

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

RUI FERNANDO MURARI

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VÁRZEA
PAULISTA – SP

SÃO PAULO

2019

Rui Fernando Murari

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE VÁRZEA
PAULISTA – SP.

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas da Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais e Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Orientador: Prof. M.e Lucas Jardim

São Paulo

2019

MURARI, Rui Fernando

A Disciplina de Filosofia na Rede Pública Municipal de Várzea Paulisa – SP /Rui Fernando Murari. São Paulo: FLACSO/FPA, 2019.

Quantidade de folhas: 150

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestria Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2019.

Orientador: Lucas Jardim

Ficha Catalográfica

Rui Fernando Murari

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE VÁRZEA
PAULISTA – SP.

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas, Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em

Prof. M.e Lucas Jardim (orientador)
FLACSO Brasil/Fundação Perseu Abramo

Prof.^a D.ra Crislei de Oliveira Custódio
FE – USP

Prof.^a D.ra Cléo Tibiriçá
FLACSO Brasil/Fundação Perseu Abramo

Prof.^a M.^a Josefina Carazzato(suplente)
FLACSO Brasil/Fundação Perseu Abramo

Dedico este trabalho a todas as professoras e a todos os professores do Ensino Fundamental ciclo I, em especial aos que trabalham no município de Várzea Paulista – SP. Profissionais comprometidos com um relevante trabalho de transformação social. A elas e eles todo o meu respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, minha esposa Paula, pelo apoio e ajuda nos momentos de intenso trabalho.

Ao professor Lucas Jardim, pelos valiosos ensinamentos na orientação desta dissertação.

Aos amigos e companheiros Eduardo Tadeu Pereira e Francisco Eudes pelo incentivo a esta pesquisa.

Aos professores, monitores e colegas da turma 6 do Mestrado FLACSO/FPA, pelos momentos de aprendizado e descontração.

Aos amigos da APEOESP subsede Jundiaí, pelo apoio e auxílio no trabalho de planejamento.

Meus sinceros agradecimentos pela valiosa contribuição aos professores Jucélio A. Galdino, Carlos A. Almeida, Marcelo Martins, Roberto Herrera, José L. Rizzieri, Ricardo Pianca e Wesley B. Araújo; também às professoras Mauricéa Bérghamo, Andrea A. M. Gonçalves, Janaína Vieira, Maria Marta N. de Oliveira, Cilene Maria da Silva, Sílvia H. Nogueira e Magda Navarrete de Souza.

Aos professores Luiz Antônio Raniero, Jorge Alves de Oliveira, Romualdo Dias, Rosaura de Almeida e Alexandre Bigheto, pela ajuda e pelos materiais disponibilizados.

À equipe pedagógica do Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar, pelas esclarecedoras informações.

À Unidade Gestora Municipal de Educação de Várzea Paulista, em especial a professora Magali Oliveira de Souza e ao professor Rodolfo Braga pelo apoio a este trabalho.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

(Paulo Freire)

“A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo”.

(Hanna Arendt)

“Quem afirma que a hora de se dedicar à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou, ou que já passou a hora de ser feliz”.

(Epicuro)

RESUMO

O presente trabalho investiga a Disciplina de Filosofia para Crianças da Rede Pública do município de Várzea Paulista – SP e seu processo de constituição e implementação. O principal objetivo da pesquisa é descrever os elementos constitutivos desta disciplina e analisar sua importância para o aprimoramento da política pública de educação do município. Para isso, num primeiro momento, por meio de pesquisa bibliográfica, levantou-se as principais características do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, afim de se obter algumas categorias de análise para avaliar a Disciplina de Filosofia do município varzino. Num segundo momento, por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo foi possível descrever os principais elementos constitutivos da disciplina, também suas práticas e seu processo de elaboração. Após a comparação entre as duas propostas, verificou-se que a Disciplina de Filosofia nas escolas municipais é uma elaboração diferente da proposta de Lipman, pois apresenta vários elementos originais, contribuindo de modo peculiar para o aprendizado dos estudantes do Ensino Fundamental ciclo I. Em função disso, chegou-se à conclusão de que esta disciplina é um importante componente da política pública de educação municipal. Este estudo contribui para a disseminação de novas metodologias de trabalho e elaboração de currículos para o ensino de filosofia e amplia a discussão sobre os elementos constitutivos de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: ensino de filosofia – Ensino Fundamental – políticas educacionais – filosofia – educação

ABSTRACT

The present work investigates the Discipline of Philosophy for Children of the Public Network of the municipality of Várzea Paulista - SP and its process of constitution and implementation. The main objective of the research is to describe the constitutive elements of this discipline and to analyze its importance for the improvement of the public education policy of the municipality. To that end, the main characteristics of the Philosophy for Children program of Matthew Lipman were analyzed in order to obtain some categories of analysis to evaluate the discipline of Philosophy of Varzino municipality. In a second moment, through bibliographical research, documentary research and field research, it was possible to describe the main constituent elements of the discipline, also its practices and its elaboration process. After comparing the two proposals, it was verified that the discipline of Philosophy in Municipal Schools is a different elaboration of the proposal of Lipman, because it presents several original elements, contributing in a peculiar way to the learning of the elementary school students cycle I. In As a result, it was concluded that this discipline is an important component of the public policy of municipal education. This study contributes to the dissemination of new work methodologies and curriculum development for teaching philosophy and extends the discussion about the constituent elements of quality education.

Key words: philosophy teaching - Elementary School - educational policies – philosophy – education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo: novelas e manuais filosóficos.....	33
Quadro 2 – Sumário Diálogos com o Mundo 1.....	49
Quadro 3 – Sumário Diálogos com o Mundo 2.....	50
Quadro 4 – Sumário Diálogos com o Mundo 3.....	50
Quadro 5 – Sumário Diálogos com o Mundo 4.....	51
Quadro 6 – Subtema específico ano 2.....	56
Quadro 7 – Subtema específico ano 3.....	57
Quadro 8 – Subtema específico ano 4.....	58
Quadro 9 – Subtema específico ano 5.....	58
Quadro 10 – Caderno compartilhado ano 1.....	67
Quadro 11 – Caderno compartilhado ano 2.....	67
Quadro 12 – Caderno compartilhado ano 3.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela – 1 Comparativo entre metas proposta pelo MEC e IDEB observado em Várzea Paulista.....	117
---	-----

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	14
I.I ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	15
II A EXPERIÊNCIA DE VÁRZEA PAULISTA.....	17
II.I FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	19
1 O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN.....	22
1.1 LIPMAN: FILÓSOFO E EDUCADOR.....	22
1.1.1 CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	23
1.2 A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.....	26
1.2.1 FILOSOFIA E PENSAMENTO.....	28
1.2.1.1 O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR E AS HABILIDADES DE PENSAMENTO.....	30
1.3 O CURRÍCULO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	31
1.3.1 AS NOVELAS FILOSÓFICAS.....	33
1.4 O MÉTODO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	36
1.4.1 A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	36
1.4.2 FILOSOFIA, DIÁLOGO E INVESTIGAÇÃO.....	38
1.4.3 O PAPEL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	39
2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VÁRZEA PAULISTA.....	41
2.1 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
2.2 OS PROFESSORES DE FILOSOFIA.....	43
2.3 O INÍCIO.....	44
2.3.1 AS PRIMEIRAS AULAS.....	47
2.4 A PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO DE FILOSOFIA.....	48
2.4.1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	59
2.4.2 A METODOLOGIA.....	64
2.4.3 O MATERIAL DIDÁTICO: OS CADERNOS COMPARTILHADOS.....	65
2.5 A PRÁXIS DA SALA DE AULA.....	68

2.5.1 CONTRIBUIÇÕES MÚTUAS E TRABALHOS EM PARCERIAS.....	72
2.6 O OLHAR DOS DIRETORES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA REDE DE VÁRZEA PAULISTA.....	80
3 SEMELHANÇAS E DISTINÇÕES ENTRE O PROGRAMA LIPMANIANO E A PROPOSTA DE VÁRZEA PAULISTA.....	87
3.1 OS MOTIVOS QUE LEVARAM À FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	87
3.2 OS OBJETIVOS DOS PROGRAMAS.....	88
3.3 O CURRÍCULO E SEUS TEMAS.....	89
3.4 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	91
3.5 A METODOLOGIA.....	92
3.6 A FORMAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR.....	94
3.6.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	94
3.6.2 O PAPEL DO PROFESSOR.....	97
3.7 AS DIFERENÇAS PEDAGÓGICAS.....	99
3.8 O ALCANCE DAS PROPOSTAS.....	100
3.9 DINAMISMO X ESTAGNAÇÃO.....	102
3.10 SINTETIZANDO.....	103
4 A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	106
4.1 UM BREVE HISTÓRICO.....	106
4.2 EDUCAÇÃO E CIDADANIA EM VÁRZEA PAULISTA.....	115
4.3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	132

ANEXO A As novelas filosóficas e seus manuais de orientação didática.....	132
ANEXO B Atividades realizadas por estudantes durante o ano de 2018.....	139
APÊNDICES.....	143
APÊNDICE A Atividades realizadas por estudantes durante o ano de 2007.....	143
APÊNDICE B Roteiro para entrevistas.....	147

I INTRODUÇÃO

Toda discussão sobre uma sociedade boa para se viver não dispensa os elementos essenciais para a constituição do que é o bem-estar dos cidadãos. E qualquer pessoa poderia apontar as principais características desta sociedade: emprego para todos com salários dignos, sistema de saúde eficaz, boas escolas para os filhos, possibilidades mínimas para lazer e diversão e por aí vai. Mas nem toda discussão neste sentido leva em conta o modelo de Estado que forjaria uma sociedade nestes moldes.

A questão principal que anima este debate pode ser assim formulada: qual seria o modelo de Estado que melhor responderia ao anseio de todo cidadão que se pergunta por uma sociedade melhor? O Estado brasileiro se desdobra em três níveis: União, Estados e Municípios. As políticas públicas implantadas neste último ente federativo também concorrem para o modelo de Estado que se está a construir. Salvo um melhor juízo, ninguém discordaria de que as políticas públicas implementadas nos municípios de um país, além de demonstrarem o “modelo” de Estado que se tem, também demonstram o “modelo” de sociedade e de cidadão que se pretende construir.

Neste sentido, as políticas educacionais implantadas pela união, pelos estados e municípios revelam o caminho que a própria sociedade pretende trilhar. Discutir educação e políticas educacionais é de fundamental importância para se preparar no presente as condições necessárias para formar o cidadão e sociedade do futuro. Antes de entrar no objeto propriamente dito deste trabalho parece importante tentar situar a questão da educação no contexto mais amplo das políticas públicas afim de contextualizar com mais exatidão sua importância na história recente do país.

A Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, afirma entre outras coisas, que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania. Para que se atinjam estes objetivos, os entes federativos em seus respectivos níveis precisam oferecer uma formação escolar que proporcione aos estudantes não somente a alfabetização e o cálculo, história e geografia, mas a possibilidade de aprimorar sua capacidade de pensar e se relacionar com os seus semelhantes.

O ensino de filosofia nas escolas parece proporcionar aos seus estudantes a oportunidade de refletir e discutir o que significa ser cidadão e, assim, contemplar estes objetivos propostos pela Constituição. No Estado de São Paulo, o Ensino Fundamental em larga medida é responsabilidade dos municípios, e não há uma obrigatoriedade para o ensino desta disciplina. Assim, os que a implementaram em seus currículos o fizeram por deliberação própria; com isso, parecem estar investindo e apostando em uma formação mais humana e completa para suas futuras gerações.

Isso posto, a investigação sobre tais redes de ensino e a maneira como configuraram a disciplina de filosofia, pode trazer importantes contribuições para o debate sobre a formação de seres humanos e também sobre políticas públicas de educação.

I.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Esping-Andersen, em seu texto *As três economias políticas do welfare state*, se debruça sobre esta questão, a partir do conceito Estado de bem-estar social. Mas o que é o welfare state? Nosso autor responde: “uma definição comum nos manuais é a de que ele envolve responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 98). O autor constata que esta resposta é insuficiente e não é simples definir o welfare state pois não há muita literatura neste sentido.

Assim, para Esping-Andersen, é preciso discutir a estrutura do Estado e não só o serviço prestado aos cidadãos para se definir o welfare state. Neste sentido, observa que três abordagens se constituíram ao longo da história sobre a estrutura estatal: as que consideram as ações do Estado, as que avaliam se as políticas públicas são setorializadas ou universais e a que avalia as ações concretas a partir de um ideal de Estado formulado. Desse modo, o welfare state então deveria garantir direitos sociais não pelo mérito do indivíduo, mas por uma questão de cidadania.

No modo de produção capitalista, os trabalhadores, em última instância, acabam se assemelhando a mercadorias pois o valor de sua mão-de-obra é também comercializado como outra mercadoria qualquer. E não lhe resta outra opção senão esta: o mercado. O elemento fundamental que explicita a mercadorização da pessoa é a impossibilidade de reproduzir sua vida fora do mercado de trabalho. Neste sentido,

para que um Estado se configure como um welfare state, deve implementar serviços sociais para que o cidadão não se torne refém do mercado. É preciso criar condições para a desmercadorização da vida. Assim, o welfare state se configuraria ao menos inicialmente como um elemento de “proteção” do indivíduo frente ao mercado: “a desmercadorização ocorre quando a prestação de um serviço público é vista como uma questão de direito ou quando uma pessoa pode manter-se sem depender do mercado” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 102). Estes direitos se constituiriam como uma rede de benefícios e proteção aos indivíduos. Na história recente de nosso país, alguns dos governos pós-ditadura parecem ter perseguido este objetivo.

Paulo de Martino Januzzi (2016) nos traz importante contribuição neste sentido ao analisar a questão social brasileira no período compreendido entre os anos 1992 e 2014. Constata ele que os avanços nos indicadores sociais e econômicos a partir de 1992 tem seu princípio inspirador na Constituição de 1988. De lá para cá, os indicadores só têm registrado avanços, mas estes se intensificaram a partir de 2003. Estas transformações não são fruto do acaso, das disposições do mercado, ou de qualquer outra variável, mas sim fruto de combinação acertada de ações de governo e de situação econômica favorável.

Neste período o Brasil conseguiu reduzir a pobreza, a extrema pobreza e a desigualdade social graças à melhoria de renda da população. De 1992 até 2014, esta praticamente dobrou. Constata-se um avanço significativo na renda da população garantida pelas políticas de valorização do salário mínimo e pelo aumento do mercado de trabalho formal. Apontamentos da receita federal demonstram também melhora significativa no perfil da distribuição da renda. Outro fator importante neste sentido seria a melhora dos serviços públicos de saúde e educação. Este fato aponta para uma mudança na estrutura da renda familiar per capita. A estrutura piramidal de rendimentos estaria cedendo lugar para uma estrutura em forma de losango.

Januzzi (2016) constata que isoladamente o aumento da renda não traria um impacto significativo se não fosse combinado a um conjunto de políticas públicas assertivas. Foram implementadas políticas de natureza universal: saúde, educação, trabalho assistência social, inclusão social dos pobres e vulneráveis, segurança alimentar, transferência de renda, agricultura familiar e direitos sociais. Também foram implementadas políticas transversais: igualdade de gênero, de raça, adolescentes, jovens e idosos. Como exemplo desta política podemos citar alguns programas sociais tais como o Bolsa Família, o Fome Zero, Brasil sem Miséria, Luz para todos, entre

outros. Estes programas foram realizados graças ao aumento do investimento público na área social, que produziu um conjunto de ações com resultados muito positivos:

[...] a extrema pobreza saiu de 13,5% da população brasileira em 1992 para 8,2% em 2003, chegando ao patamar de 2,5% em 2014¹² [...] A pobreza, dimensionada como a parcela da população com renda domiciliar per capita de até R\$ 140, teve comportamento similar: saiu de um nível alto de 31% em 1992 para 24% em 2003, alcançando 7% ao final do período (JANUZZI, 2016, p. 14).

Estes números demonstram, portanto, inegáveis ganhos sociais implementados pelo governo central. Mas não se pode esquecer a importância das ações realizadas em nível municipal neste mesmo período. Muitos avanços foram conquistados, principalmente nos municípios onde a administração local estava comprometida com um ideal progressista, que implementaram um modo de governar baseado numa proposta democrática-popular. Dentre estes municípios encontra-se Várzea Paulista, interior de São Paulo.

II A EXPERIÊNCIA DE VÁRZEA PAULISTA - SP

A administração “Construindo uma Vida Melhor” capitaneada pelo prefeito Eduardo Tadeu Pereira do Partido dos Trabalhadores assumiu a Prefeitura Municipal em 2005. Esta administração realizou uma importante transformação nesta cidade situada a quarenta quilômetros da capital do Estado. Desde a emancipação ocorrida em 1965, a lógica dos antigos gestores se baseava numa orientação conservadora, em que o povo não tinha possibilidade de participação em instâncias deliberativas das políticas públicas. A partir de 2005, esta lógica se inverteu e em todos os setores da administração o foco do governo transformador foi a participação popular:

Um governo que define as políticas públicas e as metas para uma cidade com a participação das pessoas tem um potencial de transformação muito maior do que aquele que sozinho determina suas ações. Afinal, não há ninguém melhor do que a população, que reconhece, no dia a dia, a realidade, os problemas e os potenciais do seu município, para apontar os rumos que ele deve tomar. Além disso, a criação de espaços de participação da sociedade

é uma forma de incentivar a busca das pessoas por seus direitos sociais e o exercício de sua cidadania (PEREIRA, 2013, p. 10).

Sem dúvida, a Secretaria da Educação de qualquer município tem muita importância. Via de regra é a pasta que abrange o maior número de servidores concursados, que possui o maior orçamento e que também apresenta uma gama enorme de contradições e conflitos a serem solucionados. Segundo Raniero (2013) a Secretaria Municipal de Educação – SME em Várzea Paulista, apresentava uma estrutura insuficiente frente a demanda exigida pela pasta. Os principais problemas eram falta de funcionários em todos os setores da secretaria, desde pessoal administrativo até diretores de escola, recursos insuficientes, processo que não eram informatizados, falta de legislação para normatizar procedimentos da secretaria, além de uma estrutura verticalizada que se assemelhava a um departamento (RANIERO, 2013, p. 115). E foi nesta pasta que transformações profundas foram realizadas, uma vez que se inverteu a lógica de seu funcionamento. A mentalidade centralizadora e conservadora das administrações anteriores foi substituída por outra que procurou fazer

[...] escolhas importantes na direção de uma educação emancipadora para suas crianças, pais, educadores e profissionais da educação, [...] trabalhando com a noção do 'inédito-viável' freireano, ou seja, o diferente possível de ser realizado, de acordo com a realidade local (RANIERO, 2013, p. 115).

Podemos observar que as ideias de Paulo Freire se tornaram a fonte de inspiração para as mudanças realizadas na SME. O desafio que se impunha era construir uma proposta curricular que orientasse as ações educativas dentro de um processo de formação continuada em todos os níveis da secretaria. Todos deveriam participar: gestores das unidades escolares, equipe central, docentes e funcionários. Além disso, a comunidade escolar deveria acompanhar as ações por meio dos conselhos municipais. O objetivo a ser alcançado era “envolver todos os processos na aprendizagem da criança em uma perspectiva crítica e emancipatória” (RANIERO, 2013, p. 117).

Para atingir este objetivo, a valorização dos profissionais do magistério é imprescindível. Para isto o governo criou o Plano de Carreiras do Servidor Municipal e o Estatuto do Magistério de forma democrática: ou seja, todos os envolvidos

puderam participar de sua elaboração dando sugestões e efetuando críticas. Esta ação representou um grande avanço para o servidor municipal. Algumas categorias tiveram um aumento de até 30% em seus salários.

No plano da formação continuada em serviço foi instituído o Programa Construir o Aprender, o carro-chefe das novas metodologias perseguidas pela administração. Estas formações se tornaram a base para a construção das referências curriculares da rede entre os anos de 2007 e 2011, bem como da proposta do Plano Municipal de Educação em 2011.

Também foram realizadas muitas outras oficinas e encontros para formação de professores e implementação do ensino de nove anos. Igualmente foram efetuados convênios com universidades públicas para formação dos professores em serviço valorizando as experiências locais. Mais de 3595 certificados de cursos de extensão e ou aperfeiçoamento aos professores foram entregues pela UNESP, campus de Rio Claro, e mais de 66 ações formativas foram promovidas pela UNICAMP. Também foram efetuados convênios com a Secretaria de Educação do Estado a custo zero para aplicação do curso Letra e Vida (RANIERO, 2013, p. 121).

Não menos importante foram as palestras ministradas por educadores de nível nacional que abriam o ano letivo e o segundo semestre. Essas reflexões coletivas contaram com a presença de Madalena Freire, Dan Baron, César Nunes, Nita Freire, Bernard Charlot, César Callegari, Mario Sérgio Cortella e Leonardo Boff, para citar apenas alguns.

II.1 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Em 2006, a administração municipal realizou concurso público para professores de sala e professores específicos de Filosofia, Espanhol, Informática entre outros. A partir deste processo novos professores passaram a fazer parte da rede municipal: titulares de sala e os que iriam iniciar o trabalho das novas disciplinas específicas. Foi por meio da aprovação neste concurso público que me tornei professor de Filosofia na Rede Varzina. Participei do início do processo de formação que culminou na elaboração da Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia da Rede como exposto mais adiante. Tive a oportunidade de ministrar as primeiras aulas para

os estudantes de algumas escolas até meu desligamento ocorrido no final do ano de 2007. Foi uma curta experiência, porém, muito significativa. Por meio dela tomei contato com um outro segmento da educação que ainda não conhecia, o Ensino Fundamental. E este contato foi especial, pois juntamente com outros professores demos início ao processo de elaboração e implantação do objeto deste trabalho: a Disciplina de Filosofia para Crianças. Com o meu desligamento em 2007 não pude ver o projeto concluído, pois neste período ele ainda se encontrava em fase de elaboração. Assim, este foi o principal elemento motivador desta pesquisa.

Os primeiros anos da administração “Construindo uma Vida Melhor” se constituíram como um momento privilegiado na história do município, pois sua política educacional atravessou um período de reconstrução. Neste momento, sem sombra de dúvida, pôde-se observar o início da implementação do ideal dos gestores de Várzea: o lançamento das bases para se alcançar o “inédito-viável” de Paulo Freire – uma educação crítica e emancipadora. Os estudantes passariam a contar com um currículo mais rico, mais humanizado, mais voltado ao desenvolvimento integral da criança, pois contaria com estas novas disciplinas. Em especial a disciplina de Filosofia.

Isso posto, parte-se do pressuposto que a política educacional é uma política pública por excelência, pois educação é um direito fundamental do cidadão e dever do Estado nos seus três níveis. Entende-se também que ampliação do currículo com disciplinas que não são obrigatórias representam um investimento do Estado para além de suas “obrigações”. Por último, entende-se que a disciplina de Filosofia é um componente de forte caráter humanizador que proporciona excelente oportunidade de desenvolvimento das reflexões éticas bem como da consciência crítico-reflexiva por parte do educando.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é descrever o processo de elaboração dos elementos constitutivos da Disciplina de Filosofia para Crianças no Município de Várzea Paulista e analisá-la enquanto parte da política pública de educação do município. Para isso, efetuaremos previamente um estudo do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman a fim de subsidiar a análise do ensino de Filosofia em Várzea Paulista.

O presente trabalho está dividido em quatro seções além desta introdução e das considerações finais. Na primeira descrevemos de modo geral o Programa Filosofia para Crianças do filósofo estadunidense Matthew Lipman. O objetivo não é

proceder uma análise detalhada e exaustiva do programa, mas registrar que o trabalho deste autor é pioneiro e lançou as bases do ensino de filosofia para crianças no Brasil e no mundo. Deseja-se também levantar alguns de seus principais pressupostos teórico-metodológicos a fim de utilizá-los como categorias de análise e comparação com o ensino de filosofia praticado em Várzea Paulista.

Na segunda seção descrevemos todo o processo de constituição da Disciplina de Filosofia para Crianças no município de Várzea Paulista – SP, suas principais características e práticas. Na terceira seção procedemos uma análise comparativa entre os dois programas apontando semelhanças e distinções. Por fim, no quarto capítulo, procuramos contextualizar a Disciplina de Filosofia para Crianças de Várzea Paulista no âmbito das políticas públicas educacionais.

1 O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN

1.1 LIPMAN: FILÓSOFO E EDUCADOR

Matthew Lipman nasceu na cidade de Vineland, estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos, no ano de 1923. Concluiu os estudos secundários aos 15 anos de idade. Por falta de recursos financeiros para ingressar no nível superior, permaneceu sete anos sem estudar. Durante a II Guerra Mundial serviu em um batalhão de infantaria na Áustria, na Alemanha e na França, sendo condecorado por sua atuação neste conflito. Concluiu a graduação em Filosofia no ano de 1948 na Universidade de Stanford e, seis anos mais tarde, em 1954, conquistou o título de doutor com uma tese sobre arte na Universidade de Columbia em Nova Iorque. Seu interesse acadêmico, portanto, abrangia o campo da estética e da metafísica. Regressou à França para realizar estudos de pós-graduação após doutorar-se em Columbia. Permaneceu no velho continente por dois anos estudando na Sorbonne. Nesta renomada Universidade teve a oportunidade de estudar a obra de autores como Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Jean Wahl e outros que lhe apresentaram as contribuições da fenomenologia e do existencialismo. Retorna aos Estados Unidos para assumir um cargo de professor de Filosofia na Universidade de Columbia e, nesta função, dedica-se ao ensino da lógica. Nesta mesma instituição realizou seus primeiros experimentos com Filosofia para Crianças. Este contato com os pequenos despertou em Lipman o interesse pela filosofia analítica ou filosofia da linguagem (SILVEIRA, 2001).

Lipman foi influenciado por diversos autores, dentre eles destacam-se John Dewey, Jerome Bruner e Michael Oakeshott. Segundo Lipman, “foi Dewey quem previu nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento” (LIPMAN, 1990, p. 20). Lipman destaca que para Bruner “a herança cultural do gênero humano pode ser ensinada com toda integridade em todas as séries escolares” (LIPMAN, 1990, p. 21). Lipman também lembra que para Michael Oakeshott, “todas as disciplinas, tanto as ciências como as humanidades, são linguagens a ser aprendidas, linguagens cuja interação constitui a ‘conversação do gênero humano’” (idem, ibidem).

Em 1972, foi convidado para trabalhar no Departamento de Filosofia do Montclair State College, em Nova Jersey. Ali pôde ensinar Filosofia e dar continuidade ao seu projeto de criação de um Programa de Filosofia para Crianças. Nesta instituição conheceu Ann Margareth Sharp, que se tornou sua maior colaboradora. Lipman possui uma grande produção literária, algumas obras traduzidas em diversas línguas inclusive em português, dentre estas encontram-se os manuais para o professor que acompanham as novelas filosóficas utilizadas nas aulas de Filosofia para Crianças. Contudo, este material didático é comercializado exclusivamente pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, mediante capacitação oferecida por esta instituição (SILVEIRA, 2001).

1.1.1 CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Matthew Lipman iniciou a carreira de professor de filosofia ensinando lógica na Universidade de Columbia. Não demorou a perceber as dificuldades que seus alunos apresentavam na leitura e compreensão dos conteúdos que ele trabalhava em suas aulas. Refletindo sobre as causas dessas dificuldades constatou que elas tinham origem no desenvolvimento precário das habilidades cognitivas de seus alunos. Em testes realizados posteriormente Lipman constata que as dificuldades dos calouros universitários eram praticamente as mesmas dos estudantes de 6ª série (SILVEIRA, 2001).

