* (2001), de Renê J. T. Silveira; e *Educando Para o Pensar* (2002), de Castro e Oliveira.

Posteriormente, apresentamos diferentes leituras sobre a inserção da Filosofia no currículo escolar, não apenas via Programa de Lipman, mas enquanto disciplina que, potencialmente, poderia conduzir-nos a uma educação voltada para o pensar, mas que, muitas vezes, acaba esbarrando em questões como a comercialização em torno da disciplina; a formação dos(as) professores(as); o espaço destinado à disciplina no currículo e as representações¹⁰ construídas por professores(as) e alunos(as) sobre a Filosofia em si. Além disso, apresentamos falas das entrevistas e procuramos contrastar as críticas apresentadas em livros e artigos com as representações que os(as) professores(as) elaboram sobre ser professor(a), ser filósofo(a) e ser professor(a) de Filosofia.

1.1 Programa de Lipman, o percurso até as salas de aula de Santa Catarina

O Programa¹¹ inicialmente proposto por Lipman, é composto por sete obras que o autor chama de *Novelas Filosóficas*¹². Trata-se de histórias

¹⁰ Referimo-nos à representação enquanto perspectiva utilizada na análise cultural, (SILVA, 1999, p.54) *centrada nos aspectos de construção e de produção das práticas de significação*. A representação, segundo Silva (id., p. 62)...*não é, apenas o resultado de um olhar que, então, se retira, cumprida sua missão, para o reino das coisas visíveis. O olhar, como uma relação social, sobrevive na representação. O olhar é, nesse sentido, não apenas anterior à representação: ele é também seu contemporâneo.*

¹¹ Em *A Filosofia e as crianças*, Marie-France Daniel (2000) faz uso da expressão currículo lipmaniano (p.18) referindo-se ao Programa de Lipman como um *currículo de Filosofia*. No entanto, entendemos que a Filosofia para crianças e jovens é uma proposta que apresenta como pretensão inserir-se no contexto do currículo escolar, como disciplina, para então transformar este mesmo currículo. Assim, preferimos utilizar o termo Programa e não Currículo.

infanto-juvenis, divididas em capítulos que, em seqüência, apresentam diversas situações-problema, nas quais estão inseridos os personagens da história. Segundo Lipman (1990, p.210)

...é desnecessário dizer que tentar fazer filosofia com crianças sem o modelo de conversação numa comunidade de investigação que uma história possa conter, é o caminho mais difícil de se seguir. Por outro lado, o uso de tal modelo pode ser contraproducente se for apresentado como um produto final acabado, para ser estudado com respeito, em vez de como um estímulo para aumentar a investigação e como uma ilustração de como pode ser feito.

As histórias são elaboradas tendo como pano de fundo algumas das grandes questões que perpassam a Filosofia ocidental. Entre as chamadas *Novelas filosóficas* estão: *Elfie*, que aborda o problema da adaptação ao mundo escolar e apresenta situações-problema que remontam os pré-socráticos; *Issao e Guga*, uma novela dirigida a crianças de seis a oito anos, que trabalha, principalmente, com a lógica, desenvolvendo habilidades como classificação, identificação, formação de conceitos, exemplificação e raciocínio; *Pimpa*, que prepara para a lógica formal, trabalhando com as estruturas semânticas e sintáticas da frase, os conceitos de relação, os elementos do pensamento; *A Descoberta de Ari dos Telles*, dirigida a estudantes de 10 até 12 anos, que também se concentra no desenvolvimento da lógica formal (analogias, metáforas); *Luísa*, voltada para alunos(as) das séries seguintes, utilizada também no Ensino Médio. Esta novela retoma as regras da lógica, apresentadas nas novelas anteriores e as aplica, respectivamente, ao domínio da ética, da estética e da política.

Outras novelas filosóficas como *Suki e Mark*, também dirigidas ao Ensino Médio, não foram ainda traduzidas para o português e desconhecemos sua utilização pelas escolas que trabalham com o Programa aqui no Brasil.

Os personagens de Lipman apresentam características individuais muito distintas e, ao mesmo tempo, assumem diferentes posturas intelectuais. São exemplos a postura experimentalista, intuitiva, analítica, cética, sem que nenhuma seja apresentada como mais ou menos apropriada; apenas são apresentadas como diferentes. Tais diferenças colaborariam para alcançar um dos grandes objetivos

¹² Estas *Novelas Filosóficas* são as histórias traduzidas e comercializadas pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. O acesso a este material é preferencialmente reservado àqueles que fazem os cursos de preparação para atuar com o Programa.

propostos pelo Programa de Filosofia para Crianças: a construção da *comunidade de investigação filosófica*¹³. Nesta comunidade de investigação filosófica a sala de aula deve ser transformada numa comunidade de aprendizagem baseada no diálogo, no trabalho de investigação coletiva, valorizando e desenvolvendo o conhecimento e as potencialidades individuais. Eder Alonso Castro (CASTRO e OLIVEIRA, 2002, p.81) escreve que

... a comunidade de investigação filosófica é o coração da proposta de Educação para o pensar de Lipman. A discussão aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer. Para a criança, o diálogo é um jogo e, por isso, provoca situações de desafio, tornando-a competente neste jogo. Com essa prática, o programa de Lipman prepara pessoas para uma convivência social baseada na racionalidade, no respeito ao outro e, conseqüentemente, na democracia.

No entanto, percebemos, sobre a pretensão de transformar a sala de aula numa comunidade de investigação filosófica, muitos questionamentos. Como exemplo, a dúvida sobre o que seria esta preparação para uma *convivência* com base na *racionalidade, no respeito e na democracia*. Esta racionalidade e este respeito representam a racionalidade e o respeito de quem, para quê e para quem? É o respeito e a racionalidade capaz de instaurar uma tolerância que, invisibiliza e torna indiferente? Que conceito de democracia é utilizado (ou construído?) aqui?

Alguns(as) autores(as) temem que a Comunidade de Investigação construa um mundo de faz de conta onde a criança seja estimulada a compreender o diálogo apenas como um jogo. E como todo jogo, este também poderia convidar a ganhar, portanto, o diálogo seria estímulo para disputa, para qualificar e desqualificar os(as) *mais hábeis* e os(as) *menos hábeis*.

A este respeito, Raquel V. Silveira (KOHAN, 2002, p.48) alerta que

Em Lipman a sala de aula aparece como um espaço para um jogo de campo. Com condições e regras definidas a priori, e o que se quer das crianças é que essas se engajem, pensem com correção e brinquem de uma vida harmoniosa. O trabalho de aprender fica diluído no jogo. Toda criança deve

¹³ Sobre a expressão *Comunidade de Investigação Filosófica*, Renê J.T.Silveira escreve que (2001, p.67), *Lipman presume ter sido cunhada por Charles Sander Peirce em alusão aos cientistas que, por empregarem procedimentos semelhantes na busca dos mesmos objetivos, formariam uma espécie de comunidade, na qual todos colaborariam para o êxito comum. Lipman, por sua vez, inspirado também em Dewey, propõe que a noção seja estendida ao processo educacional, de modo que a sala de aula seja convertida numa comunidade de investigação.*

brincar, mas quando o trabalho de aprendizagem é escamoteado pela ficção, pela brincadeira, pelo jogo, corre-se o risco de diminuir-lhe o valor e esconder-lhe os propósitos.

A autora escreve ainda que (id., pp.48 e 49)

A criação de um mundo ideal, estruturado como ambiente asséptico, no qual a criança deve inserir-se, como que preparando-se com seu grupo para um jogo, absolutiza o mundo infantil, oculta as dificuldades reais dos relacionamentos entre adultos e crianças (ou mesmo entre os adultos) e encobre a cotidiana violência da vida no mundo.

Nós acreditamos que, enquanto professores(as), uma vez alertados(as) sobre as diferentes faces que uma proposta como a Comunidade de Investigação Filosófica de Lipman, ou qualquer outra, possa assumir, cabe-nos decidir de que forma articular nossos objetivos e anseios em relação a tal proposta, pois bem sabemos que em sala de aula, imprimimos nossa marca, nossa concepção de mundo no trabalho realizado. O grande risco na Educação é aceitarmos sem questionar aquilo que nos é dado com uma pretensa naturalização, como conhecimento ou estratégia pronta, óbvia e, portanto, isenta de questionamentos.

A idéia de abordar dialogicamente o conteúdo, de incentivar a circulação de idéias, de estimular os(as) alunos(as) a apresentarem e defenderem suas razões; rever estas razões; questionar com maior rigor suas crenças e as crenças dos(as) colegas de sala, parece-nos um caminho imprescindível para quem deseja uma educação que efetivamente leve ao pensar. No entanto, camuflar conflitos, artificializar contextos, é perder a oportunidade de estimular o pensar sobre o mundo que nos cerca. Sobre o mundo que nos constrói e que é por nós construído. Estes conflitos não ficam do lado de fora da porta.¹⁴

Nas *novelas filosóficas*, os personagens representam uma espécie de modelo de criança que consegue assumir uma postura criteriosa e criativa nas mais diferentes situações e indagações diante das quais se encontra, buscando, através do diálogo e da investigação, respostas para estes problemas. Acreditamos que, se por um lado os personagens de Lipman convidam a um pensar mais

¹⁴ Vem-nos a lembrança da infância, da escola seriada no interior, das estradas de barro, dos dias de chuva, da professora na porta da sala orientando que os calçados, cheios de barro, ficassem do lado de fora da porta para não sujar a sala. Quantas vezes nós também pedimos que as histórias, os desejos, os interesses, as curiosidade...dos(as) alunos(as) sejam deixados do lado de fora da porta da sala, para não *sujar* o programa, com atrasos, anotações e desvios que nossos medos e incompetências não sabem onde vão nos levar.

critérios e criativo, por outro lado, representam o risco de invisibilizar a realidade de crianças que diferem dos modelos pré-estabelecidos pelo autor, já que este propõe que as novelas filosóficas auxiliem a criança a *reconhecer-se* nos personagens e, assim, desenvolver este *modelo de pensar* elaborado, crítico e criativo.

As crianças norte americanas de Montclair do início da década de setenta certamente diferem, em muitos aspectos, das crianças catarinenses (brasileiras) da atualidade. Além disso, nossos(as) alunos(as), mergulhados num contexto de heterogeneidade, apresentam posturas intelectuais e comportamentais bastante distintas daquelas idealizadas pela comunidade de investigação filosófica de Lipman.

Neste sentido, o Centro Catarinense passou a afirmar que as diferenças culturais entre os *modelos* de crianças norte americanas e brasileiras comprometia a apropriação do sentido e do significado das histórias. Assim, propondo o rompimento com um suposto *modelo de criança*, o Centro Catarinense de Filosofia, que utilizou por dez anos as novelas filosóficas de Lipman, elaborou em 1998 suas próprias histórias. No entanto, mesmo construindo personagens que hipoteticamente apresentariam maior familiaridade com a realidade de muitas crianças brasileiras, as histórias publicadas pelo Centro Catarinense também acabaram por trabalhar com *personagens modelo*, outros personagens, outras histórias, mas sem conseguirem desvencilhar-se do modelo.

Para o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças as diferentes realidades culturais não comprometem a assimilação do conteúdo das histórias e tampouco o objetivo do Programa. O Centro Brasileiro aponta para o fato de que, sendo as questões chave da Filosofia tomadas como universais, estaria justificado o uso das Novelas Filosóficas escritas por Lipman e seus colaboradores. Da sua fundação em 1985 até hoje, o Centro Brasileiro continua utilizando estas mesmas novelas filosóficas.

Sabemos que o mercado editorial ao qual um Programa como este tem acesso é vasto e financeiramente convidativo. O Centro Brasileiro de Filosofia tem uma espécie de monopólio de vendas de todo o material de Lipman aqui no Brasil. Material aliás, que é oficialmente destinado apenas aos profissionais que efetivamente participam dos cursos de formação oferecidos pelo Centro.

Já o Centro Catarinense, embora ancorado na proposta de Lipman, desvinculou-se do Centro Brasileiro e passou, como já mencionamos, a elaborar, publicar e comercializar material próprio, seguindo um caminho editorial e financeiro independente. Assim, acabou assumindo o monopólio do material produzido, novamente lembrando a prática comercial do Centro Brasileiro.

Sobre a elaboração ou comercialização de materiais filosóficos pedagógicos, Renê José Trentin Silveira (2001, p.18) denuncia que:

... esses centros funcionam no estilo de franquias do IAPC¹⁵, de quem recebem autorização para operar com a marca “Filosofia para Crianças” e para comercializar os produtos a ela associados (cursos de treinamento, assessoria por monitores, materiais didáticos etc.). Há, portanto, na proposta, também uma clara dimensão empresarial e mercadológica, que parece apontar para um processo de “macdonalização” do ensino da filosofia, justificado pela necessidade de garantir que a expansão do Programa pelo mundo não ocorra em prejuízo de sua “integridade filosófica e mercadológica”.

Para além da dimensão empresarial e mercadológica (ou justamente por ela?), o fato é que o Centro Catarinense tem uma parcela significativa de responsabilidade na expansão do Programa aqui em Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Ele iniciou suas atividades em 1988, quando Silvio Wonsovicz, então professor da Universidade Federal de Santa Catarina, conheceu o Programa no Centro Brasileiro de Filosofia em São Paulo. Com alguns alunos do curso de Filosofia da UFSC¹⁶, entre eles Abrão Yuskow¹⁷, iniciou uma proposta de trabalho que, a princípio, seria realizada dentro da própria Universidade. Motivado por divergências¹⁸ sobre o conceito do caráter filosófico do Programa, este trabalho acabou ocorrendo fora da Universidade, tendo como sede o Colégio Sagrado Coração de Jesus, também localizado em Florianópolis.

¹⁵ IAPC- Institute for Advancement of Philosophy for Children (Instituto para o desenvolvimento de Filosofia para Crianças).

¹⁶ Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

¹⁷ Abrão Yuskow é hoje escritor de livros sobre a Filosofia em nível de Ensino Fundamental e Médio. É também professor de Filosofia.

¹⁸ Conforme relato dos professores Silvio Wonsovicz e Abrão Yuskow, no início de um curso de qualificação para trabalhar Filosofia com crianças em 1999, estas divergências envolveram a discussão sobre as bases teóricas do Programa de Lipman, bases estas que, segundo alguns professores de Filosofia, precisavam ser avaliadas com maior rigor antes de ser assumidas pela Universidade. A grande questão na época foi a divergência de concepção sobre o caráter filosófico do Programa de Lipman.

O Centro Catarinense de Filosofia assumiu uma postura de assessoramento filosófico-pedagógico. Ou seja, além de divulgar a proposta de Lipman, ministrar cursos para professores, assessorava a implantação da Filosofia para Crianças em algumas escolas particulares e públicas de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

Em Santa Catarina, o Programa foi implantado, principalmente, por escolas particulares. O Centro Catarinense instalou-se dentro do Colégio particular Coração de Jesus, como já mencionamos. Este Colégio faz parte da rede de Colégios Divina Providência, e era considerado referência para os demais. Pode-se constatar que, no início da década de noventa, um grande número de escolas ligadas a esta mesma rede, inclusive a escola na qual nós trabalhávamos, implantou o Programa¹⁹.

No que diz respeito à divulgação do Programa, o Centro elaborou um jornal intitulado *Corujinha* e uma revista que recebeu o nome de *Philos*. Também produziram vídeos e eventos que envolveram, segundo dados do Centro²⁰, mais de cinco mil alunos e novecentos professores dos estados do Sul do país. Formou-se, assim, uma rede de escolas envolvidas no Programa de Filosofia para Crianças, denominada *Rede de Educação para o Pensar*. O que esta busca pela Filosofia poderia revelar?

1.2 Filosofia como disciplina no currículo escolar: uma leitura sobre possibilidades, limitações e contradições.

O filósofo Adauto Novaes em entrevista para *Isto É*, disse que acredita *haver um cansaço diante do discurso tecnicista. Daí, a necessidade de as pessoas se voltarem para o lado mais humano, criando ambientes favoráveis às indagações filosóficas*²¹. A coordenadora do Centro Brasileiro de Filosofia Isabel Cristina Santana²², argumenta que *estamos numa época em que as pessoas estão à*

¹⁹Em diversas edições do jornal **Corujinha**, impresso pelo Centro Catarinense de Filosofia, é enfatizada, através de relatos de alunos(as), professores(as) e direção, a adesão destas Escolas ou Colégios, ao Programa de Filosofia.

²⁰ Edição especial do jornal CORUJINHA por ocasião da comemoração dos dez anos do Centro Catarinense de Filosofia. Ano 1998.

²¹**Isto É**, Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/1624/artes/1624_penso_logo_existo2.htm> Acesso em: 29 agosto de 2001.

²² **Jornal do Comércio**. Disponível em : < <http://www2.uol.com.br/jc>> Acesso em: 30 setembro, 2001.

procura de significados. Saber o porquê das coisas, tornou-se vital(...) Santana também fala sobre *a aparente dualidade entre a corrida pela tecnologia e a busca por uma educação mais reflexiva.*

Sem duvidar, ou desmerecer, as iniciativas e incursões de escolas e de educadores que efetivamente trabalham por uma Educação que promova ambientes mais *humanos e favoráveis às indagações*, não podemos ignorar que oferecer disciplinas como a Filosofia no currículo escolar, pode ser uma boa estratégia para amenizar o modelo predominantemente tecnológico existente principalmente nas instituições de ensino particular. Quanto à dualidade entre a corrida pela tecnologia e a busca por uma educação mais reflexiva, apontada por Santana, parece-nos que a tecnologia e a reflexão podem caminhar juntas.

Como relacionar tudo isto com as profundas mudanças do contexto histórico e curricular pelos quais vem passando a escola? Talvez como uma instituição intimamente inserida neste contexto de efemeridade e incerteza. Ao mesmo tempo em que à escola é atribuída a messiânica tarefa de consertar e ordenar o caos, ela é parte dele. Está inserida nele, é ao mesmo tempo provocadora e produto deste caos. E a Filosofia aparece como parte deste cenário via currículo. Um currículo escolar fragmentado e muitas vezes contraditório, que dialogando com a sociedade, nela está inserido. Conforme o texto *Modernidade – Pós-modernidade*, (POURTOIS e DESMET, 1997, p.27) *a sociedade está também ela, fragmentada, uma vez que a personalidade, a cultura, a economia e a política parecem avançar cada qual numa direção diferente.* O hedonismo, a cultura do consumo e a massificação são sinais evidentes de que fomos violentamente atingidos por algo que, de fato, não compreendemos.

Em meio a este contexto de instabilidade, desconstrução e reconstrução, percebemos que a possibilidade de promover um contato entre Filosofia, crianças e jovens vem encantando profissionais da Educação, ao mesmo tempo que vem assombrando, inquietando e fazendo muitos(as) pensadores(as), filósofos(as) e intelectuais expressarem seu desconforto perante esta proposta. No entanto, Silveira (2001, p. 43) nos adverte que:

Apesar da desconfiança dos filósofos brasileiros ser admitida e explicitada pelos defensores da proposta de Lipman, não há nas fontes pesquisadas qualquer registro de análises mais profundas e sistemáticas por parte de algum

desses especialistas visando explicitar problemas e formular críticas ao Programa.

Ainda que não tão profundas e sistemáticas quanto à obra de Silveira, encontramos algumas destas críticas em textos e *sites* com evidentes divergências de postura frente à proposta do Programa Filosofia para Crianças – Educação para o pensar. Tais divergências podem fertilizar o campo de discussão e análise, possibilitando, como reivindica Silveira, esta *análise mais profunda e sistemática*.

Mencionamos a seguir, três críticas sobre a inserção da Filosofia no cenário da Educação. A primeira crítica é dirigida ao programa de governo que propôs, através de projeto-lei²³, a inserção obrigatória da Filosofia (e também da Sociologia) no currículo do Ensino Médio. A segunda crítica é dirigida ao trabalho de Filosofia com as crianças, independentemente de qual programa ou proposta esteja sendo utilizado, e por último a crítica volta-se ao Programa de Lipman.

Em artigo também veiculado nas páginas da internet, Álvaro R. Velloso de Carvalho²⁴ menciona a notícia do jornal *Estado de São Paulo* de 22/09/99:

A Comissão de Constituição de Justiça da Câmara dos Deputados aprovou hoje, em caráter terminativo, projeto que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas classes de ensino médio (antigo segundo grau). “A formação humana e crítica é uma das lacunas na educação de nossos estudantes de ensino médio”, disse o deputado Padre Roque (PT-PR), autor do projeto.

Este fragmento de notícia veiculado pelo jornal nos convida a pensar se a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio daria conta de preencher esta lacuna na *formação humana e crítica dos estudantes*. Neste mesmo artigo, Carvalho afirma que não. E mais adiante, escreve que a Filosofia como disciplina no Ensino Médio está fadada ao insucesso, pois

... adolescentes de quinze, dezesseis ou dezessete anos não têm amadurecimento, vivência e cultura suficientes para a reflexão filosófica. Tentar forçá-los é não só inútil, como é uma imoralidade.

²³ Lei 009/2001, de autoria do Deputado Pe. Roque Zimmermann, aprovada pela Câmara e pelo Senado e vetada (em outubro do mesmo ano) pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Veto que, por sua vez suscitou muitas críticas.

²⁴ CARVALHO, Álvaro. Fábrica de Bárbaros.

Disponível em: <<http://www.oindividuo.com/idiotice/idiota60.htm>> Acesso em: 29/agosto/2001

Carvalho vai além e afirma que a Filosofia no Ensino Médio *ficará reduzida à exposição de idéias de uma série de autores pelos quais nenhum dos alunos conseguirá se interessar*. Na continuidade do seu artigo ele afirma ainda que a Filosofia se já é problemática para alunos de Ensino Médio, muito mais problemática se torna para as crianças. Avalia o trabalho de Filosofia com as crianças como sendo uma série de *práticas mascaradas* de procedimentos filosóficos, que não conseguem ir além do senso comum.

O mesmo autor afirma ainda que a Filosofia no Ensino Médio, quando muito, apenas chegará a uma breve noção permeada de *equivocos e vulgaridades intelectuais* sobre a história da Filosofia, o que segundo ele não garante um pensar mais criterioso. Acredita que *é preciso que toda a massa de informações seja digerida numa síntese pessoal; é preciso que o sujeito não fique apenas assistindo ao filme, mas se decida a participar ativamente dele*. Continua sua crítica afirmando ser impossível isto ocorrer no Ensino Médio e prevê que em pouco tempo teremos ainda mais alunos(as) com o perfil de

... señorito arrogante (nos termos de Ortega y Gasset), de bárbaro arrogante que se julga muito culto, de imbecil pronto a se sentir superior a São Tomás de Aquino, Avicena e Mimônides só porque lhe disseram que a religião é “produto da ideologia dominante”.

Conclui dizendo que o país , seguindo tal projeto de lei, estaria *dando mais um passo rumo à deseducação das pessoas*.

Nós acreditamos que a história das sucessivas atuações de nossos representantes políticos, assim como as políticas nacionais e internacionais, têm demonstrado que grande parte dos projetos de lei são atirados ao contexto social como se entre a teoria e a prática não houvesse verdadeiros abismos. Sabemos que estes projetos quase nunca trazem consigo ferramentas e suporte para transposição didática, cultural, social e econômica de tais abismos.

Não podemos ter a ilusão de crer que, como num passe de mágica, a inserção da Filosofia como disciplina traga consigo a conscientização sobre o papel do pensar e encontre os professores preparados para operacionalizar este novo contexto educacional. É preciso, com urgência, repensar a formação do(a) professor(a) e isto implica questões de ordem cultural, social e econômica.

Eduardo Chaves²⁵ dá a entender que a inserção da Filosofia como disciplina e a ausência de suporte teórico dos(as) professores(as), tanto no Ensino Médio como Fundamental, é o grande problema pelo qual a Filosofia, enquanto disciplina, não conseguiria obter êxito na educação. Chaves (2001) mostra sua desconfiança na inserção da Filosofia como disciplina no currículo quando desafia:

... não venha me dizer que se os professores forem bons eles vão conseguir que os alunos aprendam a filosofar. Isso é verdade – mas onde é que você vai encontrar professores de filosofia bons para dar filosofia dessa forma nas escolas de ensino médio no país? Conheço as escolas do Brasil – e tenho visto geógrafo, historiador, matemático, pedagogo, todos eles dando aulas de filosofia. Cada um pega um livrinho de história da filosofia ou introdução à filosofia, e solta matéria em cima dos coitados. Pior: há muita gente formada em filosofia que faz a mesma coisa.

O terceiro Filósofo, já mencionado, Silveira (2002), no decorrer de sua obra *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*, é enfático ao afirmar que a proposta de Lipman é uma espécie de pseudofilosofia. Ou seja, afirma que o Programa de Lipman foi estruturado em bases políticas e ideológicas, que priorizam o desenvolvimento de uma certa racionalidade e comportamento adequados à sociedade na qual Lipman estava inserido.

Silveira menciona que Lipman descreve o movimento estudantil da década de sessenta como uma manifestação irracional da juventude, desacreditando que houvesse uma lógica sistematizada em tal movimento. Para Silveira, Lipman evidencia com isto uma postura conservadora e partidária, falando ainda do quão delicado é estabelecer parâmetros para julgar o que seria a lógica dentro das manifestações adotadas pelos jovens, tanto na América do Norte como nos demais países, num período em que o mundo viveu significativas manifestações de descontentamento em relação à ordem vigente. Escreve ainda que, o Programa não desenvolve um pensar crítico e criativo porque está comprometido com um relativismo que engessa as discussões propostas pelo próprio Programa, impedindo que os alunos consigam construir um pensamento mais elaborado e criterioso.

²⁵ CHAVES, Eduardo. Filosofia, Sociologia e Informática no Ensino Médio. Disponível em:

O autor faz alusão à limitação que os materiais (novelas Filosóficas e manuais do professor) produzidos por Lipman e comercializados pelo Centro Brasileiro de Filosofia, impõem ao professor que, seguindo as instruções destes manuais, passa a ser alguém que apenas executa o Programa. Afirma também que, seguir os manuais impede o professor de inovar e empreender críticas que apontem para novos caminhos e possibilidades no desenvolvimento de uma Educação que priorize o pensar. Vai além e diz que os cursos de preparação para professores, promovidos pelos Centros de Filosofia, não têm como preocupação estabelecer discussões filosóficas que promovam orientação para a construção de um solo epistemológico mais consistente. Tampouco priorizam a possibilidade dos professores atuarem conscientemente em relação aos objetivos e à validade filosófica do Programa. Para Silveira, os cursos apenas repassariam técnicas, metodologias e instrução de como seguir os manuais. Afirma também que o Programa de Lipman (SILVEIRA, 2002, pp.213 e 214):

*... ao relegar os conteúdos, dificulta a realização da dimensão transformadora da educação, que consiste fundamentalmente na socialização do saber elaborado.
(...) trata-se de uma proposta pedagógica profundamente comprometida com a defesa da sociedade capitalista e seu suporte ideológico – a doutrina liberal.
(...) ao negar a educação como processo de transmissão do saber elaborado, optando pelo chamado paradigma da educação para o pensar, acaba por negar a especificidade da própria escola que, desse modo fica descaracterizada.
(...) descartando a contribuição que poderia ser oferecida pela História da Filosofia e pela terminologia filosófica, permite que a compreensão dos alunos acerca dos temas abordados permaneça no nível do senso comum (dóxa) o que, a rigor, implica negar a própria filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto.*

Por todas estas razões, ele responde a pergunta que faz no título de seu livro, que a filosofia para crianças e jovens não vai à escola²⁶.

Há, por parte desses filósofos, um descontentamento e uma grande preocupação com a falta de preparação e orientação de professores para ministrar as aulas de Filosofia; com a suposta imaturidade dos alunos; com o vago

< <http://yahoo.com/group/edutecnet/message/1140> > Acesso em: 27 de agosto, 2001.

²⁶ O título utilizado por Silveira: **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**; é uma alusão irônica ao título da obra de Lipman traduzida no Brasil no início da década de noventa: **A Filosofia vai à Escola**.

entendimento sobre o que de fato vem a ser Filosofia e com um suposto *balcão de negócios* que estaria sendo construído em torno da Filosofia.

Sabemos da nossa condição de herdeiros de uma Filosofia européia e da fragilidade histórica de nossas relações com a Filosofia. Sabemos também quão violenta foi a atuação do regime militar e as marcas profundas deixadas nas consciências, na formação da cultura, na identidade, na economia, e na política de um país que foi *proibido de pensar* por quase vinte anos. Tudo isso contribui para que se instale o quadro de angústias e descontentamentos apresentado por muitos membros da comunidade educativa, entre eles os filósofos aqui mencionados.

Ainda assim, repensados os artigos de Álvaro R. V. Carvalho e Eduardo Chaves, acreditamos que ambos expressam uma visão um tanto quanto linear de aprendizagem e assimilação de conceitos. Afinal, será que fora de uma determinada idade cronológica, não há possibilidades de estabelecer reflexões mais apuradas? Os autores alertam para a necessidade da construção de aportes teóricos para que tais reflexões ocorram, e não nos parece que alguém duvide disso, porém a questão é: se não na infância, nem na adolescência, quando é que são construídos tais aportes teóricos?

Ao mesmo tempo em que Álvaro R. V. Carvalho e Eduardo Chaves alertam que se limitar a trabalhar a história da Filosofia é condenar a Filosofia ao insucesso, eles falam da necessidade de se estar preparado para o filosofar e de conhecer a Filosofia. Mas como é que alguém pode se preparar, ou ser preparado, para filosofar? Quando é hora de inserir-se neste mundo que os autores apresentam como *lugar* onde não se pode apenas *querer* pensar bem, é preciso *ter bom raciocínio, preparação intelectual e emocional*?

Para alguns pensadores, as crianças e os jovens são imaturos e portanto ainda não bem *preparados* para o pensar de maneira mais criativa, crítica e elaborada. Para outros pensadores, incomodados com tal idéia, as crianças e os jovens podem, sem maiores problemas, fazer Filosofia, e as aulas podem ser transformadas em palco de reflexões consistentes e coerentes. Contudo, não ignoram que as portas não se abrem com facilidade, e que, não é do dia para a noite que as salas de aula se transformam em locais de reflexão filosófica.

1.3 Formação e informação do(a) professor(a) de Filosofia

Procuramos visibilizar os fatores anteriormente apontados pelos filósofos, como prováveis causas que levariam a Filosofia ao insucesso no currículo escolar. No entanto, optamos por aprofundar a discussão na questão da formação do professor. Castro e Oliveira (2002), na apresentação do livro, escrevem que formar é uma palavra de origem latina que remete à idéia de dar *forma àquilo que está sem forma ou mesmo disforme*. A formação, segundo estes autores, também pode ser entendida como *construção, como processo que busca organizar conhecimentos e pensamentos*. Mas, que formação seria esta? Os currículos acadêmicos que preparam os(as) profissionais da área de Educação estão voltados para a orientação e construção de qual perfil de professor(a)? Quem é o(a) professor(a) de Filosofia? É o ex-seminarista? É o(a) pedagogo(a)? É o(a) filósofo(a) ou especialista? Quem está *apto* a trabalhar com a Filosofia?

Vera Waksman (KOHAN e LEAL, 1999, p.455) apresenta no texto *Quem é o professor de Filosofia?*, o perfil de professor(a) que o Programa de Filosofia para Crianças propõe: *alguém que deixa de ser a fonte do saber, deixa de partilhar conhecimentos para começar, junto com seus alunos, a fazer parte de uma comunidade de investigação e questionamentos filosóficos*. Ou seja, alguém capaz de (id., pp. 456-457) *levar adiante uma discussão filosófica, o que significa coordenar de maneira razoável as participações (dos alunos e alunas), fazer objeções aos erros, perguntar e reperguntar com vistas a que o questionamento se aprofunde*. A autora afirma ainda que o(a) professor(a) de Filosofia para Crianças

deve poder guiar uma discussão, fazer a pergunta adequada, detectar erros ou acertos lógicos, etc. Deve, além disso, manifestar determinados comportamentos e atitudes : de maneira geral, o respeito pela investigação e pelas crianças, porque se supõe que as atitudes do professor servirão de modelo para as atitudes das crianças: só se o professor tomar a sério o que dizem as crianças, elas serão capazes de tomar a sério o que dizem seus companheiros. Mas, acima de tudo, a única maneira de comprometer-se em qualquer investigação, o docente não deve crer que sabe tudo e aparecer como tal diante de seus alunos, que encontrarão nele ou nela alguém que pergunta mais do que alguém que responde. Assim, na comunidade de investigação o professor toma o nome de coordenador ou facilitador.

Procurando pistas que nos conduzam às respostas das questões mencionadas anteriormente, poderíamos dizer que o(a) professor(a) de Filosofia,

na concepção do Programa de Lipman, é o(a) profissional formado(a) na área da Filosofia que faz uso do material proposto pelo Programa, mas que pode abrir mão dele porque dispõe de uma estrutura teórica e metodológica. Os(as) professores(as) não formados(as) na área da Filosofia, mas que trabalham com o Programa, seriam os *facilitadores*, que necessitariam dos manuais e novelas elaborados pelo Programa, porque neles encontrariam o suporte teórico e metodológico dos quais nem sempre dispõe.

Seguindo esta lógica, e transferindo-a para as outras disciplinas do currículo, poderíamos questionar em que medida temos facilitadores ou professores em sala de aula. No entanto, o perfil e a postura metodológica do(a) professor(a), apresentado pelo Programa, parece-nos que não pode restringir-se ao(a) professor(a) de Filosofia e sim, estender-se a todos(as) os(as) educadores(as), pois o(a) professor(a) capaz de respeitar o(a) aluno(a), de estimular investigações e lançar-se com ele(a) na aventura do questionamento, é um(a) professor(a) que muito tem a contribuir numa educação para o pensar.

Matthew Lipman (1990, p. 173) ao abordar a questão da formação de professores de Filosofia para o Ensino Fundamental e Médio, escreve que *o ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação dialógica*. Afirmo ainda que *os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições*. É claro que Lipman escreve tais considerações no final da década de oitenta, no contexto educacional norte americano de formação de professores, mas é possível também nós percebermos traços destas deficiências dentro dos nossos currículos, e talvez, a crítica de Lipman nos convide a investigar melhor algumas das dificuldades que engessam o desenvolvimento não só da disciplina Filosofia, mas do conhecimento em si, no espaço do currículo escolar.

Numa matéria para o jornal *O Comércio* de Recife, já mencionado, o chefe de departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPDE), Inácio Strieder, diz que *a falta de professor, velha desculpa usada pelas escolas para justificarem a ausência da Filosofia em sua grade, não passa de uma argumentação falaciosa*²⁷. Segundo ele, *existem muitos professores*

²⁷ Jornal do Comércio. Já mencionado anteriormente.

formados em Filosofia, o que estaria faltando é formação específica para trabalhar a Filosofia com as crianças.

Strieder apresenta como dado estatístico 5,5 candidatos por vaga na Universidade de Recife. No entanto, não temos percebido esta oferta de profissionais na área de Filosofia aqui em Itajaí²⁸. Inclusive nossa Universidade – UNIVALI - não oferece o curso de Filosofia. Os Colégios encontram dificuldades para contratar professores com formação específica. Assim, muitos historiadores, pedagogos, sociólogos têm assumido estas aulas.

Sobre a fala de Strieder, poderíamos perguntar se ela não exime a Universidade da responsabilidade pelo quadro lamentável do ensino de Filosofia na maioria das escolas do Brasil, hoje. Ao afirmar que, o que falta é a formação específica para trabalhar Filosofia com as crianças, o que estaria procurando evidenciar? Que sem esta preparação a Filosofia estaria isenta ou impossibilitada de assumir seu papel e responsabilidade para com a Educação? Que esta preparação não é responsabilidade da Universidade? Ou são apenas os Centros de Filosofia com a proposta de Lipman que podem auxiliar nesta *preparação*? Para além dos Centros, não há possibilidades da Filosofia desenvolver e apresentar outras propostas e possibilidades para que a Filosofia garanta um trabalho mais criterioso e consistente nas escolas?

Parece-nos urgente que os cursos de Graduação como Filosofia e Pedagogia, repensem os conceitos atribuídos ao papel da Filosofia na escola, assim como repensar o perfil do(a) profissional em formação que logo mais estará atuando com Filosofia nas escolas. É claro que sabemos da importância da formação continuada, mas até para que esta formação seja desencadeada e estimulada, não se pode eximir a responsabilidade da Universidade.