Este fato leva o filósofo a constatar que o sistema educacional tradicional no qual trabalhava era um fracasso. Um sistema nestes moldes cria problemas imensos para a sociedade em que se está inserido: a formação dos cidadãos depende em grande medida da qualidade e da excelência da educação que recebe.

Se examinarmos nosso sistema educacional [...] é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional (LIPMAN, 1990, p. 33).

Diante desta constatação, Lipman busca compreender os motivos do problema e chega a algumas conclusões: constata que um dos principais entraves está relacionado ao tratamento dado às crianças que apresentam mais dificuldades de aprender, geralmente aquelas oriundas de camadas menos favorecidas da população. Em outras palavras, o sistema educacional tradicional é um fracasso pois não cumpre sua função de distribuir corretamente a educação. O principal problema é o próprio sistema que não consegue compensar as deficiências educacionais observadas nas classes trabalhadoras. Isto porque utiliza a mesma metodologia fracassada para recuperar o fracasso (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001).

Na verdade, as medidas aplicadas para os estudantes com dificuldades, devem ser as medidas aplicadas para todos os estudantes, em especial aos mais necessitados. "O que está claro é que a educação tem que se reformular de modo que as condições socioeconômicas nunca possam servir de desculpa para deficiências unicamente educacionais" (Ibidem, p. 21).

Outro problema constatado por Lipman - e talvez o principal deles - é a falta de interesse que os estudantes demonstram pelos estudos de uma maneira geral. Suas reflexões e pesquisas levaram-no a constatar que as crianças não se interessam muito pelos estudos pois não entendem o significado daquilo que lhes é ensinado. E, é claro, se não entendem o significado do que lhes é ensinado, não têm motivos para se dedicar aos estudos e aprender. Assim, Lipman constata que as crianças desejam o significado das coisas (Ibidem).

Esta constatação revela que um sistema educacional, para cumprir de fato o seu papel, deve apresentar programas educacionais que propiciem oportunidades para as crianças alcançarem os significados do mundo que as cerca. Os programas educacionais em vigor impedem que isto aconteça, principalmente devido à fragmentação do currículo. Esta característica parece frustrar o estudante, pois impede que ele visualize a totalidade que está estudando e que dá sentido e significado ao aprendizado (Ibidem).

Cada disciplina é trabalhada de modo independente e isolada umas das outras impossibilitando uma visão global, uma visão do todo. Os significados, segundo Lipman, surgem da percepção das relações entre um todo e suas partes (significado intrínseco), bem como das relações entre meios e fins (significado extrínseco). Neste sentido o termo "descoberta" é fundamental: "[...] os significados têm que ser descobertos. Não podemos 'dar' os significados às outras pessoas" (Ibidem, p. 24).

Segundo esta visão, os programas educacionais, para obterem êxito precisam colocar as crianças e os jovens como protagonistas de sua educação. Elas próprias devem descobrir tais significados através do diálogo e da investigação nas atividades escolares. Crianças pouco motivadas jamais gostarão de aprender para o seu "próprio bem". Elas precisam descobrir o significado do conhecimento por si próprias. "É por isso que gostariam de contar com meios educacionais repletos de significado: histórias, jogos, discussões, relações pessoais confiáveis e assim por diante" (Ibidem, p. 27). Em outras palavras, os meios educacionais (livros didáticos) devem ser agradáveis por si mesmos, se não o forem não ajudarão as crianças em sua busca de descoberta do sentido que motiva o aprender. A rigor, a experiência educativa (e em especial os livros didáticos) deveriam ser uma aventura cheia de descobertas, pois a rotina não traz significado algum. Os resultados dos testes e avaliações educacionais não indicam um significativo desenvolvimento e elevado aprendizado das crianças. Isto leva a crer que o sistema educacional em vigor produz muito mais rotina do que sentido para as crianças, contribuindo assim para o fracasso da grande maioria dos estudantes.

Outro fator importante é a postura dos pais das crianças que frequentam as escolas. Eles têm a expectativa que a educação dos filhos esteja proporcionando um bom desempenho cognitivo. Mas não é o que acontece. Como já mencionado, este sistema educacional tradicional, na visão de Lipman, não atende a expectativa dos pais nem das crianças:

Tentamos mostrar que a educação, tanto do ponto de vista da criança como dos pais, deveria estar impregnada da reflexão e da racionalidade. As reivindicações infantis podem ser vistas como uma exigência de significado, e as dos pais como uma exigência de racionalidade. O atual processo educacional só pode desapontar a ambos os lados, pois as crianças não estão sendo educadas de modo a poderem raciocinar efetivamente, e tampouco suas exigências escolares estão contextualmente estruturadas de modo a lhes oferecer um rico e atraente conjunto de significados (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p. 29).

Um sistema educacional que apresenta tantas falhas não pode alcançar seu objetivo maior: formar um cidadão culto e refinado, preparado para a convivência harmônica e democrática junto a seus pares. Ao contrário, a educação tradicional fracassou em produzir pessoas "que se aproximem do ideal de racionalidade"

(LIPMAN, 1990, p. 34). Estas constatações levam o filósofo estadunidense a propor uma reforma no sistema educacional tradicional. Este sistema estaria, portanto, superado e não atenderia aos anseios e necessidades de uma sociedade que se pretende democrática. Propõe então um programa educacional que possa sanar as deficiências da educação tradicional, cria o Programa Filosofia para Crianças, baseado numa “educação para o pensar”.

1.2 A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Como já foi dito, Lipman afirma que as crianças buscam o significado do mundo que os rodeia. Assim, a educação escolar deveria ser repleta de significados que pudessem auxiliar as crianças no seu processo educativo. Uma boa educação é aquela que intrinsecamente traz significado para a experiência presente do estudante. Nenhum significado pode ser captado, "descoberto", sem a habilidade de pensar. Portanto, pensar e pensar por si mesmo é a habilidade essencial a ser desenvolvida no processo educacional (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001).

A atitude mental de pensar acompanha diariamente todos os seres humanos. Pensa-se a todo instante: o pensar é natural. Desse modo pode-se crer que nada é possível fazer para melhorá-lo, mas isto não é verdade. É possível aprimorar o pensamento se ele for pautado pelas regras da lógica: por meio delas é possível distinguir as inferências válidas das não-válidas. Crianças bem pequenas já conseguem pensar logicamente, apenas não tem consciência disso. Desse modo um programa de habilidades de pensamento pode ajudar as crianças a refletir melhor e a se tornarem mais razoáveis e a desenvolver o juízo, ou seja, bons julgamentos, a estabelecer relações de diversas ordens, a classificarem e definirem, entre outras coisas (Ibidem).

Pensar exige uma gama de habilidades dentre as quais destacam-se a linguagem e a matemática. Elas são consideradas habilidades básicas pois auxiliam no desenvolvimento das demais. Lipman destaca que a leitura é uma importante atividade que auxilia na descoberta de significados e mais: "a leitura e o pensamento são interdependentes" (Ibidem, p. 37). Isto significa que ao melhorar habilidades de leitura melhora-se o pensamento. Mas as crianças gostam de ler tudo? Se interessam

por qualquer leitura? Não, não é por qualquer tipo de texto que as crianças se interessam. Sabe-se que elas gostam de ler aquilo que lhes faça algum sentido. O significado é justamente aquilo que para elas é relevante e lhes explique algo tais como problemas da idade, ou problemas da humanidade em geral, afirma Lipman. A leitura para a criança deve ser aquela que se relaciona com suas principais preocupações. A descoberta do sentido em textos escritos exige a extração dos significados que por sua vez precisa ser inferido pela criança. "A inferência consiste em raciocinar a partir do que é dado literalmente para aquilo que é sugerido ou está implícito" (Ibidem, 2001, p. 38).

Dizendo de outro modo: as crianças só se interessam por textos que lhes faça algum sentido. Para um texto fazer sentido é necessário que este lhes traga informações significativas, ou seja, que tenham significado. Mas segundo Lipman, o significado não pode ser dado à criança, ela deve, por si só, extrair-lo da leitura. Esta extração se dá por meio da elaboração de inferências, que nada mais é do que obter um novo conceito ou ideia não explícita a partir de informações e ideias explícitas. O próprio Lipman apresenta um exemplo: "se sabemos que hoje é terça-feira, dia 14, não teremos nenhuma dificuldade em inferir que amanhã será quarta-feira, dia 15" (Ibidem).

Lipman acredita afirma que o raciocínio também é uma habilidade fundamental e segundo ele é possível saber quando uma criança está raciocinando quando ela começa a falar. Não se sabe se é possível ensinar uma criança a raciocinar, mas tem-se a certeza que se pode ensiná-las a distinguir um raciocínio inconsistente de um bom raciocínio, da mesma maneira que se pode distinguir uma escrita que segue regras gramaticais da que não segue. Uma boa maneira para isto é a leitura. A leitura não teria um fim em si mesma, mas seria um meio para se aprimorar o pensamento, o raciocínio (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001).

Além da leitura, Lipman estabelece uma íntima relação entre diálogo e pensamento. O diálogo gera reflexão. Geralmente durante uma aula a parte mais interessante é o diálogo. Normalmente refletimos sobre o que conversamos de modo que "o pensamento é a internalização do diálogo" (Ibidem, p. 45). Por ser extremamente atraente, o diálogo pode se constituir como um método de trabalho muito eficaz pois:

A insistência de que a formação de uma comunidade na sala de aula tem uma importância crucial para estimular o pensar não deixa de ter uma base na psicologia cognitiva e social. Se olharmos, por exemplo, os trabalhos de George Herbert Mead [...] ou a obra de Lev Vygotsky [...] encontramos tanto suporte filosófico como psicológico para a tese de que o pensamento é a internalização do diálogo (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p.45).

Mas, para haver diálogo é preciso que a criança participe ativamente dele, não basta estar presente apenas observando outros debaterem. Como se pode observar, a leitura de textos e o diálogo entre estudantes e professores serão os fundamentos do método de Lipman para uma educação para o pensar. E qual seria em última instância o objetivo desta educação para o pensar? Segundo Koan (2000, p. 14), "o seu propósito é contribuir com a reforma do sistema educacional para que esse desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos".

1.2.1 FILOSOFIA E PENSAMENTO

É claro o propósito do filósofo estadunidense a esta altura: é preciso reformar a educação tradicional. Esta reforma necessariamente deve criar um sistema educacional atraente para os estudantes. Somente assim as crianças poderão desenvolver habilidades de pensamento superior. Qual disciplina teria mais condições de desenvolver nos estudantes esta série de habilidades? Em uma palavra: a Filosofia.

Neste sentido, a principal preocupação da educação deve ser o ensino das habilidades de pensamento. Uma quantidade cada vez maior de professores está empenhada em ensinar tais habilidades. Para fins educacionais, considera-se as habilidades genéricas como sendo as habilidades de formação de conceitos, de interpretação, de investigação e a habilidade de raciocinar (LIPMAN, 1990).

Para o desenvolvimento das habilidades é preciso trabalhar com alguns conteúdos. Estes devem ser contextualizados como numa história, levando em consideração as motivações e interesses das crianças, pois só assim tende a ser melhor assimilados e aprendidos (Ibidem).

A Filosofia é uma disciplina que pode auxiliar o ensino de outras disciplinas. Melhor dizendo, ajudar a pensar as outras disciplinas: "a filosofia é atraída pelo

problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais" (LIPMAN, 1990 p. 51).

Além das qualidades e dos conteúdos próprios da filosofia esta pode contribuir para uma educação plena; que é justamente aquela que capacita o indivíduo a considerar cada disciplina como uma linguagem e a pensar fluentemente nela. A filosofia tem papel central nesta tarefa (LIPMAN, 1990).

Lipman afirma que a filosofia pode melhorar o rendimento escolar das crianças principalmente se associada a outras disciplinas acadêmicas: as linguagens e os estudos sociais. As crianças teriam a oportunidade de discutir as diferenças entre poesia e prosa, dissertação e descrição, as relações entre experiência e significado entre outras. Assim, as aulas de linguagem teriam mais sentido para os pequenos. O mesmo se passa com os estudos sociais. A filosofia lhes ajudaria a desenvolver a consciência crítica indispensável nesta área do conhecimento:

De um modo geral os estudantes não veem nenhuma ligação entre o que estão estudando, aquilo que fazem em suas vidas cotidianas e o que faz a sociedade como um todo. Esses fatores devem ser apresentados juntos, significativamente, para que as crianças comecem a se perceber como seres sociais e políticos (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p.44).

A filosofia pode fazer com que a criança pense nas demais disciplinas escolares, no que acontece nelas e sobre elas, proporcionando assim uma unidade de sentido na experiência vivida defendida por Dewey e adotada por Lipman. Aliás, o pensamento de Lipman sobre educação foi fortemente influenciado por Dewey. Este autor apresenta uma teoria marcadamente normativa que pode servir para avaliar o quanto a sociedade e a educação são antidemocráticas. (KOAN, 2000).

As aproximações que Dewey faz entre filosofia e democracia levam Lipman a propor de modo revolucionário o ensino de filosofia a partir do momento em que a criança entra para a escola.

A filosofia pode fazer de cada estudante um investigador de espírito crítico e razoável, e isso, considera Lipman, nenhuma outra disciplina está em condições de proporcionar. Dessa forma, a prática da filosofia é, para Lipman, a base de uma educação para o pensar (KOAN, 2000, p. 51).

Matthew Lipman concebe duas maneiras de pensar. Uma primeira forma seria o pensar cotidiano, normal. O segundo seria um pensar diferente, um pensar de ordem superior. O pensar cotidiano é assistemático, acrítico, é pouco criativo e muito mecânico. O pensar de ordem superior é inventivo e complexo. Combina ao menos três aspectos ou formas de pensar: a criatividade, o cuidado e a criticidade. Somente a presença conjunta desses aspectos pode revelar um pensamento de ordem superior ou complexo. Lipman considera que ao desenvolver este pensamento de ordem superior as crianças estarão sendo, em resumo, respeitosas, razoáveis, tolerantes e democráticas (KOAN, 2000).

Um pensador de ordem superior é um cidadão democrático. Dessa forma, educa-se para um ganho social, para uma sociedade mais democrática, pois seus membros são cidadãos democráticos. A democracia não se instala sem cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos. Assim, "diria Lipman, se a democracia é desejável, a filosofia é necessária" (KOAN, 2000, p. 56).

1.2.1.1 O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR E AS HABILIDADES DE PENSAMENTO

Segundo Silveira (2001) o pensar de ordem superior exige algumas habilidades, que se portam como pré-requisitos para que ele aconteça. Por isso é necessário que estas habilidades estejam disponíveis às crianças o mais cedo possível. Cultivando estas habilidades as crianças desenvolvem mais facilmente sua racionalidade. Dessa forma, o Programa Filosofia para Crianças visa também desenvolver desde muito cedo tais habilidades nas crianças. São elas: habilidades de investigação, de raciocínio, de organização de informações e de tradução. Abaixo uma breve síntese a partir de Lipman (1995b).

- a) *Habilidade de investigação* é uma prática autocorretiva não meramente habitual, mas uma prática reflexiva onde se tenta inferir algo a partir de um problema ou questão. Envolve levantar hipóteses, considerar alternativas, fazer testes entre outras.

- b) *Habilidade de raciocínio* é a possibilidade de se ampliar um conhecimento existente sem fazer novas experiências, ou seja, com base em algo que se sabe *infere-se* algo que ainda não se sabe.
- c) *Habilidade de organização de informações* é a capacidade de agrupar informações em grupos significativos. Estes grupos são redes de relações e podem por sua vez formarem teias de significados. Existem três tipos básicos: a sentença, o esquema e o conceito.
- d) *Habilidade de tradução* é capacidade de dizer algo em outra língua sem perda de sentido. Língua aqui não é somente entendido como línguas naturais tais como inglês ou espanhol, mas também se entende como modo de expressão. É o caso de um pintor nomeando sua tela.

Este pensar de ordem superior é um pensar crítico para Lipman pois é uma forma de pensar pautado em atributos da lógica formal. Aqui cabe um questionamento sobre esta tese lipmaniana: para que um pensamento seja crítico basta apoiar-se em critérios lógicos-formais? A resposta é não! O pensamento crítico não pode prescindir da experiência da realidade objetiva muitas vezes contraditória e conflituosa onde foi gerado. Em outras palavras: é necessário considerar o conteúdo do pensamento e não somente sua forma abstrata para se desenvolver uma consciência crítica.

Silveira é esclarecedor neste sentido ao afirmar que:

Lipman, porém, ao contentar-se com os recursos da lógica formal, confina o pensamento nos limites dessa lógica, tornando-o empobrecido, subutilizado e fazendo-o permanecer em um patamar muito inferior ao que poderia alcançar se lhe fosse permitido alçar voos mais altos (SILVEIRA, 2001, p. 157).

1.3 O CURRÍCULO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Segundo Lipman (1990), os currículos das disciplinas devem ser reelaborados com vistas a uma maior racionalização. O currículo de Filosofia deve levar em consideração toda a sua história sequenciada para as séries do primeiro e segundo graus. Esta sequência deve procurar cobrir as lacunas do currículo

tradicional. Também deve ser escrito de forma a preservar a curiosidade das crianças e incentivá-las a buscar num futuro os textos dos próprios filósofos.

A filosofia pode auxiliar na superação da fragmentação do currículo pois se entrelaça com as demais disciplinas. É de fundamental importância para o programa Filosofia para Crianças que se implante a visão metacognitiva no estudante, ou seja, pensar sobre o seu próprio pensar. O currículo é melhor trabalhado por professores bem formados, e de preferência na mesma metodologia que se pretenda que ele aplique aos estudantes. Por este motivo ele criou um programa de treinamento para professores que será descrito mais a frente. "As crianças só acharão a educação uma aventura irresistível se os professores também a acharem" (LIPMAN, 1990, p. 45).

O currículo de Filosofia para Crianças foi publicado pelo Institute for de Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Surgiu em 1969 sendo ampliado gradativamente desde os idos de 1974. Conforme Koan (2000), o currículo do programa de Lipman é constituído por oito programas compostos por uma novela e um manual do professor. Trata-se de uma reconstrução da história da filosofia ocidental de modo literário, por meio de novelas. Estas são diálogos entre crianças, seus pais, professores e vizinhos. Os debates normalmente acontecem na escola, mas também nas casas das personagens com seus pais. As crianças representam modelos de investigadores que debatem problemas relativos ao seu cotidiano. Cada novela acompanha um manual do professor que propõe discussões e exercícios com base no conteúdo trabalhado nas novelas.

Este currículo foi desenvolvido majoritariamente por Lipman nos últimos 30 anos. Mas alguns de seus colaboradores mais próximos tem escrito materiais e programas complementares. Lipman entende a prática filosófica como um meio para desenvolver algumas habilidades de raciocínio tais como: fazer comparações, diferenças e semelhança, traçar analogias, levantar hipóteses, inventar e contar histórias, reconhecer ambiguidades, dar e pedir razões, distinguir boas e más razões, ser relevante, inferir significados, fazer boas perguntas, pedir ajuda, responder perguntas com outras perguntas, detectar problemas em raciocínios incorretos e considerar intenções (KOAN, 2000)

A internalização destas habilidades ocorre a partir do debate e da reflexão sobre temas tais como linguagem, amizade, liberdade, regras, nomes, meios e fins, corpo e alma, realidade, espaço, pensamento, tempo entre outros. O debate é mediado pelo professor que conta com o auxílio do manual que norteia a discussão.

Lipman acredita que é possível agrupar todas as habilidades trabalhadas pelo programa em quatro grandes grupos: habilidades de investigação, de raciocínio, de organização da informação e habilidade de tradução.

Apresenta-se abaixo um quadro sinótico do currículo elaborado por Lipman e seus colaboradores. Note que o quadro apresenta o nome de todas as novelas filosóficas, o nome dos manuais do professor, o ano em que foram elaborados, a série a que se destinam e os temas da filosofia que abordam.

Quadro 1 – O currículo: novelas e manuais filosóficos.

Novela filosófica	Elfie	Issao e Guga	Pimpa	Nous	A descoberta de Ari dos Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação 2. ed.	1988	1982/86	1981	1996	1974/1982	1976/1983	1978	1980
Manual	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer	Investigação filosófica	Investigação ética	Investigação estética	Investigação social
Idade	5-6 anos	7-8 anos	9- 10 anos	9- 10 anos	11-12 anos	13-15 anos	13- 17 anos	13-17 anos
Série escolar	Pré-escola	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries	Ensino médio	Ensino médio
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem/ontologia	Formação ética	Lógica/teoria do conhecimento/filosofia da educação	Ética	Estética	Filosofia social e política

Fonte: KOAN, 2000, p.60.

1.3.1 AS NOVELAS FILOSÓFICAS

O currículo elaborado por Lipman se inicia já para crianças da pré-escola. Para elas conta com uma novela chamada *Elfie* e seu manual de atividades e

exercícios para uso do professor intitulado *Colocando juntos nossos pensamentos*. A novela utilizada para as crianças de 1ª e 2ª séries intitula-se *Issao e Guga* e conta com o manual do professor chamado *Maravilhando-se com o mundo*. Estas novelas dão ênfase no desenvolvimento da linguagem, especialmente as formas de raciocínio implícitas nas conversas que as crianças têm em seu dia-a-dia. Também procura ampliar a consciência perceptiva, fazer distinções e classificações, pensar sobre sentimentos e compartilhar dialogicamente as percepções individuais.

Para as crianças das 3ª e 4ª séries foi elaborada por Lipman a novela chamada *Pimpa*. Também conta com um manual de exercícios que o autor batizou de *Em busca do sentido* e trabalha a mesma temática que as anteriores, mas preparando as crianças para a etapa seguinte, que aborda os raciocínios formais. Esta novela dá uma ênfase nas estruturas semânticas e sintáticas da linguagem tais como: ambiguidade, ideias que estabelecem relações e conceitos filosóficos abstratos. Dentre estes pode-se citar tempo, espaço, causalidade, grupo, classe, pessoa e número. Para dar conta da formação ética, Lipman escreveu a novela *Nous* e o seu manual *Decidindo o que fazer* como um material complementar ao programa Pimpa.

O currículo para 5ª e 6ª séries é desenvolvido na novela *A Descoberta de Ari dos Telles*. O manual do professor recebe o nome de *Investigação Filosófica*. O principal tema trabalhado é a lógica formal e informal. Esta novela apresenta-se como um modelo de comunidade de investigação formada por crianças e adultos que dialogam entre si. O tema gira em torno dos fundamentos do raciocínio lógico que recria os diversos modos de pensar e agir que os pequenos poderiam ter. As crianças aprendem umas com as outras e com os adultos em uma perspectiva não-autoritária e antidoutrinadora. Incentiva-se o questionamento e o raciocínio e o respeito ao pensamento divergente.

O currículo da 7ª e 8ª série é formado pela novela *Luísa* e seu manual chama-se *Investigação Ética*. Trata das questões éticas, dos estudos sociais e da linguagem. É uma continuação da novela anterior que aborda ideias como justiça, verdade, mentira, natureza de regras e padrões de comportamento. Também se trabalha as relações entre ética e lógica, principalmente a lógica não formal ou lógica das "boas razões". A novela *Satie*, também desenvolvida para as mesmas séries, trabalha as dificuldades e bloqueios da escrita. São os mesmos personagens do texto anterior, mas agora um pouco mais velhos cursando o 2º grau. O manual intitula-se: *Escrever: como e por quê*. Sugere vários exercícios de escrita de textos e poesias. A

novela *Marcos* e seu manual tratam das questões políticas e sociais e são destinados ao público do ensino médio (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001).

Como se pode observar, o filósofo estadunidense propõe um “curso de filosofia” para toda a educação básica. Seu currículo cobre todas as séries desta modalidade de ensino trabalhando os principais temas que a tradição filosófica ocidental desenvolveu e agregou à sua história.

O objetivo deste trabalho não é examinar a obra de Lipman de modo detalhado e exaustivo, mas sim trazer à baila seus pressupostos teóricos, sua metodologia de aplicação e um contato mesmo que incipiente com o material didático a fim de se construir uma visão geral do programa Filosofia para Crianças. Esta visão geral deve fornecer elementos comparativos para uma melhor análise e compreensão da disciplina de filosofia trabalhada na rede municipal de educação de Várzea Paulista, nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª série), foco desta pesquisa.

O anexo A apresenta parte do material didático utilizado nas séries acima listadas, a fim de que o leitor tenha uma ideia das novelas e do manual do professor elaborado pelo autor. Optamos por trazer a imagem do próprio material utilizado com a finalidade de reconstruir aqui aquilo que a criança e seu professor tem em mãos no dia-a-dia do trabalho escolar.

O anexo apresenta primeiramente pequeno trecho da novela filosófica e na sequência parte do manual do professor que orienta a discussão na comunidade filosófica. Algumas imagens não apresentam o diálogo e/ou a orientação total no caso do manual na sua integralidade. Isto se deve à opção já mencionada de não se proceder uma análise exaustiva do material, mas sim uma visão geral da mesma.

As imagens contidas no referido anexo trazem na sequência, fragmentos das novelas *Issao e Guga*, *Pimpa* e *A Descoberta de Ari dos Telles*, com seus respectivos manuais do professor. Neste material o leitor poderá observar que o texto da novela é sempre um diálogo entre as crianças que são os protagonistas da história e entre as crianças e adultos.

Estes personagens apresentam característica semelhantes à dos grandes pensadores da tradição filosófica ocidental: alguns fazem questionamentos mais introspectivos, outros buscam evidências empíricas. Alguns são mais extrovertidos, outros nem tanto.

Não são citados nenhum nome próprio destes filósofos ou mesmo correntes de pensamento desenvolvidas ao logo do tempo. Característica marcante

nos textos são a curiosidade e insatisfação das personagens com os acontecimentos do cotidiano, que são na verdade a maior característica dos pensadores de todos os tempos.

Assim a comunidade de investigação das novelas serve de modelo para a comunidade onde se dá as aulas de filosofia. Nos manuais pode-se observar orientações de como proceder o trabalho bem como planos de discussão e exercícios para serem aplicados aos alunos.

1.4 O MÉTODO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A base metodológica do Programa Filosofia para Crianças é o diálogo. Lipman entende que as habilidades linguísticas estão intimamente ligadas às habilidades de pensamento, de modo que ao desenvolver a linguagem, desenvolve-se o pensamento. Como já assinalado anteriormente: "o pensamento é a internalização do diálogo" (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p.45).

É por meio do diálogo que as crianças vão internalizando atitudes mentais das mais variadas: de escuta, de interrogação, de autoconfiança, de respeito mútuo e de autocorreção, para citar algumas. Todas elas típicas do "pensar excelente" ou "pensar de ordem superior" (SILVEIRA, 2001).

Importa dizer que este diálogo, para atingir seus objetivos, não pode ser uma conversa qualquer. Não pode ser um mero bate-papo desorganizado, descompromissado e assistemático, que comumente se vê em grupos de amigos. Trata-se de um diálogo "investigativo ou filosófico" (LIPMAN, 1990, p. 150) e para que este diálogo aconteça nos moldes desejados pelo filósofo estadunidense é precioso que ocorra numa comunidade de investigação (Ibidem, p. 132).

1.4.1 A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

O Programa Filosofia para Crianças foi concebido pelo seu idealizador para ser aplicado nos sistemas de educação escolar, ou seja, em salas de aula do ensino regular. Dessa maneira, a comunidade de investigação é, grosso modo, a sala de aula

compreendida como o conjunto de alunos e seu professor ou professora que assume o papel de mediador do trabalho dialógico e das outras atividades ali desenvolvidas. O termo “comunidade”, portanto, refere-se aos estudantes e seus professores. Mas e quanto à investigação? O que significa investigar nesta proposta? Koan esclarece que

Lipman concebe como investigação [...] toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática (KOAN, 2000, p. 31).