As falas nas entrevistas, realizadas com as professoras²⁹ do Colégio de Aplicação de Itajaí e com o diretor do Colégio de Aplicação de Tijucas, apresentam algumas diferenças em relação à concepção de Filosofia e sua prática em sala de aula. Estas falas, trazem impressas questões relevantes sobre a formação destas profissionais enquanto professoras que ministram várias

²⁸ Temos acesso a várias escolas de Itajaí e outros municípios de Santa Catarina que tiveram dificuldade em encontrar profissionais da área para assumir as aulas de Filosofia de quinta até oitava série e no Ensino Médio.

disciplinas e que passaram também a trabalhar Filosofia como disciplina na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O Colégio de Aplicação de Tijucas desenvolve há doze anos o Programa de Filosofia no Ensino Fundamental e o diretor deste Colégio, em entrevista gravada em agosto de 2001, falou sobre a resistência das professoras de primeira a quarta série em trabalhar com as aulas de Filosofia. A alegação destas professoras, segundo o diretor, é que não se sentem preparadas para dar aulas de Filosofia, e isto nos remete à crítica dos filósofos anteriormente mencionados sobre a formação e qualificação dos(as) professores(as) em Filosofia.

No caso específico do Colégio de Aplicação de Tijucas, a preparação das professoras de primeira a quarta série, para atuar com o Programa, teve uma singularidade que nos ajuda a pensar o quanto é delicada a inserção de novas práticas no contexto escolar. Esta preparação ocorreu durante o período em que um especialista, ligado ao Centro Catarinense, trabalhou as aulas de Filosofia para que as professoras pudessem conhecer as bases teóricas e metodológicas do Programa, a fim de que estas fossem aos poucos incorporadas pelo programa de ensino que cada professora desenvolvia com seu grupo de alunos.

Para conhecer o Programa, estabeleceu-se como objetivo a participação e inserção das professoras nestas aulas, construindo, assim, com alunos(as) e professoras, a *comunidade de investigação filosófica*. Ocorreu que ao final de três anos o professor afastou-se do Colégio, e como combinado as professoras assumiram as aulas de Filosofia. Porém, apesar de inicialmente concordarem com a proposta, as professoras acabaram alegando que sua não formação na área as impedia de desenvolver o Programa, e portanto, seria melhor que as aulas de Filosofia fossem trabalhadas por outro(a) professor(a), com formação filosófica específica³⁰. O que tal resistência pode revelar?

Larry Cuban (1992, p.116), num texto sobre as práticas e atuação dos(as) professores(as), usa a metáfora de *um furacão que varre o oceano, levantando ondas de vários metros; um pouco abaixo da superfície da água há um redemoinho de pouco mais de um metro; e, no fundo do oceano, reina uma*

²⁹ No período em que as entrevistas ocorreram havia apenas professoras mulheres trabalhando com Filosofia.

³⁰ Todas estas informações nos foram relatadas pelo diretor do Colégio de Aplicação, na entrevista realizada e gravada em agosto de 2001.

calma imperturbável. Não pensamos que as professoras deste Colégio simplesmente tenham optado permanecer com suas antigas práticas como se nada as tivesse atingido. Porém, trabalhar com tal proposta exigiria modificar posturas e concepções que podem estar exatamente onde o *furacão* não consegue chegar. Ou seja, é possível pensar o quanto o *habitus*³¹ do(a) professor(a) influencia em tais permanências, impedindo uma mudança mais profunda em seu desempenho e em suas práticas.

A mudança das práticas educacionais passa, segundo Perrenoud (1997, p.35), pela transformação do *habitus* o que nos faz pensar que o trabalho do especialista na escola promovendo as aulas, apresentando as bases teóricas, as estratégias, e a metodologia do Programa, esbarra em uma série de práticas cristalizadas que não conseguiram ser removidas.

Pedro Goergen (2000, p.9) no artigo *Competências docentes na Educação do futuro: anotações sobre a formação de professores*, escreve que *as qualidades necessárias para um bom desempenho docente devem ser definidas a partir e no interior das tensões sócio-culturais de cada época*. Tensões que revelam as necessidades e urgências de cada contexto. Poderíamos perguntar então, como estas professoras percebem seu entorno social e seu papel enquanto profissionais da educação.

Em agosto de 2001 tivemos uma conversa³², que foi gravada e posteriormente transcrita, com as professoras que trabalham Filosofia com as Séries Iniciais no Colégio de Aplicação de Itajaí. Em relação às aulas de Filosofia, as professoras afirmaram que consideravam importante:

... ter alguém formado na área de Filosofia para acompanhar e orientar o planejamento das aulas, indicando atividades, temas e conteúdos. (...) enfim, alguém que pudesse nos ajudar a entender a história da Filosofia.

³¹ Philippe Perrenoud nos ajuda a pensar a questão do *habitus* do professor, apresentando-o como *sistemas de esquemas de pensamento e de ação que alicerça, as inúmeras micro-decisões tomadas em sala de aula*.. Ver: (PERRENOUD, 1997, p. 35).

³² Conversa gravada, na sala dos professores, em agosto de 2001 durante intervalo de aula. Nosso objetivo, naquele momento, foi ouvir todas as professoras, juntas, que atuavam com a Filosofia de 1ª até 4ª série. Apesar de registrarmos neste trabalho a transcrição literal de algumas falas desta conversa, não gostaríamos de deixar de sinalizar que o tempo desta conversa girou em torno de 20 min., e, embora o ambiente seja restrito aos(as) professores(as), ele fica atribulado pelo barulho dos(as) alunos(as) lá fora, o que pode ter interferido na concentração das entrevistadas.

As professoras, do Colégio de Aplicação de Itajaí, não falaram que este *alguém formado na área de Filosofia* deveria ministrar as aulas e sim que deveria orientá-las. Quando questionadas sobre qual o perfil deste *alguém formado na área de Filosofia* e que poderia orientá-las, elas responderam que seria um (a) filósofo (a)³³

...Um(a) pensador(a), alguém que está sempre pensando, elaborando hipóteses, trocando idéias. Alguém que elabora um pouco mais o pensamento, e vai mais a fundo em suas análises do que geralmente as pessoas vão. Tem uma preocupação maior com o pensamento, quer saber o propósito das coisas, para onde as coisas vão, de onde vêm...

Perguntamos como as professoras representavam a figura do(a) professor(a); responderam que o(a) professor(a) é *alguém que pensa muito bem sobre as questões da educação, que desenvolve habilidades para ouvir, analisar e mediar de maneira crítica, criativa e reflexiva as atividades educacionais*. Mais adiante na conversa, uma professora diz que *o professor é um filósofo*. Isto nos faz pensar que, apesar de um discurso que identifica e, até certo ponto, relaciona professor(a) e filósofo(a), quando as professoras falam da necessidade de ter alguém formado na área de Filosofia, expõem uma fragilidade baseada na falta do conhecimento específico na área da Filosofia. Não mencionam a possibilidade de promover, entre elas, estudos, debates, pesquisas para aprofundarem o conhecimento na área. Apontam como solução a presença de alguém para conduzi-las neste processo. Pensando nas outras disciplinas do currículo, nenhuma das professoras levantou a questão de não ter formação específica como Matemática, Historiadora, Lingüista e, apesar disso, ministram as aulas de tais disciplinas.

Na implantação do Programa de Filosofia no Colégio de Aplicação de Itajaí, as professoras não passaram pela experiência de ter um professor ou professora para trabalhar especificamente Filosofia. A partir da implantação do Programa no Colégio sempre foram as professoras de cada turma a ministrar as aulas. A preparação das professoras ocorreu em cursos de 40 h onde monitores do Centro Catarinense de Filosofia para Crianças apresentaram as bases teórica e

³³ Pensávamos que a Filosofia seria relacionada à figura masculina do filósofo, talvez pela história da Filosofia que parece-nos eminentemente masculina. Enganamo-nos, as professoras se referiram *ao professor e a professora, ao filósofo e a filósofa*, no feminino e no masculino.

metodológica do Programa. As professoras afirmam que após a implantação do Programa tiveram poucas reuniões de assessoramento e foram atuando com base no conhecimento obtido até então.

Nesta mesma conversa foi possível constatar que a maioria das professoras que trabalha com Filosofia foi contratada após os cursos de formação. Assim, o conhecimento que possuem sobre o Programa vem das leituras que realizaram e da socialização de experiências com as colegas que já trabalhavam com Filosofia para Crianças. Portanto, muitas professoras não passaram pelo período de formação específica para atuar com o Programa de Filosofia para Crianças, o que nos faz pensar que, em meio aos conteúdos de tantas outras disciplinas, como as professoras que recentemente ingressaram no Colégio e, também aquelas que participaram do curso de formação para a implantação do Programa, mas que não tiveram continuidade nesta formação, trabalham com as aulas de Filosofia? Que aportes teóricos e metodológico foram disponibilizados a estas professoras? E quais representações acabam sendo construídas pelos(as) alunos(as) e pelas próprias professoras sobre o perfil do(a) professor(a), do(a) filósofo(a) e da Filosofia?

A esse respeito Silveira (2001, p.215) afirma que

(...)qualquer proposta pedagógica que envolva o trabalho filosófico com crianças ou jovens não pode, em hipótese alguma, prescindir de uma sólida formação teórica (incluindo elementos de filosofia) do professor, para que ele possa decidir por si mesmo e em função de suas condições objetivas de trabalho, acerca do conteúdo e da metodologia mais convenientes aos objetivos por ele próprio estabelecidos, bem como preservar o caráter especificamente filosófico do trabalho que realiza.

A pergunta sobre as representações construída pelos(as) alunos(as) nos incomoda porque ministrando durante quatro semestres a disciplina Filosofia da Ciência, no primeiro período do curso de graduação em Ciências Contábeis, costumávamos pedir no primeiro dia de aula, um pequeno relato objetivando verificar o que os(as) alunos(as) pensavam sobre a Filosofia. Com frequência nos deparamos com relatos semelhantes a este de uma aluna que acabara de sair do Ensino Médio

É difícil compreender o que é filosofia, para que ela serve, pois a imagem que sempre tive é que não tem importância alguma em nossas vidas. Falar em filosofia é a

*mesma coisa que falar em malucos, indivíduos desligados, que vivem com a cabeça no mundo da lua; mas como existem os matemáticos, os astrólogos, os psicólogos, existem os filósofos. Para entendermos para que servem, basta questionar, criticar, investigar um pouquinho de nossas vidas e no mundo em que vivemos para assim buscar o conhecimento, a verdade e a sabedoria*³⁴.

Quando nos referimos às representações construídas (ou herdadas?) por alunos(as) e professores(as), voltamos à entrevista gravada em agosto de 2001 com o diretor do Colégio de Aplicação de Tijuca, na qual relatou que o representante de uma das turmas do Ensino Médio o procurou pedindo que a aula de Filosofia fosse substituída por mais uma aula de Redação. A justificativa utilizada pelo representante da turma foi: *Redação a gente precisa no vestibular, mas quanto à Filosofia, achamos que não*³⁵.

Quando este aluno diz que *achava* que Filosofia não estaria presente no vestibular, e a acadêmica relaciona a figura do filósofo com a figura de um *maluco*, nos faz pensar que não temos ainda respondidas todas as questões sobre o que seja a loucura, (ou o ser maluco!) no entanto, a acadêmica se apropria de um estereótipo para definir e ilustrar outras imagens sobre as quais também não tem clareza conceitual. Ou seja, relaciona ser filósofo com ser maluco, embora não conheça profundamente nenhuma das definições. Menciona que, assim como existem *matemáticos, astrólogos, psicólogos*, existem os *filósofos*, dando a entender que não servem para muito coisa, afinal, para entender para que servem basta *questionar, criticar, investigar um pouquinho...*

E a escola, em que medida colabora com esta apropriação? Em que medida ela tem clareza da especificidade da Filosofia enquanto disciplina dentro do currículo? Embora a aluna tenha feito toda uma relação que banaliza o papel da Filosofia e do filósofo, ao final ela aponta que a Filosofia pode ser a busca do *conhecimento, da verdade e da sabedoria*.

Em meio a uma sociedade que vem valorizando aquilo que tem como finalidade o uso mercadológico, poderia passar despercebida a citação da acadêmica, quando escreve que *é difícil compreender a filosofia, para que ela*

³⁴Texto elaborado pela acadêmica do I Período de Ciências Contábeis em 2001, mencionado para ilustrar a dificuldade que os(as) alunos(as) têm, de compreender e conceituar o papel da Filosofia. Vale lembrar que a maioria destes(as) alunos(as) teve contato recente com a Filosofia no Ensino Médio.

serve. Ora, refletir sobre a utilidade da Filosofia é algo conflituoso, principalmente se levarmos em conta o alerta de Marilena Chauí (1997, p.13) :

...muitos consideram que a filosofia não serviria para nada, se “servir” fosse entendido como possibilidade de fazer usos técnicos dos produtos filosóficos ou dar-lhes utilidade econômica, obtendo lucros com eles...

Talvez hoje, uma parte significativa das disciplinas do currículo escolar receba esta conotação de utilidade porque *cai no vestibular*. Assim sendo, assimilar tais conteúdos pode representar o passe de entrada para a Universidade. Logo, do ponto de vista de quem paga, o estudo é um *investimento* para o futuro que passa a ter também uma utilidade e um peso no âmbito econômico. Como a Filosofia não faz parte do *passe de entrada* para a graduação, sua *utilidade* acaba, em muitos momentos, sendo contestada se não invisibilizada. É possível também pensar que as aulas de Filosofia, justamente pela fragilidade teórica e didática da formação do(a) professor(a), em alguns contextos restrinjam-se a leituras e diálogos que não conseguem oportunizar uma reflexão sistemática e coerente, cansando e desestimulando alunos(as) e professores(as). A aula que deveria ser um ponto de partida fértil para elaboração de um pensar mais criterioso e criativo, corre o risco de se transformar em mais uma aula para preencher a grade curricular.

Por outro lado, sabemos que, durante muito tempo a Filosofia revestiu-se de uma conotação de saber de elite, de minoria, criando em torno da Filosofia uma redoma difícil de transpor, que conferia, aos poucos que *dominavam* seu conteúdo o status da intelectualidade. Assim, é possível imaginar que parte da resistência das professoras e dos(as) alunos(as), anteriormente mencionada, pode estar relacionada com esta concepção de Filosofia, enquanto conhecimento de difícil e distante acesso, ao invés de tê-la como conhecimento e extensão de nossa prática cotidiana. Mas, o que fez então com que as escolas procurassem com tanta expectativa a implantação do Programa Filosofia para Crianças? O que procuravam e/ou pretendiam estas instituições de ensino?

Enquanto educadora, o otimismo pedagógico quase nos seduz e convence a responder que as escolas buscavam e apostavam na especificidade da Filosofia. Mas afinal, qual seria esta especificidade? Se respondermos que é fazer

³⁵Fala do aluno comentada pelo diretor do Colégio.

pensar, alguém nos perguntará qual disciplina do currículo pode abster-se da tarefa de fazer o(a) aluno(a) pensar? Respondemos: nenhuma. No entanto, encontramos definições que relacionam a Filosofia não com qualquer pensar e sim, com o pensar que *é posto em causa, tornando-se objeto de reflexão. (...) reflectere, em latim, significa “fazer retroceder”, “voltar atrás”. Portanto, refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece (ARANHA e MARTINS, 2001, p.74-75).*

Em outras palavras, é possível relacionar a especificidade da Filosofia com uma reflexão que *busca explicitar os conceitos fundamentais usados em todos os campos do pensar e do agir; (...) uma reflexão que disponha de um método claramente explicitado a fim de proceder com rigor, garantindo a coerência e o exercício da crítica; (...) uma reflexão que visa ao todo, à totalidade, estabelecendo o elo entre as diversas formas de saber e agir humanos. Uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto.* No entanto, Sílvio Gallo (KOHAN, 2002, p.280) questiona esta definição afirmando que

(...) a reflexão não pode ser encarada como algo específico da filosofia: o matemático, o físico, o biólogo, o artista, o vendedor de peixe não refletem? Então o que faria o filósofo de diferente e específico ao refletir? Abarcaria uma suposta totalidade que o matemático, o físico, o biólogo, o artista ou o vendedor de peixe não conseguem vislumbrar? Uma pretensão absurda, de sonhar ser capaz de pairar sobre o mundo, etérea e intocável...Pobre filosofia!

Ele escreve ainda que, *se o filósofo limita-se a refletir, ele nada cria.* Afirma que Deleuze frisou bem: *a filosofia tem uma utilidade, que é a produção de conceitos (...)* *Se apenas ela produz conceitos, se os conceitos são uma forma de produzir o mundo, há uma singularidade da filosofia e a filosofia faz sentido.*

Encontramos outro texto em que Gallo dá continuidade a esta reflexão. O texto *A Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos*, onde o autor escreve que

...o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas.(...)é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados.(...) nunca é dado de antemão, mas é sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz.

O autor afirma ainda que o fato do conceito nascer de problemas e de buscar dar conta deles, faz da Filosofia uma *obra aberta*, que não se fecha em respostas ou conclusões. A Filosofia e os conceitos estão sempre construindo problemas e indagações, ao mesmo tempo em que, estão por estes mesmos problemas e indagações, sendo construídos.

No entanto, buscando respostas sobre a razão da implantação do Programa Filosofia para Crianças no currículo de muitas escolas, ouvimos uma voz que convoca nosso olhar para outra direção. A direção apontada por Raquel Viviane Silveira (KOHAN, 2002, p.45), quando escreve que

A proposta de ensino de Matthew Lipman começa a ser divulgada no Brasil por volta de 1985 e coincide com o movimento de redemocratização do ensino brasileiro. Com as mudanças estruturais do sistema de ensino, perderam espaço nos currículos disciplinas como educação Moral e Cívica e OSPB (organização Social e Política Brasileira), tão caras à política educacional dos governos militares. Mesmo que a abertura política tenha quebrado a influência hegemônica dos grupos conservadores na definição das políticas educacionais, eles continuaram ocupando espaços importantes, o que, me parece, facilitou ao programa de Lipman encontrar acolhida como uma solução para as intenções moralizantes da educação escolar.

Seja por conta de um apelo comercial; de um modismo; de *intenções moralizantes*; de uma busca por reflexões racionais (que instaurem além da racionalidade, a sensibilidade e os significados) ou, tantas outras razões que aqui sequer foram cogitadas, acreditamos que a proposta de Lipman, abre espaço para novas discussões a respeito do papel da Filosofia, da criança e da educação para o pensar na escola. A inserção do Programa de Lipman coincide com o processo de redemocratização sim, e é possível que haja todo um jogo de interesses políticos, econômicos e sociais nesta inserção. Não seria a primeira, e nem a última vez que o currículo se apresenta permeado de relações de poder, de cultura, de disputa pela verdade. Assim, qualquer disciplina nele inserida, ou dele retirada, é reveladora de escolhas, posturas e interesses.