Lipman sugere a comunidade de investigação como um novo modelo, um novo paradigma na educação. Este modelo é inspirado na tradição pragmatista norte-americana em especial no pensamento de Charles S. Peirce. Este autor propõe na verdade a comunidade de investigação científica, inspirando Lipman a formular a comunidade de investigação filosófica (KOAN, 2000).

A comunidade de investigação seria a responsável por gerar um debate e uma investigação filosófica que teria como regras a lógica formal e informal. A lógica para Lipman seria, portanto, um dos pilares da investigação, constituindo-se como uma espécie de regra, de método investigativo. O outro pilar seria a autocorreção.

É muito importante autocorriger-se porque nunca podemos estar certos da verdade das nossas crenças; mais ainda, porque sabemos que elas nunca são verdadeiras, que não podem sê-lo porque a verdade é algo que está em nosso horizonte, não em nossa possessão (KOAN, 2000, p. 35).

Lipman considera a comunidade de investigação o início e fim do diálogo investigativo filosófico. A comunidade também seria doadora de sentido ao debate filosófico. Isto porque ela tem a primazia sobre o sujeito. A mente para Lipman é pouco a pouco construída a partir da interação ente indivíduo e comunidade. Esta é permeada por normas, crenças, valores, saberes, que durante seu desenvolvimento o indivíduo vai internalizando e se posicionando. O contexto social em especial a comunidade é muito valorizada pelo autor: “assim, a comunidade de investigação se constitui num ideal cognitivo, social e político que norteia a prática da filosofia nas escolas” (KOAN, 2000, p. 36).

Importa dizer que em alguns aspectos o pensamento de Lipman é prescritivo pois não procura descrever um processo que ocorre na sala de aula, mas prescreve como deveria ser uma investigação filosófica numa aula de filosofia. Para isso propõe 15 elementos, critérios que podem ser utilizados para avaliar se de fato ocorre uma aula de filosofia. São atos mentais e de fala que em conjunto levam o estudante a organizar seu pensamento para um pensamento de ordem superior, buscando o raciocínio, a deliberação razoável e o juízo. Prepara o estudante para a democracia a partir da vivência investigativa (KOAN, 2000).

Outro ponto importante da comunidade de investigação parece ser uma tentativa de aprimorar a socialização entre as crianças. Lipman parece perceber as dificuldades enfrentadas por estudantes e crianças mais “tímidas” e observa que sua proposta parece contribuir para a superação desta dificuldade:

A criança já é social, mas exige um ambiente onde essas tendências sociais possam se expressar de uma forma construtiva. Assim, as crianças que geralmente ficam caladas na classe não são crianças que não querem falar; na verdade, são crianças que temem que o que têm para dizer seja rejeitado pelos outros como algo sem importância. Se na sala de aula existisse uma verdadeira comunidade de respeito mútuo, onde estudantes desse tipo tivessem oportunidade de falar e de serem escutados com respeito, provavelmente sairiam de suas conchas e se envolveriam voluntariamente no diálogo comunitário. Com muita frequência, a criança não-verbal é apenas uma criança que sonha em estar na primeira fila da classe, falando com seus colegas sobre algum assunto importante (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p. 46).

Em suma, para Lipman, a comunidade de investigação é o modelo ideal de prática pedagógica, que pode e deve suprir as deficiências da educação tradicional pois implementa de modo inovador o debate filosófico entre as crianças.

1.4.2 FILOSOFIA, DIÁLOGO E INVESTIGAÇÃO

Uma das teses fundamentais de Lipman é que no Programa Filosofia para Crianças a filosofia não é algo a aprender, mas a praticar, fazer. Ele parte do princípio de que a filosofia se faz por meio do diálogo pois pela linguagem as habilidades de raciocínio são melhores desenvolvidas (SILVEIRA, 2001).

Dessa maneira, a comunidade de investigação que dialoga é lócus privilegiado do diálogo filosófico e da investigação. É no debate filosófico mediado pelo professor a partir da leitura compartilhada das novelas, que a filosofia se realiza por assim dizer.

Lipman propõe a comunidade de investigação como um espaço onde o diálogo genuíno possa acontecer através de um processo deliberativo, baseado no respeito, no mútuo reconhecimento, na consideração das razões que sustentam as ideias propostas, em suma, na disposição para uma busca comum raciocinada que enriqueça a experiência compartilhada. Não se trata apenas de um procedimento didático, mas da própria forma que adquire a investigação filosófica (KOAN, 2000, p. 39).

É preciso também que se estabeleça pré-requisitos essenciais para que este filosofar aconteça: ausência de doutrinação, respeito mútuo, e prontidão para a razão. O professor deve ter sua autoridade respeitada pois tem maior autonomia que os estudantes no que se refere a técnicas de pesquisa e condução dos debates. É desejável que ele possa conduzir e incentivar a participação de todos os alunos evitando a doutrinação, ou seja, que seus pontos de vista sobre os assuntos discutidos sejam debatidos e assimilados. No fundo deve se portar mais como um mediador dos debates. Para isso ele deve ser sensível a diversos pontos de vista para garantir a liberdade de pensamento e expressão dos estudantes (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001).

Há também, segundo Lipman, outra característica fundamental deste fazer filosófico, deste filosofar na comunidade de investigação: o debate deve ser disciplinado pelas regras da lógica. Isto exige o aprendizado destas regras e ferramentas, assim a lógica passa a ser uma metodologia de investigação. Lipman diferencia diálogo de conversação: enquanto a conversação é descomprometida e sem finalidade fora dela mesma, o diálogo é guiado, como já foi dito, por regras rígidas da lógica que lhe garantem validade e exatidão. O diálogo investigativo é no fundo um filosofar, e, portanto, uma tarefa que apresenta um rigor metodológico e um compromisso com a verdade.

1.4.3 O PAPEL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O papel do professor para Lipman, está intimamente ligado à sua intenção de reformar a educação tradicional. Neste modelo que precisa ser superado, o professor é o “detentor” do saber e o estudante o “receptáculo”. É preciso romper com este modelo de ensino-aprendizagem em que o professor é a autoridade que teria “posse” do conhecimento. Lipman deseja substituir este modelo verticalizado por um modelo mais horizontal. Somente assim a comunidade de investigação passa a ter algum sentido. Desse modo professor e alunos são parceiros na produção do conhecimento que se dá por meio da investigação dialógica.

Cabe ao professor não mais um papel de autoridade em relação ao trabalho na sala de aula, mas o papel de um mediador das discussões. O professor não será mais um dono das respostas corretas, mas alguém atento para que os debates e os questionamentos produzidos pela comunidade de investigação não se tornem mera conversação, mas continue sempre no caminho do diálogo filosófico que produza um *pensar bem*, porque autocorretivo, criativo e logicamente organizado.

2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VÁRZEA PAULISTA

2.1 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de iniciar a descrição do que vem a ser a o ensino de filosofia para crianças na Rede Pública Municipal de Várzea Paulista, são necessários alguns esclarecimentos sobre a metodologia empregada nesta investigação. O objeto de estudo em questão é uma prática educacional constituída em um determinado espaço e tempo, tendo um grupo de professores e seus alunos como principais protagonistas escrevendo uma história singular, ainda não registrada de forma sistemática. Assim, o objeto de pesquisa não é simples, é complexo porque é multifacetado e dinâmico. Em função desta complexidade de ordem epistemológica surge o problema metodológico: como debruçar-se sobre este objeto? Como se poderia estudar o ensino de filosofia em Várzea Paulista? Quais instrumentos e critérios de análise seriam os melhores a fim de realizar uma investigação minimamente segura deste complexo objeto de estudo?

O primeiro passo seria justamente tentar elencar as principais características da disciplina de filosofia implantada na Rede Municipal de Várzea Paulista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que de modo incipiente, ainda que por gradativa aproximação. Mas seria possível descrever fielmente a totalidade deste objeto de estudo? Seria possível abarcar e transcrever todas as dimensões de uma prática docente que se realiza já há quatorze anos? Uma reflexão não muito profunda revelaria de imediato que esta não é uma tarefa fácil. Várias perspectivas poderiam ser abordadas.

Seria possível tentar investigar o objeto de estudo sob o prisma exclusivamente histórico. Poder-se-ia utilizar um recorte com viés político, ou investigar somente seus aspectos pedagógicos. Também seria possível estudar exclusivamente o desenvolvimento da disciplina evitando comparações. Diante deste objeto multifacetado que proporciona muitos enfoques de investigação, optamos por realizar um levantamento histórico das mais importantes atividades, ações e

movimentos que constituíram esta disciplina escolar, sem perder de vista aquilo que lhe é próprio: a dimensão pedagógica.

Esta dimensão possui um núcleo, qual seja, a fundamentação teórica que embasa o ensino e lhe dá um norte, bem como a metodologia de trabalho que é utilizada pelos professores, ou seja, a maneira pela qual os docentes trabalham com os alunos. Estes elementos serão as principais categorias de análise para a comparação com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman como anteriormente descrito.

Para executar esta tarefa, dada a singularidade deste objeto de estudo, utilizamos a combinação de dois procedimentos de pesquisa: o estudo de documentos escritos e a pesquisa de campo na forma de entrevista padronizada (LAKATOS e MARCONI, 1991). Os documentos analisados foram a Proposta Curricular de Várzea Paulista, a Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia, cadernos de formação de docentes, materiais didáticos utilizados por professores e estudantes, publicações sobre a administração municipal, documentos fornecidos por ela e documentos pessoais de alguns entrevistados. Na pesquisa de campo foram entrevistados alguns profissionais da rede: os professores de filosofia, algumas professoras chamadas polivalentes, ou seja, responsáveis pelo maior trabalho de alfabetização das crianças, diretores de escolas e um dos secretários municipais de educação, o secretário que implantou a disciplina. O apêndice B reproduz as questões que balizaram as entrevistas com estes profissionais. Assim, as linhas que se seguem procuram descrever sinteticamente como se constituiu o ensino de filosofia, em especial sua proposta pedagógica e suas práticas por meio das já mencionadas fontes documentais e orais.

Dissemos a pouco que nosso objeto de estudo é dinâmico, em outras palavras, está em movimento, em contínua transformação. Com isso queremos dizer que no exato momento em que esta pesquisa se realiza, há um grupo de profissionais da Rede Varzina discutindo possíveis alterações a serem feitas em alguns documentos em função de exigências oriundas da nova BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Estas exigências devem provocar algumas alterações principalmente na Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia, e é claro, ainda não foram concluídas e publicadas. Desse modo, nossa investigação está se realizando com base na última versão publicada deste importante documento.

A rede varzina conta atualmente com sete professores que ministram as aulas de filosofia. Seis deles são funcionários de carreira que ingressaram no serviço público por meio de concurso de provas e títulos. Apenas um deles não é servidor efetivo e por este motivo a administração municipal não autorizou a realização de sua entrevista, por exigências relativas ao contrato de trabalho. Dentre os seis professores entrevistados apenas um concedeu as informações solicitadas por meio de questionário escrito, visto que no período em que este levantamento foi realizado, encontrava-se afastado das suas funções por motivos de saúde.

Os demais profissionais concederam entrevistas pessoalmente em seus locais de trabalho. Além dos professores de filosofia e de um gestor, foram entrevistados três diretores de escolas e quatro professoras polivalentes. Os três diretores e duas professoras polivalentes foram escolhidos aleatoriamente. As outras duas professoras foram escolhidas em razão das parcerias realizadas com os professores de filosofia (estas parcerias serão abordadas mais adiante).

As entrevistas destes outros profissionais visam obter um olhar diferenciado, olhar que possa complementar as informações trazidas pelos professores de filosofia. Posteriormente se verificará que eles trouxeram informações importantes sobre o trabalho realizado e que não deixam de constituir importante contribuição da disciplina na formação dos jovens educandos. Em comum acordo com a Unidade Gestora Municipal de Educação, manteremos o anonimato dos entrevistados, atribuindo para eles nomes fictícios.

2.2 OS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Todos os professores de filosofia da Rede varzina possuem graduação em Filosofia e cursos de pós-graduação e de especialização na mesma área. Três deles também possuem graduação em pedagogia e dentre estes, dois informaram ter formação complementar para o ensino superior. Dentre estes dois, um também possui graduação em Sociologia e o outro em História. Todos eles são do sexo masculino. A média de idade do grupo é de aproximadamente 46 anos. Com exceção de um, todos os demais ministram aulas em outras redes de ensino além da Rede de Várzea Paulista. Deste grupo de seis professores, apenas um conta com cinco anos de

atuação na Rede, todos os outros contam com onze anos ou mais de trabalho. Assim, dos sete professores que em 2018 lecionaram Filosofia na Rede Varzina, cinco estão praticamente desde o início, ou seja, participaram do processo de constituição da disciplina no município, ingressando logo nos primeiros concursos públicos realizados pela administração “Construindo uma Vida Melhor”.

O primeiro concurso público foi realizado em 08/01/2006 pelo Núcleo de Computação Eletrônica – NCE da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Uma vez aprovados no concurso público os candidatos classificados foram nomeados e empossados para os cargos de Professor de Filosofia, em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais. A principal exigência para posse no cargo era a graduação em Filosofia mais especificamente o diploma de licenciatura nesta área. Iniciaram suas atividades na docência oficialmente em 13 de fevereiro ano de 2006.

2.3 O INÍCIO

A Disciplina de Filosofia para Crianças no Ensino Fundamental do Ciclo I da Rede Municipal do Município de Várzea Paulista, se inicia de modo provisório ainda no ano de 2005 a partir de um processo seletivo que contratou temporariamente 2 professores pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT. Estes profissionais lecionaram de abril a dezembro daquele ano em duas escolas do município, um deles ministrando aulas no período da manhã e outro no período da tarde.

Seu trabalho consistia basicamente em ministrar uma aula de Filosofia para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental inicialmente. Pouco tempo depois as aulas foram estendidas para as demais series. Também deveriam participar dos horários de trabalhos pedagógicos coletivos em suas respectivas escolas com os demais professores, participar de reuniões de planejamento do trabalho escolar como um todo, e reuniões de planejamento dos trabalhos referentes à própria disciplina, bem como reuniões de pais e demais atividades do calendário escolar.

Em 2006, quando os professores integraram a rede para ministrar as aulas, não havia nenhuma proposta para ensino da disciplina e nenhum tipo de material

didático para o trabalho com os alunos. Nenhuma orientação ou determinação sobre o quê e nem como ensinar aos estudantes. Isto foi de certo modo um problema para os professores como nos relata o professor Matheus:

[...] eu tava até pensando...a ideia do caos né? Falando da Mitologia. É como que se você fosse jogado prum buraco que não tivesse fim né. Quero dizer, você pensaria: como trabalhar filosofia com criança? E jogaram pra gente esse problema e de repente, de uma hora...de noite nós dormimos e de manhã nós acordamos dentro da sala de aula com criança de sete anos de idade pra você trabalhar...¹

Esta fala revela de início o primeiro grande desafio a ser enfrentado pelo grupo de professores iniciantes: aprender a trabalhar com filosofia para crianças. Nenhum deles possuía formação específica para trabalhar a disciplina com a faixa etária das crianças da rede (06 a 10 anos de idade). Todos eram licenciados em filosofia, mas esta formação normalmente é voltada para o ensino da disciplina para o nível médio. Dois professores possuíam uma certa experiência com ensino de filosofia na rede particular de ensino e dois já haviam trabalhado na rede no ano anterior como já mencionado.

Assim, o primeiro passo seria a elaboração de um currículo mínimo e o desenvolvimento de uma metodologia para o trabalho com as crianças. Na verdade, era esta justamente a intenção da equipe gestora da Secretaria de Educação: os professores deveriam criar os fundamentos do ensino de filosofia a partir de suas próprias vivências como educadores em sintonia com as necessidades e particularidades dos estudantes da rede varzina. Esta proposta está inserida num projeto maior, qual seja, a elaboração da Proposta Curricular de toda a Rede envolvendo todas as disciplinas.

As discussões para a elaboração de uma proposta curricular para o município de Várzea Paulista se iniciaram nos anos 2000, em função da criação do Sistema Municipal de Educação. Entre 2005 e 2012, durante a Administração “Construindo uma vida melhor”, houve a possibilidade de ressignificar a proposta a partir da perspectiva freiriana no contexto das características próprias da realidade municipal, nas dimensões do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A proposta

¹ Entrevista concedida em 01 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

incluiu outras disciplinas até então inéditas além da Filosofia: Informática, Línguas, Educação Física e Artes.

Esta nova reformulação foi "sistematizada, como o 'inédito viável', que se identifica com o sonho possível" (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 1). Estes conceitos fundamentais norteiam todo o trabalho de elaboração desta proposta e foram elaborados por Paulo Freire.

Paulo Freire cunha as expressões “inédito viável” e “sonho possível” para expressar, ao mesmo tempo em que ninguém cria outro mundo como num toque de magia, mas que este mundo desejado também nunca acontecerá se não houver um primeiro passo hoje e um segundo amanhã para sua construção (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 1).

A exigência legal do ensino de nove anos a partir do ano de 2007 motivou o início da elaboração desta proposta de base freireana, ou seja, tem como norte uma educação emancipatória que carrega em si os princípios da flexibilidade, da criticidade, do devir (VÁRZEA PAULISTA, 2012a p.1).

Os debates para a elaboração curricular exigiram um processo de formação para os integrantes do quadro do magistério, tanto professores como pessoal do suporte pedagógico. Estes debates por sua vez, consolidaram um processo de construção coletiva que culminou com duas Conferências Municipais de Educação, a constituição do programa “Construir o Aprender - formação continuada” para profissionais da educação e no Plano Municipal de Educação (2012-2022). Esta perspectiva de construção democrática da política pública de educação também foi implementada nas unidades escolares por meio da participação mais ampla da comunidade em seu cotidiano. Desse modo, fica evidente que o processo de construção da proposta curricular proporcionou um rico debate de reflexão de projetos educacionais, de debate político e de formação para docentes demais membros do corpo escolar.

Portanto, nunca foi intenção da Secretaria de Educação estabelecer de “cima para baixo” uma proposta para o ensino de filosofia na Rede, mas que esta fosse construída de “baixo para cima” em um processo de formação continuada de professores. Sobre esta questão declara Luiz Antônio Raniero, Secretário de Educação que implantou a Disciplina de Filosofia e outras na Rede Varzina:

Essa foi a... grande a... o grande diferencial [...] tudo bem, nós temos uma [orientação] política, mas assim para ela se concretizar é necessário que haja uma construção coletiva de currículo de outras ações, e isso a gente fez. E a base para isso a gente investiu muito na formação então, se nós contratamos né, empresas né, para a Unesp que foi a grande parceira nossa nesse processo é na formação, então assim todas as disciplinas que tinham todos os professores passaram por um tipo de formação e isso deu muita base para a construção do currículo que aí foi o debate coletivo assim os professores cada um no seu campo, então os professores de filosofia sentavam e discutiam o currículo de filosofia tendo a formação específica, tendo subsídio tendo as orientações para construir esse currículo então assim foi algo muito democrático mesmo. Chamaria de muito democrático, ou seja, o professor que vai para sala de aula de filosofia vai sabendo que ele participou desse processo de construção. Quem vem depois dele né, entra novo na rede sabe que o currículo que tem ali, no currículo que foi coletivo não foi algo que vem de cima para baixo não foi né, e não é um currículo assim que ah..., vamos fazer vamos montar... não. Tem todo um debate, toda uma discussão, todo um aporte técnico né, de formação para dar conta dessa demanda. Isso foi muito bacana.²

2.3.1 AS PRIMEIRAS AULAS

Todo começo traz inquietações e incertezas. A principal delas para o grupo inicial de professores de filosofia era: quais conteúdos trabalhar com os estudantes no início do ano letivo de 2006, já que não havia diretrizes nem uma proposta de currículo definido pela secretaria? Estas orientações teórico-metodológicas e de conteúdos viriam compor a futura Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia para Crianças da Rede, oficializada em 2012. Mas, naquele momento os professores não dispunham de nenhuma orientação da Secretaria de Educação sobre conteúdos e metodologias de aplicação e nem de qualquer fundamentação teórica mínima para orientar o seu trabalho no ano de 2006.

Dispunham apenas da experiência profissional de um professor que havia iniciado o trabalho no ano anterior e de outro que trazia alguma bagagem do trabalho na rede particular de ensino. Assim, os professores se encontraram um dia antes do início das aulas em uma unidade escolar e em conjunto conceberam um plano inicial de trabalho.

O plano inicial previa que para as primeiras e segundas séries os professores trabalhariam conteúdos relativos a virtudes e comportamentos

² Entrevista concedida em 21 de novembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

socialmente aceitos para a convivência em grupos. Para as terceiras e quartas séries os professores combinaram trabalhar conteúdos relativos à cidadania e História da Filosofia.

Segundo este plano a metodologia utilizada para as crianças das séries iniciais deveria estar baseada na leitura de contos e histórias, no diálogo com as crianças e atividades lúdicas tais como jogos e brincadeiras também atividades artísticas como realização de desenhos e pinturas. Também a escrita e a leitura de frases curtas e de fácil compreensão constituiriam uma forma de trabalho que envolveria a criança em algo que algumas já se familiarizavam, a escrita.

Para as crianças das terceiras e quartas séries, que já estão mais familiarizadas com a leitura e a escrita, poderiam ser utilizados textos maiores, reescritas de contos, atividades de interpretação de textos, canções, etc. Afim de que o leitor tenha uma ideia mais precisa deste trabalho, o apêndice A traz algumas reproduções destas atividades realizadas durante o ano de 2007.³

2.4 A PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO DE FILOSOFIA

A Proposta de Currículo Mínimo para a Disciplina de Filosofia para Crianças, como já mencionado, foi elaborada pelos professores de Filosofia da Rede dentro de um longo processo de formação continuada denominado “Construir o Aprender”. Necessariamente esta proposta, construída de forma democrática, a várias mãos, reflete as ideias de seus artífices.

Talvez a principal delas seja o conceito de Filosofia para cada um deles. Para o professor Thiago, “a Filosofia é uma forma de compreender melhor o mundo, as coisas e a realidade, de dar sentido, significado, de rever aquilo que já está estabelecido, aquilo que já é conhecido, de ter uma nova perspectiva sobre as coisas, sobre tudo”⁴. O professor João concebe o filosofar como “um caminhar numa corda bamba...imprecisa, onde você teria, como diria Deleuze, conceituar tudo, dar um

³ As informações sobre o início das aulas no ano de 2006, em especial, o plano inicial de trabalho, e as atividades realizadas pelos alunos foram extraídas de um trabalho de conclusão de curso desenvolvido por este pesquisador no período em que era professor da Rede Municipal (2006 a 2007). Este curso fazia parte da formação de professores “Construir o Aprender”.

⁴ Entrevista concedida em 17 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

conceito novo para tudo. Filosofia é sair do senso comum”⁵. Para o professor Lucas a Filosofia “é o amor pelo saber, a busca incansável pelo aprender”⁶. Para o professor Marcos, “Filosofia é um despertar, despertar para o conhecimento”⁷. O professor Pedro concebe a Filosofia como “uma postura, uma atitude crítica e reflexiva diante da realidade que vivenciamos no cotidiano”⁸. Por fim, o professor Matheus compreende que a “Filosofia é a busca do saber, é a curiosidade. É a busca infinita pela verdade como diria Sócrates”⁹.

Observa-se que as concepções do que vem a ser a Filosofia para os professores está intimamente ligada à História da Filosofia Ocidental e algumas delas marcaram a Proposta de Currículo Mínimo da disciplina que posteriormente foi implantada.

A primeira formação específica para a constituição de uma proposta mínima comum de trabalho iniciou-se no ano de 2007. Foram contratados pela Gestão Municipal uma consultoria composta por dois formadores, que haviam publicado um livro didático voltado para aulas de cidadania. Os formadores eram Deizi Terezinha Delovo e Edson Gabriel Garcia, ambos professores com experiência em sala de aula e, também na coordenação pedagógica e direção escolar. O material didático que trouxeram intitulava-se *Diálogo com o Mundo – Educação em Valores e Cidadania*.

Este material era composto por quatro volumes impressos, cada um destinado a uma série do Ensino Fundamental I na época, e era concebido na forma de um caderno de atividades para o aluno contendo algumas unidades temáticas. Cada unidade era composta por pequenos textos, imagens e atividades onde o estudante deveria ler, refletir, desenhar, efetuar colagens, pesquisas entre outras tarefas. Para dar início aos trabalhos, a Secretaria Municipal de Educação adquiriu um jogo destes cadernos para cada escola, não um para cada aluno. Os quadros abaixo trazem uma síntese dos temas abordados em cada volume:

Quadro 2 – Sumário Diálogos com o mundo 1

Diálogos com o Mundo 1

⁵ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

⁶ Entrevista concedida em 04 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

⁷ Entrevista concedida em 04 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

⁸ Entrevista concedida em 13 de janeiro de 2019 para elaboração desta dissertação.

⁹ Entrevista concedida em 01 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Unidade	Tema
Ficha de Identidade	Felipe
1 – História pessoal	Vida Nova
2 – Grupo	Clube de amigos
3 – Vida	Fotografando a Vida
4 – Ecologia	Aprendendo a cuidar da Vida
5 – Interação	Vida: Diferenças e Igualdades
6 – Escola	Caminhada alfabética pela Vida

Fonte: DELOVO e GARCIA, 2005, p.5, vol. 1. (Elaboração própria)

Quadro 3 – Sumário Diálogos com o mundo 2

Diálogos com o Mundo 2	
Unidade	Tema
Ficha de Identidade	Maria Alice
1 – Corpo	Você e seu corpo
2 – Família	O jeito de cada família
3 – Escola	Eleição na escola
4 – Dia-a-dia	De olho nos compromissos
5 – Mesada	De olho no dinheiro
6 – Violência	As caras da Violência
7 – Ambiente	Nosso ambiente, nossa responsabilidade

Fonte: DELOVO e GARCIA, 2005, p.5, vol. 2. (Elaboração própria)

Quadro 4 – Sumário Diálogos com o mundo 3

Diálogos com o Mundo 3	
Unidade	Tema
Carteira de Identidade	Afinal, quem é você?
1 – Corpo	Meu corpo fala sobre mim
2 – Amizade e Grupos	Os amigos e os grupos nossos de cada dia
3 – Família	Também na minha família as coisas mudam
4 – Escola	Um novo olhar transforma a escola
5 – Preconceito	A riqueza das diferenças
6 – Ecologia	Nosso quintal é nosso Planeta
7 – Responsabilidade	Responsabilidade combina com prazer
8 – Consumo	Consumir é preciso... Pensar também

Fonte: DELOVO e GARCIA, 2005, p.5, vol. 3. (Elaboração própria)

Quadro 5 – Sumário Diálogos com o mundo 4

Diálogos com o Mundo 4	
Unidade	Tema
Carteira de Identidade	Afinal, quem é você
1 – Corpo	O corpo vai mudando e o comportamento também
2 – Sentimentos	Lidando com as emoções e os sentimentos
3 – Família	Ter ou não ter irmãos
4 – Escola	Trabalhar em grupo
5 – Responsabilidade	O que fazer com a responsabilidade no nosso dia-a-dia?
6 – Ecologia	Água: uso, abusos, e mudanças de comportamento
7 – Consumo	Necessidade agora...desejos no cofrinho
8 – Pluriculturalismo	Culturas diferentes enriquecem nosso mundo

Fonte: DELOVO e GARCIA, 2005, p.5, vol. 4. (Elaboração própria)

A formação oferecida por estes consultores tinha como objetivo proporcionar subsídios aos professores de filosofia para trabalharem com estes cadernos e mediar um processo de reflexão que pudesse dar suporte à constituição de uma proposta curricular de filosofia para a Rede.