Num campo tão contestado, quanto o da Educação e da Filosofia, nada mais esperado, que os confrontos e as críticas sobre o caráter filosófico e metodológico do Programa venham a tona e circulem. Mas, para além disso e da discussão sobre o Programa de Lipman ser ou não apropriado para trabalhar

Filosofia com as crianças e jovens, conhecer o Programa nos fez perceber outras possibilidades e discussões sobre a própria Filosofia e sobre o ensino da Filosofia. Levou-nos a perceber o(a) aluno(a) como alguém que se encanta com o pensar, um encantamento que a escola também exerce, quando oportuniza que aluno(a) e professor(a) se aproxime de investigações que permitam questionar, estranhar, construir e desconstruir conhecimentos.

Nesta dissertação, mais relevante do que discutir o Programa de Lipman, é discutir a *educação para o pensar* que pode, ou não, acontecer via Programa de Lipman mas que, não acontece, não se sustenta se não tiver um(a) professor(a) com embasamento teórico e metodológico para oportunizar a si e ao(a) aluno(a) o desenvolvimento da reflexão e, este(a) profissional, não pode estar sozinho na escola, precisa estabelecer parcerias. Por fim, acreditamos que educar para o pensar é algo muito maior que ficar atrelado a este ou aquele programa.

2 EDUCAR PARA PENSAR: ENTRE IMPRESSÕES, ATRIBUIÇÕES E QUESTIONAMENTOS

O que é uma educação para o pensar? Na escola, a quem cabe a responsabilidade por esta educação para o pensar? É possível perceber se, após nove anos³⁶ de acesso ao Programa de Filosofia Educação para o Pensar, os(as) alunos(as) do Colégio de Aplicação de Itajaí³⁷, apresentam um pensar mais elaborado, crítico e criativo do que os(as) alunos(as) que não tiveram contato com o Programa? Passamos a trabalhar efetivamente com estas perguntas a partir de agora. Sendo que, neste capítulo, trabalharemos com a primeira e a segunda questão. Ou seja, o que é educação para o pensar? e, na escola, a quem cabe a responsabilidade por esta educação? Cruzando alguns aspectos da fala dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) com leituras de pesquisadores(as) na área da Educação, procuraremos estabelecer diálogos entre elas.

2.1 O que é educação para o pensar?

Em busca do estabelecimento de diálogo entre a fala dos(as) entrevistados(as), as leituras de pesquisadores da área da Educação e nossas próprias impressões, iniciamos a reflexão deste capítulo com a fala da professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental³⁸, nossa primeira entrevistada. Para ela, educação para o pensar (...) *seria levar o aluno à reflexão, (...) ao hábito de ser questionador, de se tornar um cidadão crítico de alguma forma.*

A segunda entrevistada é a professora de Língua Inglesa,³⁹ que também, estabelece relação entre educação para o pensar e a construção do(a) cidadão(ã) crítico(a). Ela sinaliza que *educação para o pensar é formar um cidadão crítico, é formar aquele cidadão que pense (...) que não aceite as situações, mas as*

³⁶Em 1994 o Colégio de Aplicação de Itajaí, implantou o Programa de Filosofia, portanto os(as) alunos(as) que permaneceram estudando no Colégio, tiveram acesso a nove anos de trabalho com o Programa.

³⁷Atualmente, existe um Colégio de Aplicação em Tijucas e outro em Itajaí. As questões abordadas daqui para diante, referem-se ao Colégio de Itajaí.

³⁸A professora de 1^a a 4^a série entrevistada, tem 36 anos, trabalha há 16 anos na Educação, mais precisamente no Colégio de Aplicação. É graduada em Pedagogia com Especialização em Orientação Educacional. Quando esta entrevista foi realizada, ela trabalhava com crianças entre 9 e 10 anos.

³⁹A professora de Língua Inglesa, 41 anos, trabalha há 23 anos na Educação, tem graduação em Letras –Português/Inglês. Há 4 anos trabalha no Colégio de Aplicação.

questione. Não é que não aceite sempre e seja rebelde sem causa, mas que tente entender o porquê de cada situação.

A educação para o pensar, segundo a fala da professora de História⁴⁰, precisa privilegiar e viabilizar espaço para as ações e os posicionamentos críticos que a professora relaciona com *ação crítica, reflexão e articulação de conhecimentos*. Ou seja,

...uma educação para o pensar é aquela educação que viabiliza uma ação crítica em cima do que está sendo trabalhado, é uma educação do refletir, é uma educação que faz o aluno ir além do conteúdo em si. Uma educação que o ajude a articular vários conhecimentos e trazê-los para aquilo que está sendo discutido...

Esta fala vem ao encontro da resposta do professor de Geografia⁴¹ do Ensino Médio, quando responde que educação para o pensar é provocar

situações que vão fazer o aluno pensar sobre determinados assuntos, independentemente de qual for a disciplina (...) ela vai provocar uma situação em que o aluno possa estabelecer um paralelo, aliás uma ligação, entre aquilo que está estudando e a vida prática.

Levar o(a) aluno(a) *a refletir, questionar, tornar-se cidadão(ã) crítico(a), ter ação crítica e articular conhecimentos*, são objetivos, que também, ouvimos ecoar nos Planos de Ensino; no emaranhado de vozes das salas de professores; nas reuniões de pais e mães; na opção pelo uso ou não do livro didático; na concepção filosófica das instituições de ensino; na fala dos(as) próprios(as) alunos(as) e em outros tantos espaços educacionais.

Na dissertação de Mestrado *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80*, Solange A. Zotti nos fornece dados que ajudam pensar que, não é de hoje que atribuí-se, ao currículo e à Escola, a responsabilidade de trabalhar para a formação do *cidadão crítico* e o *exercício da cidadania*.

Zotti faz uma análise sobre o currículo e menciona a Lei 5.692/71, chamando a atenção do(a) leitor(a) para o conteúdo do Parecer número 94 de 04/02/71 que cria a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e a ela atribui

⁴⁰ A professora de História, com 38 anos, trabalha há seis anos no Colégio de Aplicação tem graduação em História e cursa Turismo e Hotelaria.

⁴¹ Professor de Geografia, tem graduação nesta mesma área, 28 anos, trabalha na Educação há 9 anos e no Colégio de Aplicação há 2 anos.

a responsabilidade pela formação *moral e cívica* do(a) aluno(a). A autora também menciona o programa para o Curso Primário, que na Unidade II – dos Objetivos *Comportamentais*, é atribuída à escola, através da disciplina EMC, a responsabilidade de (ZOTTI, 2001, p.29) *dar ao aluno a oportunidade de exercitar suas habilidades, hábitos e atitudes necessárias ao seu papel de cidadão*. A partir de tais leituras e dados, Zotti conclui que

Analisando os objetivos e conteúdos do programa percebemos que a intenção era o enquadramento do indivíduo em uma sociedade pretensamente harmônica, baseada no lema “Deus, Pátria e Família” (CUNHA, GÓES, 1985, p.79), em que há ênfase nos papéis individuais, como meio de progresso e bem estar de todos. São enfatizados os deveres, e, praticamente, o programa não aborda as questões relativas aos “direitos” do cidadão. Estes, por sua vez, serão conquistados se bem cumpridos os deveres. A noção de cidadão como cumpridor de deveres e, portanto merecedor de direitos, é enfatizada em todos os objetivos.

No programa do Ensino Médio, Ciclo Ginásial, a autora encontrou na Unidade I, também dos Objetivos *Comportamentais*, o seguinte objetivo (id., p.138): *preparo do cidadão para a obediência à lei, a fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade*. Zotti (2001, p.200) afirma que, mesmo com as posteriores alterações da Leis na Educação (Parecer 785/86 e Resolução 6/86),

o discurso apontava que ao caráter técnico do processo educativo dever-se-ia acrescentar o caráter sócio-político, e nesse sentido o conteúdo curricular era de extrema importância na formação do educando para uma prática consciente de cidadania.

A história sinaliza que, num contexto de ditadura militar, disciplinas como EMC e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), serviram como instrumento de apoio para a legitimação do regime. Sabemos o quanto torna-se importante, num regime de ditadura, forjar a *obediência* e a *fidelidade* para manter a ordem vigente. O que nem sempre conseguimos saber, é a extensão e uso dos termos empregados nos objetivos expostos num currículo e numa proposta educacional. *Construir, preparar, oportunizar...* o exercício da cidadania. Estes objetivos aparecem não apenas no passado, mas também, no presente da história do nosso currículo.

Antônio Joaquim Severino (KOHAN, 2002, p.187) escreve que, atualmente, à Educação é atribuído o compromisso com a

(...) construção da cidadania. É que este conceito, tal como visto atualmente, significa a qualidade de vida em que as pessoas, todas elas sem exceção, viveriam de acordo com sua dignidade, usufruindo de todos os bens naturais e culturais de que precisam para viver, e sendo protegidas de todas as opressões que comprometem sua dignidade.

O compromisso pela construção da cidadania, mencionado por Severino, é respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino⁴². As diretrizes propõem (MEC/SEF, 1998, p.21) *assegurar a retomada e a atualização da educação humanista, prevendo uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos*. Além disso, asseguram que não há outro imperativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), senão *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art.2º)*.

Anna R.F. Santiago, no artigo *Política Educacional, Diversidade e Cultura: a racionalidade do PCN posta em questão*, escreve que (PIOVESAN, 2002, p.501),

No intento de adequar os sistemas educacionais à nova ordem imposta pela globalização, as reformas de ensino que, desde a década de 1990, vêm sendo implantadas em diversos países, tiveram como característica comum a preocupação com o currículo escolar e, em especial, com o desenvolvimento da educação básica. Isso porque as exigências de formação - seja do trabalhador, seja do consumidor - para a participação na sociedade globalizada, bem como o controle que deve ser exercido pelos governos para garantir a circulação do capital, impõem atenção especial à educação(...).

Mais adiante, neste mesmo artigo, Santiago discute que, em contrapartida a toda e qualquer intenção de homogeneização, vivemos hoje uma nova ordem econômica, articulada à tecnologia e à comunicação, descrita como (id., p.515) *época do efêmero, do virtual, das mutações constantes em todas as dimensões da ciência, da vida social e da cultura*. Uma época em que não existe uma *dinâmica central* ou uma *verdade universal* capaz de produzir ou explicar a realidade da vida social. Época que (PIOVESAN, 2002, p.514 e 515),

⁴² Estas, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, em 20 de dezembro de 1996.

ao mesmo tempo em que identidades nacionais se tornam híbridas, como resultado da homogeneização cultural provocada pelas redes de comunicação, se reforçam as identidades locais(...).

Assim, ainda segundo Santiago (id., p.515), *não há controle possível sobre a dinâmica da cultura ou sobre as redes de significação subjetivas que possam ser impressas em um currículo.* Esta idéia nos remete à resposta dada pelo aluno Cristiano⁴³, sobre o que é uma educação para o pensar. Segundo Cristiano, *educação para o pensar é ensinar a forma certa de uma pessoa pensar. Só que (...) às vezes a pessoa tem a capacidade de decidir para ela o que é certo e o que é errado, de aprender sozinha.*

Esta fala sinaliza que, para Cristiano, educar para o pensar é educar para pensar *certo*, mas que pode haver mais de uma forma de conceber e decidir sobre o *certo* e o *errado*, negando a existência de um parâmetro único. Embora o aluno indique sua crença na existência de uma forma *certa* de pensar e na possibilidade desta forma ser ensinada, ele lembra que algumas pessoas podem aprender sozinhas e ainda assim, decidir o que é certo e o que é errado.

Lipman (1990, p.163) escreve que, *a grande mudança de paradigma na história da educação redimensionou o próprio alvo da educação: o aprender deu lugar ao pensar.* Não qualquer pensar, conforme escreve Lorigieri (2002, p.92), mas o pensar com as características da *reflexão, da crítica, do radical, da contextualização e da criatividade.* Enfim, um pensar que faça refletir sobre o próprio pensar. Se a escola oportunizar uma educação para o pensar com estas características, quem sabe dará conta também da tarefa que a aluna Carolina⁴⁴ atribuiu à educação para o pensar. Ou seja, uma educação

voltada para a vida, (...) que não se limita à matéria do currículo. Não é só Matemática ou lógica, aquela coisa fechada, eu acho que é mais aberto... É estar aprendendo a viver, a conviver com as pessoas...

As idéias sinalizadas pelas falas dos(as) entrevistados(as), relacionam a educação para o pensar, com a construção do(a) cidadão(ã) crítico(a), com o desenvolvimento de um *pensar melhor*, com o *hábito do aluno ser questionador*, de *ir além do conteúdo em si*, de *articular vários*

⁴³ Aluno do 1º ano do Ensino Médio; estuda no Colégio desde a 1ª série do Ensino Fundamental.

⁴⁴ Aluna do 2º ano Ensino Médio; estuda no Colégio desde a 2ª série do Ensino Fundamental.

conhecimentos, estabelecer ligações e lidar com diferentes situações. Revelam também que, este(a) cidadão(a) crítico(a)⁴⁵, é aquele(a) que não apenas pensa, mas *pensa bem*. E se pensa bem, tem possibilidades, como sugere a aluna Carolina, de estar *aprendendo a viver e a conviver*. Todos estes, nos parecem elementos e características imprescindíveis ao exercício da cidadania, se por cidadania nos apropriarmos de um conceito que sinalize a possibilidade de que todos(as) tenham acesso a uma vida com dignidade.

O problema é que, na contra mão destas imagens sobre cidadania, existem as imagens que nos lembram o quanto os fatores de ordem econômica e social, interferem na construção do conceito e no exercício da cidadania. Imagens como a que temos percebido diariamente na rua em que moramos, quando o lixo dos moradores do prédio é retirado e uma espécie de carrocinha de madeira, puxada por duas mulheres se aproxima das lixeiras. O caminhão da prefeitura, que recolhe o lixo, passa logo em seguida. As mulheres, sempre acompanhadas por quatro ou cinco crianças, com rapidez vasculham, selecionam e depositam o lixo na carrocinha, deslocando-se para o prédio ao lado. Assim, sucessivamente, até que a carrocinha esteja cheia ou até que o caminhão da prefeitura os ultrapasse esvaziando as lixeiras antes que estas possam ser vasculhadas.

Estas pessoas, certamente, pensam, questionam, convivem, mas até que ponto conseguem usufruir do direito ao respeito e a dignidade? Voltando à fala de Severino (KOHAN,2002, p.187), se

a cidadania é a qualidade de vida em que as pessoas, todas elas sem exceção, viveriam de acordo com sua dignidade, usufruindo de todos os bens naturais e culturais de que precisam para viver, e sendo protegidas de todas as opressões que comprometem sua dignidade...

Então, em que medida estas pessoas conseguem exercer a cidadania?

O barulho da rua, paralela ao mar, mistura-se com a melodiosa quebra das ondas na areia; com o ronco do caminhão da prefeitura; com o som do arrastar

⁴⁵ Pensando esta afirmação do ponto de vista da questão de gênero, percebemos que se fala muito em cidadão crítico. A fala corrente é que estaria implícito na expressão masculina a presença feminina mas, como nesta dissertação optamos por mencionar as palavras no masculino e feminino, ao fazer esta afirmação, acabamos sentindo um certo desconforto pois, bem sabemos que, a expressão *a cidadã crítica*, é pouco usada. Sabemos também que esta é uma discussão de gênero talvez já superada. Ainda assim, consideramos pertinente, registrar nosso desconforto.

das lixeiras; e com o ruído da carrocinha de madeira que segue adiante, até desaparecer no final da rua.

Apesar disso, acreditamos que uma educação voltada para o pensar, tem a possibilidade e o dever de questionar o que nos cerca, de fazer perguntas, de estimular diferentes visões de mundo, de abrir, através da reflexão, novas possibilidades de significar a realidade.

2.2 Educar para pensar bem...

As falas das entrevistas apontam que educação para o pensar é a educação que prioriza *a formação do(a) cidadão(ã) crítico(a)*, capaz de ser *questionador(a); ir além do conteúdo em si; articular vários conhecimentos; estabelecer ligações; lidar com diferentes situações, e pensar bem*. Mas, o que vem a ser *pensar bem*?

O pensar com as características da *reflexão, da crítica, da radicalidade, da contextualização e da criatividade*, apontado por Lorieri, é o que o Programa de Lipman apresenta como *pensar bem*. Para Lipman, o pensar bem é consequência do desenvolvimento de habilidades cognitivas que ele organiza dentro de quatro grandes grupos. Estas habilidades não se desenvolvem nem se expressam isoladamente e sim, articuladamente, de acordo com a exigência e estímulo do contexto ou da situação. Desenvolver estas habilidades, saber articulá-las entre si e dispor delas, quando necessário, é o que Lipman e Lorieri definem como a Competência de pensar bem.

A primeira entre estas habilidades é a Investigação, ou como define Lorieri (CASTRO e OLIVEIRA, 2002, p.18) a *busca de explicações de como fazer e de saber como repetir o fazer, mas pode ser busca de saber como fazer diferente, de preferência para fazer melhor*. Esta habilidade seria resultado da articulação de outras habilidades que o autor define como: *saber observar bem; saber formular questões e hipóteses; saber buscar comprovações e disposição à autocorreção*.

A segunda é a habilidade de Raciocínio, traduzida como (id., p.24) *(...) processo do pensar através do qual nós conseguimos obter novos conhecimentos, a partir de conhecimentos anteriores e de certas relações que estabelecemos entre tais conhecimentos*. Esta habilidade também resultaria do

exercício e articulação de *ser capaz de produzir bons juízos; de estabelecer relações adequadas entre idéias e inferir conclusões*. Inferências que podem ser ilustradas na fala do aluno Rafael⁴⁶, quando diz que educar para o pensar

é uma forma de ensinar às pessoas a pensar, a entender as outras, entender as atitudes, as ações, as consequências de determinadas ações.(...)Entendendo estas ações acho que se torna mais fácil para o professor ensinar, (...) e para o aluno aprender (...).

A terceira habilidade é a Formação de Conceitos, ilustrada como (CASTRO e OLIVEIRA, 2002, p.27) *...a construção de nosso pensamento na qual coisas, fatos, situações são descritos, “entendidos” nas características e relações necessárias que os compõem, permitindo-nos uma compreensão da natureza dos mesmos*. Tal compreensão resultaria das habilidades de *explicar o significado* das palavras; *analisar, esmiuçar e reconstruir um conceito; buscar significados de palavras e adequá-los ao contexto em que estão sendo utilizados e observar características essenciais para que algo possa ser identificado e definido*.

A quarta é a habilidade de Tradução que consiste em (id., p. 29)*...conseguir dizer algo que está dito com certas palavras ou de certa forma, por meio de outras palavras ou outras formas, mantendo o mesmo significado*. O que implicaria *interpretar; parafrasear e analisar*.

Conhecer as bases nas quais Lipman estruturou o Programa Filosofia para Crianças -Educação para o Pensar, nos ajuda a compreender a dimensão que o pensar bem pode assumir. Lorieiri (2002, p.102), escreve que

...pensar é o processo de descobrir relações existentes na realidade e de representá-las em nossa consciência: isso nos permite atinar com os significados ou os sentidos que, de alguma forma, estão dados na realidade, (...) é afirmar também uma possibilidade especial do pensar: a de produzir ou criar novas relações e, portanto, a dos seres humanos poderem produzir novas significações ou sentidos para a realidade e, por conseguinte, para suas vidas, visto que fazem parte do processar-se da realidade e, nela, podem ser agentes transformadores.

Embora o ser humano carregue em si a possibilidade de *vir a ser* agente transformador, a questão, talvez seja, que transformações pretendemos e quais relações consideramos, ou não, apropriadas quando falamos numa educação para

⁴⁶ Aluno do 3º ano do Ensino Médio; estuda no Colégio desde a 1ª série do Ensino Fundamental.

o pensar que desenvolva habilidades tais como a investigação, o raciocínio, a formação de conceitos e a tradução. Se a prioridade é uma educação com base nestes elementos, não podemos ignorar o cotidiano, as observações e impressões que os alunos(as) trazem consigo.

Ao inserir a Filosofia, no currículo escolar, como possibilidade de promover o pensar bem, nos reportamos à atitude filosófica necessária diante dos conteúdos abordados em sala de aula. Segundo Chauí (1997, p.14 e 15) a atitude filosófica tem como base as perguntas *O que é? Como é? Por que é?*, começa (...) *dirigindo indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Pouco a pouco, porém, descobre que essas questões se referem, afinal, à nossa capacidade de conhecer, à nossa capacidade de pensar.*

Estes questionamentos, por sua vez, devem ser dirigidos *ao mundo que nos rodeia e aos seres humanos que nele vivem e com ele se relacionam.* São questionamentos que abordam *a essência, a significação e a origem.* Uma vez que a Filosofia busca refletir sobre o que e como o ser humano pensa, fala e age, então podemos dizer que ela busca *os motivos, as razões, as causas, o conteúdo, o sentido e a intenção.* Talvez aí estejam, não a definição, mas importantes características do pensar bem.

Em nossas salas de aula, muitas são as vezes em que percebemos a dificuldade que os(as) alunos(as) têm de compreender os motivos, as razões, as causas, o sentido e a intenção apontados por Chauí. Esta dificuldade está relacionada com a dificuldade de problematizar, de elaborar perguntas que possam revelar estes motivos, estas razões. Assumir o desafio de trabalhar esta dificuldade é uma grande contribuição que a Filosofia pode trazer à educação para o pensar. Ou seja, ensinar a questionar, a perguntar. Não qualquer *perguntar e sim, o perguntar* que nos aproxime da atitude filosófica.

Utilizar a Filosofia como meio de promover a educação para o pensar exige que se estruture os debates, as discussões, as leituras, os exercícios filosóficos, em torno daquilo que realmente possa assumir significado para o aluno(a). Seja o debate sobre a guerra, a fome, o aumento do combustível, o amor, a dor, a morte... Isto nos faz pensar que o que pode diferenciar o pensar bem de qualquer outro tipo de pensar, é o trato para com cada objeto de reflexão. É a postura intelectual que se assume diante das mais diversas situações e temáticas

que circundam o currículo. Enquanto professores(as), quando perguntamos pelos motivos, pelas razões e orientamos investigações para que os(as) alunos(as) percebam, descubram, elaborem perguntas e respostas consistentes, lógicas e coerentes, estamos primando por este diferencial.

É claro que corremos o risco de nem sempre fazer Filosofia com os(as) alunos(as). Até porque poderíamos perguntar: o que é de fato fazer Filosofia? Mas, ao tentar nos apropriarmos deste movimento sistematicamente organizado, conseguimos desenvolver um pensar melhor. Se não conseguirmos fazer Filosofia, que ao menos nos espelhando nela, caminhemos para melhorar nossa qualidade do pensar que, pode não ser responsabilidade somente da Filosofia, mas que pode (ou deve?) ser por ela estimulado.

2.3 Educação para o pensar, responsabilidade de quem?

Se as falas das entrevistas relacionaram educação para o pensar com a formação do *cidadão crítico* e este com alguém que consiga *pensar bem*, ou seja, um pensar com as características da reflexão, da crítica, da radicalidade, da contextualização e da criatividade, então a pergunta que se faz agora é: a quem cabe, na escola, a responsabilidade pela educação para o pensar?

Pensando a escola como espaço sistematicamente voltado para trabalhar com a transmissão e construção de conhecimentos, delimitamos esta pergunta, não no intuito de centralizar na escola a responsabilidade pela educação para o pensar, mas tendo em vista que é, também, na escola que se educa para o pensar.

Revisitando a fala da professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que para ela a responsabilidade (...) *parte do professor, ele deve desencadear no aluno o pensar, e há um apoio da família...* Ou seja, é o professor que assume papel central no processo de desenvolvimento da educação para o pensar; a família entra como apoio.

A professora de História disse que

...uma educação para o pensar é uma resposta de todos os envolvidos no processo. Do professor enquanto mediador, do aluno como pesquisador, sujeito ativo no processo, (...) da direção enquanto mecanismo capaz de viabilizar o processo dessa educação para o pensar, (...) dos pais em cooperação com a instituição pedagógica, (...) da coordenação, no sentido de estar atualizando e orientando essa ação...

A professora atribui a responsabilidade à escola como um todo, enfatizando a importância da atuação articulada entre professor(a), aluno(a), pais/mães, direção e coordenação. Esta idéia também aparece na fala da professora de Língua Inglesa que, além de afirmar que a *Educação para o Pensar na escola é responsabilidade de todos*, enfatizou que ela *deve iniciar já no maternal*. Assim, além de indicar uma atuação compartilhada entre toda a comunidade escolar, a professora aponta para a necessidade de engajamento entre os níveis de ensino em prol da educação para o pensar.

Ouvindo a entrevista dos(as) alunos(as), sobre a quem cabe a responsabilidade pela educação para o pensar, encontramos a fala de Cristiano afirmando que

os alunos precisam ter vontade própria, se não tiver vontade do aluno, esquece! Mas eu acho que tem que ter uns professores para estimular eles. O que faz uma boa escola é isso, os professores têm que estimular os alunos a pensar certo, a aprender. Não é simplesmente ensinar e o aluno que não aprendeu deixa assim mesmo. O professor tem que ter essa responsabilidade também, de estimular o aluno a aprender.

A fala de Cristiano, sinaliza um elemento, sem dúvida, prioritário para a educação, a *vontade* do aluno(a) aprender. Como disse Cristiano, sem que o(a) aluno(a) tenha vontade própria: *esquece!* Mas como garantir esta vontade se, como diz Cristiano ela *é própria?*

Chauí (1997, pp. 351 e 352) escreve que a vontade é um *ato voluntário* que possui características tais como *a tenacidade e a perseverança, a resistência e o esforço*; a vontade (...) *pesa, compara, avalia, discute, julga antes da ação*; a vontade (...) *refere-se ao possível, ao que pode ser ou deixar de ser*; e *atua em vista de fins e da previsão das consequências*. Cristiano sinaliza que o(a) professor(a) tem a responsabilidade de estimular o(a) aluno(a) a aprender. Pensamos que este estímulo à aprendizagem, interfere na vontade. Portanto, é possível pensar a responsabilidade pela educação para o pensar, como sendo do(a) professor(a) na medida em que estimula o(a) aluno(a) a aprender. Dito de outra forma, a ter *vontade* de pensar melhor.

Segundo o que sinaliza a fala do professor de Geografia, o processo da educação para o pensar é uma sucessão de ações e reações desencadeadas pela participação do(a) próprio(a) aluno(a). Ele não exime a escola, como um todo, da

responsabilidade pela educação para o pensar, mas enfatiza a atuação do(a) professor(a) enquanto *provocador(a)* do processo, afirmando que a responsabilidade pela educação para o pensar

...é (...) da escola e do professor. Eu creio que em primeiro lugar ele é do professor, o professor que vai provocar essas situações (...) que vai desencadear o pensamento do aluno. Porque a partir daquelas discussões um aluno também provoca o outro então acaba sendo do grupo. Mas eu creio que o ponto de partida é o professor, para provocar.

Esta fala nos remete ao que Lipman escreveu sobre a intervenção educacional e a participação do(a) aluno(a) na educação para o pensar. Lipman (1990, p. 164) escreve que

(...) saber e entender não são atividades mentais puramente dadas: elas devem ser elaboradas, geradas. Daí a necessidade de uma epistemologia generativa, na qual uma intervenção educacional inicial dá ignição para que a mente investigue tanto o problemático quanto os aspectos estabelecidos do mundo, e todo o tempo aquele ato de ignição original causa uma série sucessiva de faíscas e raios como repercussões dentro da própria mente. Os problemas tradicionais do que é realmente aquilo que entendemos (epistemologia) e como chegamos a entendê-lo (epistemologia genética) são então vistos como inextricavelmente implicados e dependentes dos modos de investigação nos quais a mente pode ser ensinada a engajar-se e do sucesso desses compromissos. Uma vez que o processo de educação pode ser visto como englobando tanto a formação de conceito como a elaboração de esquemas conceituais da realidade, não é mais possível desprezar o papel generativo da educação para o pensar melhor ou as contribuições feitas pelo aluno ao processo e aos produtos da investigação.

A fala do professor de Língua Portuguesa sinaliza que não há um espaço único para que esta intervenção aconteça e se desenvolva.

... pensa-se assim, que a disciplina de Filosofia tem que trabalhar o pensar... a questão da lógica, mas isso deve estar dentro de todas as disciplinas. Seja ela Matemática, História, Geografia... porque se o aluno for programado só para usar formas para resolver problemas que estão meio prontos, sejam meio óbvios, ele não vai conseguir pensar. Ele vai agir mecanicamente, e nós temos que desenvolver nele esse lado de raciocínio, de fazer pensar. E se ele encontrar uma situação um pouco diferente, como ele vai agir? Ele tem que pensar um pouco nisso.

Percebemos que para este professor, *trabalhar o pensar* é tarefa de cada uma das disciplinas e que, se o(a) aluno(a) for condicionado a apenas *usar*

*formas para resolver problemas, ele não vai conseguir pensar e, portanto, terá dificuldade de lidar com o novo, com o inusitado. Diríamos que quando os conteúdos abordados com os(as) alunos(as) não forem problematizados, eles acabam se desconectando uns dos outros e da realidade do(a) aluno(a). Passam a ser conteúdos que, longe de levar o(a) aluno(a) à indagação e à reflexão, desestimulam o pensar e provocam o *agir mecânico* apontado pelo professor.*

O aluno Rafael diz que a responsabilidade por uma educação para o pensar, (...) *é do aluno.*

(...) se o aluno não for atrás; se ele não buscar; se ele não quiser aprender; se ele não quiser refletir sobre as coisas; se ele não quiser conhecer, não vai adiantar nada ter dez professores ali na frente ensinando Matemática, Química, Física, Psicologia, Francês, Alemão... Se o aluno não está a fim de aprender ele não vai aprender de jeito nenhum. Então, se uma pessoa está a fim de aprender a pensar, ela vai atrás, ela busca, ela conversa, ela procura. E (...) procurando, esse valor do interesse dela, vai fazer os professores aprofundarem mais e tentar suprir essas necessidades dos alunos.

Parece-nos que nesta fala de Rafael também soam ecos dos discursos que a própria escola faz circular. Discursos que, uma vez incorporados, passam a fazer parte da maneira como assimilamos e significamos o mundo. Quando Rafael atribui ao aluno a responsabilidade pela educação para o pensar, faz lembrar que este discurso usa a mesma lógica do discurso que atribui ao(a) aluno(a) a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Assim como Cristiano, o aluno Rafael aponta a *vontade, o querer* do(a) aluno(a), como condição essencial para o aprendizado. Nas palavras de Rafael, *se o aluno não está a fim de aprender, ele não vai aprender.* Parece-nos reconhecer nesta fala aquilo que nós mesmos disseminamos (ainda que incoscientemente), entre os(as) alunos(as), quando afirmamos que depende de cada um o sucesso alcançado, que os(as) professores(as) valorizam o empenho do(a) aluno(a), que os alunos(as) que *correm atrás*, que *buscam*, que se esforçam acabam tendo maior êxito. O problema é que nem sempre isto acontece; muitas vezes o esforço do(a) aluno(a) passa despercebido, outras vezes não conseguimos sequer detectar as reais *necessidades* e dificuldades dos(as) alunos(as), quanto mais *aprofundar -se* nelas para auxiliar o(a) aluno(a) a solucioná-las. Além disso, este querer que o aluno menciona, invisibiliza toda uma teia de relações. O *não querer* pode estar

relacionado com o *não poder*, com o *não conseguir*, tanto de alunos(as) quanto de professores(as).

Longe de voltar a responsabilidade de uma educação para o pensar somente às aulas de Filosofia, ela aparece nas entrevistas como compromisso do(a) professor(a), da família, do(a) aluno(a), de cada disciplina, da coordenação e direção. Enfim, as falas sinalizam que a responsabilidades pela educação para o pensar é de todos. Isto nos faz questionar qual a importância de se ter Filosofia, no currículo escolar, pois se a educação para o pensar pode estar disseminada em todas as disciplinas ou até ser o pano de fundo de um projeto educacional da escola, por que tê-la, no currículo, como disciplina? Qual a relevância da Filosofia numa educação voltada para o pensar? Existem propostas sobre educação para o pensar que não envolvam a disciplina Filosofia?

2.4 Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Fundamental e Médio, condição para desenvolver a Educação para o Pensar?

Na obra *A Cultura do Pensamento na Sala de Aula*, Tishman (1999) apresenta uma proposta que visa implantar a chamada *cultura do pensamento em sala de aula*⁴⁷, mas em momento algum a Filosofia é mencionada neste processo. Esta *cultura do pensamento em sala de aula* ou *cultura do pensar*, é definida como (TISHMAN, 1999, p.14) um *ambiente de sala de aula em que várias forças – linguagem, valores, expectativas e hábitos - funcionam em conjunto no sentido de expressar e reforçar o empreendimento do bom pensar*. Segundo Tishman, na *cultura do pensar tem-se a sensação de que todo o mundo pensa e de que todo o mundo, incluindo o professor, está se esforçando para ser consciencioso, inquisitivo e imaginativo(...)*.

Esta *cultura do pensar na sala de aula* teria seis grandes *dimensões*: a *linguagem do pensar*; as *disposições para o pensar*; a *gestão mental*; o *espírito estratégico*; o *conhecimento de ordem superior* e a *transferência*. Estas dimensões seriam trabalhadas e intensificadas articulando aquilo que Tishman chama de *forças culturais* presentes na sala de aula. Sendo elas *o modelo, a explicação, a interação e os comentários de retorno*.

⁴⁷ Tishman apresenta como noção de cultura (1999, p.14): *padrões interligados de pensamento e de comportamento que unem os membros de um grupo*.

Cada uma das *dimensões* desta *cultura do pensamento em sala de aula* é conceituada logo no início da obra. Para Tishman (1999, p. 15), a linguagem do pensar tem relação *com os termos e conceitos usados na sala de aula para se falar sobre o pensar(...); e com a forma como a linguagem usada por professores e alunos na sala de aula pode funcionar como incentivo para pensar em nível mais alto*. A disposição para o pensar (id., p. 15), seriam as *atitudes, os valores e os hábitos mentais dos alunos com relação ao pensar (...)* e *com aquilo que o ambiente de sala de aula pode contribuir para promover padrões produtivos de conduta intelectual*.

A gestão mental (TISHMAN,1999, p. 15), seria o *pensar que os alunos elaboram sobre os seus próprios processos de pensamento e (...)* à forma pela qual a cultura de sala de aula pode apoiar os alunos a fim de que eles assumam controle de seu pensar de modo mais criativo e eficaz.

O espírito estratégico (id., p.15) é definido como *um tipo especial de atitude que é incentivado no âmbito de uma cultura do pensar, e que incita os alunos a construírem e utilizarem estratégias de pensamento em resposta a desafios do pensar e da aprendizagem*.

Já o conhecimento de ordem superior (TISHMAN,1999, p. 15), trata-se dos *olhares para além do conhecimento factual de uma disciplina e se detém sobre o conhecimento e o saber-fazer relevantes para as maneiras de resolver problemas, de utilizar evidências e de realizar investigações em uma dada disciplina*.

A *transferência* seria (id.,p.15) a *aplicação de conhecimentos e estratégias de um contexto para o outro, e a exploração das formas pelas quais as áreas de conhecimento aparentemente diferentes estão ligadas umas às outras*.

A proposta apresentada por Tishman, pode representar um avanço para muitos contextos educacionais, mas nos lembra uma espécie de manual técnico de orientação sobre *como fazer seu aluno pensar bem* ou *como implantar em sua sala de aula a cultura do pensar*. Expressões tais como *gestão mental e espírito estratégico*, parecem enfatizar a importância de um pensar utilitário. É como se a educação para o pensar novamente fosse parar num balcão de negócios, nos remetendo ao(a) cidadão(ã) que pode ser educado para pensar, produzir e consumir eficientemente.