Conforme a proposta desta consultoria¹⁰, a metodologia de trabalho com os professores deveria promover o diálogo, a troca de informações e experiências, uma rede novos conhecimentos, conceitos e práticas a serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem. Juntamente com os professores de filosofia da Rede também deveriam fazer parte da formação coordenadores pedagógicos e/ou diretores das escolas envolvidas e algum profissional da equipe pedagógica da Secretaria da Educação.

Foram realizados quatorze encontros quinzenais com duração de quatro horas cada, entre os meses de maio a novembro daquele ano. Estas reuniões foram oferecidas no período da manhã e da tarde a fim de facilitar a participação de todos, totalizando aproximadamente cento e vinte horas com os professores da Rede.

¹⁰ Trata-se da proposta de Assessoria e Formação Continuada firmada entre Espaço Tear e a Prefeitura de Várzea Paulista. Disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Várzea Paulista a este pesquisador para a elaboração desta dissertação em nov. de 2018.

Também aconteceram mais três encontros para planejamento e avaliação com os membros da coordenação e da Secretaria, somando mais cinco horas de trabalho.

O final deste processo formativo foi marcado pela produção de um documento que sintetizava as principais contribuições dos professores na forma de reflexões, questionamentos, apontamentos e críticas sobre o trabalho realizado na formação e serviu como um instrumento de avaliação do processo.

Este documento contemplava 3 categorias: categoria I – questões que surgiram no decorrer do processo de formação. Categoria II – questões que sinalizam concepções de desenvolvimento e aprendizagem. Categoria III – Bases para a implementação do Projeto de Filosofia para crianças em Várzea Paulista. As principais ideias contidas neste documento podem ser assim resumidas:

Categoria I - questões que surgiram no decorrer do processo de formação: Talvez seja objetivo da filosofia levar as crianças descobrirem o jeito de ser de cada um. É muito importante também respeitar o jeito de ser do outro, do diferente. Para isto o diálogo é fundamental. O diálogo não se propaga no vácuo. É necessário a realidade para sua propagação. Para que haja diálogo a condição primeira é a escuta do outro. A criança se move em um universo diversificado, que é sua realidade. Neste sentido é importante saber como ela vê a vida, ou seja, qual é sua leitura de mundo. Para isso é importante que o professor esteja atento aos valores familiares, econômicos e culturais da criança, o que permite uma melhor aproximação e compartilhamento das inquietações da criança. Esta postura deve favorecer o estabelecimento de vínculos entre educadores e educandos, facilitando as ações significativas propostas pela comunidade escolar. A produção de conhecimento se faz melhor nestas ações significativas, ou seja, relações significativas entre educadores e educandos. A filosofia para crianças deve servir para implementar uma nova forma de pensar não somente uma nova disciplina curricular.

Categoria II – Questões que sinalizam concepções de desenvolvimento e aprendizagem: como adequar a filosofia clássica à linguagem das crianças? Isto não é tarefa fácil, contudo é possível reescrever os textos filosóficos conservando seus conteúdos a partir da criatividade do professor. Como a criança é preparada para a vida? A grande maioria é preparada para a satisfação imediata de seus desejos materiais individualistas, como consequência do sistema capitalista em que estão imersos. Porém, não se pode esquecer que a curiosidade é a base do filosofar. E justamente a curiosidade é o diferencial da criança. A escola não pode dar respostas

dogmáticas às perguntas das crianças, impedindo que sua criticidade se desenvolva. O positivismo na educação precisa ser quebrado. É preciso que se experimente o caos, a desordem. O realmente novo somente surge quando o velho se vai. Uma proposta de educar para o filosofar é maior do que ensinar filosofia.

Categoria III – Bases para a implementação do Projeto de Filosofia para crianças em Várzea Paulista: há uma expectativa que a filosofia para crianças venha para civilizá-las. Dessa maneira o projeto seria reduzido, confundido com educação moral e cívica. A finalidade da filosofia é dar autonomia intelectual ao estudante e não modelar comportamentos. Uma das funções da filosofia é quebrar estruturas pré-determinadas que se apresentam como verdades absolutas. É preciso superar o enfoque classificatório e excludente da educação e da avaliação escolar. A filosofia para crianças deve além de tudo dar subsídio para que o aluno se torne sujeito da construção do conhecimento, levando-o a pensar de forma crítica.

Estes apontamentos se constituíram como uma espécie de acúmulo de conhecimentos, um embrião do chamado Referencial Curricular de Filosofia. Este referencial foi elaborado a partir dos encontros de formação específica acima descritos e dos encontros periódicos realizados pelos professores e seu coordenador específico (TREVISAN et al, 2010/2011). Este Referencial posteriormente se tornaria a Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia, documento norteador do ensino de filosofia na Rede varzina.

Assim, a construção da Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia da Rede Municipal de Várzea Paulista foi realizada pelos próprios professores da Rede. Durante quase um semestre, este grupo de docentes revisitou os apontamentos acima mencionados, ou seja, o Referencial Curricular de Filosofia, as memórias das diversas formações realizadas ao longo do quadriênio 2006 – 2010 bem como suas práticas, conteúdos trabalhados, projetos desenvolvidos e propuseram, a partir de sua própria história como educadores, os elementos que viriam a compor a proposta definitiva.

Esta proposta deveria fazer frente às transformações sociais ocorridas nos últimos anos: melhora da economia, implementos estruturais nos bairros, intensificação da vida cultural da cidade, entre outros. Estas transformações proporcionaram ao povo varzino uma melhora em sua autoestima e a nova proposta deveria refleti-la (OLIVEIRA, 2012b).

A proposta curricular teve, portanto, como pano de fundo buscar atender a essa nova geração presente na rede municipal. Contribuir para que leiam a realidade em que se encontram, apropriem-se da herança cultural da cidade e possam realizar ações que transformem positivamente a realidade que vivenciam (OLIVEIRA, 2012b, p. 112).

A redação do documento que sintetizou todo o trabalho desenvolvido neste período se deu a partir da realização de quatro encontros entre os educadores filósofos. Estes encontros foram coordenados pelo professor Jorge Alves de Oliveira, formador contratado pela Secretaria de Educação especialmente para esta finalidade.

Conforme documentos disponibilizados por Oliveira¹¹, o primeiro encontro ocorreu em 14 de abril de 2010. Nesta oportunidade os professores se debruçaram sobre as orientações pedagógicas que possuíam a fim de verificar as alterações necessárias. O segundo encontro ocorreu em 19 de maio. O objetivo desta reunião foi aprofundar os conhecimentos sobre a infância e a adolescência em especial como se dá o processo de oralidade e escrita em sala de aula. A terceira reunião ocorreu em 02 de junho em dois períodos: manhã e tarde. Teve como tema a filosofia e o filosofar. Pela manhã o objetivo principal foi construir uma maior precisão sobre aqueles conceitos. Também discutiram sobre a necessidade de utilizar textos filosóficos e avaliaram quais seriam as obras mais adequadas ao trabalho com crianças e adolescentes. No período da tarde aprofundaram os estudos sobre como se constitui um currículo, adequaram-no segundo faixas etárias, particularidades e demandas. Também identificaram as abordagens possíveis de serem trabalhadas com a disciplina de filosofia.

O quarto e último encontro se realizou em 23 de junho, a principal tarefa foi discutir a prática pedagógica e suas dinâmicas. A discussão priorizou estabelecer relações entre as partes teóricas da Proposta Curricular de Filosofia e as práticas pedagógicas. Também finalizaram a sistematização dos estudos realizados.

Outra discussão presente durante a formulação da nova proposta foi o papel da escola e a concepção de educação presente na legislação. Em sintonia com os pressupostos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º

¹¹ Trata-se de cópia da Proposta de Formação Continuada para o Trabalho de Filosofia disponibilizada pelo professor Jorge Alves Oliveira para elaboração desta dissertação. O documento em questão foi fornecido por meio de mensagem eletrônica pessoal recebida por <<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/FMfcgxwBVWQNsSZsXtjrtgWpZwMSPGCN>> em 06 de fev. de 2019.

9394/96), os professores varzinos compreendem que a educação escolar do município deve proporcionar aos educandos os saberes que consolidem os ideais democráticos. E mais: "nestes ideais encontram-se a defesa da pluralidade e diversidade expressa na liberdade da palavra e da ação. Liberdade que se configura na relação com o outro" (Ibidem, p. 113). Na busca de se atingir este ideal, ganha força o conceito de tolerância.

Este conceito é básico para que se aceite e se reconheça diversidade e a pluralidade das experiências humanas. O papel da escola é criar condições para que isto ocorra, e que os estudantes possam frequentá-la até o final deste processo. O processo educativo vivenciado pelos estudantes aqui proposto de leitura do mundo, é em grande medida um processo que leva o estudante a aprender a pensar, tarefa consagrada à Filosofia desde seu nascimento. Este pensar filosófico proporciona às crianças sentido para suas experiências.

Além deste processo de formação específico para a disciplina de filosofia o programa Construir o Aprender também proporcionava outras modalidades de formação que ocorriam em paralelo. Tornou-se comum entre os anos de 2005 a 2012 o ano letivo contar com um encontro de educadores. Neste evento sempre ocorria uma palestra proferida por algum importante educador brasileiro: Mario Sergio Cortella, Nita Freire e Bernard Charlot foram alguns dentre vários pensadores que participaram destas atividades. Estes encontros faziam parte de um processo de formação continuada e tinham por objetivo manter viva a discussão sobre como se realizar uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Foram palestras ricas em conteúdo que

[...] convergem na direção da resignificação da escola pública, da relação do educador com o conhecimento, dos tempos e das organizações escolares, dos sistemas de gestão, das interfaces da Educação com a Sociedade, a Política, a Ciência e a Natureza. Em resumo: são conteúdos repletos de humanidade e de indagações, pois o conhecimento é algo dinâmico e tem de se refazer sempre (AZEVEDO e DIAS, 2011, p. xii).

Outra frente de formação continuada oferecida aos professores de Várzea também por meio do Programa Construir o Aprender foi um convênio realizado entre Secretaria de Educação e a FUNEP/UNESP. Por meio desta parceria os professores

participavam de cursos ministrados por formadores desta universidade e também da Universidade de Campinas – UNICAMP, nas dependências municipais.

Este convênio proporcionou cursos acadêmicos de extensão certificados pela UNESP. Também foram oferecidos ainda cursos por adesão na forma de estágios de pesquisa. Estes cursos tinham carga horária maior que os demais. Propunham a ressignificação das práticas e experiências dos educadores a partir da produção e sistematização de conhecimentos de modo científico. Este curso recebeu o nome de “Ecologia dos Saberes” (AZEVEDO; DIAS, 2009).

A Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia da Rede Municipal de Educação de Várzea Paulista (SP), é um documento simples, conciso, possui sete páginas é parte integrante de outra proposta, qual seja a Proposta Curricular de Várzea Paulista (SP) – Em busca do Inédito Viável. Esta proposta curricular sintetiza todos os conteúdos, habilidades e competências, bem como a metodologia de trabalho que deve ser utilizada nas aulas de todas as disciplinas escolares.

O Currículo Mínimo de Filosofia prevê segundo a última versão oficializada em 2012, uma metodologia de trabalho, e um tema geral para o trabalho com as crianças. É subdividido em subtemas específicos, um para cada ano escolar. Cada subtema contempla algumas áreas da filosofia, algumas temáticas e palavras-chave para discussão e questionamento com os estudantes.

Os quadros abaixo são parte integrante da Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia e detalham diversas informações. Dentre as mais importantes estão os subtemas a serem trabalhados a partir do ano dois. Note que o ano 1 não possui a disciplina de filosofia, somente os anos 2, 3, 4 e 5.

Quadro 6 – subtema específico ano 2

ANO 2 – SUBTEMA ESPECÍFICO: DESCOBERTA DO MUNDO	
Áreas da filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antropologia Filosófica ✓ Teoria do Conhecimento ✓ Ética ✓ Estética
Temáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir quem sou eu? 2. Descobrir a identidade 3. Descobrir que se sente
Palavras-chaves/conceituais	Descobrir – ser – identidade – percepção – sentimentos – pensamento – o outro.

Competências	Do ponto de vista geral, espera-se que a criança desenvolva uma postura mais segura no momento de expressar-se oralmente. Esta segurança é resultado de uma leitura mais atenta dos diversos tipos de textos e situações a que for submetido para que ocorra esta leitura é necessário atenção – mental e físico/motora, contribuindo para que haja interpretação e formulação de significados. Por sua vez, do ponto de vista filosófico, espera-se que a criança consiga organizar uma sequência lógica das suas falas. Que, juntamente, com as afirmações, ela consiga lançar perguntas que problematizem os dados imediatos. Ainda que em meio ao processo de alfabetização, ela crie códigos que sistematizem a sua compreensão dos temas.
Habilidades	Recolher os diferentes dados sobre o mundo. Articular estes dados. Selecioná-los e classificá-los. Estabelecer critérios para as ações anteriores. Formular algumas conclusões.

Fonte: VÁRZEA PAULISTA (2012a p. 93 e 94)

Quadro 7 – subtema específico ano 3

ANO 3 – SUBTEMA ESPECÍFICO: SER PARTE DESTE MUNDO	
Áreas da filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antropologia Filosófica ✓ Teoria do Conhecimento ✓ Ética ✓ Estética
Temáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser parte deste mundo e não estar só 2. Ser parte deste mundo: dependência e autonomia 3. Ser parte deste mundo: eu, nós e a natureza 4. Ser parte deste mundo e a vida em grupo
Palavras-chaves/conceituais	Ser parte – dependência – relacionamento – interação – criar – conservar – meio ambiente – o grupo.
Competências	Do ponto de vista geral, espera-se que a criança desenvolva uma postura mais segura no momento de expressar-se oralmente. Esta segurança é resultado de uma leitura mais atenta dos diversos tipos de textos e situações a que for submetido para que ocorra esta leitura é necessário atenção – mental e físico/motora, contribuindo para que haja interpretação e formulação de significados. Por sua vez, do ponto de vista filosófico, espera-se que a criança consiga organizar uma sequência lógica das suas falas. Que, juntamente, com as afirmações, ela consiga lançar perguntas que problematizem os dados imediatos. Ainda que em meio ao processo de alfabetização, ela crie códigos que sistematizem a sua compreensão dos temas.

Habilidades	Recolher os diferentes dados sobre o mundo. Articular estes dados. Seleccioná-los e classificá-los. Estabelecer critérios para as ações anteriores. Formular algumas conclusões.
-------------	--

Fonte: VÁRZEA PAULISTA (2012a p. 94)

Quadro 8 – subtema específico ano 4

ANO 4 – SUBTEMA ESPECÍFICO: EXPRESSAR IDEIAS E DÚVIDAS SOBRE O MUNDO	
Áreas da filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antropologia Filosófica ✓ Teoria do Conhecimento ✓ Ética ✓ Estética
Temáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicação e Linguagem 2. A palavra e a arte 3. A construção e a análise dos discursos 4. O quê comunicar 5. Construir significados culturais
Palavras-chaves/conceituais	Oralidade – escrita – linguagem simbólica – palavra – conceito – público – privado - significações.
Competências	Do ponto de vista geral, espera-se que a criança desenvolva uma postura mais segura no momento de expressar-se oralmente. Esta segurança é resultado de uma leitura mais atenta dos diversos tipos de textos e situações a que for submetido para que ocorra esta leitura é necessário atenção – mental e físico/motora, contribuindo para que haja interpretação e formulação de significados. Por sua vez, do ponto de vista filosófico, espera-se que a criança consiga organizar uma sequência lógica das suas falas. Que, juntamente, com as afirmações, ela consiga lançar perguntas que problematizem os dados imediatos. Ainda que em meio ao processo de alfabetização, ela crie códigos que sistematizem a sua compreensão dos temas.
Habilidades	Recolher os diferentes dados sobre o mundo. Articular estes dados. Seleccioná-los e classificá-los. Estabelecer critérios para as ações anteriores. Formular algumas conclusões.

Fonte VÁRZEA PAULISTA (2012a p. 95)

Quadro 9 – subtema específico ano 5

ANO 5 – SUBTEMA ESPECÍFICO: CONSTRUIR IDEIAS E AÇÕES COLETIVAS DO MUNDO	
Áreas da filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antropologia Filosófica

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teoria do Conhecimento ✓ Ética ✓ Estética
Temáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu o outro: o Diferente 2. A cultura e sua construção 3. A cultura e a Globalização Cultural 4. A construção da identidade no Mundo 5. Descobrir que se sente e se pensa o outro
Palavras-chaves/conceituais	Eu – o diferente – tolerância – justiça – diálogo – alteridade – cultura – diversidade cultural.
Competências	Do ponto de vista geral, espera-se que a criança desenvolva uma postura mais segura no momento de expressar-se oralmente. Esta segurança é resultado de uma leitura mais atenta dos diversos tipos de textos e situações a que for submetido para que ocorra esta leitura é necessário atenção – mental e físico/motora, contribuindo para que haja interpretação e formulação de significados. Por sua vez, do ponto de vista filosófico, espera-se que a criança consiga organizar uma sequência lógica das suas falas. Que, juntamente, com as afirmações, ela consiga lançar perguntas que problematizem os dados imediatos. Ainda que em meio ao processo de alfabetização, ela crie códigos que sistematizem a sua compreensão dos temas.
Habilidades	Recolher os diferentes dados sobre o mundo. Articular estes dados. Selecioná-los e classificá-los. Estabelecer critérios para as ações anteriores. Formular algumas conclusões.

Fonte: VÁRZEA PAULISTA (2012a p. 95 e 96)

Este quadro, na forma como se encontra, foi implementado na íntegra até o ano de 2013. Em 2014 a Rede realizou uma importante alteração: as aulas de filosofia passaram a ser ministradas para os anos 1, 2 e 3. As classes do ano 4 passaram a ter a disciplina de Espanhol e as classes do ano 5 a disciplina de Inglês no lugar da Filosofia. A Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma entidade produziu um livro didático na forma de cartilha para o trabalho com os estudantes. Este material será descrito em tópico próprio.

2.4.1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Proposta de Currículo Mínimo ou Proposta Curricular de Filosofia para Crianças de Várzea Paulista, no que se refere à fundamentação teórica, é inspirada em três grandes pensadores. O primeiro deles é Paulo Freire, o segundo é o próprio Matthew Lipman e a terceira e mais importante filósofa é Hanna Arendt. A seguinte epígrafe abre o texto da proposta: "(...) o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é" (ARENDR, 2003, apud VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 92).

O principal objetivo da Proposta é apresentar às crianças o mundo construído pelos adultos, por meio de uma ação intencional, uma ação educativa: "A epígrafe que abre este texto é a síntese norteadora das reflexões e, das práticas pedagógicas, presentes nesta Proposta Curricular de Filosofia. De fato, cabe aos educadores, apresentarem aos educandos o mundo construído pelos adultos" (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 92).

Esta afirmação demonstra o objetivo principal da proposta curricular varzina e a importância do pensamento de Arendt como fundamento teórico e norteador do trabalho dos educadores. Esta ação educativa, deverá ser promovida por aqueles que se dedicam ao trabalho de pensar, o professor de filosofia. A principal preocupação do filósofo-professor será, portanto, não negar aos educandos o acesso ao mundo dos adultos. Este é constituído principalmente pela relação entre as pessoas. Pessoas muito distintas entre si, com histórias diferentes, diferentes valores e crenças e, portanto, diversas. É no encontro que estas pessoas constroem significados para o seu mundo. O mundo adulto, portanto, é o encontro dos diferentes que constroem juntos significados para sua existência. A existência em conjunto dá origem à sociedade e, sob este prisma, o professor Tiago aponta que mostrar o mundo dos adultos às crianças é apresentar-lhes às instituições sociais:

Mostrar as características de como a sociedade é estruturada, de como são as relações sociais nas instituições começando da família entrando na escola a questão do trabalho, da própria cultura, do município mesmo, da cultura do Brasil de forma geral. De forma um pouco simplificada pra idade deles, mas seria uma introdução a esses conceitos que envolve as próprias relações sociais mesmo entre as instituições no caso que seria a escola e a família e o trabalho.¹²

¹² Entrevista concedida em 17 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Também é interessante a contribuição do professor João sobre o que significa apresentar o mundo do adulto às crianças, a partir daquilo que é próprio da Filosofia, ou seja, principalmente de forma crítica:

É fazer com que a criança perceba como é o mundo adulto, e ela comece a se interrogar se ela quer realmente esse mundo pra ela. Se o mundo que nós estamos apresentando pra ela, é realmente o mundo no qual ela quer viver quando ela for adulta. [...] “Se esse mundo competitivo, se esse mundo de utilitarismo, se esse mundo de mercantilização é onde você deseja viver.”¹³

O principal instrumento para esta tarefa é o uso da palavra. Palavra escrita e falada. No âmbito da filosofia, a palavra é conceito. Inspirados em Paulo Freire, os educadores varzinos adotam o conceito de **palavramundo**. Palavra que pode dar sentido e significado às experiências no mundo dos adultos e pode questioná-lo também. Desse modo, a alfabetização das crianças ganha novo sentido. Neste ponto é interessante a observação do professor Matheus comparando a alfabetização que experimentou quando criança e a alfabetização que ajuda a realizar com suas aulas: “queira ou não a minha professora era uma pessoa mais técnica né, ensinar a palavra de forma técnica é diferente de propô-la de uma forma filosófica”. Não se trata apenas de ensinar a criança a decodificar e compreender a língua materna, mas efetuar esta tarefa de maneira filosófica, ou seja, de forma crítica e permeada pelo significado:

Destaque todo especial para a apropriação do uso da palavra – escrita e falada. A palavra no seu sentido amplo, mas, especificamente, em se tratando de Filosofia, a palavra, enquanto, conceito. É esta palavra, conceito, que possibilita e amplia a descoberta do mundo. Paulo Freire dizia da **palavramundo** (1988). É esta palavra que faz com que a criança sinta-se ainda mais integrante deste mundo. A palavra que possibilitará a expressão de ideias e, de dúvidas quanto ao mundo. É esta palavra que contribuirá na construção de ideias e ações coletivas. É, enfim, com a palavra e, pela palavra, que o mundo dos adultos ganha significado. (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 92 – grifo do autor).

Fato curioso é que as aulas de filosofia podem contribuir até para este alfabetizar técnico de que falava o professor Matheus. O relato do professor Marcos aponta para algo que não está explícito na proposta, mas implícito na prática: o caráter motivador e até modelar, em certa medida, do educador.

¹³ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Acho que a filosofia tem que contribuir para a alfabetização. Não que o professor de filosofia seja alfabetizador, mas é alguém que está ali pra contribuir. [...] Teve um aluno aqui da escola que tinha dificuldade em escrever letra de mão. Aí quando chega no terceiro ano eu faço questão de escrever em letra de mão. E daí quando o aluno percebeu que o professor de Filosofia só escrevia em letra de mão, ele começou a se motivar, e a professora de sala ficou espantada [e disse]: 'olha, ele nunca se interessou mas quando o professor de Filosofia começou a escrever em letra de mão, ele começou a treinar'. De certa forma é um motivador porque é uma aula que ele gosta, que lhe chama a atenção e o motivou a ir para a letra cursiva.¹⁴

A Proposta Curricular descreve que o educando é o centro do processo pedagógico. Assim, é visto como sujeito do processo educativo, como produtor de sua história de vida e produto desta. Para que este processo tenha êxito, ainda segundo a Proposta Curricular, é importante que se respeite o contexto socio-político-cultural do educando, sua infância sua alegria, suas brincadeiras. Seria muito significativo que as intervenções necessárias para seu desenvolvimento integral se realizassem igualmente de modo lúdico e alegre. Esta forma de educação busca atuar no presente, fugindo de um modelo ideal de adulto e criança. Busca-se com isso uma formação que auxilie as crianças a lidar com os imprevistos da vida concreta do cotidiano.

A reflexão filosófica realizada com as crianças neste sentido, pode aprimorar seu modo de pensar e agir no mundo. A tradição filosófica oferece às crianças uma riquíssima herança cultural, que se bem trabalhada pelos professores de filosofia, pode levar os educandos a estruturar melhor sua forma de pensar e dialogar com todas as pessoas a seu redor.

A Proposta de Filosofia, que ora se apresenta, traz, enquanto contribuição, o entendimento de que é possível garantir às crianças o seu tempo de infância, e, aproveitar deste período e atualizar as potencialidades que já estão dadas. Desta forma o maravilhamento frente ao mundo, frente ao novo, que é próprio da criança, expresso pelas ações, pelo corpo, pelos gestos e sinais, acrescidos pelo uso da palavra e, com uma estruturação lógica, conseqüente (moral/ética) e estética (plástica) dá a ela as condições básicas para estar no mundo, cotejá-lo, transformar-se a si próprio e ao que o cerca (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 93).

A Proposta de Currículo Mínimo varzina não faz menção explicitamente ao pensamento de Lipman. Contudo, algumas de suas ideias estão ali, nas entrelinhas,

¹⁴ Entrevista concedida em 04 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

como pressupostos. A principal ideia Lipmaniana presente implicitamente é aquela que justifica a existência da Disciplina de Filosofia na Rede: a crença de que crianças bem pequenas podem pensar e raciocinar ao começar a falar (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001). Outra ideia não menos importante presente na proposta e defendida por Lipman, é o pensar com lógica, com rigor (Ibidem): “Essas exigências se referem ao rigor do pensamento, aos critérios que são adotados para se dizer ou fazer algo, ao cuidado que se tem ao dimensionar as consequências daquela fala ou daquele ato realizado” (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 92).

O professor Matheus, quando questionado se além de Arendt e Freire, havia a contribuição teórica de outros pensadores afirma:

...o próprio Lipman né? Que a gente leu...apesar que a metodologia dele é totalmente diversa do que se trabalha...do que a gente trabalha. Mas essa ideia das habilidades filosóficas né, do... fazer escolha razoáveis, ele fala da razoabilidade né...ele propõe...Isso é algo importante pra gente sim.¹⁵

Assim, constata-se que mais um pressuposto de Lipman é utilizado em Várzea Paulista, o desenvolvimento de habilidades filosóficas, em especial o pensar com lógica, a lógica das boas razões. Desse modo, pode-se afirmar que alguns conceitos de Lipman também fazem parte da prática de alguns professores no trabalho com as crianças. Apesar de contribuir teoricamente em alguns pontos da proposta e da prática varzina, Lipman é visto de maneira crítica por alguns professores da Rede: algumas ideias do estadunidense não são bem vistas como se evidencia na fala do professor João ao comentar a fundamentação teórica da proposta de Várzea:

A Hanna Arendt tudo bem, Paulo Freire também, mas tenho medo do Lipman. Nós vimos um pouco o Lipman, nós sabemos em que contexto o Lipman aparece nos Estados Unidos. Numa época de rebeldia, de jovens insatisfeitos, e o Lipman coloca a filosofia como uma maneira de você colocar valores para estes jovens. Agora, quais valores o Lipman coloca? Do respeito, da obediência, da servidão, do 'bom aluno'...e eu não sei se eu quero esses valores do Lipman na escola de hoje.¹⁶

¹⁵ Entrevista concedida em 01 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

¹⁶ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Isso posto, percebe-se que Lipman não é acolhido em sua totalidade, principalmente no tocante a questões relativas à moralidade, ao passo que alguns pressupostos sobre o aprendizado são utilizados por alguns educadores e de certo modo estão implícitos na Proposta de Currículo Mínimo.

2.4.2 A METODOLOGIA

A metodologia de trabalho utilizada com as crianças é de fundamental importância para um trabalho bem-sucedido. Em Várzea Paulista é utilizada a chamada sequência didática.

Conforme Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Dizendo de outro modo, a sequência didática é um procedimento de aprendizagem que pode ser dividido em alguns passos.

A proposta varzina propõe esta metodologia e assim descreve alguns de seus passos: “[...] problematização, da discussão, da leitura de textos filosóficos e afins, da sistematização” (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 92). A proposta considera que dentre estes passos o momento da problematização talvez seja o mais importante pois a rigor é característica da filosofia: “Cabe aos educadores de filosofia aproveitar-se deste expediente para que a problematização – formulação de pergunta e elaboração de problemas – possa levar o grupo ao um pensar filosófico. (...)”

“Com o seu conhecimento filosófico e, a sua experiência de vida, ele poderá e, deverá intervir na discussão” (Ibidem). Dessa maneira percebe-se que a proposta valoriza tanto a formação do professor quanto sua experiência de vida, ao mesmo tempo em que lhe atribui a tarefa de mediar as discussões e ampliar o debate em sala de aula.

Esta orientação, ao que tudo indica, busca ampliar a visão de mundo dos educandos. Parece também desejar a estruturação lógica do pensamento das crianças, a escuta atenta e respeito às ideias de todos, em especial aos divergentes e quiçá até pela mudança de opinião quando se percebe que suas ideias não estavam

bem fundamentadas. A fim de melhor desenvolver esta tarefa, a proposta sugere a utilização do texto filosófico. Ele abre a possibilidade de ampliação do repertório dos estudantes além de instigar o debate de ideias.

Também os registros das aprendizagens que os estudantes devem fazer está a cargo do professor, que tem liberdade para escolher o que achar melhor. Quanto a avaliação deste processo de ensino-aprendizagem "está atrelada aos temas, habilidades e competências de cada ano em específico. De comum é o compromisso com o domínio da palavra – escrita e falada, e com o pensar filosófico" (Ibidem).

Ao se tratar de metodologia de trabalho com os estudantes, um aspecto importante a se discutir é o material didático que o professor utiliza em suas aulas. Este material compreende uma gama relativamente grande de objetos, que vai desde os tradicionais cadernos, lápis, borracha e canetas, abarcando também os lápis-decor e canetas para colorir, chegando até aos mais complexos tais como os livros didáticos.

A Proposta de Currículo Mínimo não estabelece a utilização obrigatória de qualquer material didático para o trabalho com os estudantes, nem mesmo dos livros didáticos *Diálogos com o Mundo*, material adotado por determinado período. Todos os educadores entrevistados afirmaram ter total liberdade para utilizar os materiais que julgarem melhor para o trabalho com os estudantes, conforme prevê a proposta. Esta liberdade segundo alguns entrevistados facilita o planejamento das aulas de acordo com a realidade de cada comunidade escolar, visto que cada escola possui seu próprio Projeto Político-Pedagógico.

Apesar desta flexibilidade prevista na Proposta de Currículo Mínimo, no ano de 2014, a Secretaria de Educação produziu também para a disciplina de filosofia um livro didático. Este material altera de modo significativo o ensino de filosofia na rede, pois, a partir deste ano a disciplina passa a ser ministrada nos anos 1, 2 e 3 apenas.

2.4.3 O MATERIAL DIDÁTICO: OS CADERNOS COMPARTILHADOS

No ano letivo de 2014, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Universo Editora, produziu e disponibilizou para professores das disciplinas

específicas e alunos da Rede um livro didático no formato de uma cartilha intitulado “Coleção Tempo de Saber – Cadernos Compartilhados”.

Segundo informações disponibilizadas no sítio da Universo Editora, para o Ensino Infantil seriam distribuídos 3308 cadernos apostilados aos alunos e para professores, diretores e coordenadores, um total de 253 exemplares. Para o Ensino Fundamental seriam entregues 6540 cadernos para os alunos da rede. Para diretores, coordenadores e professores seriam disponibilizados mais de 281 exemplares.¹⁷

Este material era composto por uma cartilha do aluno e um guia de orientação didática destinado aos professores. Este último tinha o formato de volume único, ou seja, orientações para o trabalho de cada disciplina do currículo, organizadas em um mesmo caderno, diferentemente do caderno do aluno, que eram organizados em um volume por disciplina.

A cartilha do aluno era semelhante ao primeiro livro utilizado na rede, o “Diálogos com o mundo”. Cada série possuía seu volume dividido em subtemas ou lições. Estas eram compostas por atividades de leitura, escrita, questionários, imagens a ser interpretadas, pequenos textos, cruzadinhas, entre outras. A principal diferença é que este material foi produzido a partir de orientação oferecida pelos professores da Rede. Estes realizaram alguns encontros e efetuaram algumas alterações nos conteúdos da Proposta de Currículo Mínimo da Rede. Estas alterações foram necessárias, pois, a partir de 2014, como já mencionado, a disciplina de filosofia passou a ser ministrada para os estudantes dos anos 1, 2 e 3. No ano 4 a filosofia foi substituída pela disciplina de Espanhol e no ano 5 pela disciplina de Inglês.

Conforme nos informaram alguns dos professores entrevistados, este material foi utilizado durante os anos de 2014, 2015 e 2016. Nos anos seguintes não foram mais disponibilizados pela administração, um volume para cada estudante, devido a problemas de ordem financeira.

De qualquer modo o material produzido durante estes dois anos ainda consta na biblioteca das escolas e pode ser utilizado por professores a partir de reproduções se ele assim o desejar, basta solicitar à direção da escola com certa antecedência a quantidade de cópias a serem distribuídas aos alunos que o material é providenciado.

¹⁷ Informação disponível em <<http://www.universoeditora.com.br/caderno-compartilhado-sendo-distribuido-nas-escolas-de-varzea-paulista.html>> acesso em 11 de fev. de 2019.

O professor também pode se utilizar da lousa para transcrever parte das atividades deste caderno e solicitar aos alunos que copiem em seus cadernos e as realizem em sala ou como tarefa para casa.

Este foi o primeiro e único livro didático produzido pela Rede Varzina para o trabalho específico de filosofia com os estudantes. Tudo aquilo que é utilizado pelos professores no dia-a-dia das aulas é preparado e trazido por eles mesmos. Os quadros abaixo apresentam os temas abordados nos livros a fim de que o leitor tenha uma melhor ideia do conteúdo do material.

Quadro 10 – Caderno Compartilhado Ano 1

Caderno Compartilhado - Filosofia 1º Ano
Temas:
Meu nome
Meu corpo
Eu e o outro
Quem sou eu?
O Ser Gente

Fonte: Universo Editora e Projetos Educacionais Ltda. 2016a. (elaboração própria)

Quadro 11 – Caderno Compartilhado Ano 2

Caderno Compartilhado - Filosofia 2º Ano
Temas:
A minha identidade
Eu penso
Eu tenho sentimentos
Descobrimo a Identidade
O ser que pensa
O ser que sente

Fonte: Universo Editora e Projetos Educacionais Ltda. 2016b. (elaboração própria)

Quadro 12 – Caderno Compartilhado Ano 3

Caderno Compartilhado - Filosofia 3º Ano
Temas:
O ser independente
O ser e a natureza
A vida em grupo
O ser independente
O ser e a natureza
A vida em grupo

Fonte: Universo Editora e Projetos Educacionais Ltda. 2016c. (elaboração própria)

2.5 A PRÁXIS DA SALA DE AULA

Até aqui foram discutidas várias questões muito importantes sobre a disciplina de Filosofia da Rede Municipal de Ensino: seu histórico, os documentos principais, as orientações pedagógicas e didáticas além de sua fundamentação teórica e sua metodologia. Mas e quanto ao trabalho cotidiano, o dia-a-dia da sala de aula? Como transcorrem efetivamente as aulas? Como toda essa teoria ocorre na prática? O presente tópico procura apresentar de forma descritiva, a partir das informações prestadas pelos professores de filosofia, como se dá este trabalho na Rede varzina.

As aulas possuem a duração de 50 minutos, e ocorrem uma vez por semana nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental. Como visto em tópicos anteriores, uma vez formalizada a Proposta de Currículo Mínimo os professores estabeleceram um tema geral e temas específicos para trabalhar com seus alunos. A Proposta de Currículo Mínimo não determina rigidamente para todos os professores como deve ser o trabalho. Garante a liberdade necessária ao docente para efetuar as adaptações que julgar pertinentes, sempre levando em conta a especificidade das classes com que trabalha, o Plano Político Pedagógico da escola e o momento vivenciado pelos alunos. Assim cada professor pode desenvolver a seu modo os elementos comuns que a proposta apresenta. Sobre isto o professor Thiago nos explica:

A gente montou um planejamento comum que é a estrutura do currículo e dentro de cada escola os professores tem a liberdade para trabalhar os conteúdos no caso pra modificar alguma coisa, adequar, dependendo da situação. Mas a gente tem o conteúdo específico que a gente pode montar pra cada escola também, de acordo com a realidade, com a necessidade [...] cada escola tem um projeto político-pedagógico específico, e dentro daquela realidade a gente tenta adequar os conteúdos pra ficar mais próximo à realidade da escola.¹⁸

Possuem também uma metodologia, qual seja, a da sequência didática. Todo tema discutido apresenta um elemento motivador, que procura despertar no estudante o interesse pelo assunto. O professor Marcos relata sua maneira de motivar os estudantes:

Começo sempre com a frase: 'Filosofia é para gostar de pensar'. E *pensa-se* sobre tudo. A partir daí coloco o tema na lousa e faço uma ligação as vezes a partir de um vídeo, as vezes a partir de uma história, as vezes a partir de questões, para eles interagirem a partir da realidade deles. Sempre tem uma dinâmica, sempre se vai variando pra não cair na rotina.¹⁹

O segundo passo seria a realização de uma roda de conversa em que o estudante é levado a debater com seus pares questões relativas ao assunto. Neste momento o professor/mediador tem importante papel, intervindo para instigar o estudante a refletir, questionar, opinar sobre o assunto. Sobre este passo o professor Marcos revela que procura pedir aos estudantes que relacionem o tema com alguma outra matéria da escola, com fatos ocorridos na realidade também. Segundo ele os estudantes às vezes se lembram de questões de matemática, às vezes de tarefas realizadas nas aulas de arte também. Alguns estudantes participam mais com intervenções orais, outros participam menos.

É evidente que cada professor imprime seu ritmo, sua experiência e seus conhecimentos nas aulas que ministra. A liberdade para adaptar parece ser o principal aliado dos professores de Várzea e desse modo cada aula se torna única. O professor Lucas comenta sobre o caráter singular das aulas e a maneira como inicia os temas de estudo: “nunca uma aula é igual a outra.” Iniciamos com algum registro, depois

¹⁸ Entrevista concedida em 17 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

¹⁹ Entrevista concedida em 04 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

debate, conversamos, efetuamos ilustrações. Procura-se incentivar a criança a interagir com os colegas e com professor. Fazê-las pensar, refletir...”²⁰

O terceiro passo da metodologia adotada seria a exposição de um pensamento filosófico de algum pensador que o professor traz para o debate em sala. Normalmente os professores que se utilizam deste expediente escrevem o pensamento do autor na lousa e pedem para os estudantes copiarem no caderno e em seguida debatem sobre ele. O professor Matheus procura utilizar sempre este procedimento:

Como tem essa liberdade eu acho muito importante, eu sempre tento colocar aí um filósofo, citando alguma coisa dele, por mais que sejam crianças, eu acho que a filosofia tem que se basear dentro dela mesma, tem que ser o pensamento do filósofo pra gerir os problemas e acontecer a aula.²¹

Ainda neste passo cabem também atividades de sistematização nas quais o estudante é convidado a escrever, desenhar, ou resolver alguma questão ou palavra cruzada, entre outras tarefas. O professor Marcos relata o procedimento que via de regra os outros professores já adotaram: no ano um, o registro solicitado é um desenho, pintura ou ilustração; nos anos dois e três, já é possível solicitar a elaboração de pequenos textos ou respostas por escrito a questionamentos realizados durante a roda de conversa ou mesmo ainda curiosidades sobre o tema que o debate não contemplou. Relata ainda que algumas destas atividades são encaminhadas à professora de sala a fim de compor o portfólio dos estudantes. Em classes que não se utiliza o portfólio estas tarefas realizadas em folhas avulsas são vistas pelo professor e encaminhadas aos pais ou responsáveis. O anexo B reproduz algumas dessas atividades para que o leitor tenha uma ideia mais precisa sobre elas.

Outra forma interessante de se trabalhar com as crianças e utilizada pelo professor João principalmente nesta etapa de sistematização são os jogos cooperativos e atividades lúdicas: “aos poucos, por esta maneira meio lúdica você vai colocando algumas coisas de uma sociedade que requer uma mudança. Só que

²⁰ Entrevista concedida em 04 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

²¹ Entrevista concedida em 01 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

infelizmente essa mudança vem a longo prazo. Você não percebe essa mudança logo no primeiro, ou segundo ano”.²²

Podemos observar que o relato do professor indica as atividades lúdicas como um caminho possível, mas também aponta para o último passo da metodologia: a avaliação. Aponta ainda como se pode perceber que a verificação ou constatação do aprendizado não é uma tarefa fácil principalmente nos primeiros e segundo anos.

A maioria dos professores entrevistados relatou que a avaliação do processo ensino-aprendizagem é feita de modo geral por meio de observação das atividades solicitadas aos alunos. Ou seja, não há instrumento avaliativo instituído formalmente e padronizado com a finalidade de verificar e classificar os estudantes. Não há notas nem menções ou conceitos que possam de alguma maneira mensurar o aprendizado do estudante em períodos determinados.

O professor Marcos revela que a avaliação se dá principalmente por meio da observação da participação oral do estudante nos debates e da realização das tarefas escritas em conformidade com o que foi pedido. Ele destaca também algo interessante, que os alunos começam “a fazer ligação com os conteúdos de outras aulas [...] os alunos vão fazendo links... essa é a realidade”. E justamente quando ocorre o estabelecimento destes “links” é que se confirma o aprendizado dos estudantes.

É assim que os professores observam o rendimento das diversas turmas. A partir destas observações produzem seus relatórios apontando quais alunos se destacaram durante determinado período, quais não se esforçaram, não se dedicaram e partilham estas informações no SINAP, que é uma espécie de reunião periódica, um conselho de classe. Nesta reunião também é feito um plano de ação para o período seguinte e procura-se bater as metas estabelecidas. A presença dos estudantes e o conteúdo trabalhado são repassados para a professora polivalente, que os anota no diário da sala. Desse modo fica claro que o professor de filosofia não tem o costumeiro diário de classe. Este fica a cargo da professora polivalente. Estas profissionais em sua maioria são mulheres na Rede Varzina, e ficam responsáveis pela maior parte do trabalho educativo, cabendo aos profissionais da filosofia trabalhar apenas seu componente curricular.

²² Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Em suma, cabe ao professor de filosofia durante suas aulas trabalhar seus conteúdos da melhor maneira possível a partir das orientações da Proposta de Currículo Mínimo. Não obstante esta determinação, a prática e o dia-a-dia da sala de aula proporcionaram ao longo do tempo algumas parcerias no trabalho realizado na Rede. Parcerias estas que apontam para um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas trabalhadas pela professora polivalente e o profissional de filosofia.

2.5.1 CONTRIBUIÇÕES MÚTUAS E TRABALHOS EM PARCERIA

Nossa intenção ao entrevistar algumas professoras polivalentes era, a princípio, obter mais informações acerca da disciplina de filosofia que não fosse o de seus principais protagonistas, os professores da referida disciplina. O objetivo principal seria coletar informações de pessoas que, estando próximas aos estudantes, pudessem ampliar o conhecimento que se tem desta disciplina, principalmente no que diz respeito a seu impacto nos alunos da rede. Ninguém melhor do que estas profissionais para perceber as possíveis contribuições que o ensino da filosofia pode trazer aos pequenos. Entrevistamos quatro professoras polivalentes, uma do ano um, duas do ano dois e uma do ano três.

Todas as profissionais entrevistadas revelaram que a filosofia traz benefícios aos estudantes da rede. Mas duas entrevistas também indicaram algumas parcerias que vêm sendo realizadas entre elas e os professores de filosofia que não estavam previstas na proposta desta última disciplina. Descreve-se a seguir o olhar das professoras em relação ao ensino de filosofia e posteriormente as parcerias realizadas. Lembramos novamente que atribuímos nomes fictícios a estas profissionais para garantir seu anonimato.

A professora Cristina leciona há 32 anos, dos quais 19 em Várzea Paulista. Coursou magistério no segundo grau e posteriormente graduou-se em pedagogia, além de ter cursado pós-graduação na mesma área. Ela leciona para os estudantes do ano um. Perguntada sobre a percepção que tem do ensino de filosofia na Rede Municipal, ela comenta que o profissional da filosofia trabalhou com ênfase nas questões éticas com os estudantes de sua turma. Segundo ela, o professor abordava questões relativas aos valores do respeito e ao semelhante, à convivência familiar, e procurava

ainda dialogar com os estudantes e dar exemplos de comportamentos que devem ser evitados por prejudicarem a convivência harmoniosa do grupo: por exemplo, evitar fofocas: “a ética era o principal motivo dele, a socialização entre as crianças, o pensar das crianças, levar as crianças a terem um bom relacionamento com tudo, ele explicava principalmente o que era ter um bom relacionamento”²³.

A professora relata ainda que o aprendizado efetivo dos estudantes no tocante aos conteúdos de filosofia é percebido pelos comentários que eles fazem durante suas aulas quando surge algum assunto comum entre as duas disciplinas ou quando algum estudante apresenta um comportamento que nas aulas de filosofia foi considerado inadequado.

Eu percebi porque eles são menores então tudo o que o professor falava eles se referiam em sala de aula depois durante a semana. [...] isso não pode falar pois o professor falou que não é legal, isso é chato. [...] eles sempre levam referência da aula do professor pra minha.²⁴

Cristina destaca a importância da troca de informações durante os cinco minutos de troca de professores, visto que este é o único tempo que dispõe para dialogar. Segundo ela é muito importante saber das coisas boas e ruins ocorridas durante a aula de filosofia. Esta troca possibilita a elaboração de pontes, de links entre as disciplinas e isso ajuda a ambos. Como se pode notar pelas informações trazidas pela professora Cristina, o tema trabalhado pelo professor de filosofia é a ética e o *resultado é satisfatório*.

Outra profissional entrevistada foi a professora Maria que leciona para os estudantes do ano três. Ela trabalha em Várzea há 19 anos, mas está há 23 anos no magistério se somado o tempo em que trabalhou na rede pública estadual. Maria fez o curso de magistério no segundo grau, é graduada em Letras e pedagogia e pós-graduada em gestão escolar e políticas públicas. Ela foi membro do Conselho Municipal de Educação e Supervisora de Ensino da Rede Municipal Varzina no período da implantação desta disciplina.

A professora relata que a implantação da disciplina de filosofia também foi discutida no âmbito do Conselho Municipal de Educação. Havia uma forte influência

²³ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

²⁴ Ibidem.

de Paulo Freire, dos valores humanistas principalmente no que tange o cuidado com a pessoa. Daí a intenção de implantar esta disciplina na rede. Relata também que o processo foi bem democrático porque amplamente debatido nesta instituição. Quando perguntada sobre que percepção tinha da disciplina de filosofia para as crianças, ela fez um breve resumo desde o período de sua implantação:

[...] o ensino de filosofia na Rede [...] eu acompanhei desde o início. Desde que iniciou sempre tivemos um olhar diferenciado para a disciplina porque é uma questão... é uma disciplina nova, é... no currículo das redes. Então assim, o que eu observo é o diferencial da filosofia é que faz com que o aluno de uma maneira geral ele tenha um tempo específico da sua jornada de aula pra pensar em questões que não sejam apenas de conteúdo. Conteúdo é... conteúdo formal de aprendizagem né, então percebo que a temática da filosofia os temas trabalhados em sala de aula contribuem pro aluno refletir sobre algumas questões que é... em outras disciplinas ele também trabalha mais de uma forma muito sutil muito 'en passant'. Questões sobre o eu, sobre o outro, sobre a cooperação, a questão do diferente, do meu estar no mundo, né, da percepção de quem ele é do ele tá fazendo ali, que é muito mais aprofundado na filosofia. É, eu percebo que eles são impactados com algumas questões então eu vejo quando eles trabalham com a questão da alteridade, quando eles trabalham a questão da diferença, quando eles trabalham a questão do eu, é uma questão mais aprofundada. Não é só uma questão da identidade quando trabalha o eu, não é uma questão da identidade, é uma questão que faz o aluno refletir enquanto ser humano né, enquanto universo e ser humano. Então eu acho que eles se... não digo que ele se compreenda mais, mas que ele começa a pensar de uma maneira um pouco mais profunda.²⁵

É importante notar que a professora Maria destaca a importância que o ensino de filosofia na rede dá para a reflexão sobre si mesmo e sobre os outros. Esta reflexão sobre si leva ao autoconhecimento, e pode auxiliar os pequenos na superação de dificuldades de relacionamentos e aceitação que por vezes podem passar despercebidos para a maioria dos adultos. Ela mesma traz um importante relato sobre o tema:

Eu tive uma experiência inclusive agora em dezembro, eu conversei com uma mãe de aluno eu tenho um aluno que [...] apresenta alguns distúrbios comportamentais, inclusive com laudos né, é uma criança que ele tem um diagnóstico de hiperativismo agudo, ele é uma criança negra. Né, ele é uma criança negra com descendência de índio, tem o cabelo bem preto, bem liso, mas é uma criança negra. E essa criança havia sofrido preconceito na educação infantil quando trabalhava... quando estudava numa escola particular, então ele tinha muito conflito com esta questão, né? Que as crianças o chamavam de macaco, que ele estava sujo, que ele tinha uma pele

²⁵ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

suja, estas questões quando era criança [provavelmente anterior aos seis anos de idade]. Então juntou a questão de ser muito hiperativo e esta questão [discriminação racial] então ele, ele tinha aquilo borbulhando nele, era as vezes meio agressivo em relação a isso. E a mãe dele conversou comigo que na aula de filosofia o professor trabalhou muito essa questão da cor de pele, quando trabalhando [o tema] o eu, trabalhando as referências, ele trabalhou de uma maneira a questão da cor de pele que essa criança chegou em casa e relatou pra mãe o que o professor tinha dito e a mãe sentiu tanto aliviado que ele ficou com relação a esta questão. Então assim, as vezes é...é interessante a gente observar que são...às vezes a gente olha como não é português e matemática, não é conta e não é escrita, não é leitura diretamente, a gente acha que não tá valendo a pena. Mas são questões que é... as crianças percebem que vale a pena. Porque em todas as aulas de filosofia a gente vê o interesse das crianças. Se não fosse uma matéria importante, uma disciplina importante pro desenvolvimento da criança é... a criança simplesmente nem prestaria atenção. Então, na minha perspectiva a filosofia ela, ela vai na contramão do que ocorre nas outras redes, no Estado de São Paulo, em outros estados, porque ela não está só conteudizando o aprendizado né, tá trabalhando muito mais a questão do eu, muito mais a questão do ser humano, que na minha opinião é primordial no processo de aprendizagem da criança.²⁶

Este breve relato indica que a disciplina de filosofia se bem trabalhada apresenta grande potencial para auxiliar os estudantes a lidarem com questões presentes na atualidade tais como o respeito à diversidade, a aceitação de si e o reconhecimento do outro, a convivência pacífica. Segundo a entrevistada, os outros componentes curriculares não conseguem aprofundar este debate com as crianças, nem mesmo nas famílias estes temas são debatidos:

Alguns conteúdos que eu achei bastante interessantes quando ele trabalhou a questão da alteridade, a questão do limite, a questão do respeito, né, são questões assim, na nossa geração, na geração dessas crianças principalmente, são questões que não são trabalhadas... [as demais disciplinas] não abordam, abordam meio esporadicamente mais não aprofundam né? Nem na família a criança tem oportunidade de trabalhar isso, de pensar sobre isso, então aí eu acho que estão um dos pontos chave da questão da filosofia: da criança ter uma formação mais completa, né, não só da questão cognitiva, da aprendizagem, dos elementos básicos aí pra vida, né, das diferentes disciplinas, mas eu acho que a filosofia ela dá um suporte, vamos dizer assim, de eu, de pessoa, pra criança.²⁷

Com base na contribuição da professora Maria pode-se observar que de fato a disciplina de filosofia na Rede Varzina proporciona elementos para o

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

desenvolvimento da subjetividade afetiva do estudante e não apenas o cognitivo. Tradicionalmente este aspecto da formação sempre foi papel da família, mas como exposto pela professora, a instituição familiar por vezes não consegue cumprir este papel. Desse modo se a filosofia consegue auxiliar neste aspecto da formação dos alunos certamente está contribuindo significativamente para a formação integral das crianças, aprimorando seu comportamento no ambiente escolar e familiar principalmente.

A professora Bete também colaborou com este trabalho. Ela leciona em Várzea Paulista há quatro anos. É graduada em Pedagogia e Artes, possui cursos de pós-graduação em gestão escolar, alfabetização e letramento e arte-terapia, além de cursos de aperfeiçoamento. Trabalhou em 2018 com uma turma do ano dois. Também ela foi questionada sobre sua percepção em relação ao ensino de filosofia para as crianças da Rede, ao que responde:

[...] atualmente aqui na escola em que estou lecionando eu acho muito importante para os alunos, eu vejo uma parte de interesse muito grande dos alunos a concentração deles nas atividades; porque embora quando o professor específico de filosofia entra na sala o professor polivalente ele sai dando espaço pra ele. Porém nós mantemos um contato frequente. Então ele procura tá sempre conversando sobre como foi a aula dele e a gente comentando sobre os alunos, sobre as atitudes dos alunos e eu considero isso muito importante, algo muito positivo. Eu vejo o envolvimento das crianças nessa disciplina. Eles se envolvem e se dedicam na disciplina, a forma com que o professor entrega os alunos pra gente, eu vejo a ansiedade deles pela disciplina a questão do social eu acho que tem muito a ver com a questão social da criança é feito um trabalho constante sobre a questão social deles que eu percebo na disciplina embora eu não tenha grande conhecimento do currículo de filosofia, mas eu vejo uma mudança muito grande e um interesse e isso contribui com nossas aulas também até porque muitas vezes o conteúdo trabalhado pelo professor são conteúdos que a gente trabalha principalmente na questão de é... de ciências sociais. Então nós conseguimos trabalhar esta parceria dentro do ambiente escolar o que favorece a aprendizagem do aluno.²⁸

Nota-se que a professora percebe o interesse de seus estudantes pela aula de filosofia por meio da observação da concentração e do envolvimento nas atividades solicitadas a eles. Importante destacar que ela considera este fato muito positivo porque contribui com o seu trabalho, o que levou ao estabelecimento de parcerias com o professor de filosofia. Sobre isto ela dá um exemplo:

²⁸ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Certa ocasião o professor comentou comigo que iria trabalhar o tema da identidade com os alunos. Eu falei: - ótimo, eu tenho um livro da matéria ciências sociais [...] já que você está fazendo este trabalho gostaria que você pegasse o livro e fizesse o trabalho para complementar, se você achar por bem. Ele pegou o livro e o usou nas aulas dele. Eu só complementei em minhas aulas. [...] isto deu muito certo, foi muito bom, foi positivo [...] eles fizeram a confecção do RG... [...] isto facilitou a aula dele e a minha também. Porque dentro da filosofia ele explicou bem melhor sobre o assunto e eu só complementei.²⁹

Este relato é um exemplo de uma parceria bem-sucedida que pode ocorrer a partir do diálogo entre os profissionais da educação. Neste sentido todos ganham, a professora polivalente, o professor filósofo e principalmente o estudante. A professora Bete relata ainda outras contribuições que a filosofia vem trazendo para as demais disciplinas da grade curricular. Segundo ela a filosofia contribui para a formação do estudante:

Na questão social, na interação, na forma com que as atividades são aplicadas eu acredito que ele envolve várias áreas porque quando o professor trabalha filosofia através de um desenho, ele está desenvolvendo além do conhecimento da filosofia é... as habilidades em artes. Quando um professor de filosofia ele pede para um aluno um texto sobre um tema abordado na aula dele, ele também está desenvolvendo a escrita. Então eu considero uma matéria de grande importância e até de certa forma que ele trabalha com várias disciplinas, porque ele consegue desenvolver várias atividades dentro da filosofia. E essa parceria é muito importante. Eu vejo textos dos meus alunos, eu cheguei a acompanhar, não por uma cobrança minha, mas por um trabalho em parceria, que o professor falou: - este texto ficou legal, seus alunos fizeram esse texto sobre o tema trabalhado. Então eu vejo o desenvolvimento deles na escrita, desenvolvimento social, eu vejo o trabalho de interação, porque quando o professor trabalha em grupo ele desenvolve interação dentro da disciplina dele sempre com foco na filosofia mas ele desenvolve várias áreas, e isso favorece o nosso trabalho também porque são formas que a gente trabalha em sala de aula e ele também está trabalhando a área dele também.³⁰

Desse modo, verifica-se que parcerias estão sendo estabelecidas e seus resultados estão sendo positivos.