Como mencionamos anteriormente, em momento algum Tishman menciona a disciplina Filosofia no desenvolvimento desta cultura do pensar, pois cada uma das *dimensões* apontadas seriam instigadas e exploradas em todas as disciplinas e em diferentes momentos do currículo. O que nos parece um objetivo interessante e desejável no contexto de uma Educação que prioriza a articulação das disciplinas e o envolvimento de todas elas num objetivo comum: levar o(a) aluno(a) a pensar. Porém, não se pode perder de vista que num currículo disciplinar, a comunicação entre professores(as) que trabalham como horistas, por vezes fica restrita aos intervalos de recreio ou reuniões pedagógicas, fazendo com que a articulação entre as diversas disciplinas fique limitada. Uma limitação muitas vezes superada pelo esforço de professores(as) que, fora do horário de trabalho, encontram-se, discutem, elaboram.

Sem perder de vista a realidade do currículo disciplinar, voltamos a uma das questões anteriormente mencionadas: se a responsabilidade é de todos, e existem outras propostas para se desenvolver uma educação para o pensar, em que medida a Filosofia pode contribuir ou fazer diferença? Lipman (1990, p.165) responde que

...Reconhecemos a leitura e a escrita como fundamentais à educação e sabemos que estas habilidades deveriam ser utilizáveis dentro de todas as disciplinas no currículo. Contudo, não confiamos o estudo da leitura e da escrita às várias disciplinas. Reconhecemos que a leitura e a escrita não são meramente habilidades técnicas, pois através delas adquirimos e expressamos nossas formas de vida e valores mais fundamentais. Portanto, confiamos o ensino destas habilidades às humanidades e especificamente, nos Estados Unidos, aos professores de literatura inglesa(...) Similarmente, o desenvolvimento do pensamento deveria acontecer dentro dessa disciplina, Filosofia, que é a melhor preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas.

É como se Lipman dissesse que quem está autorizada, legitimada a ensinar a pensar, é a Filosofia. As outras disciplinas seriam coadjuvantes neste processo. Isto sinaliza uma certa disputa, que lembra a definição de currículo enquanto relação de poder. Se por um lado, a idéia de destinar no currículo um espaço sistematicamente voltado para instrumentalizar o aluno a pensar bem, parece perigosa porque fragmenta o currículo, por outro lado, pode ser sedutora, tendo em vista a especificidade da Filosofia e o modelo de currículo disciplinar

que temos em nossas escolas. Esta especificidade pode ser reconhecida na fala de Chauí (1997, p.15), quando afirma que a Filosofia

... trabalha com enunciados precisos e rigorosos, busca encadeamentos lógicos entre os enunciados, opera com conceitos ou idéias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado. Somente assim, a reflexão filosófica pode fazer com que nossa experiência cotidiana, nossas crenças e opiniões alcancem uma visão crítica de si mesma.

Silvio Gallo afirma que a especificidade da Filosofia é a criação de conceitos e que estes, por serem abertos a relações diversas, imprimem à Filosofia a característica da transversalidade. Porém, afirma que devemos tomar cuidado com a afirmação de que (PIOVESAN, 2002, p.207), *por ser transversal, a presença da filosofia nos currículos escolares deva dar-se “atravessando” as demais disciplinas.* Gallo (id., p.207) argumenta que,

...no contexto de um currículo disciplinar, a presença da filosofia só pode estar garantida na forma de mais uma disciplina. Apenas num território demarcado, é que se pode explorar as fronteiras; apenas como mais uma disciplina na escola, a filosofia poderá interagir com as demais disciplinas, atravessando-as, fecundando-as e sendo fecundada por elas.

Portanto, sabemos que existem propostas e instituições de ensino que trabalham uma educação para o pensar sem apresentar Filosofia como disciplina no currículo. Mas, no contexto de um currículo disciplinar, acreditamos que a Filosofia deva estar presente como disciplina justamente para garantir a articulação com as demais áreas do conhecimento. Sem esta articulação, a Filosofia também acaba se reduzindo a mais uma disciplina do currículo. Cabe a escola, como um todo, negociar e gerenciar as possibilidades e emprego de carga horária, reuniões, grupos de estudo, que garantam esta articulação que não pode depender apenas do *esforço* isolado de um(a) ou outro(a) professor(a).

Assim como podemos perguntar sobre a importância de se ter Filosofia, enquanto disciplina, no currículo, há quem pergunte: utilizar a Filosofia para esta suposta educação para o pensar, não seria banalizar a Filosofia? Como procuramos pontuar no primeiro capítulo, alguns(as) autores(as) respondem que sim, por todas as razões já apontadas neste trabalho; e outras, que talvez não tenhamos conseguido alcançar. Outros(as) afirmam que não. Nós gostaríamos de

poder afirmar que utilizar a Filosofia como possibilidade de promover um educação para o pensar não é banalizar a Filosofia, ao contrário, é sinônimo de revestir e instrumentalizar a educação. Por que não afirmamos então? Porque acreditamos que trabalhar efetivamente a Filosofia passa pelo alerta de Marilena Chauí (1997, p. 18)

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade o meio para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Repensando esta fala, questionamos até que ponto a escola tem conseguido promover o que propõe Chauí, pois se o currículo não for capaz de abrir possibilidades para os *abandonos* por ela sinalizados, começamos a temer que de fato estejamos banalizando a Filosofia. Começamos, também, a nos questionar se ao acreditar que estivéssemos fazendo Filosofia com crianças e jovens, não fomos precipitadas. Talvez, alguns elementos no processo do fazer Filosofia, tais como conhecer e relacionar a história da Filosofia com os temas e discussões trabalhados em sala, tenham sido minimizados.

Quem sabe tenhamos menosprezado a complexidade e a profundidade da Filosofia enquanto pensar *rigoroso, sistemático, radical e de conjunto*. Ou talvez tenhamos nos encantado por demais com a postura filosófica, como o indagar, o investigar, o maravilhar-se com o mundo. Quem trabalha com as crianças e jovens bem sabe o encantamento que estes exercem, quando maravilhados com algo, expressam suas dúvidas, e suas hipóteses. É certo que tudo isso faz parte da Filosofia, mas é certo, também, que a Filosofia não é só isso.

Talvez os tantos *porquês?*, ouvidos ao longo dos últimos treze anos; os tantos penso que, mas como; os dedos em riste esperando sua vez de falar, vez nem sempre respeitada; os olhares atentos (e os aparentemente tão desatentos!); o burburinho de vozes que manifestam as falas que fugiram da ordem estabelecida (ou que nunca fizeram parte dela!); as tantas belas discussões que por vezes

acabaram em briga, as tantas brigas que por vezes acabaram em belas discussões... Quem sabe tudo isto tenha nos feito ignorar toda uma outra face da Filosofia. Aquela que para a criança e o jovem pesa conhecer. Aquela que para o(a) professor(a), também pode pesar conhecer.

Contudo, apesar do risco da banalização, das falas dos(as) entrevistados(as) que indicam que educação para o pensar bem é responsabilidade de toda a escola, do(a) professor(a), da família, do(a) aluno(a), de cada disciplina, da coordenação e direção, insistimos que a educação articulada à Filosofia, tem maiores chances de promover um pensar rigoroso, radical e de conjunto.

Acreditamos também que, para esta articulação ser possível, é necessário que a escola conte com um(a) profissional da educação com formação e conhecimento filosófico. Mais que isto, um profissional que consiga trazer para dentro das salas de aula a atitude e a postura filosófica que leva alunos(as) e professores(as) a questionar, investigar e ampliar seus conhecimentos. Acreditamos nos grupos de estudo que fazem as informações circularem e o conhecimento ser produzido. Enfim, pensando em trabalhar com uma educação para o pensar, o que não podemos é prescindir desta forte aliada, deste suporte, que é a Filosofia.

3 PROGRAMA DE FILOSOFIA-EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: DIFERENTES FALAS SOBRE O PENSAR ELABORADO, CRÍTICO E CRIATIVO.

A conversa era tanta que dona Hilda teve que bater quatro vezes na mesa para que a classe ficasse quieta. Toninho estava com a mão levantada.

-Que foi, Toninho?- perguntou dona Hilda.

-Dona Hilda – disse Toninho, com o seu 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 essa 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 o nosso modo de raciocinar? Nós damos a nossa opinião e a senhora diz se estamos raciocinando bem ou mal.(LIPMAN, 1990, p. 8)⁴⁸

A investigação sobre a possibilidade de perceber se os(as) alunos(as) que tiveram acesso ao Programa de Filosofia Educação para o Pensar, apresentam um pensar mais elaborado, crítico e criativo⁴⁹ do que aqueles(as) alunos(as) que não tiveram contato com este Programa, é dirigida em especial ao Colégio de Aplicação de Itajaí. Embora centrando a investigação desta pergunta num único Colégio, percebemos que a pergunta abre uma leque de possibilidades muito grande. Assim, procuramos nos manter atentas para as possibilidades de um juízo apressado em virtude da dificuldade de se avaliar os efeitos de um Programa

⁴⁸ Novela Filosófica de Lipman, *A Descoberta de Ari dos Telles*, dirigida a alunos(as) de quinta e sexta série do Ensino Fundamental.

⁴⁹ Quando elaboramos as perguntas para entrevista, relacionamos o pensar bem, com um pensar *elaborado, crítico e criativo* que são as características do pensar encontradas no Programa de Lipman. No entanto o Programa não se refere ao pensamento elaborado e sim ao pensamento cuidadoso. Ver: (LIPMAN, 1995). Ao longo do trabalho, as leituras nos oportunizaram a apropriação de outras características do pensar, e acabamos relacionando o pensar bem com o pensar envolto na: *reflexão, radicalidade e contextualização*. No entanto, continuamos apresentando a pergunta da entrevista, tal qual elaborada no início do trabalho.

como este, e, principalmente, em virtude da fragilidade de instrumentos que nos permitam perceber e avaliar esta suposta diferença no pensar. Dizer se um(a) aluno(a) está raciocinando bem ou mal, como sugere o personagem Ari no diálogo com a professora Hilda, não é tão simples quanto possa parecer.

Na pergunta norteadora deste capítulo, identificamos a maior dificuldade desta pesquisa, no que diz respeito à exigência de olharmos com o olhar de estrangeiro(a), de estranhamento, o aparentemente conhecido. Isto porque a pergunta aqui abordada nos leva a repensar nossa prática enquanto professora de Filosofia, pois durante cinco anos trabalhamos, no Colégio de Aplicação com o Programa de Filosofia de 5^a até 8^a séries e Ensino Médio. Somente nestes dois últimos anos, 2002 e 2003, é que diminuímos, significativamente, o número de aulas e turmas em função do Mestrado e de outras atividades assumidas dentro do próprio Colégio.

É instigante e assustador, aceitar o desafio de dirigir nosso olhar de pesquisadora à nossa prática enquanto educadora. Quando nos perguntamos se o que estamos fazendo em sala de aula, de fato é uma educação que leva o(a) aluno(a) a pensar melhor, estamos colocando em perspectiva nossa ação educativa e a validade de um Programa que propõe uma educação para o pensar. Mas, o que pensam professores(as) e alunos(as) que trabalham e estudam num Colégio que apresenta a disciplina Filosofia baseada no Programa de Lipman?

Na entrevista⁵⁰ realizada com Marcos Antônio Lorieri, ele afirmou que,

... uma série de autores está defendendo que é possível sim, ajudar crianças desde cedo e depois de adultos, a ter um pensamento melhor. (...) Nota-se que as pessoas podem pensar de uma maneira considerada melhor. Pensar melhor ou pensar bem é bom para as pessoas? Nosso movimento chamado Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, responde que sim. Esse movimento aposta que, primeiro: é possível as pessoas não pensarem tão bem; segundo, que é possível às pessoas aprenderem a pensar melhor. Esse esforço reflexivo que a Filosofia oferece trabalhando com as questões próprias da Filosofia, se bem trabalhado, bem orientado pelo professor que aprendeu a fazer isso, ajuda no desenvolvimento do pensamento(...).

Nós também acreditamos que é possível (necessário e urgente!), as pessoas, em diferentes etapas de desenvolvimento, exercitarem o pensamento e efetivamente, pensarem melhor. Acreditamos, também, que a escola, enquanto

⁵⁰ Entrevista realizada em 09 de novembro de 2002 em Curitiba/ PR.

espaço historicamente construído como lugar que produz e reproduz conhecimentos, saberes e poderes, não pode se eximir da tarefa de promover a reflexão. No entanto, nos propomos a verificar em que medida professores(as) e alunos(as) do Colégio de Aplicação de Itajaí, percebem diferença no pensar de quem teve e de quem não teve acesso ao Programa de Lipman.

A professora do Ensino Fundamental afirma existir

(...) um diferencial muito grande nos alunos que a gente está recebendo agora (...) que não tiveram Filosofia. São crianças mais apáticas, você tem que puxar muito: Pessoal vamos lá! (...) Você tem que estar cutucando o tempo todo para que eles te falem. E as crianças antes que já haviam recebido Filosofia desde a primeira série, era outra coisa. Eles se queixavam porque queriam falar mais, (...) você tinha que pedir: Pessoal agora não é o momento, depois a gente retoma tal tema, tal assunto...

Nesta fala, uma das expressões que a professora emprega, é: *crianças que haviam recebido Filosofia*. De certa forma, a expressão nos remete a uma espécie de prescrição médica. Ao dizer que os alunos *recebem* Filosofia, dá a idéia de que a Filosofia pode ser uma espécie de antídoto contra a falta e/ou dificuldade da expressão através da fala, pois a professora sugere uma estreita relação entre pensar bem e expressar através da fala aquilo que o(a) aluno(a) pensa. Mas, será que o fato da criança falar mais pode ser considerado indício de um pensar melhor?

A preocupação da professora com a fala, com a expressão de opinião, leva à reflexão sobre a linguagem em si. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (CASTRO e OLIVEIRA, 2002, p.106) escreve que

A linguagem, principalmente a fala, enquanto atividade simbólica, é o principal instrumento que garante a interação, além de se constituir num fator tipicamente humano, principal elemento de organização das funções psicológicas superiores como percepção, atenção, memória, etc. Com a linguagem, amplia-se a capacidade de comunicação e organização das idéias e reflexão.

A idéia apresentada por Gonçalves parece vir ao encontro das bases do Programa de Lipman, principalmente da Comunidade de Investigação Filosófica no que diz respeito à prioridade atribuída ao desenvolvimento do pensar articulado ao diálogo de seus integrantes. A ênfase que a professora atribui à linguagem, em especial à fala, parece justificável se levarmos em conta que a

linguagem traz a possibilidade de expressão do pensar. Um pensar que pode ou não ter como características a lógica, a coerência, e a razoabilidade. No entanto, a própria Gonçalves (id., p.106) nos lembra que *a linguagem (...) não se apresenta sob uma única forma. Há a fala verbal ou oral, mas há também a gestual, escrita, etc.* A linguagem pode ser *porta voz* do pensar, mas assim como ela não se restringe à fala, também não se limita a ser expressão ou porta voz do pensar. A linguagem é mais que isto.

Chauí (1997, p. 137) quando escreve sobre *A Linguagem*, menciona que,

A linguagem, diz Hjelmslev, está sempre à nossa volta, sempre pronta a envolver nossos pensamentos e sentimentos, acompanhando-nos em toda a nossa vida. Ela não é um simples acompanhamento do pensamento, “mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento”, é “o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de geração a geração”.

A linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes.

Retomando a fala da professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que, segundo ela,

(...) as crianças que tinham Filosofia eram muito mais críticas, bem mais questionadoras e se aventuravam muito mais. Essas outras estão muito ligadas aos computadores, aos jogos, à internet. São crianças que vivem simplesmente na frente do computador. Então está tudo muito pronto para eles. E a Filosofia prepara um pouco para isso, para brigar lá fora para saber dos seus direitos. Saber que ele tem o direito de pensar e deve se manifestar.(...) Eu acho que as crianças que tiveram Filosofia eram muito mais preparadas para o nosso mundo de hoje.

Existem sinais na fala da professora que atribuem ao passado a existência da *criança ideal*, aquela criança que, segundo a professora, *era muito mais crítica, bem mais questionadora e se aventurava muito mais.* Ora, o passado não representa o mesmo desafio do presente e do futuro, pois não conta com o novo e tampouco com o inesperado. O passado parece sempre mais seguro. Olhar o passado é perceber que ele contempla uma território já percorrido. Diferente de olhar o presente ou o futuro. O novo e o imprevisível assustam.

Além disso, a fala da professora apresenta uma oposição entre crianças que pensam bem e crianças que usam excessivamente tecnologias como a informática. Imaginamos que a professora tenha relacionado o uso excessivo da

informática à acomodação intelectual que afasta o(a) aluno(a) do pensar e da possibilidade de estar preparado(a) para *brigar lá fora*, ou *para o nosso mundo de hoje*. Mas, levando em conta todo o processo de informatização e tecnologia atual, pensar nas crianças que *vivem na frente do computador* como despreparadas para *o nosso mundo de hoje*, é no mínimo questionável senão contraditório.

Por outro lado, se levarmos em conta que este mesmo mundo informatizado exige seres humanos dinâmicos, capazes de articular habilidades e ser competentes nos mais diversos setores, surge a preocupação compartilhada pela observação da professora, sobre o preço que podemos pagar pelo apego excessivo das crianças ao mundo virtual. Isto porque sabemos que o enorme volume de informações acessíveis virtualmente, não se transforma, por si só, em conhecimento, muito menos em um pensar crítico e criterioso. Afinal, não é apenas com o objetivo de acessar informações que uma criança fica horas em frente ao computador *viajando* pelos sedutores caminhos que o mundo virtual apresenta. Os jogos, as salas de bate-papo, as páginas proibidas, entre outros, são espaços virtuais bastante visitados.

Falar que a Filosofia *prepara um pouco (...) para brigar lá fora, para saber seus direitos*, pode ser interpretado como resposta crítica e/ou resistência da Filosofia frente a um sistema que, há tempo, vem brincando de *construir alunos e cidadãos críticos* para camuflar as inúmeras tentativas de distorção e manipulação do pensar. Um pensar construído e instaurado sempre a mercê de interesses que vão muito além dos muros das instituições escolares. No entanto, *preparar para brigar lá fora* é uma fala que também pode nos conduzir a reconhecer indícios de um discurso de cunho capitalista, neoliberal, que busca instaurar a competitividade e a lei do *mais apto*, do *mais preparado*. Ou seja, um discurso que está muito além das intenções expressas na fala da professora e que também, vai muito além dos muros das instituições escolares.

Voltando à fala dos(as) entrevistados(as), a professora de História disse que é possível perceber um pensar mais elaborado, crítico e criativo e exemplifica afirmando que o acesso ao Programa

... faz diferença sim. Por exemplo, em sala de aula quando você vai trabalhar leitura, interpretação, análise ou uma reflexão em cima de textos, o aluno não engole isso como um produto pronto, acabado. Ele faz perguntas em cima

do texto, ele se questiona o tempo inteiro. Eu penso que isso vem muito da Filosofia, ele pergunta muito o porquê das coisas, ele não consome aquele conhecimento, aquela informação como um produto pronto e acabado.

É possível que a postura de aluno(a) questionador(a), que não *consome* a informação como *produto pronto e acabado*, de fato seja estimulada nas aulas de Filosofia e pelas aulas de Filosofia. Assim como é possível que a própria dinâmica da aula de História, no caso aqui uma dinâmica de trabalho com leitura, interpretação e análise de texto, estimule e permita que o(a) aluno(a) pense e reflita sobre o que está fazendo. De qualquer forma, é interessante perceber que como indícios deste pensar mais elaborado, crítico e criativo, a professora pontua a habilidade dos(as) alunos(as) *em fazer perguntas, questionar a si mesmos(as) e não consumir, ou não aceitar conhecimentos como únicos, prontos e acabados.*

O professor de Geografia respondeu que a sua disciplina

(...)exige debates, situações que a gente vai comentar sobre determinados assuntos, e é muito complicado, porque qualquer escola sempre tem aquele aluno que é mais participativo. Agora, aqui, dentro do CAU, tem aqueles alunos que têm uma bagagem crítica, que a gente sente isso. E essa bagagem é maior que a dos outros na hora de se manifestarem, mas é complicado dizer que isto é devido à Filosofia. Nunca percebi alguém citar uma teoria da Filosofia para fazer alguma comparação ou ilustração em relação aos conteúdos da minha matéria. Embora a gente perceba que tem aluno que tem uma bagagem crítica, e ele sabe expor suas idéias, ele organiza a sua idéia diante de um debate, de uma situação onde há uma troca de idéias.(...)Agora, se tem a ver com a Filosofia é meio complicado dizer.

Sem dúvida, é difícil atribuir ao Programa esta bagagem crítica. Inclusive a expressão *bagagem*, utilizada pelo professor, pode assumir um significado muito interessante, pois podemos pensar a bagagem como conjunto dos pertences necessários para uma viagem. Ou ainda, aqueles pertences que carregamos conosco quando nos deslocamos. Assim, a bagagem do(a) aluno(a) muito possivelmente é aquilo que, ao longo de toda sua trajetória, ele selecionou, guardou e carrega consigo. Quanto disso vem da escola? Difícil precisar. Mas, quando o professor fala que em sua disciplina ele nunca percebeu *alguém citar uma teoria da Filosofia para fazer alguma comparação ou ilustração*, faz lembrar o que alguns filósofos têm alertado: um provável descuido (ou incompetência?)

para com o conteúdo de Filosofia. Como exemplo, poderíamos retomar a obra de Silveira (2001, p.63) onde ele faz o seguinte alerta

Convém salientar, ainda, que, apesar da insistência dos adeptos do Programa em afirmar a presença de temas filosóficos ao longo dos romances utilizados na sua aplicação, a forma como a proposta é conduzida na prática revela que existe uma acentuada primazia dos procedimentos metodológicos em detrimento dos conteúdos. Lipman, de fato, não esconde sua preferência pelo método, que (...) está associado à sua inclinação para a filosofia da linguagem (CARVALHO, 1994c,p.5). Essa opção preferencialmente pelo método, porém, é perfeitamente coerente com a idéia de que a educação não deve mais estar voltada para a transmissão de conhecimentos, mas sim, para o ensino do “pensar bem”, sendo que, para isso, o que importa não é tanto “em que” se pensa, mas “como” se pensa.

Silveira critica o modelo de educação que prioriza o método em detrimento do conteúdo a ser trabalhando.

Nós acreditamos que para *pensar bem*, importa *em que* se pensa e *como* se pensa. Como já mencionamos, não se faz Filosofia, não se pensa bem no vazio. Precisamos estar apoiados em conteúdos que servem como suporte para este pensar bem. Afinal, como propor uma reflexão consistente sobre qualquer tema: o Homem, o Conhecimento, a Ideologia, a Ciência, a Política, a Moral, a Estética, sem nos apropriarmos dessa herança cultural que a humanidade elaborou até aqui? Uma herança que vai sendo contestada e confirmada, desconstruída e reconstruída continuamente.

Lipman (1990) escreve que a *educação não deve mais estar voltada para a transmissão de conhecimentos*. Nós concordamos que uma transmissão de conhecimentos sem a devida problematização e estímulo, baseada na mera repetição e memorização de conteúdo, seja algo para o qual a Educação, de fato, não mais deveria se voltar. No entanto, um dos sinônimos da palavra *transmitir* é *transferir*, e o conceito de *transferir* pode assumir diferentes conotações dependendo de sua abordagem. Autores como Tishman tratam da transferência como a habilidade de fazer uso de determinado conhecimento em diferentes contextos. Ou seja (TISHMAN, 1999, p. 189):

1. *Adquirir conhecimento em um contexto e fazê-lo funcionar em outro.*
2. *Aplicar estratégias e disposições do pensar em muitos contextos diferentes.*
3. *Conectar áreas de conhecimento que*

são aparentemente muito diferentes, vindo de que forma estas áreas fornecem informações uma para a outra.

O aluno Cristiano disse que no contato com a Filosofia é possível fazer *críticas e elogios bem mais elaborados porque a Filosofia ensina a raciocinar de uma certa forma e isso depois a pessoa vai usar em outras ocasiões (...)*, Esta idéia, ajuda a ilustrar o conceito de transferência abordado por Tishman e nos remete à fala do professor de Geografia, se considerarmos que, por um lado, a ausência de *citações de teorias filosóficas*, pode sinalizar uma falta de conhecimento e/ou intimidade dos(as) alunos(as) para com a história e os conteúdos da Filosofia; por outro lado, as habilidades do pensar, desenvolvidas no filosofar, certamente não se restringem a menções de teorias filosóficas. Elas circulam em diferentes espaços e situações da aprendizagem. Um bom exemplo, é mencionado pelo próprio professor, a situação em que o(a) aluno(a) precisa *organizar sua idéia diante de um debate*.

A aluna Ana Paula⁵¹ disse que um pensar mais elaborado, crítico e criativo

(...) depende do jeito como o professor dá a aula de Filosofia e dos temas que ele quer trabalhar. Tem assunto que não tem nada a ver, daí não tem jeito de aprender muita coisa. Tem assunto bem legal mas o professor explica, explica e não deixa a gente elaborar uma idéia própria. Filosofia boa é quando a gente precisa debater, escutar os outros. Mostrar nossa idéia. Ver a idéia do outro. Aí a gente vai mudando o que pensa, parece que vai misturando os pensamentos e no fim nossa primeira idéia nem existe mais, já se misturou com tantas outras e ficou diferente. Às vezes outra pessoa gostou dela, mas a gente mesmo já está em outra idéia bem diferente. Não porque alguém nos obrigou, mas porque a gente pensou e percebeu que tinha alguma coisa que não estava bem colocada.

Quando Ana Paula responde que para desenvolver este pensar mais criativo, crítico e consistente, depende dos temas abordados e do jeito como o professor dá aula, ela sinaliza a questão do *como* e do *quê* trabalhar nas aulas de Filosofia. E as impressões que elaboramos a partir de tudo aquilo que temos vivido com os(as) alunos(as) em sala de aula, nos indicam que os(as) alunos(as) têm vontade, prazer e necessidade de serem *tocados(as)* pelos temas que a

⁵¹ Aluna do segundo ano do Ensino Médio; estuda no Colégio de Aplicação desde o Maternal.

Filosofia aborda. Serem tocados(as) significa sentirem-se dentro dos temas, debatendo, construindo, discordando...

Silvio Gallo escreve que

O ensino do processo de filosofar aos jovens deve ser feito através de grandes temas, como a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a convivência. (...)esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos, que enfrentamos em nosso cotidiano, e que vêm recebendo diferentes equacionamentos ao longo da história. Assim, na mesma medida em que os jovens são levados a pensar sobre esses problemas, que em maior ou menor medida todos experimentamos, em diferentes momentos de nossas vidas, também tomam contato com diferentes filósofos que, nas mais diversas épocas, se incomodaram com esses mesmos problemas e procuraram construir formas de equacioná-los que, se não nos dão uma resposta definitiva, ajudam-nos a compreendê-los melhor, assim como nosso mundo e a nós mesmos.

Ou, como disse Ana Paula, ajudam-nos a ir *mudando*, (...) *misturando os pensamentos e no fim nossa primeira idéia nem existe mais, já se misturou com tantas outras e ficou diferente.*

Carolina, aluna do segundo ano do ensino Médio, diz que

...a Filosofia ajuda a desenvolver o pensamento. Pensamento todos têm mas você pode pensar: ah, essa pedra é amarela, tudo bem. A Filosofia faz você pensar: por que é amarela? Como é que ela ficou amarela? Será que ela sempre foi assim? Eu acho que a Filosofia desenvolve o pensamento. O livro também tem esse papel, quando a gente lê parece que está adquirindo conhecimento. Só que tem que ser um livro que tenha conteúdo, não qualquer livro...

Assim como Carolina fala que o livro e a Filosofia *desenvolvem o pensamento* e acrescenta que não pode ser *qualquer livro, mas um livro que tenha conteúdo*, nós falamos que não é qualquer forma de fazer, ou trabalhar Filosofia, que leva nosso(a) aluno(a) e nós mesmos(as) a pensarmos melhor e adquirirmos conhecimento. A Filosofia não deixa de ser uma lente pela qual visualizamos e elaboramos nossa leitura de mundo. Por isso acreditamos que quando as aulas de Filosofia estimulam e orientam os(as) alunos(as) a realizar diálogos e questionamentos que suscitam a interpretação e o desdobramento de pontos de vista, a busca pela consistência, a exigência de definições, de pressuposições subjacentes, de razões, e de reformulação de idéias, estamos a caminho de estabelecer um diálogo filosófico, capaz de interferir significativamente na maneira como cada aluno(a) pensa.

Também percebemos nos(as) alunos(as), com os(as) quais trabalhamos nos últimos anos, um discurso muito forte sobre defender suas idéias e sua forma

de pensar. Com frequência nos deparávamos, nas correções e avaliações dos textos produzidos pelos alunos(as), com uma severa crítica do(a) aluno(a), autor(a) do texto, sentindo-se lesado(a) porque aquilo que escrevera no texto era *a sua forma de pensar*, e sendo aula de Filosofia (*aula sobre o pensamento da gente professora!*)⁵², esta *forma*, deveria ser respeitada. Uma saída foi a seleção, discussão e emprego de critérios sobre os quais o texto seria avaliado. Definidos e pré-estabelecidos os critérios, o processo de avaliação dos textos ficou mais claro, tanto para quem elaborava, quanto para quem avaliava o texto.

No entanto, definir critérios norteadores para avaliação dos textos produzidos nas aulas de Filosofia, não resolve outra questão. Se pretendemos saber se nosso(a) aluno(a) pensa de forma mais crítica, consistente e elaborada, como avaliar esse pensar? Ari, o personagem de Lipman, propõe no diálogo exposto no início deste capítulo que, a professora corrija o modo como ele e seus colegas se expressavam. Até aí tudo bem, pois as regras da gramática, da comunicação e expressão, podem fornecer pistas que auxiliem nesse processo. Mais adiante ele propõe que a professora diga se ele e seus colegas, estavam raciocinando bem ou mal. Aqui, as coisas se tornam mais delicadas e complicadas. A fala do aluno André Luís⁵³ ajuda a ilustrar esta questão. Tentando articular uma resposta para a pergunta da entrevista, ele interrompeu a fala e fez a seguinte observação:

é difícil ver se um aluno pensa desse jeito aí da pergunta, porque pra ver isso não é só nas provas e trabalhos. Tem que ver o jeito dele em muitas situações. Por exemplo se der um problema com alguém na sala e a pessoa vai lá e parte pra ignorância ou se ela pára, pensa e tenta resolver na conversa, aceitando que o outro também pode ter um pouco de razão. Ou se a pessoa se mete numa confusão, precisa inventar um jeito de sair dessa. Tudo isso faz parte do pensar. É difícil de dizer que é por causa do Programa. Tem gente aqui na sala que entrou no ano passado e nem teve Filosofia nunca na vida, e faz tudo isso bem.

A fala de André Luís nos remete a situações do cotidiano escolar que, certamente revelam características do pensar dos(as) alunos(as) mas que,

⁵² Esta expressão não foi recolhida das entrevistas, ela hoje é um eco vindo das inúmeras vozes e vezes que ouvimos a expressão de alunos(as) e que, carinhosamente, guardamos em nossa memória. Ah, se os(as) alunos(as) soubessem a delícia que é ouvir isto... “aula sobre o pensamento da gente professora”. Tomara que tenham realmente sido aulas sobre o pensamento...

⁵³ Aluno do 2º ano do Ensino Médio; estuda no Colégio desde a 3ª série.

desconhecemos, e se conhecemos, não conseguimos, ainda, avaliar por não dispormos de instrumentos e estrutura para tanto.

Quando André Luís fala que *é difícil ver se o aluno pensa desse jeito aí da pergunta*, de um jeito crítico, criativo e elaborado, nos faz entender que ele não vê o pensar atrelado somente nas atividades desenvolvidas nas aulas ou na fala dos(as) colegas e dele mesmo. Ele leva em conta as atitudes, as decisões, as ações e, provavelmente, ele tenha se dado conta do quanto é difícil conseguir abarcar todos estes aspectos. Percebemos que, sem delimitarmos o que avaliar dentro deste processo do pensar, nosso trabalho acaba fadado ao insucesso. É também, neste sentido, que os critérios têm sido nossos aliados.

Os critérios não resolveram todos os impasses porque eles próprios são suscetíveis à discussão e questionamento. Aliás, somente quando nascem *na discussão, no questionamento, na reflexão*, é que adquirem significado para professor(a) e aluno(a). Num horizonte imensurável, como a Filosofia, os critérios trouxeram um grande auxílio no sentido de demarcar objetivos e estratégias.

André Luís terminou a entrevista, afirmando que

Não dá pra dizer que alguém pensa de um jeito criativo, crítico e elaborado só porque estudou Filosofia. Eu estudo desde a terceira série e nem me lembro quem era a Pimpa. Aquela personagem lá que inventou uma criatura misteriosa⁵⁴...Eu acho que uma pessoa pensa de um jeito criativo, crítico e elaborado por causa da família dela. Do jeito como os pais ensinaram, dos costumes que ela tem. E em alguns casos, se a pessoa lê bastante, fica atenta a tudo o que está acontecendo na política, na economia, aí ela é crítica. Tendo feito Filosofia ou não.

Este aluno, além de negar que seja possível perceber se alunos(as) com acesso ao Programa de Filosofia pensam de uma forma mais elaborada, crítica e

⁵⁴ Pimpa é a Novela Filosófica de Lipman dirigida aos(as) alunos(as) de terceira e quarta série do Ensino Fundamental. Crianças na faixa etária entre 9, 10 e 11 anos. Esta novela fala sobre uma criatura misteriosa, criada pela personagem Pimpa como tema de um trabalho de escola. Apesar da personagem passar toda a história dando pistas sobre a tal criatura misteriosa, muitos(as) alunos(as) da quarta série não conseguiram chegar a uma conclusão porque o ano acabara e a leitura da novela filosófica, realizada em capítulos, não havia sido concluída. Quando estes mesmos alunos(as) entraram na 5ª série, discutimos algumas questões propostas pela novela e ao final, a criatura misteriosa acabou aparecendo dentro de uma caixa. Uma caixa forrada com papel que continha um orifício que dava acesso a um espelho. As crianças olhavam e viam sua imagem refletida. Concluíram que a criatura misteriosa de Pimpa, é a criatura humana. Hoje estes(as) alunos(as) estão no segundo ano do Ensino Médio, mesmo assim, vez ou outra, comentam a *brincadeira da caixa*.

criativa, também nega a importância da Filosofia, como disciplina, nesse processo. Atribui à família, aos costumes, à leitura e à atualização, a possibilidade de desenvolver esse pensar mais crítico.

O aluno Rafael, disse que

A resposta para esta pergunta pode ser um sim e um não.(...) A Filosofia dá uma base muito grande para lidar com as pessoas. Porque não é uma coisa fácil; lidar com o ser humano é uma coisa totalmente complexa. Depende do jeito da pessoa tomar atitudes e responder a certas perguntas e certas iniciativas (...) podemos dizer que ela faz isso devido ao conhecimento da Filosofia.

Ao mesmo tempo a gente pode responder que não porque a Filosofia é uma mera matéria. E se você olhar a pessoa que não estuda Filosofia ela pode tomar as mesmas iniciativas, as mesmas atitudes de uma forma espontânea. Daí eu acho que vem muito do conhecimento dela, da educação dela, do crescimento que ela tem, do meio que ela vive.

Quando Rafael fala que a pergunta discutida neste capítulo pode ser respondida com um sim e com um não, ele também acaba evidenciando a complexidade de avaliar isoladamente a postura, a fala e o desempenho do(a) aluno(a). Uma pergunta como esta não pode ignorar a teia de relações nas quais cada aluno(a) se insere, as quais cada aluno(a) ajuda a tecer e nas quais também fica preso. Sejam estas relações de ordem econômica, política, social.

Outro elemento na fala do aluno é a Filosofia enquanto mera *matéria*, ou seja, para o aluno ela pode não passar de mais uma disciplina. O que ele consegue perceber é que a Filosofia vai muito além daquilo que se pode apreender nas aulas. Talvez por isso ele afirme que a *Filosofia dá uma base muito grande para lidar com as pessoas*. Lidar com pessoas quem sabe seja a grande dificuldade que o aluno percebe na história dos seres humanos, e se o objeto da Filosofia é o pensamento, nada melhor que o pensamento para promover o entendimento das coisas e das pessoas.

Um fator, de certa forma limitante na questão do aprofundamento dos conteúdos e da continuidade dos temas, é o tempo designado às aulas de Filosofia. No Colégio de Aplicação, esta carga horária, de 5^a até 8^a série, corresponde a uma aula semanal de 48 minutos, e duas aulas semanais, também de 48 minutos, no 2^o ano do Ensino Médio.