²⁹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

³⁰ Ibidem.

Outra professora que também relatou um trabalho em parceria foi a professora Sandra. Ela também trabalhou em 2018 com uma turma do ano dois. Também está em Várzea Paulista há 19 anos. É graduada em pedagogia e pós-graduada em gestão escolar. Foi coordenadora pedagógica por alguns anos, mas atualmente desenvolve seu trabalho diretamente com os pequenos. O relato da professora Sandra merece especial atenção porque talvez ela seja a única professora polivalente da rede que participa das aulas de filosofia.

Normalmente, quando os profissionais especialistas chegam para ministrar suas aulas nos horários já pré-estabelecidos, a professora polivalente se retira e a sala de aula fica sob a regência do especialista. Ocorre que a professora Sandra a partir do ano de 2017, em comum acordo com o professor de filosofia decidiu permanecer na sala durante a aula a fim de auxiliá-lo:

Comecei o ano passado a acompanhar as aulas de filosofia para auxiliar na questão do comportamento dos alunos [...] são crianças pequenas, não param sentadas... dadas estas dificuldades resolvi acompanhar as aulas para auxiliar o professor sem interferir em questões de conteúdo.³¹

Ela comenta que sua participação ativa nas aulas incentiva os estudantes a participarem também, além de obter mais subsídios para trabalhar as próprias aulas. “eu sabendo como ele está trabalhando, é... também é possível eu trabalhar bem parecido com isso quando eu vou discutir.”³² Nota-se que a professora relata como a prática do professor de filosofia também oferece subsídios para ela própria trabalhar seus conteúdos. Assim, não se trata somente de a professora auxiliar o especialista, mas este também auxilia aquela, formando assim uma parceria muito produtiva. Sandra lembra das primeiras aulas de filosofia na rede, e sobre isso relata:

No primeiro ano que começou filosofia, quando o professor abordou o assunto, eu estava com uma 2ª série na época. É... e ele falou que a filosofia ia falar sobre o amor [...], mas teve uma resistência. Eles não queriam ficar na aula de filosofia. Até uma criança me falou: - professora eu não quero aprender sobre o amor. [...] hoje em dia pra eles é muito comum né, entrar um professor homem, a maioria dos professores são homens, né? Entrar um homem e fazer um trabalho voltado pro pensamento... os meus alunos deste ano eles entenderam muito bem o que o professor trabalhou com eles [...]

³¹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

³² Ibidem.

todos tem o raciocínio, mas [...] o pensar tem que ser treinado. [...] eu acompanhei todas as aulas deste ano e eles realmente entenderam pra que serve a filosofia.³³

Sandra lembra do início dos trabalhos que de fato se apresentaram como um desafio maior do que é hoje. Mas reconhece também que atualmente os estudantes já aprenderam a importância desta disciplina. Questionada sobre como avalia o trabalho da filosofia hoje, ela diz:

Eu avalio como excelente. Eu sempre trabalho em conjunto com os professores de filosofia, e, assim, inclusive esse ano a gente quase que abordava o mesmo assunto porque eu participava [das aulas] e daí eu já fazia uma união com os meus conteúdos, e tinha uma excelente interação e as crianças gostam muito da aula de filosofia [...] não gostam de ficar copiando conteúdos, mas eles gostam de ler, gostam de discutir, de ouvir histórias, de assistir vídeos, que é um trabalho que o atual professor de filosofia faz.³⁴

Ela também reconhece que a correta postura do professor de filosofia é muito importante para o bom andamento dos trabalhos. Também o planejamento de atividades e materiais é de grande valia.

Eu particularmente acho que o professor merece ser aplaudido, ele nunca precisou gritar, com criança, nunca precisou ameaçar, e eles participavam da aula dele tranquilamente, porque era uma aula planejada, uma aula que ele já trazia o material que precisava, então assim dada a questão de que ele só fica cinquenta minutos uma vez por semana, ele os aproveitava muito bem e as crianças, lógico que elas percebem isso né? Então eles realmente participavam.³⁵

A Professora Sandra relata ainda um trabalho bem-sucedido que realizou com o professor de filosofia. Segundo ela, trabalhou a superação do preconceito racial em determinada aula. Na sequência, o professor de filosofia também abordou tema semelhante. Assim ela conclui que:

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

O professor partiu do que eles sabiam [trabalho da prof. polivalente], ele aprimorou o tema, trouxe filmes, e eu já tinha preparado um texto para eles lerem e interpretar com desenhos... então a importância do professor de filosofia é o fechamento do nosso trabalho do dia-a-dia. É um dia, uma hora na semana que é pra pensar sobre. Assim, as crianças estão habituadas com isso: que o professor de filosofia, a função dele é... como meus alunos esse ano falavam: todo mundo tem raciocínio, tem que pensar, tem que criar, tem que usar o raciocínio. Isso ficou bem forte para eles e foi o professor de filosofia que fez que eles pensassem.³⁶

Finalizando, a professora se lembra que durante os 19 anos que trabalha em Várzea Paulista lecionou no período anterior à existência desta disciplina. Questionada se percebe alguma diferença no ensino proporcionada pela filosofia ela conclui:

A filosofia bem trabalhada ela faz diferença. O professor de filosofia que trabalha de uma forma consciente, ele faz diferença. Filosofia realmente muda, ajuda as crianças a serem mais [...] a maioria das minhas turmas eles questionam, eles não aceitam somete. Às vezes são entendidos como malcriados, mas isso eu acho que é um trabalho da filosofia de fazer que a criança não seja só passiva, eu acho que faz a diferença sim. Aqui está fazendo.³⁷

2.6 O OLHAR DOS DIRETORES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA REDE DE VÁRZEA PAULISTA

De modo geral toda unidade escolar é dirigida por um profissional muito importante: o diretor. Raras são as escolas que não contam com sua presença diariamente. Por vezes este profissional pode até desempenhar esta função em mais de uma escola, não estando a todo momento dedicando atenção a um mesmo e único grupo de professores e estudantes. Em sua grande maioria, estes profissionais já atuaram como professor, coordenador pedagógico, auxiliar, enfim, passaram por várias funções antes de exercer esta importante tarefa qual seja: criar as condições necessárias para que os professores realizem seu trabalho de modo efetivo. Desse modo, geralmente possuem grande experiência na área da educação, principalmente porque na maioria das vezes, seu olhar é mais abrangente, e assim conseguem

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

enxergar aquilo que outros profissionais não enxergam, devido talvez ao seu distanciamento do “chão da sala de aula” e da experiência acumulada durante anos de trabalho. Assim, não poderíamos nos furtar de ouvir algumas destas pessoas.

Dentre os quinze diretores que comandam as escolas as escolas varzinas, entrevistamos três deles. Estes profissionais foram escolhidos aleatoriamente e da mesma maneira que os demais entrevistados revelaram informações que nos ajudaram a compor um quadro mais preciso sobre a disciplina de filosofia ministrada na Rede. Os três profissionais entrevistados teceram elogios ao trabalho desenvolvido na rede, mas também teceram críticas importantes que apontam fragilidades que precisam ser superadas no que tange ao ensino de filosofia em suas escolas. Lembramos mais uma vez que os entrevistados precisam ter sua identidade preservada por isso atribuímos a eles nomes fictícios.

A diretora Ana é formada em Serviço Social e Pedagogia. Trabalhou como professora, por oito anos foi coordenadora pedagógica da Rede e é diretora de escola há um ano. Ela revela que tem um apreço muito grande pela filosofia, pois na faculdade teve a oportunidade de estudar este campo do conhecimento humano. Questionada sobre a contribuição do ensino de filosofia para crianças ela afirma:

[...] penso que ela permeia as outras disciplinas de uma forma a dar ao estudante uma visão ampliada de diversas coisas relacionadas as diversas disciplinas. Porque argumenta de maneira crítica, ele consegue argumentar, a linguagem oral melhora demais, a gente vê isso acontecer porque eles precisam falar sobre determinado assunto durante a aula de filosofia e ao falar, se expressar, argumentar sobre determinado assunto ele melhora a linguagem oral e isso melhora todas as outras disciplinas. [...] eu tenho essa percepção. Contudo, aí é que tá, esse é objetivo que eu gostaria de ver, que não está sendo alcançado. Porque eu não atribuo isso ao professor eu atribuo isso ao mal direcionamento da disciplina na rede.³⁸

Observa-se que a diretora concorda que a disciplina de filosofia cumpre um importante papel na formação dos estudantes. Mas faz uma crítica ao modo como ela vem sendo ministrada nas escolas municipais de Várzea Paulista. Segundo ela, há um mal direcionamento da disciplina na rede, e continua:

[...] eu acho que poderia ser melhor direcionada essa disciplina aos alunos tanto na parte didática como na parte metodológica, pra atingir realmente a que se propõe a filosofia ou ao que eu imagino que se propõe a filosofia porque pode ser que o que eu imagino não seja o que o professores querem

³⁸ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

ou o que a rede quer mas o que eu imagino que seria bom pra crianças de seis a dez anos né, eu acho que tá mal direcionado. Tanto na parte didática, metodológica, do chão da sala de aula mesmo, a prática do professor de filosofia não está bem direcionada, não sei se é por conta de falta de orientação... pode ser. Falta de recursos, pode ser... não sei, ainda tô analisando. Faz tempo que eu ando observando isso, quando eu tava na coordenação pedagógica, eu as vezes conversava com os professores de filosofia da escola que eu coordenava e eu sempre questioneei a questão de uso de materiais diferenciados pra crianças tão pequenas eu acho tão importante, não tem, não vejo isso acontecer, então a minha percepção é justamente essa: deve ter um melhor direcionamento que eu acho que não tem.³⁹

Como se vê, a diretora aponta para a dificuldade do trabalho com crianças muito pequenas, alerta que o problema é de ordem metodológica e didática. Levanta algumas hipóteses tais como falta de recursos ou orientação, mas não se arrisca a precisar com certeza pois ainda está analisando a questão. Sobre este ponto o professor João reconhece a dificuldade apontada pela entrevistada, principalmente em relação aos mais pequenos ou seja, os estudantes do ano um e dois e em relação à sua socialização:

[...] ano um e dois a coisa nunca sai como você pretende. Não sei se você cria uma expectativa muito grande para as salas. Ano um tem um problema muito grande porque um homem entrando em uma sala de aula para muitas crianças é um problema. [...] Ano um é aquela fase muito do afeto, do carinho, eles se sentem muito afetados por tudo o que acontece. [...] O maior desafio é a socialização⁴⁰

A diretora Ana faz outra importante observação ainda nesta questão do relacionamento professor-aluno apontada pelo professor João. Segundo ela, falta, talvez, um certo “traquejo” para os professores de filosofia:

[...] na parte didática, no relacionamento com a criança pequena, no traquejo, não sei se essa é a palavra, entre professor e aluno, criança pequena, existem algumas especificidades nessa relação, nesse vínculo, e no desenrolar do pedagógico, da aula dele, que falta ali algo pra melhorar. Porque a criança pequena, eu não vejo a criança pequena participando da aula de filosofia de uma forma eficaz, que traga a ela realmente o benefício que é pra trazer. Ainda falta alguma coisa ali. E aí começam alguns problemas: de indisciplina na sala de aula, porque o aluno quando ele não tá entendendo o que tá acontecendo, ele corre na sala de aula, ele sai do lugar

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

e vai brigar com o colega, ele faz bagunça, as vezes acontece de brigar, aí o pai vem reclamar da briga não do professor, não da disciplina; mas aí a gente vai ver a raiz do problema, qual é a raiz do problema? Por que a sala tá indisciplinada? Por que aconteceu esse problema na sua aula? Foi porque o direcionamento da aula não tava tendo objetivo, não tava atingindo os objetivos necessários os alunos ficaram indisciplinados por conta disso, entendeu, então aí tem uma raiz, daí cai sempre naquilo que te falei.⁴¹

Desse modo, para ela, é preciso aprimorar o relacionamento professor-aluno e a metodologia de ensino a fim de otimizar o aprendizado e evitar problemas de indisciplinada entre os alunos. Por fim, ela reconhece a participação positiva dos educadores filósofos, principalmente para o aprimoramento do corpo docente:

O professor de filosofia dentro da escola de fundamental um foi um ganho [...]. Eu fiz parte de uma escola de fundamental um onde não existia nem a disciplina nem o professor. E as reuniões dos professores... tinha um segmento de ideias. Quando um professor de filosofia participa de uma reunião, seja de uma reunião pedagógica, de HTPC, seja uma oficina de HTPC, seja uma reunião mais formal ele é, consegue contribuir com as ideias dele e ajuda no todo da escola. Até ajuda aos outros professores refletirem sobre determinadas situações e ações que estão acontecendo, então ao se manifestar numa reunião o professor consegue fazer os demais pensarem sobre determinados assuntos [...] isso é positivo [...] o professor de filosofia geralmente tem uma visão mais ampliada. [...] Recentemente na SINAP aconteceu isso também [...] estávamos falando sobre reprovação... porque a última SINAP fala sobre aprovação e reprovação de alunos. Todos os professores puderam se manifestar e falar o que achavam da questão de reprovação. Aí o professor de filosofia ficou por último e falou e quando ele falou ele esclareceu boa parte da situação que tava meio né... e aí todo mundo falou: - ainda bem que o professor de filosofia tá pra dar uma iluminada na nossa ideia...⁴²

A diretora Taís não compartilha da situação descrita pela diretora Ana. Taís trabalha na rede de Várzea há 17 anos, ocupando a direção escolar desde de 2014. Possui a formação de magistério no segundo grau, graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia. Sua principal crítica é, justamente, a falta de um tempo maior para o professor de filosofia permanecer em sua escola. Ela afirma que sente falta do professor mais presente na unidade escolar, pois ele só vem para dar aula e nada mais, uma vez que sua sede de frequência não é a escola que ela dirige.

⁴¹ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

⁴² Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

De fato, cada professor de filosofia possui uma sede de controle de frequência, ou seja, uma escola onde encontra-se lotado, em outras palavras, um local para que seu cargo de professor esteja estabelecido. Ocorre que as escolas de Várzea Paulista raramente apresentam um número de aulas suficientes para dar conta da carga horária total de um professor, algo em torno de 25 a 30 horas-aula semanais. Dessa forma, para o profissional compor sua jornada de trabalho, ele leciona em duas ou três escolas, mas participará do HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na sua escola sede de frequência. Nas demais se apresenta somente para dar aulas como se queixa a diretora Tais. Ela insiste que “a colaboração dele nos HTPCs seria de suma importância”.⁴³

Sobre a importância do ensino de filosofia para as crianças ela afirma que “[...] a curiosidade é nata dela [da criança] mas a gente tem que estimular ali, né? [...] Eu acho que o momento é propício para isso.”⁴⁴ Ela recorda ainda que a filosofia proporciona oportunidades de diálogos e discussões em relação a valores éticos importantes para a formação da criança. Ela percebe que o trabalho com a filosofia em sua escola está bem conduzido, o que de certa forma destoa da crítica apontada por Ana. E afirma:

Tive a oportunidade de acompanhar uma aula de uma professora do ano 2 deste ano que ela estava fazendo na aula dela uma reflexão com os alunos sobre um determinado tema e por coincidência, passou uns dias, veio ali o professor de filosofia e os alunos resgataram o tema com o professor, [...] debateram, foi muito produtivo, né, eu percebo que há essa interação e a criança tem um interesse pela aula de filosofia.⁴⁵

Assim, a diretora Taís critica apenas o fato de o professor de filosofia não poder participar de modo mais efetivo da vida escolar como um todo.

O diretor Roberto ocupa a função de diretor desde de 2014. É educador físico, possui especialização *lato-sensu* em educação física escolar, mestrado em educação e atualmente cursa o doutorado na mesma área. Questionado sobre sua percepção acerca da filosofia ele é taxativo: “a filosofia é a mãe de todas as disciplinas. É a partir dela que a gente vai pensar o mundo. Eu acho que a disciplina pode ser como uma disciplina, mas ela tem que ser a base de todas as outras disciplinas.”⁴⁶

⁴³ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Entrevista concedida em 18 de dezembro de 2018 para elaboração desta dissertação.

Roberto crê que é preciso trazer a filosofia para os alunos do Ensino Fundamental I, em especial o pensamento dos filósofos liberais pois ainda segundo ele isso ajudaria as crianças a compreender melhor a realidade em que vivem: uma economia de mercado baseada no pensamento liberal:

[...] tem o pensamento liberal, ele tem que ser posto pras crianças, por mais que eu não concorde com ele. Porque as crianças estão imersas em um pensamento liberal. Então, Locke, Rousseau, todos esses caras, eles precisam ser trazidos.⁴⁷

Roberto, a exemplo da diretora Ana, também vê um problema um problema metodológico no trabalho com a disciplina na rede.

A filosofia na rede precisa ser repensada metodologicamente, acho que como concepção, maravilha. Agora, como metodologia didática, é um problema. [...] o que eu sinto falta na proposta de filosofia é uma concepção metodológica mais de acordo com crianças. O documento certamente não traz isso. [...] entendo porque é uma coisa nova [a filosofia na rede]. [...] quando estive na secretaria foi uma coisa que nós verificamos os professores inclusive anseiam por isso: de trabalhar método. Método de trabalho com criança, o Lipman traz isso, mas como isso se materializa numa sala [...] onde as crianças são de periferia, vivem na rua, [...] como é que isso se materializa no chão da escola?⁴⁸

Além deste problema metodológico o diretor destaca outro problema que contribui para as dificuldades do ensino da filosofia. Ele aponta o currículo fragmentado em disciplinas e o número reduzido de aulas. Segundo ele este problema poderia ser superado caso o currículo da Rede fosse freireano:

Tem outro problema: se pega por exemplo filosofia uma aula por semana? [...] ele não vai lembrar do nome da criança, essas condições de trabalho não são favoráveis, são ruins. [...] aí você me fala: eu acho que teria que ser pelo menos duas aulas, talvez três se tivesse um projeto integrado, poderia ser até mais. Como não tem um projeto integrado você fala assim ó eu coloco duas aulas de filosofia, mas eu tiro uma de quê, de matemática? Tiro uma de português? Se tivesse um projeto integrado você não precisaria tirar nada, estão todas falando sobre a mesma coisa com objetivos específicos mas falando sobre a mesma coisa mas como você não tem você não tem um

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

currículo freireano na prática, é um currículo fragmentado, então você fica nessa: se eu ponho mais filosofia eu tenho que tirar alguma outra coisa e aí o mercado... não...o mercado pelo menos numa filosofia mais crítica ele não é afeito a isso né? As avaliações externas querem Língua Portuguesa e Matemática, quiçá ciências de vez em quando, então Filosofia acaba sendo descartável, para essa concepção de mundo que tá aí, essa concepção de mundo mercantilista, acaba sendo descartável, para que Filosofia? Filosofia serve pra quê? Que é a ideia da instrumentalização né? E aí é um problema né? ⁴⁹

Desse modo, observa-se que há problemas a serem superados na rede varzina. O cotidiano da sala de aula nem sempre é totalmente positivo, pode apresentar contradições e problemas que desafiam sempre os educadores. De qualquer modo, ante do que se expôs até aqui, observa-se que há algumas semelhanças e diferenças entre o programa Filosofia para Crianças de Lipman e a Disciplina de Filosofia da Rede Pública Municipal de Várzea Paulista. Estas questões serão tratadas a seguir.

⁴⁹ Ibidem.

3 SEMELHANÇAS E DISTINÇÕES ENTRE O PROGRAMA LIPMANIANO E A PROPOSTA DE VÁRZEA PAULISTA

Nesta seção efetuaremos algumas comparações entre os dois programas em análise, a Disciplina de Filosofia para Crianças na Rede Pública Municipal de Várzea Paulista e o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Como dito anteriormente, esta comparação tem a finalidade de destacar as semelhanças e distinções entre as duas propostas e verificar se o trabalho desenvolvido em Várzea Paulista apresenta alguma inovação ou originalidade em relação ao trabalho pioneiro de Lipman. Cada uma das propostas apresenta alguma razão ser, algo que a motivou. Iniciemos por isto.

3.1 OS MOTIVOS QUE LEVARAM À FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Lipman inicia sua carreira de professor lecionando lógica na Universidade de Columbia. Como dito anteriormente, constata que muitos de seus alunos apresentavam dificuldades de aprendizado. Ao investigar as raízes deste problema, conclui que as dificuldades de aprendizado que percebia em seus alunos da graduação eram decorrentes de um processo inicial de formação marcado pelo fracasso. O sistema educacional não cumpre a sua principal função: distribuir corretamente a educação básica para todas as camadas sociais. Os estudantes mais prejudicados são os filhos da classe trabalhadora. Este fato leva o estadunidense a criar um programa que fosse capaz de reformar a educação das crianças e jovens: a Filosofia para Crianças.

De modo análogo, os gestores da administração “Construindo uma Vida Melhor” perceberam deficiências no processo educativo e buscaram implementar disciplinas que pudessem aprimorar o currículo. Dentre estas disciplinas encontra-se a Filosofia. Esta implementação tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação ofertada pelo poder público. Sobre este aspecto justifica o Secretário de Educação Luiz Antônio Raniero:

Então assim, a ideia de ter a filosofia e outras disciplinas no currículo do ensino fundamental I, surgiu dessa perspectiva, ou seja, a gente precisa avançar com a educação, precisa construir um modelo de educação, precisa construir formas de educar diferentes e aí baseado nas ideias de Paulo Freire, [...] a gente pensou na filosofia justamente porque a filosofia [apresenta] uma relação dialógica de contato de conversa de produção de conhecimento a partir da lógica da criança⁵⁰.

Aqui apresenta-se a primeira semelhança entre as duas propostas em análise. O motivo que leva Lipman a criar o programa Filosofia para Crianças é o mesmo que leva a gestão varzina a adotar a disciplina de filosofia para crianças em sua Rede de Ensino: o aprimoramento do sistema educativo. Também aqui apresenta-se uma diferença: enquanto Lipman deseja uma reforma educacional baseada numa educação para o pensar, tendo a filosofia como modelo, em Várzea Paulista não se fala em reforma educacional. A filosofia é concebida como mais um componente curricular que tem um papel muito importante na formação global do estudante devido a seu caráter fortemente crítico e humanizador.

3.2 OS OBJETIVOS DOS PROGRAMAS

Observa-se também semelhanças e diferenças nos objetivos dos programas em análise. Conforme Lipman, Sharp e Oscanyan (2001, p. 81), “o objetivo primordial de um Programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas”. Este objetivo não é descartado na proposta de Várzea Paulista. Apesar de não explicitado diretamente na Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia, o ato de pensar autonomamente é considerado na disciplina de filosofia em Várzea. Oliveira (2012b) afirma que, na proposta varzina:

Todas as formulações apresentadas até o momento, a respeito da leitura do mundo, apontam, em última instância, para o ato de pensar. Por vezes, esse pensar tem como característica identificar. Em outras, relacionar. Ainda é possível vê-lo como processo de deliberação. Essas variações são significativas para que se considere o papel do pensar na construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2012b, p.114).

⁵⁰ Entrevista concedida em 21 de novembro de 2018 para a elaboração desta dissertação.

Isso posto, pode-se perceber que a ênfase no ato de pensar é comum nas duas propostas. Contudo há aí uma diferença: enquanto para Lipman o pensar é central, o que o leva defender uma educação para o pensar, em Várzea Paulista esta centralidade não fica evidente. O pensar parece ser encarado como decorrência de um processo de aquisição de conhecimento em que o mundo é apresentado às crianças, tema central da proposta que será discutido em seguida.

3.3 O CURRÍCULO E SEUS TEMAS

O programa de Lipman traz um currículo completo para toda a educação básica. Conforme já apresentado em itens anteriores, ele elaborou uma novela filosófica para cada ano/série desde a educação infantil até o ensino médio. Estas novelas trazem cada uma os temas e assuntos a serem debatidos com os estudantes das diversas turmas e o professor conta com o apoio do manual, que traz orientações de como realizar as atividades.

As novelas trazem em geral como personagens crianças da idade dos estudantes às quais a novela se refere, além de seus pais, professores e membros da comunidade. Importa dizer que é um material muito rico e bem detalhado, principalmente o manual do professor. Este é bem completo e fornece uma enorme quantidade de questões e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos com a mediação do professor.

Para que o leitor tenha uma ideia mais precisa, tomemos como exemplo a imagem 4 do anexo A, p. 135. É uma parte da novela *Pimpa*, destinada ao trabalho com crianças de nove a dez anos de idade. Somente aquelas vinte e cinco linhas de estória que aborda uma garota sonhando acordada, dando ênfase em pronomes de tratamento, proporcionam no manual do professor mais 45 questões, além das 14 apresentadas na imagem 5 do mesmo anexo. Além destas 59 questões a serem debatidas com os alunos, o manual traz mais 3 exercícios de escrita a serem realizados com a turma sobre os temas: atos mentais, fazer parte e pertencer, sonhar acordado e introspecção e inferências (LIPMAN, 2007, p. 23).

O programa de Lipman prevê para os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental a novela *Issao e Guga*. Esta novela dá ênfase no desenvolvimento da linguagem,

trabalhando a consciência perceptiva, a elaboração de distinções e classificações, além da reflexão sobre sentimentos. Para os anos 3 e 4, a novela a ser trabalhada é *Pimpa*. A temática trabalhada é semelhante a anterior, porém a ênfase está nas estruturas semânticas e sintáticas da linguagem. Nos anos 5 e 6, a novela correspondente é *A descoberta de Ari dos Telles*. Esta novela trabalha essencialmente a lógica formal e informal

A proposta de Currículo Mínimo de Várzea Paulista tem como tema geral a “apresentação do mundo às crianças” (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p 92). Este tema geral é subdividido em subtemas de acordo com os anos, conforme descrito anteriormente no quadro curricular, item 2.1. Assim, para o ano 2 o subtema proposto é a descoberta do mundo, para o ano 3 é ser parte do mundo, para o ano 4 é expressar ideias e dúvidas sobre o mundo e para o ano 5 é construir ideias e ações coletivas do mundo (subtemas posteriormente reorganizados para o ensino nos anos 1, 2 e 3).

Aqui observa-se uma grande diferença entre as propostas. Conforme já apontado nas entrevistas com os professores, cada profissional tem liberdade para produzir os materiais que desejar para o trabalho com os estudantes. O tema pode ser desenvolvido de acordo com a criatividade de cada professor, em conformidade com a realidade de cada turma, não precisando seguir nenhuma modelo pré-estabelecido.

É importante lembrar que a proposta foi elaborada democraticamente pelos próprios professores dentro de um processo de formação. Assim, quando eles trabalham determinado tema da proposta, na verdade trabalham sua própria elaboração e não algo elaborado por outra pessoa.

Neste sentido a proposta varzina parece ser mais coerente com a dinâmica da educação em geral. Cada escola possui suas próprias peculiaridades: estas decorrem do perfil dos profissionais que ali trabalham, das características da comunidade onde estão inseridas, do perfil socio-econômico-cultural da região, estado e país do qual fazem parte. Significa dizer que as aulas de filosofia em Várzea Paulista de certa maneira podem ser realizadas “sob medida” para seus alunos. Podem ser “personalizadas” conforme as necessidades de tempo, de espaço e do perfil dos alunos. Isto já não ocorre com o programa de Lipman, pois, como exposto há pouca margem para criatividade e adaptações.

Outro aspecto muito importante possibilitado pela liberdade oferecida aos profissionais é a possibilidade de se estabelecer parcerias com outros professores da

Rede. Estas parcerias têm apresentado bons resultados, conforme detalhado no item 2.5.1. Neste sentido não encontramos em Lipman a mesma possibilidade.

Por outro lado, em Várzea Paulista o profissional acaba tendo mais trabalho para conduzir a aula, pois ele previamente deve preparar tudo o que precisa para trabalhar: textos, imagens, filmes, tarefas a serem propostas, questionamentos, etc.; e isto demanda recursos, tempo, pesquisa e acima de tudo criatividade e dedicação.

3.4 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há igualmente algumas diferenças entre as duas propostas no que tange à sua fundamentação teórica. Compreende-se aqui como fundamento teórico as ideias ou a ideia norteadora do trabalho desenvolvido no programa em análise. Iniciemos pelo programa lipmaniano. O estadunidense não esconde a influência que recebe dos pragmatismas americanos, em especial John Dewey. Aliás, o pensamento deste importante filósofo é tomado como inspiração por Lipman. É ele próprio que afirma:

Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento [...] que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso [...] (LIPMAN, 1990, p. 20).

Desse modo fica claro o motivo pelo qual Lipman propõe o conceito de Educação para o Pensar como ideia norteadora de seu Programa Filosofia para Crianças. Também recebe influência de Jerome Bruner, Michael Oakeshott e Ludwig Wittgenstein. Com Bruner, Lipman defende o ensinamento da herança cultural da humanidade para as crianças. Finalmente, com Oakeshott e Wittgenstein, o estadunidense aprende e incorpora a crença de que “todas as disciplinas, tanto as ciências como as humanidades, são linguagens a serem aprendidas, linguagens cuja interação constitui a ‘conversação do gênero humano’[...]” (Ibidem p. 21). Resumindo, a “educação para o pensar” é o fundamento teórico principal do programa de Lipman.

O programa varzino não nega que a filosofia é uma forma de pensar com excelência. Contudo, a ideia central do programa é “apresentar o mundo dos adultos às crianças”, ideia presente no pensamento da filósofa Hanna Arendt, que os educadores varzinos se apoiaram para fundamentar a Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia (VÁRZEA PAULISTA, 2012a, p. 92).

Esta ideia é esmiuçada pelo documento citado. Mais adiante o texto afirma interpretando Arendt que o mundo dos adultos é o mundo das relações e do diálogo. Para dialogar é preciso o uso da palavra, mas não qualquer palavra.

A palavra no seu sentido amplo, mas, especificamente, em se tratando de Filosofia, a palavra, enquanto, conceito. É esta palavra, conceito, que possibilita e amplia a descoberta do mundo. Paulo Freire dizia da **palavramundo** (1988). É esta palavra que faz com que a criança sinta-se ainda mais integrante deste mundo. A palavra que possibilitará a expressão de ideias e, de dúvidas quanto ao mundo (Ibidem. grifo dos autores).

Nota-se que a proposta de Várzea Paulista traz como principais teóricos a filósofa alemã Hanna Arendt e o educador brasileiro Paulo Freire. Assim, a fundamentação teórica da proposta local diverge da proposta lipmaniana pois é baseada nas ideias de Paulo Freire e Hanna Arendt e não nos norte-americanos. É interessante notar que as ideias destes dois teóricos se complementam proporcionando uma diretriz aos profissionais da filosofia: *apresentar o mundo dos adultos às crianças por meio da palavramundo*. Esta fundamentação teórica é compatível com os propósitos do Ensino Fundamental Ciclo I: a alfabetização das crianças. Neste sentido a proposta de filosofia de Várzea Paulista também assume que “cabe, assim, à educação escolar, disponibilizar todos os seus esforços para que a criança venha a se apropriar do uso da palavra em todo o sentido. Reforçam-se os esforços para a sua completa alfabetização” (Ibidem).

3.5 A METODOLOGIA

Todo currículo precisa ser implementado por meio de um método de trabalho. Este método, ou metodologia de modo geral, deve ser compatível com os

conteúdos a serem trabalhados, com o perfil e idade dos estudantes, com as condições objetivas e materiais da escola e da comunidade onde está inserida além de outras variáveis. Conforme apresentado em itens anteriores, a metodologia para o trabalho desenvolvida por Lipman é a comunidade de investigação. Este método também é inspirado em um pensador da corrente pragmatista norte-americana: Charles S. Pierce. Conforme Koan (2000), Pierce propõe a comunidade de investigação científica, inspirando Lipman a adotar a comunidade de investigação filosófica. Para este autor esta metodologia seria o modelo ideal para todas as disciplinas escolares (Ibidem). A Metodologia utilizada em Várzea Paulista é denominada sequência didática utilizada geralmente nos moldes explicitados por Zabala (1998). Essencialmente é diferente da outra proposta, mas há também alguns pontos de tangência entre as duas. O principal deles é a leitura de textos.

Há aqui uma semelhança e uma diferença entre as propostas. Ambas adotam a leitura de textos, esta é a semelhança. Contudo, enquanto em Várzea os professores trazem textos dos próprios filósofos, citando-os nominalmente por vezes e contextualizando-os com a história da filosofia, na proposta de Lipman isto não ocorre. Os textos utilizados são as novelas filosóficas que não mencionam os filósofos nem a história da filosofia diretamente, somente conceitos filosóficos.

Por fim a proposta varzina afirma que é preciso avaliar o aprendizado dos estudantes. E esta avaliação “está atrelada aos temas, habilidades e competências de cada ano em específico” (VÁRZEA PAULISTA, 2012a p. 96). Os professores relataram em suas entrevistas que efetuam uma avaliação global, coletiva e produzem um relatório apresentado aos demais professores e pais de alunos, descrevendo o progresso e as dificuldades dos estudantes. Também propõe intervenções junto aos alunos em função destes resultados.

A proposta de Lipman não menciona avaliação das tarefas, mas uma autoavaliação do professor. Esta autoavaliação normalmente encontra-se no manual do professor e é proposta ao final dos capítulos das novelas filosóficas. É formada por uma série de questões direcionadas ao profissional e versa sobre o andamento dos trabalhos com as turmas. Assim, no quesito avaliação há também uma distinção entre as duas propostas.

Na metodologia lipmaniana da comunidade de investigação o trabalho é norteado pela leitura e debate das novelas filosóficas orientadas e mediadas pelo educador com o auxílio do manual do professor como já apontado anteriormente. Nas

novelas filosóficas há personagens que interagem a todo tempo e segundo seu idealizador devem servir de modelos para os pequenos. Na novela *A descoberta de Ari dos Telles* a história se passa em uma escola com alunos da mesma idade dos estudantes que a leem. Estes, segundo Lipman devem se espelhar na comunidade de investigação da novela pois esta seria o modelo ideal para os estudantes. A comunidade também seria doadora de sentido ao debate filosófico, uma vez que a comunidade tem a primazia sobre o sujeito (KOAN, 2000, p. 35).

3.6 A FORMAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR

Ambas as propostas em discussão apresentam exigências quanto a formação dos professores de filosofia e uma concepção de qual seria o papel deste profissional ao lecioná-la. Igualmente aos outros aspectos em análise pode-se encontrar aproximações e distanciamentos entre as propostas.

3.6.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A escola e o professor ocupam um papel de destaque na educação das crianças. A educação infantil e o ensino fundamental são desenvolvidos nas escolas, instituições responsáveis, juntamente com a família, por um processo muito importante na vida de qualquer indivíduo: o processo de socialização. Tal processo se realiza em duas etapas, segundo Berger e Luckmann:

[...] a socialização primária é, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 175).

Desse modo não seria exagero afirmar que quanto melhores preparados para educar estiverem os pais, professores e demais membros das escolas, melhor será a educação e socialização das crianças. Assim, ganha importância a qualidade da educação formal que as escolas oferecem e a formação do professor tem relação direta com a qualidade da educação que se deseja alcançar.

Conforme já exposto em itens anteriores, a formação mínima exigida para os professores lecionarem a disciplina de filosofia no Município de Várzea Paulista, é a graduação em filosofia. Importa dizer que é um curso de nível superior no qual o/a estudante tem contato com a tradição filosófica ocidental e oriental e, via de regra, cursa disciplinas do campo da pedagogia que o qualificam para ensinar aquilo que aprendeu. Esta qualificação é normatizada por legislação pertinente. Não se pode esquecer que esta qualificação é também necessária, pois o professor em Várzea Paulista faz parte do quadro de servidores públicos, estando sujeito à legislação específica para investidura em cargo público. Assim, todos os profissionais que adentram as salas de aula em Várzea Paulistas são especialistas na área. As entrevistas realizadas com os professores desta Rede revelaram também que praticamente todos eles possuem diplomas de pós-graduação na área da educação e em filosofia.

Também já foi apresentado anteriormente que a Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia foi elaborada de modo coletivo, ou seja, com a participação de todos os professores da rede à época e dentro de um grande processo de formação promovido pela rede denominado “Construir o Aprender”. Assim, é possível considerar que o professor varzino, em geral, apresenta uma sólida formação na sua área de competência.

Na proposta de Lipman, a formação do profissional não apresenta as exigências acima expostas, fato que demonstra mais uma diferença entre as propostas. A rigor, a formação dos profissionais que trabalharão com as crianças, deve seguir a mesma metodologia que Lipman prevê para o trabalho com elas. Isto porque segundo Lipman, se o profissional for formado de modo tradicional, ensinará aos novos educandos da mesma maneira que aprendeu. Como a comunidade de investigação e o currículo do programa representam uma inovação, terá que traduzir a filosofia do modo como aprendeu para uma linguagem e um método mais adequados ao universo da criança. Isto, segundo Lipman, é uma inutilidade:

A única maneira de evitar este exercício de inutilidade é os pedagogos traduzirem os conteúdos de suas disciplinas para a linguagem de sala de aula e então, usando essa linguagem, educarem os candidatos a professor nessa mesma linguagem, usando os mesmos métodos pedagógicos que esses professores irão mais tarde empregar com seus alunos. Tal revisão, obviamente, é um grande desafio, mas se ela requer que se dispense o método convencional de aula expositiva, exceto para alguns propósitos especiais, que assim seja. Se requer que se trabalhe o currículo com os professores da mesmíssima maneira que estes irão trabalhá-lo com as crianças, que assim seja. Não podemos continuar a colocar sobre o professor todo o peso de traduzir um currículo escolar para a linguagem dos alunos, pois sabemos o que acontecerá: o professor irá repassá-lo para a criança. (LIPMAN, 1990, p. 174).

Isso posto, fica claro que Lipman concebe a formação dos professores na mesma metodologia que devem ensinar. Ele propõe a formação de monitores e estes, por sua vez, formarão os futuros professores. Os monitores são profissionais que têm “um sólido conhecimento filosófico: professores de filosofia de faculdade, portadores de títulos em filosofia” (Ibidem, p. 176).

Estes futuros monitores devem participar de uma oficina que dura dez dias a fim de conhecerem o currículo, aprofundar seus conteúdos, debater suas principais questões, o relacionamento com professores, coordenadores entre outras. Em seguida, ele “passa a ser um filósofo em residência’ numa sala de aula, por quatro a seis semanas para adquirir experiência no trabalho com crianças” (Ibidem, p. 177). Ainda segundo Lipman, esta residência faz com que o monitor ganhe credibilidade junto aos professores que irá capacitar e deve sempre que possível contar com a presença de um monitor mais experiente.

A formação dos professores é realizada em três etapas: o estágio de exploração do currículo, o estágio modelador e o estágio de observação. No primeiro estágio, realiza-se uma oficina conduzida por um ou dois monitores e quinze ou vinte professores. Estas oficinas variam de três a quatorze dias, dependendo de quantas novelas serão trabalhadas. Geralmente a metodologia é a mesma que devem trabalhar com os estudantes, ou seja, o monitor assume o papel de professor e os professores assumem o papel de alunos. Eles devem ler as novelas, fazer os questionamentos, discussões, exercícios e tudo mais que está proposto no material didático utilizado (novela e manual de instruções) (Ibidem, p. 177-178).

O segundo estágio ocorre quando o professor conclui esta formação inicial e inicia suas aulas. Nesta fase, por seis semanas aproximadamente o monitor adentra

esporadicamente nas aulas do professor iniciante e assume a direção da aula para demonstrar ao professor como conduzir o trabalho com as crianças. Esta tarefa visa diminuir a insegurança que o professor iniciante por vezes experimenta no trabalho direto com os pequenos (Ibidem, p. 179).

No último estágio, os monitores regressam às salas de aula para observar e avaliar o andamento da aplicação do programa pelo novo professor. Geralmente este retorno ocorre em até seis semanas após o término do segundo estágio. Segundo Lipman (1990, p. 180), esta avaliação pode ser oral, escrita ou ambas. Uma questão que frequentemente pode ser feita é: “o que você me viu fazer que você não fez?”

No Brasil esta capacitação era oferecida pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, que também comercializava os materiais didáticos cujos direitos autorais lhes haviam sido concedidos pelo IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children; instituto criado por Lipman e colaboradores em 1973. Esta instituição foi responsável pelo desenvolvimento de boa parte do currículo e formação de profissionais que expandiram o programa para diversos países (KOAN, 2000).

Isso posto, fica evidenciada uma grande diferença em relação à formação dos docentes nos dois programas. No caso de Várzea, os professores são especialistas em filosofia, formação similar aos monitores do programa de Lipman: ao mesmo tempo que os professores no programa do estadunidense recebem uma formação que mais se assemelha a um treinamento.

3.6.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Quanto ao papel do professor nos dois programas há também uma diferença significativa. Esta diferença está intimamente relacionada à formação dos profissionais. No programa Filosofia para Crianças de Lipman, o professor é um “mediador”, um “facilitador” das discussões filosóficas realizadas na comunidade de investigação.

De modo geral a aula se inicia com a leitura compartilhada de um capítulo ou episódio da novela filosófica adotada naquela turma de alunos. Na sequência os estudantes levantam questões individualmente ou em grupos sobre pontos que acharam interessantes no texto lido. A partir destas questões inicia-se um debate

entre os alunos. “O professor facilita as discussões e cuida do cumprimento das regras do jogo da ‘comunidade de investigação’, mas não tem nenhum papel especial a desenvolver na elaboração das respostas, sempre provisórias e revisáveis” (KOAN, 2000, p. 66).

Podemos observar, portanto, que nesta proposta a atuação do professor é de certo modo limitada. Sua principal função é a correta aplicação do currículo previamente elaborado por Lipman e seus colaboradores.

Diferentemente desta proposta, o papel do professor em Várzea Paulista é completamente outro. Em primeiro lugar foram os próprios professores de Várzea Paulista que conceberam coletivamente a proposta com seus objetivos, temas, metodologia e as possibilidades diversas de aplicação. Assim eles implementam a própria concepção teórica, não a concepção de outrem.

Em segundo lugar, pela proposta que criaram, os professores têm total liberdade para aplicar, adaptar e conceber materiais didáticos que melhor atendam às necessidades dos seus alunos. Não estão presos a um esquema previamente elaborado e rígido, todos tem liberdade e autonomia para exercerem seu papel da maneira que julgarem mais adequada.

Em terceiro lugar, é importante notar que a metodologia empregada, a sequência didática, não lhes confere uma atuação autoritária na sala de aula. Como dito anteriormente, esta metodologia prevê várias etapas para o trabalho com os alunos. Há momentos de leitura, problematização e questionamentos, momentos de sistematização de conhecimentos adquiridos, momentos em que o professor pode intervir. Afinal, ele possui mais experiência de vida e mais conhecimentos a partilhar, sem necessariamente se colocar na posição de “dono da verdade”. A proposta de currículo mínimo reza que o professor “com o seu conhecimento filosófico e, a sua experiência de vida, [...] poderá e, deverá intervir na discussão para fazer ampliar a visão do grupo. Cabe a ele o trânsito entre as questões e falas pontuais para as questões e falas mais amplas” (VÁRZEA PAULISTA, 2012a p. 96).

Observa-se que a proposta valoriza a experiência de vida e profissional do educador. Um pouco mais atrás também afirma:

[...] a criança é o sujeito do processo educativo e, a criança como produto e produtora da história' [...]. Entende-se por sujeito não apenas aquele que faz a ação, mas também aquele que se encontra no centro das atenções dos

demais. A criança é sujeito, pois, é a ela que se dirige a atenção dos educadores (Ibidem p. 92).

Sendo a criança sujeito e centro do processo educativo, ao professor é reservado um importante papel: mediar e conduzir este processo da melhor maneira possível. Como dito anteriormente, não como dono da verdade que impõe seus conhecimentos e valores, mas como um educador consciente de sua enorme responsabilidade. Assim, além de mediar o aprendizado dos estudantes, o professor varzino é um formulador e reformulador deste processo de ensino-aprendizado. Pois tem a liberdade e a responsabilidade de criar suas aulas, materiais e a maneira de como fazer isso tudo. E isto supõe aprendizado também.

3.7 AS DIFERENÇAS PEDAGÓGICAS

A escola é uma instituição que está inserida em uma comunidade mais ampla: a sociedade. Esta por sua vez é formada por estratos sociais com interesses muitas vezes conflituosos que de modo geral refletem na prática escolar. Assim, nenhuma instituição escolar está isenta de condicionantes sociopolíticos, diferentes ideias sobre como deve ser a relação professor-aluno, as técnicas pedagógicas, a noção de ser humano, o papel da escola entre outras.

A prática dos profissionais da educação, via de regra, acaba por refletir mesmo que inconscientemente muitos destes elementos e expressará em larga medida os pressupostos teórico-metodológicos de seu trabalho de modo implícito ou explícito. Estes pressupostos teórico-metodológicos que se desenvolveram ao longo do tempo formam o que alguns teóricos classificam como tendências pedagógicas.

Libâneo (1992), classifica estas tendências em dois grandes grupos: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. Segundo o autor a pedagogia liberal “tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 2). A pedagogia progressista busca em última instância promover uma

educação de forma crítica que forme indivíduos comprometidos com a transformação social, ou seja, a educação possui uma finalidade sociopolítica (Ibidem, p. 8).

Ainda segundo Libâneo (1992) um dos grandes representantes da pedagogia progressista na sua tendência libertadora é Paulo Freire. Tendo em vista que este pensador inspira a Proposta Pedagógica da Rede varzina, podemos classificá-la como uma proposta progressista.

O mesmo não ocorre com a proposta de Lipman. Conforme aponta Silveira (2001, p. 211), a proposta de Lipman pode ser classificada como uma proposta pedagógica liberal pois em seu interior “[...] está implícita uma concepção idealista e acrítica da relação entre educação e sociedade, que apenas traduz em novas palavras o velho ideal liberal da educação como redentora da humanidade”.

Ressalta o autor ainda mais adiante:

[...] a exemplo do que ocorre com outras teorias pedagógicas de cunho liberal, também à de Lipman escapa a percepção dos determinantes sociais da educação, razão pela qual se trata de uma pedagogia idealista, ou, para usar a terminologia de Saviani [...], de uma ‘teoria não-crítica’ da educação (SILVEIRA, 2001, p. 211).

Isso posto, pode-se constatar mais uma diferença entre as duas propostas em discussão: a proposta varzina pode ser classificada como filiada à tendência progressista pois está baseada nos ideais transformadores de Paulo Freire ao passo que a proposta lipmaniana é classificada como liberal ou “não-crítica” devido ao seu caráter acrítico da sociedade apontado por Silveira.

3.8 O ALCANCE DAS PROPOSTAS

O programa Filosofia para Crianças de Lipman almejava segundo seu próprio criador, tornar-se um modelo a ser seguido. Modelo este que tinha como objetivo reparar o fracasso do sistema educacional nos EUA. Salvo um melhor juízo, parece ser esta a finalidade do IAPC – Institute for Advancement of Philosophy for Children: institucionalizar o programa e difundi-lo pelo mundo afora. Desde sua

fundação em 1973, esta instituição tem logrado êxito nesta tarefa. Além dos EUA, há instituições credenciadas pelo IAPC em diversos países da Europa, Ásia, Oceania e América Latina, treinando professores e comercializando os materiais didáticos. Segundo Koan (2000), o currículo de Lipman foi traduzido para mais de vinte línguas estando presente em ao menos trinta países. Assim o alcance desta proposta é mundial. Ao contrário, a disciplina de filosofia para crianças de Várzea Paulista está restrita apenas às escolas de sua Rede, seu alcance é municipal. Esta também é uma grande diferença entre as propostas.

Em função deste objetivo de se expandir, o programa de Lipman não escapou de um processo de mercantilização. Em um primeiro momento este processo foi exitoso, mas agora parece ter se tornado prejudicial. Durante a realização deste trabalho obtivemos a informação de que o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, fundado em 1985, detentor dos direitos de divulgação do programa, treinamento de professores e comercialização dos materiais, encerrou suas atividades no ano de 2010. Em função disso as editoras não estão mais produzindo os materiais didáticos sem os quais as aulas não se realizam. Assim, a maior criação de Lipman, a novela filosófica com direitos autorais assegurados, tornou-se de certo modo o algoz de seu programa, pois sem possibilidades de comercialização impede sua continuidade e ampliação.

Na busca por instituições que divulgam o trabalho de Lipman encontramos o Instituto de Filosofia e Educação Para o Pensar, com sede na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Por meio de contatos via e-mail realizados em 12/08/2018⁵¹ e posterior contato telefônico realizado em 15/01/2019 com o departamento pedagógico desta instituição, obtivemos a informação que de fato as editoras não produzem mais os materiais didáticos necessários para as aulas de filosofia desde o ano de 2007. Não souberam informar também se há alguma instituição escolar em nossa região que trabalhe o programa lipmaniano. Inclusive, este foi um dos fatores que impossibilitou pesquisa de campo em escolas que implementam o programa de Lipman. Não temos notícias de instituições em nossa região que ainda mantém tal programa. Provavelmente nenhuma. Sem material, é impossível o trabalho. Outra diferença em relação ao programa varzino: lá, as aulas acontecem, pois, como já foi dito

⁵¹ Informação obtida por mensagem eletrônica pessoal recebida por:
<<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#imp/LXphbRLrghxkrJntDTpBISKtVwplPqvrqQHDXdTnhXB>> em 12 de ago. de 2018.

anteriormente, são os próprios professores que preparam os materiais necessários. Com isso, percebe-se um certo dinamismo na proposta varzina em relação ao trabalho lipmaniano. Um questionamento se impõe neste sentido: estaria o programa de Lipman enfrentando um processo de estagnação?

3.9 DINAMISMO X ESTAGNAÇÃO

Afirmamos no item 2.1 que nosso objeto de estudo é dinâmico, está sempre em movimento. Afirmamos também que havia uma equipe de professores especialistas e outros analisando a necessidade e a conveniência de se realizar adaptações nos documentos que norteiam a educação em Várzea Paulista em função do estabelecimento da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Em 06 de março deste ano, tomamos conhecimento da conclusão parcial dos trabalhos desta equipe. O grupo em questão elaborou um documento chamado Referência para Organização do Trabalho Pedagógico e Administrativo das Unidades Escolares – UGME. Composto por 368 páginas, traz orientações para todas as disciplinas específicas ministradas na Rede de Várzea Paulista, mas ainda está em fase de elaboração, devendo sofrer ainda algumas alterações até atingir sua formatação final. Este documento deve ser oficializado no ano de 2020. Estas orientações recebem o nome de Referencial Curricular da Disciplina Específica. Em nosso caso, de Filosofia. O referido documento nos foi disponibilizado em meio eletrônico por meio de mensagem pessoal enviada pelo professor Thiago, um dos professores de filosofia entrevistados.

A análise deste Referencial nos revelou que não houve até o presente momento, nenhuma alteração substancial ou supressão dos pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia já abordada neste trabalho. O referencial também não suprime os objetivos nem os subtemas já descritos. Ao contrário, este novo documento adapta a proposta de Várzea às exigências da nova BNCC, definindo três competências específicas para a filosofia, acrescentando sugestões para melhoria da metodologia do trabalho com as crianças e, por fim, reorganizando nos três anos das séries iniciais todos os temas, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos. Importa lembrar que estes conteúdos, temas e

habilidades estavam distribuídos ao longo dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, conforme o Currículo Mínimo de Filosofia.

Interessante perceber que as alterações que o documento prevê vêm realmente ao encontro das necessidades e apontamentos já realizados pelos professores e diretores da própria rede. Como exemplo, pode-se citar as dificuldades metodológicas apontadas por alguns diretores em suas entrevistas. Este referencial traz algumas sugestões para minorar estes problemas tais como: “criar situações lúdicas através do brincar, propor diferentes linguagens (textual, pequenos vídeos e animações, oralidade, gestos, brincadeiras, músicas, dança, manipulação de objetos artísticos, fotografia, cinema, pintura e quadrinhos)” (em fase de elaboração).⁵²

Este fato revela o caráter dinâmico e “autocorretivo” da filosofia varzina. Estar em permanente mudança e procurar aprimorar sua prática pode ser uma demonstração de vitalidade e compromisso com a qualidade na educação. Diferentemente do que ocorre em Várzea Paulista, parece que o programa de Lipman enfrenta uma dupla estagnação: 1 - suas novelas ao menos no Brasil parecem permanecer as mesmas ao longo do tempo, elas não foram reformuladas; 2 - como descritas no item anterior, já não são mais publicadas, o que equivale a dizer que o programa não está se mantendo, muito menos se ampliando. Aqui cabe um importante questionamento: esta estagnação levaria o programa de Lipman ao desaparecimento em nossa região? Como estaria o programa em outras partes do país e no mundo? Qual seria seu futuro?