Nas Séries Iniciais, o Programa de Filosofia é trabalhado de acordo com a organização de cada professora. Em algumas séries uma vez por semana, outras

quinzenalmente. Outras séries e turmas não têm uma aula específica de Filosofia, mas utilizam exercícios dos materiais de Lipman para realizar discussões sobre os diferentes temas abordados em cada uma das disciplinas. Observamos que a seleção de conteúdos e atividades, nas Séries Iniciais, acaba privilegiando disciplinas como Português e Matemática, deixando para quando restar tempo, a Filosofia. Nos últimos dois anos, a disciplina Filosofia não consta mais no boletim escolar dos(as) alunos(as) de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental.

Percebemos que a Filosofia, nas Séries Iniciais, acabou sendo colocada em segundo plano, e que pouco a pouco vem perdendo espaço. Se olharmos para a história da implantação do Programa de Lipman no Colégio, veremos que, em 1994, monitores do Centro Catarinense de Filosofia estiveram no Colégio ministrando os cursos iniciais de preparação para atuação com o Programa. Inclusive, numa das fases do Programa (são quatro fases de 40h), os(as) professores(as) de 5^a a 8^a série foram convocados(as) a participar⁵⁵.

Além de adquirir o material de Lipman para professores(a) e alunos(as), o Colégio assinou um contrato com o Centro Catarinense que se comprometeu a oferecer assessoria filosófica/pedagógica ao Colégio. Para trabalhar as aulas de 5^a até 8^a série e Ensino Médio, um professor com formação acadêmica em Filosofia foi contratado. Não ficaram claras para nós as razões, mas através de informações obtidas de professores(as) que trabalhavam no Colégio nesta época, o Centro Catarinense não teria dado continuidade a este assessoramento e o contrato não foi renovado. Inclusive no ano em que iniciamos nosso trabalho no Colégio, o contrato estava sendo interrompido. Desta forma, cada professora passou a trabalhar da maneira como considerava mais apropriada e possível.

O quadro de professores(as) teve alterações, de modo que hoje, apenas três professoras que realizaram os cursos iniciais continuam trabalhando de 1^a a 4^a série. A participação das professoras em eventos voltados à Filosofia no Ensino Fundamental, nos primeiros anos de implantação do Programa, foi mínima e atualmente inexistente. Com tudo isto, é surpreendente que a Filosofia, ainda que fragilizada e colocada em segundo plano, sobreviva nas Séries Iniciais.

⁵⁵ Dados obtidos na secretaria do Colégio.

A resposta que a professora de Língua Inglesa deu sobre ser ou não possível observar um pensar mais criativo e crítico nos(as) alunos(as) que tiveram acesso ao Programa de Filosofia, foi:

...sinceramente, não. Acho que eles são críticos por serem crícas⁵⁶, mas não porque querem modificar ou colaborar positivamente. Pelo menos não em sua maioria. E eu tenho grupos pequenos⁵⁷ onde é possível de manter o bom diálogo com eles. Usamos um livro que leva a muitos questionamentos. E tem grupos que já falam um pouco em inglês, mas eles têm dificuldade de expressar o que pensam. Eu noto que em português eles já têm dificuldade de dar uma opinião de serem (...) críticos.(...) Eu acredito que a Filosofia não some muito. De repente até some alguma coisa.... Imagina o que seria se não tivesse a Filosofia?

A palavra crítico, lembra critério, que segundo Houaiss (2001), pode ser *norma de avaliação e escolha e/ou discernimento*. Mas também, pode ser a medida utilizada para decidir, avaliar, julgar, mensurar. Assim, de acordo com o critério utilizado, a crítica pode ser aquela que faz a denúncia e o anúncio, ou pode ser a crítica vazia manifestada sem apresentar maior relevância ou consistência. Parece-nos que a fala da professora, ao relacionar *aluno crítico* com *aluno críca*, aponta para o(a) aluno(a) que constantemente discorda, sem conseguir (ou querer?) sugerir algo que venha contribuir para sanar ou melhorar a situação.

Para além de evidenciar que existem alunos(as) com esta postura, consideramos relevante nos perguntarmos por que os(as) alunos(as) agem assim. Por que em determinados momentos a crítica se apresenta vazia de sentido? Em que medida nossa prática enquanto professores(as), colabora para modificar ou reforçar esta postura intelectual do aluno(a)?

É bastante delicado avaliar se estes(as) alunos(as) de fato, não apresentam um pensar crítico e criativo, pois a dificuldade de expressão e assimilação de uma língua estrangeira interfere na forma de expressar esta criticidade e criatividade. Segundo a professora, os(as) alunos(as) não são críticos(as) e não comunicam

⁵⁶ Gíria usada para se referir a alguém que costuma se colocar sempre em oposição, alguém que está sempre discordando. No dicionário Houaiss (2001, p.115) encontramos a expressão *crícri*: *1 voz que imita o canto do grilo. 2 (pessoa) de conversa muito chata.*

⁵⁷ Os(as) professores(as) de Língua Inglesa e Espanhola, dividem as turmas de modo que o número de alunos(as) para cada professor(a) fique entre 15 a 20 alunos.

bem seu pensar, embora tenham acesso a um livro que leva a muitos questionamentos. Quem leva ao questionamento? O livro?

O professor de Língua Portuguesa disse que

...os alunos aqui no CAU têm um lado crítico muito forte, sim. (...) um dos diferenciais é a questão da disciplina de Filosofia, que não tem em outros colégios. (...) muitas coisas eles não aceitam do jeito que estão, eles querem interferir, querem dar uma parcela de contribuição deles. Eles questionam por que tem que ser assim e não poderia ser de outro jeito... Eles são bem críticos de uma maneira positiva. E vão olhando as coisas de um outro ponto de vista. Eu vejo que eles têm esse diferencial, que se de repente não tivesse a disciplina de Filosofia eles aceitariam muitas coisas do jeito que são, que de repente, não é a melhor forma.

Sobre a disciplina Filosofia ser exclusividade do Colégio de Aplicação, alertamos que não. Ainda que o professor quisesse se referir à Filosofia nas Séries Iniciais, outros Colégios, em Itajaí, também apresentam Filosofia como disciplina do currículo.

Ao referir-se à atuação e participação dos(as) alunos(as), o professor diz que os(as) estes(as) *querem interferir, querem dar uma parcela de contribuição deles*, e talvez, devêssemos nos perguntar em que medida concedemos, ou mascaramos, esta interferência e contribuição dos(as) alunos(as).

Acreditamos que os (as) alunos(as) precisam de uma educação para o pensar, no entanto, muitas vezes, sequer paramos para ouvir o que eles(as) pensam sobre isso...Na ânsia de promover uma Educação que efetivamente leve a um pensar melhor, por vezes ignoramos que cada aluno(a) tem um tempo de amadurecimento e desenvolvimento do pensar, e sem que se respeite estas especificidades, caminharemos contra aquilo que buscamos.

Quando em 1991, começamos a estudar e trabalhar com o Programa de Lipman, pensamos que nele tivéssemos encontrado uma espécie de porto seguro. Hoje, percebemos que o porto não é assim tão seguro (que aliás não existem portos seguros em Educação) e que, é preciso continuar a navegar, mesmo sabendo que talvez o que se procura esteja no exercício em si, da navegação.

Percebemos também, que ao nos depararmos com desafios como o de promover uma educação para o pensar, não se pode ter a ingenuidade de pensar que, num país onde a fome, a doença e a miséria fazem parte do cotidiano de muitas escolas, será fácil trabalhar o pensar. Pensando no contexto do Colégio de

Aplicação, pode não ser a fome e a miséria que põem em perigo a tentativa de promover uma educação para o pensar, mas existem outros entraves, outras *fomes*, outras *misérias* que professores(as) e alunos(as) carregam consigo: os horários sempre tomados por um volume enorme de atividades, a pressa, a fragilidade do diálogo, a formação, a informação, o comodismo, o medo, os hábitos... Ainda assim, que a desesperança não nos roube a crença na possibilidade de sermos educadores(as) e alunos(as) melhores. De sermos uma Escola e uma Educação melhor.

4 Considerações Finais

Educação para o pensar é a proposta que o Programa de Lipman apresenta, mas que assume conotações diversas ao ser trabalhada e pensada dentro da escola. As falas das entrevistas sinalizam que educação para o pensar é a educação que prioriza a formação do(a) cidadão(ã) crítico(a), capaz de ser questionador(a), ir além do conteúdo em si, articular vários conhecimentos, estabelecer ligações, lidar com diferentes situações e pensar bem. Este pensar bem é o pensar com as características da reflexão, da crítica, da radicalidade, da contextualização e da criatividade. Na escola, a responsabilidade por essa educação aparece nas falas dos(as) entrevistados(as) como compromisso do(a) professor(a), da família, do(a) aluno(a), de cada disciplina, da coordenação e direção. Nós insistimos que, articulada à Filosofia, a Educação tem maiores chances de promover um pensar com as características aqui apontadas e que, no contexto de um currículo disciplinar, a Filosofia precisa estar presente também enquanto disciplina.

Contudo, as falas dos(as) entrevistados(as) revelam o quanto é delicado encontrar uma resposta a respeito dos efeitos do Programa sobre o pensar do(a) aluno(a). Duas foram as questões apontadas: a primeira se trata de perceber se os(as) alunos(as) apresentam um pensar mais elaborado, criativo e crítico; a segunda é a atribuição destas características do pensar ao Programa, pois as falas sinalizaram que alunos(as) com acesso ao Programa nem sempre apresentam estas características no pensar, enquanto alunos que não tiveram acesso ao Programa, muitas vezes, apresentam.

Para além disso, o que nos parece significativo, nesta pergunta, é perceber que mesmo com todas as limitações que a articulação entre as disciplinas e os conteúdos faz surgir, ao tentar atribuir algo tão complexo quanto determinadas características do pensar a um programa (ou disciplina), aparecem os indícios de que o conhecimento não se dá fragmentado. De que é preciso muito mais que um programa ou um conjunto de disciplinas para promover o pensar com as características aqui apontadas.

Acreditamos que a educação para o pensar não precisa estar ligada ao programa de Lipman, outras propostas, outras possibilidades devem ser construídas e de preferência, serem pensadas dentro da própria escola. Talvez o grande mérito do Programa de Lipman seja a discussão que o Programa provocou sobre a possibilidade da Filosofia ser inserida no currículo escolar desde o Ensino Infantil, e o papel da educação para o pensar na Escola.

Consideramos que uma pesquisa como esta, que conta com a confiança dos(as) colegas de trabalho e dos(as) alunos(as) que a nós emprestaram suas falas, tem como responsabilidade pensar alternativas para os impasses que foram percebidos. A princípio, acreditamos que formar um grupo de estudos sobre educar para o pensar, utilizando a literatura aqui apresentada, as experiências dos(as) professores(as) envolvidos(as) com a disciplina, ouvindo o que os(as) alunos(as) têm a dizer, é um bom começo.

Nesta dissertação, embora muitas perguntas não tenham sido respondidas, esperamos que as que foram respondidas tenham deixado abertas as portas e janelas para que novas elaborações e desdobramentos as sucedam. Acreditamos ter conseguido sistematizar neste trabalho, muitas das indagações que tínhamos sobre todo este movimento da educação para o pensar. Na verdade, sentimo-nos como que nos olhando no espelho. Se fosse possível ouvir a voz através do espelho, diríamos que as vozes aqui reveladas embalam e pertencem a nossa própria história.

Os movimentos que embalam nosso pensamento e se revelam através da escrita, lembram o movimento do barco no mar, talvez aquele mesmo mar mencionado na metáfora do furacão (p.39), ou o mar que nos convoca ao percurso da navegação (p.80), ou ainda o mesmo mar que despeja suas ondas na areia, misturando-se com outros sons (p.52) e, depois toma as ondas de volta para si. O mar que é capaz de conduzir o barco, é também capaz de fazê-lo repetir o movimento do pêndulo, do ir e vir, e de afundá-lo, se não souber navegar, respeitar e superar os limites e os devidos cuidados impostos pelo mar.

As idéias aqui apresentadas têm a pretensão de estar embaladas por este movimento: o ir e o vir capaz de trazer à tona idéias e posições *daqui e de lá*. Acreditamos neste movimento, que pode sempre revelar novos dados, novas

nuances, porque o mar tem movimentos distintos; ele pode rapidamente oscilar entre a calmaria e a tormenta.

Não temos certeza de que todas as palavras foram ditas ou de que todas as observações foram feitas, mas temos certeza de que ao nos deixarmos embalar pelo movimento da pesquisa, dela saímos navegadores(as) mais competentes e cuidadosos(as). Navegadores(as) que não carregam consigo muitas certezas, mas o gosto de fazer o pensamento ir e vir, de perceber que o óbvio precisa, vez ou outra, ser visto com estranheza, de saber que ler nas entrelinhas é um exercício deliciosamente precioso e híbrido. Enfim, novamente nos apropriando da fala de um dos personagens da *Novela Filosófica: Ari dos Telles*, de Matthew Lipman (LIPMAN, 1990, p.21 e 22), parece-nos que de fato

(...) a coisa mais interessante do mundo é o pensamento. Eu sei que uma porção de coisas são também muito importantes e maravilhosas, como a eletricidade, o magnetismo e a força da gravidade. Mas, embora a gente compreenda essas coisas, elas não podem nos compreender. Portanto, o pensamento deve ser uma coisa muito especial. Se pensamos sobre a eletricidade, podemos compreendê-la melhor, mas quando pensamos sobre o pensar, parece que compreendemos melhor a nós mesmos.

Acreditamos que à medida em que nós, educadores(as), pensadores(as), interessarmos-nos pelo pensar dos(as) nossos(as) alunos(as); dos(as) nossos(as) colegas de trabalho; do nosso próprio pensar; a distância que existe entre *educação* e *pensar* tem grandes chances de diminuir significativamente e muito provavelmente, ler nas entrelinhas e estranhar o óbvio, já não serão obstáculos tão difíceis de se transpôr.

REFERÊNCIAS

1 Entrevistas:

- 1.1 Diretor do Colégio de Aplicação de Tijucas.
- 1.2 Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
- 1.3 Alunos(as) com acesso ao programa de Filosofia –Educação para o Pensar.

2 Jornais:

- 2.2 Folha Phi, n.13, fev. 99, ed. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. SP.
- 2.3 Corujinha, n.10,abr.98, ed. Centro Catarinense de Filosofia .Crianças. SC.

3 Meios eletrônicos disponíveis em:

- 3.1 <<http://www.unicef.org./brazil/hom.htm>> Acesso em: 15 set., 2001
- 3.2 <<http://www.yahoo.com/group/edutecnet/message/1140>>Acesso em: ag., 2001
- 3.3 <<http://www.oindividuo.com/idiotice/idiota60.htm>>Acesso em:29de ag., 2001
- 3.4 < <http://www2.uol.com.br/jc>> Acesso em: 30 set., 2001
- 3.5 < http://www.terra.com.br/istoe/1624/artes/1624_penso_logo_existo2.htm
Acesso em: 29 ag., 2001

4 Dissertações, monografias:

- 4.1 CARVALHO, A. de L. **Educação criativa: o desenvolvimento da Criatividade no paradigma Filosofia para Crianças.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1995.
- 4.2 PRADI, Ilisabet. **Filosofia para Crianças - uma educação para o pensar?** Florianópolis, 2001. Monografia. (Especialização em História Social). Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.
- 4.3 ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80.** Caçador, 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação).Universidade do Contestado.

5 Bibliografia

ARANHA, Maria Lúcia De Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires Martins. **FILOSOFANDO: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Curriculares Nacionais: Filosofia**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CASTRO, Eder Alonso e OLIVEIRA, Paula Ramos de(Org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

CASTRO, Eder Alonso. Pensando sobre Educação, Ética e Transversalidade. In: CASTRO, Eder Alonso e OLIVEIRA, Paula Ramos de(Org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CUBAN, Larry. **Como os professores ensinavam: 1890-1980**. Porto Alegre, Teoria & Educação, 1992.

CUNHA, José Auri. **Ensinar Filosofia ou Ensinar a Filosofar?** In.: KOHAN, Walter Omar e LEAL, Bernardina (org.) **Filosofia para Crianças**. Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: IEA/USP, vol. 5, número 11, jan/abr., 1991.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as crianças: prefácio de Matthew Lipman**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DELORS. Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/ UNESCO, 1998.

DREYFUS, Raul e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

GADOTTI, Moacir. A Filosofia para Crianças e Jovens e as Perspectivas atuais da educação. In: KOHAN, Walter Omar e LEAL, Bernardina (org.) **Filosofia para Crianças**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, Silvio. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, Walter (org.) **Ensino de filosofia - perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GALLO, Silvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo (et al.). **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. In: **Revista Nuances**. Vol. VI. P. 1-9, Presidente Prudente, SP, 2000.

GONÇALVES, Marlene F. C. A Construção do Pensamento: Uma Contribuição da Psicologia. In: CASTRO, Eder Alonso e OLIVEIRA, Paula Ramos de(Org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOHAN, Walter Omar e LEAL, Bernardina (org.) **Filosofia para Crianças**.Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter (org.) **Ensino de filosofia - perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____ **A Descoberta de Ari dos Telles**. São Paulo: Editora Interação LTDA, 1990.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____Educação Para O Pensar. In: CASTRO, Eder Alonso e OLIVEIRA, Paula Ramos de (Org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

PIOVESAN, Américo (et al.) **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

POURTOIS, J. P. e DESMET, H.A. **Educação Pós-Moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SANTIAGO, Anna, R. F. Política Educacional, Diversidade e Cultura: a racionalidade do PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo (et al.). **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002

SEVERINO, Joaquim Antônio. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org.) **Ensino de filosofia - perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo Como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A Filosofia vai à escola?:** contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, Viviane Raquel. Ensino de filosofia e disciplinamento. In.: KOHAN, Walter (org.) **Ensino de filosofia - perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SÁTIRO, Angélica e WUENSCH, Ana Miriam. **Pensando melhor: iniciação ao Filosofar.** São Paulo: Saraiva, 1997.

TISHMAN, Shari. **A Cultura do pensamento na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WAKSMAN, Vera. Quem é o Professor de Filosofia? In.: KOHAN, Walter Omar e LEAL, Bernardina (org.) **Filosofia para Crianças.** Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999.

WUENSCH, Ana Míriam e KOHAN, Walter Omar. Passado, Presente e Futuro da Investigação Filosófica com Crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter Omar e LEAL, Bernardina(org.) **Filosofia para Crianças.** Petrópolis: Vozes, 1999.