3.10 SINTETIZANDO

Esta seção procurou discutir semelhanças e distinções entre os dois programas em análises. Talvez seja impróprio ou até incoerente a pretensão de afirmar que elencamos todas as semelhanças e todas as diferenças entre as propostas. Conforme já reconhecemos em itens anteriores, a Disciplina de Filosofia

⁵² Referência para Organização do Trabalho Pedagógico e Administrativo das Unidades Escolares – UGME. A ser editado pela Unidade Gestora Municipal de Educação de Várzea Paulista, 2019. Enviado por mensagem eletrônica pessoal recebida por <<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/FMfcgxwBVzrDIJfnBLRNLfnlgvPqtchN>> em 06 de março de 2019.

em Várzea Paulista é um objeto dinâmico. Sendo assim seria possível apreendê-lo em sua totalidade? Provavelmente não, pois no exato momento em que se diz: - eu o compreendo! Ele já não é mais, já se transformou. Assim como é dinâmica a própria filosofia: seria pouco inteligente e até uma demonstração de arrogância a pretensão de conhecê-la totalmente.

Desse modo, procuramos sintetizar as principais semelhanças e distinções entre os dois programas, não todas elas. Observamos mais distinções do que semelhanças entre os dois programas. Iniciemos por estas últimas.

Os dois programas buscam o aprimoramento dos sistemas educacionais onde estão inseridos, porém de maneiras diferentes. Os dois programas também se assemelham na importância que atribuem ao ato de pensar de seus estudantes. Ambos se utilizam do expediente da problematização em sua metodologia de trabalho bem como da leitura de textos. Também defendem que os professores devem ter determinada formação na área.

Como diferenças, podemos elencar que, enquanto em Várzea Paulista a filosofia é um componente curricular, em Lipman é visto como modelo de reforma educacional. Em Lipman, há um currículo para todo o ensino básico; em Várzea o currículo foi elaborado apenas para as três primeiras séries do Ensino Fundamental Ciclo I. No programa de Lipman, o currículo é dado através do material didático, a saber, pelas novelas filosóficas; um currículo fechado por assim dizer. Em Várzea, há diretrizes e temas a serem trabalhados com os estudantes, mas o material didático é elaborado pelos próprios professores; um currículo mais aberto, portanto.

O fundamento teórico da proposta de Lipman é uma educação para o pensar. Em Várzea Paulista, o fundamento é apresentar o mundo dos adultos às crianças. A metodologia adotada por Lipman é a comunidade de investigação, enquanto em Várzea Paulista é a sequência didática. Lipman não prevê avaliação do aprendizado das crianças, ao passo que em Várzea a avaliação é realizada pelos professores por meio de observação e registro do desempenho das turmas e de estudantes que se destacam. Em Lipman, a comunidade de investigação tem um caráter modelar, em Várzea não há modelos a serem seguidos.

Em Várzea Paulista, o curso de graduação em filosofia é condição necessária para se tornar professor. Para Lipman, basta um treinamento intensivo na metodologia e no currículo que se pretende aplicar. Para Lipman, a função do professor é mediar o debate autocorretivo da comunidade de investigação. Em Várzea

Paulista o professor é muito mais que um mediador, é também um formulador do currículo e tem autonomia para aplicá-lo e adaptá-lo, é um produtor de conhecimentos. Tem ainda a possibilidade de cooperar com os demais profissionais da Rede e a possibilidade de estabelecer parcerias com outras disciplinas.

A proposta varzina está associada a uma tendência pedagógica progressista ao passo que o programa lipmaniano é vinculado a uma tendência pedagógica liberal.

A proposta de Lipman apresenta um alcance mundial, está presente em mais de trinta países dos cinco continentes, enquanto a proposta de Várzea é restrita ao seu território. Por fim, a proposta de Lipman parece enfrentar uma certa estagnação, ao passo que em Várzea a proposta está em permanente mudança e aprimoramento.

Isso posto, constatamos que a Disciplina de Filosofia para Crianças em Várzea Paulista parte do pressuposto lipmaniano de que é possível que crianças bem pequenas possam filosofar. Constatamos também que o ato de pensar é de fundamental importância para ambas as propostas. No entanto, constatamos também que a proposta de Várzea Paulista inova em relação a Lipman em muitos aspectos, apresentando características que lhe são próprias, originais, portanto. Dentre estes estão o seu objetivo, o seu currículo, sua fundamentação teórica e o papel desempenhado pelo professor de filosofia.

Assim, defendemos que a Disciplina de Filosofia para Crianças no Município de Várzea Paulista é uma elaboração pedagógica original nestes aspectos.

4 A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A importância e o sentido da disciplina de Filosofia para Crianças no município de Várzea Paulista podem ser bem compreendidos se levamos em consideração as características do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e as políticas públicas educacionais implementadas ao longo de sua história. Com o intuito de contextualizar esta questão, traçamos um breve histórico de algumas destas políticas implementadas em nosso país e no município de Várzea Paulista.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO.

É de conhecimento público que desde que assumiu a presidência do país, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer, colocou em curso uma série de medidas – continuadas e aprofundadas pelo presidente Jair Bolsonaro. Estas medidas, quando analisadas em seu conjunto, revelam um retrocesso no que tange aos direitos e garantias assegurados pela Constituição “Cidadã” de 1988 e pelos programas e ações dos governos que o antecederam.

Esta inflexão ocorre justamente após um período de crescimento econômico e avanços nas políticas públicas da área social proporcionadas pelos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, governos do campo democrático-popular. A reforma trabalhista, a reforma do ensino médio, a aprovação da PEC 241 que estabelece um teto nos investimentos do governo e a proposta de reforma da previdência representam, em seu conjunto, uma guinada nas políticas públicas que estes governos adotaram. Estas mudanças de rumo revelam que após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, os governos que a sucederam passam a implementar um modelo de governo que combina elementos do neoliberalismo no plano da economia e novos elementos de que parecem constituir um “projeto populista-nacionalista”.

Este modelo parece fazer parte de uma política econômica que ao que tudo indica busca atender aos interesses da elite do país em detrimento das demais camadas sociais. O desenvolvimento do capitalismo brasileiro desde os primórdios foi

marcado por esta orientação. Basta um rápido olhar para nossa história para constatar este fenômeno.

Segundo Guimarães (2005), desde o descobrimento do Brasil as elites portuguesas não possuíam estratégia de desenvolvimento para a própria metrópole e nem para suas colônias. O luxo e a ostentação da corte portuguesa eram bancados pelos altos impostos cobrados da plebe local, da exploração do comércio ultramarino, da exploração colonial e do comércio de escravos. Este estado de coisas não poderia deixar de provocar reações por parte dos explorados, assim,

Muitas foram as revoltas e rebeliões dos oprimidos contra o sistema econômico e político colonial, mas sobreviveu ele a essas revoltas, dominou-as pela violência e as fez esquecer do povo. A proclamação da Independência e o Império não significaram uma ruptura com os mecanismos de geração de desigualdades na medida em que mantiveram portugueses em posições de poder político por algum tempo, e poder econômico por longo tempo, **não promoveram a educação geral da população**, mesmo a livre, preservaram intacto o sistema de propriedade e exploração econômica e, em consequência, a causa estrutural da opressão, das desigualdades, das revoltas e do atraso econômico do país (GUIMARÃES, 2005, p. 28 – 29. Grifo nosso).

As estruturas de poder que se instalaram em nosso país impediram o desenvolvimento cultural de sua população ao negar-lhe educação e impediram igualmente o desenvolvimento das forças produtivas manufatureiras que possivelmente culminariam no processo de industrialização e fortalecimento da nação. Este fato veio ao encontro dos interesses da elite dos países do capitalismo central na época, principalmente a Inglaterra, que buscava mercado para seus produtos industrializados. Na outra ponta, contrariou os princípios de um desenvolvimento autônomo e consistente da própria nação brasileira, pois retardou demasiadamente o processo de industrialização (GUIMARÃES, 2005). Desse modo, o país se constituiu como um grande exportador de matéria prima barata produzida pelo latifúndio escravista:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o

interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras (PRADO JR., 1961, p. 25 – 26).

E quanto à formação e desenvolvimento da sociedade brasileira? Qual foi o resultado desta política econômica sobre a formação do povo brasileiro? O resultado foi a constituição de uma população composta por afrodescendentes, poucos homens brancos livres e uma ínfima população indígena remanescente do genocídio a que foram submetidos por muitos anos. Esta triste sina dos povos americanos tem origem logo nos primeiros anos do período colonial. Darcy Ribeiro relata que os colonizadores chegaram a invadir missões jesuítas a fim de capturar indígenas para o trabalho nas lavouras:

Missões com cerca de 12 mil almas viram-se, em pouco tempo, reduzidas a mil. Nessa situação desesperadora é que ocorrem as epidemias de varíola, de 1562 a 1563, que não atingem os portugueses, mas em três meses matam mais de 30 mil índios e negros. Surge uma nova epidemia na qual morreu mais de um quarto da população indígena sobrevivente. As aldeias, cheias de mortos insepultos, de gente faminta e desesperada, foram abandonadas por muitos índios, que se entregavam aos brancos como escravos, em troca de um punhado de farinha (RIBEIRO, 1995, p. 93).

Desse modo, como se vê, o processo de formação do povo brasileiro, é marcado pela violência e está intimamente atrelado ao interesse mercantil desde o período do Brasil Colônia. Para as camadas populares não havia oferta de educação pois as tarefas desenvolvidas no latifúndio não exigiam nenhum tipo de formação, por isso

O esforço de manter em perfeita ignorância sucessivas gerações de negros escravos, proibindo-os de aprender a ler e de construir relações de família, a proibição da imprensa e de cursos superiores no Brasil, o controle da educação pelas ordens religiosas imbuídas do conservadorismo social e anticientífico da Contrarreforma encontram-se entre as causas mais profundas do atraso e das desigualdades culturais extremas (GUIMARÃES, 2005, p. 27)

Observa-se que a escolarização para negros e pobres, a esmagadora maioria da população do país, foi negligenciada até o início do século passado. A

escolarização que havia era marcada pelo conservadorismo e anticientificismo religioso. Este processo gerou uma nação de iletrados. O governo central desde o período Imperial optou por delegar a educação elementar às províncias e municípios.

Segundo Paiva (2016), o Ato Adicional de 1834 foi um importante instrumento na legislação educacional do país. Ele atribuiu às Assembleias Legislativas Provinciais a prerrogativa para legislar sobre instrução pública. Ao governo central caberia o ensino superior e o ensino secundário, e o ensino primário ficaria a cargo dos governos locais. Mas, “a interpretação recebida pela lei foi no sentido de entender que ela proibia qualquer intervenção do governo central no âmbito do ensino elementar, até mesmo a ajuda financeira” (PAIVA, 2016, p. 8).

Isso explica o fato da ínfima atuação do governo federal em ações e investimentos financeiros na Educação Básica no período imperial. Assim, o período republicano se inicia com um imenso déficit na educação elementar responsabilidade dos governos regionais e locais.

Essa falta de investimentos de todas as ordens pode ser verificada pelo número de analfabetos no país. Paiva (2016) comenta que o censo de 1890 mostrava que o percentual de analfabetos desconsiderando os menores de cinco anos de idade atingiam a cifra de 82,63% da população. Dez anos depois este número caiu para 69,63%, mas mesmo assim ainda é um número muito alto em comparação com outras nações no mesmo período (PAIVA, 2016).

Com efeito, pode-se notar que o sistema educacional do Brasil ficou muito restrito até meados do século passado. Somente a partir do pós-guerra que ele começa a se expandir significativamente. Em 1950, o número de matriculados no ensino primário atingiu a cifra de 4.352.043 alunos. Em 1980, este número subiu para 22,5 milhões de alunos (PAIVA, 2016).

O período do regime militar foi marcado por profundo autoritarismo, principalmente do ponto de vista político. Inclusive uma das razões do golpe de 1964 “vinha em par com um plano de ação que visava recolocar os trabalhadores em seu devido lugar – em uma visão desejada de sociedade que tinha um nítido conteúdo hierárquico” (BASTOS, 2014, p. 2). Em função disso, parece que o governo central decidiu investir na Educação Superior, como mostram os seguintes números:

Entre 1964 e 1974 as matrículas no 1.º grau (1.ª à 8.ª séries) cresceram 85%, enquanto as do 2.º grau (1.ª à 3.ª séries) se ampliaram 285% e as do ensino superior e 524%. Os índices para o período 1960-1985 são de 150% para o primeiro ciclo do 1.º grau, de 800% para o segundo ciclo, de 1200% para o 2.º grau e de 1500% para o 3.º grau (PAIVA, 2016, p. 13).

Este alto investimento na educação superior também pode ser explicado pela necessidade de uma reforma universitária e também por um clamor social por mais vagas, lema do movimento estudantil de 1968 (PAIVA, 2016).

Superada esta fase autoritária, sobreveio a abertura democrática, e com ela os governos neoliberais. Estes governos promoveram maior abertura da economia ao capital e a produtos do exterior, e deram início ao processo de privatização das estatais, principalmente no período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Mesmo com estas transformações no âmbito da política e da economia a educação parece ainda continuar em segundo plano. Segundo Saviani a política educacional adotada neste período é equivocada pois combina

[...] um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea 'boa vontade pública' (SAVIANI, 1997, p. 230).

Uma importante conquista dos educadores brasileiros na segunda metade dos anos 1990 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida popularmente com LDB. Esta lei regulamenta a organização nacional da educação atribuindo aos entes federativos em cada nível suas devidas competências e obrigações. Além de propor os princípios e fins da educação traz importantes definições e conceitos que norteia a educação e o ensino no país desde a infância até a universidade além é claro dispor sobre a educação profissionalizante.

Saviani (1997), destaca que a LDB ao tratar do sistema nacional de educação representa um grande avanço na legislação educacional do país. Observa, contudo, que se os investimentos necessários não forem realizados, a lei perde sua eficácia. Saviani (1997), esclarece que o artigo 212 da Constituição de 1988 prescreve

percentuais de impostos a serem investidos na manutenção e desenvolvimento do ensino por parte da União (18%), Estados e municípios (25%).

Ocorre que manutenção e desenvolvimento de um sistema pressupõe um sistema já instalado. Ao longo dos anos, os investimentos que deveriam ser realizados na instalação deste sistema infelizmente não se concretizaram, por isso, observa o autor:

O nosso problema, portanto, consiste no fato de que o sistema não está instalado. Será necessário fazê-lo. Mas para isso os recursos orçamentários regulares não são suficientes. Impõe-se um plano emergencial que permita investir maciçamente na construção do sistema, elevando-se substancialmente em termos imediatos o percentual do PIB destinado à educação [...] (SAVIANI, 1997, p. 231).

Provavelmente, em função disso, se perpetuam por mais este período histórico as desigualdades educacionais e culturais, os elevados índices de analfabetismo efetivo, a má qualidade da escola pública para a população de baixa renda que dela depende.

A fim de elevar a qualidade da educação no país e erradicar de vez o analfabetismo seria necessário vontade política para destinar altos investimentos à educação, como foi feito, por exemplo, no Japão. No Brasil, exemplos de investimentos desta monta foram aplicados para se construir a hidrelétrica de Itaipu e as usinas nucleares de Angra dos Reis. Mas, infelizmente, não se observou a mesma vontade política para com o sistema de educação (SAVIANI, 1997).

Também pode-se citar o caso da Coreia do Sul e Taiwan como países que se desenvolveram economicamente e aplicaram recursos significativos na educação. Estes países conseguiram desenvolver suas forças produtivas e efetuar uma integração mais soberana no sistema global capitalista a partir da segunda metade do século XX. Com isso realizaram uma inversão no desenvolvimento social e humano: implementaram a reforma agrária assentando as pessoas no campo, distribuíram de modo justo as terras aráveis, a água para irrigação e os produtos da terra para a população. Investiram ainda intensamente na escolarização de adultos, erradicando o analfabetismo. Investiram igualmente no ensino superior, distribuindo bolsas de estudo no exterior com vistas ao desenvolvimento tecnológico (FURTADO, 1992).

Como vimos, desde o período colonial, parece que os interesses nacionais permaneceram subordinados aos interesses dos países do centro capitalista. A eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 trouxe nova orientação econômica ao país, consolidando-se principalmente em seu segundo mandato.

Os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, podem ser caracterizados como pós-neoliberais (SADER, 2013), pelos elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal – de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso – e pelos elementos que tem em comum com outros governos da região, como os dos Kirchners na Argentina, da Frente Ampla no Uruguai, de Hugo Chávez na Venezuela, de Evo Morales na Bolívia e de Rafael Correa no Equador (SADER, 2013).

Estes governos colocaram o Estado como protagonista do desenvolvimento, na contramão do que prega o neoliberalismo. Adotaram uma política de investimento nas áreas sociais criando programas de transferência de renda para famílias mais carentes e melhorando programas já existentes. O Programa Bolsa Família é um bom exemplo desta política (BRASIL, 2010).

Também fomentaram o desenvolvimento econômico com investimentos estatais em diversos setores da economia. Como exemplos, pode-se citar a construção de hidrelétricas para afastar o fantasma do “apagão”, trazido por governos anteriores para oferecer aos empresários brasileiros condições para aumentar a produção. Investimentos em estradas e portos possibilitaram o escoamento da produção para exportações. Estas, por sua vez, trouxeram saldo positivo à balança comercial brasileira. A Petrobras foi incentivada a investir em exploração de petróleo na camada pré-sal para trazer autossuficiência energética para o país (BRASIL, 2010).

Desoneraram produtos da linha branca e automóveis, o que aumentou ainda mais o consumo e o nível de emprego. Os bancos públicos criaram linhas de crédito para financiar empresários que desejavam ampliar seus negócios. Financiaram também a construção civil que emprega um enorme contingente de trabalhadores, impulsionando ainda mais o desenvolvimento da economia brasileira (BRASIL, 2010).

Estes governos também intensificaram parcerias com vários países da América Latina, apostando no Mercosul como um bloco estratégico para a política regional.

A partir de 2003, ocorreram muitas transformações na política educacional do país. Esta passou a ser concebida como instrumento de fortalecimento da cidadania. A escola deveria se transformar num espaço de construção da igualdade, participação popular e tomada de consciência.

Segundo Gentili e Oliveira (2013), as principais ações do governo de Luiz Inácio Lula da Silva se deram no sentido de universalizar a educação básica e democratizar o acesso ao ensino superior. Na educação básica implementou-se a obrigatoriedade do ensino, de forma gratuita, a todas as pessoas entre quatro e dezessete anos de idade.

Também em seu governo foi estabelecido o Fundeb, Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério. Esta medida foi importante pois ampliou os investimentos em relação ao fundo anterior – Fundef. Os recursos destinados a este fundo passaram de R\$ 37,5 bilhões em 2002 para R\$ 83,8 bilhões, ou seja, mais que o dobro (BRASIL, 2010, p. 132).

O investimento público direto em Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), que era de 3,9% em 2000, chegou a 5% em 2009, e o esforço governamental tem sido para alcançar os 7%. O orçamento do Ministério da Educação (MEC) aumentou mais de duas vezes em termos reais, indo de R\$ 27,2 bilhões em 2003 para R\$ 65,2 bilhões em 2010 (BRASIL, 2010, p. 131).

Merece destaque duas outras medidas implementadas na gestão Lula: a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia e a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, ambas no ensino médio, revogadas posteriormente pela lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, popularmente conhecida como reforma do ensino médio. Outra medida não menos importante foi a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN. Esta medida obriga todos os Municípios, Estados e Distrito Federal a pagar um valor mínimo aos docentes de suas redes (GENTILI e OLIVEIRA, 2013).

Em 2009, o piso do professor da educação básica foi afixado em R\$ 950,00. Reajustado em 2010 este valor passou a ser de R\$1024,67. A partir de 1º de janeiro

de 2019 foi reajustado para R\$ 2.557,74 conforme informações disponíveis no portal do MEC na internet⁵³.

Com relação ao ensino superior, um importante programa foi criado: o Programa Universidade para Todos, o Prouni; que concede bolsas de estudo parciais e integrais em universidades particulares para estudantes conforme sua faixa de renda. Este programa aproveitou o forte crescimento das universidades privadas do período do presidente Fernando Henrique Cardoso, e não se pode negar seu caráter inclusivo pois foi direcionado aos estudantes de baixa renda. Bolsas de estudo integrais abrangem os estudantes com renda média familiar per capita até 1,5 salário mínimo, ao passo que as bolsas parciais (50%) estão reservadas àqueles que comprovam renda bruta familiar de até 3 salários mínimos per capita. Este programa concedeu mais de um milhão de bolsas de estudo até 2012 (Ibidem).

Gentili e Oliveira (2013) lembram que merece destaque também o Reuni, que foi um programa de ampliação física, pedagógica e acadêmica das universidades federais. Este programa resultou

[...] na implantação de 14 novas universidades federais e 126 novos campus universitários distribuídos nas cinco regiões brasileiras. O número de vagas anuais oferecidas nos processos seletivos de ingresso às universidades era de 109,2 mil em 2003. Subiu para 222,4 mil em 2010, segundo dados preliminares. Para atender à demanda gerada pela ampliação da oferta de vagas para discentes, foram criadas 28 mil vagas na carreira docente e 38,5 mil vagas para técnicos administrativos (BRASIL, 2010, p. 143).

A presidenta Dilma Rousseff, por sua vez, deu continuidade a estas políticas e procurou ampliá-las. Criou os programas Brasil Carinhoso e Rede Cegonha que atendem a educação infantil; criou o Pronatec, voltado ao ensino profissionalizante, e o Programa Ciências sem Fronteiras voltado ao ensino superior, para citar apenas alguns. Estes programas continuaram e ampliaram a política de superação das desigualdades educacionais, priorizando as famílias de baixa renda.

Os governos progressistas do campo democrático-popular não só promoveram um amplo desenvolvimento educacional no plano federal como incentivaram e apoiaram governos de outros níveis a fazerem o mesmo. No plano

⁵³ Informação disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72571>> acesso em 26 de mar. 2019.

municipal o exemplo que discutimos neste trabalho é de município de Várzea Paulista – SP.

4.2 EDUCAÇÃO E CIDADANIA EM VÁRZEA PAULISTA

No período compreendido entre os anos de 2005 e 2012, uma grande transformação foi implementada nesta cidade do interior paulista, como já foi dito na introdução deste trabalho. Mais do que o desenvolvimento econômico e social alcançado pelo governo, é notória a mudança de mentalidade na forma de se governar. A construção de novos valores possibilitou a implementação da participação popular em instâncias decisórias da administração. Foram realizadas diversas ações tais como fortalecimento dos conselhos municipais de saúde, de educação, de assistência social, a criação da Comissão Popular de Economia Solidária, além da implementação do orçamento participativo, para citar alguns exemplos.

No que se refere à política educacional, objeto deste estudo, muitas mudanças ocorreram, mas duas delas são muito significativas, pois, somadas a outros elementos, ajudam a diferenciar uma gestão de inspiração conservadora de uma outra de caráter progressista democrático-popular: o respeito aos profissionais da educação e a busca de uma formação integral, inclusiva e emancipadora do cidadão. Ao compararmos algumas ações do governo municipal neste período com o governo federal que se instalou após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, algumas diferenças cruciais ficam mais claras principalmente no campo da educação.

Em Várzea Paulista, os professores de carreira são contratados por concurso público. Há a figura do professor temporário, mas esta é uma exceção e permanece trabalhando até que os ingressantes concursados possam assumir suas funções. A Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo de Temer prevê o ingresso por meio de parcerias ou convênios, com outras instituições. Pode-se ingressar até por “notório saber” (BRASIL, 2017). Outro aspecto a se considerar na administração de Várzea Paulista é que, enquanto a reforma do Ensino Médio do governo federal possibilita a exclusão das disciplinas de Filosofia e Espanhol, transformando-as em “estudos e práticas” (BRASIL, 2017 p. 2), a gestão municipal de Várzea Paulista as incluiu nas séries iniciais da educação básica como disciplinas

obrigatórias. Esta iniciativa da administração municipal demonstra o respeito e valorização pela carreira dos professores e se mostra alinhada a uma visão integral e não reducionista da formação do ser humano.

Outro exemplo ainda pode ser dado a fim de demonstrar as diferenças de perspectivas entre uma concepção alinhada ao pensamento conservador com viés neoliberal na educação e outra, progressista de caráter democrático-popular. A reforma do Ensino Médio, ao que tudo indica, busca reduzir investimentos públicos nas áreas sociais e incentivar sua privatização, demonstrando o ideário neoliberal.

O artigo 13 da lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que implementou a reforma do Ensino Médio reza:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo [...] (BRASIL, 2017, p. 5).

Este ponto da lei revela-se extremamente contraditório se analisado no contexto em que é formulada. Como é de se supor, ensino de tempo integral requer mais investimentos, tanto na contratação de profissionais como em custeios diversos. Como já dito anteriormente, o governo restringiu o aumento de gastos na administração por meio da PEC 241. Como o MEC pretende implementar ações que demandam investimentos crescentes se ao mesmo tempo congela os investimentos nesta mesma área? A saída é repassar o problema aos Estados, mas como é de conhecimento público, a esmagadora maioria dos Estados brasileiros enfrenta dificuldades financeiras. Alguns deles mal conseguem honrar sua folha de pagamentos (PESTANA, 2017).

Qual seria então a solução do financiamento se nem Estados nem União tem recursos disponíveis para os investimentos necessários? Sobre este aspecto Saviani (2016) nos alerta que somente a privatização por meio de parcerias público-privadas explicaria a tentativa de implementar ensino em tempo integral em um

momento de congelamento de investimentos. Privatizar o serviço público é uma das principais bandeiras do pensamento neoliberal.

Por fim, não poderíamos deixar de citar que o programa de filosofia lipmaniano é um programa de caráter liberal, como apontado no item 3.7. A proposta varzina caminha na direção contrária, podendo ser considerada pertencente à pedagogia progressista na sua forma libertadora por inspirar-se nos ideais de Paulo Freire. Este fato exprime e ao mesmo tempo reforça o ideal progressista que os gestores daquele município imprimem na área da educação.

Dessa maneira, fica claro que a proposta educacional de Várzea Paulista desde o ano de 2005 até os dias atuais vem se constituindo como uma proposta progressista, democrática, mais próxima de uma concepção de Estado de bem-estar social do que de um estado neoliberal. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Várzea Paulista demonstram bons resultados e parecem confirmar que o município está no caminho certo. A tabela abaixo indica que os resultados atingidos pelos estudantes de Várzea Paulista superam as metas preestabelecidas pelo MEC:

Tabela – 1 Comparativo entre metas proposta pelo MEC e IDEB observado em Várzea Paulista

METAS PROJETADAS						
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
IDEB OBSERVADO						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
4.6	5.1	5.6	5.3	6.0	6.4	6.5

Fonte: INEP – MEC. Informação disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1867121>> Acesso em 27 de mar. 2019. (Adaptado)

Ao que tudo indica, a educação em Várzea Paulista, para além da pura e simples alfabetização e preparo para o mercado de trabalho, está comprometida com a transformação social e a implementação da cidadania. Um dos principais elementos que corroboram esta afirmação é justamente o modo peculiar como a Disciplina de Filosofia foi ali desenvolvida.

4.3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA.

A Disciplina de Filosofia para Crianças em Várzea Paulista, nos moldes como vem sendo elaborada e implementada, parece ser uma importante aliada na promoção de uma política educacional que procura, antes de mais nada, formar cidadãos. Seus elementos constitutivos apontam para isso. Conforme apresentado em itens anteriores, ela contribui para a formação de indivíduos críticos e autoconscientes, que possuam capacidade de agir eticamente, respeitando a si aos outros, ao meio ambiente e que estejam empenhados na transformação da sociedade.

Neste sentido, vem ao encontro das expectativas propostas pela CEPAL aos estados Latino-americanos: uma agenda de investimentos em educação que possam atingir objetivos mais complexos, tais como alcançar níveis mais elevados de educação (CEPAL, 2016). A Disciplina de Filosofia também está em consonância com as exigências da Base Nacional Comum Curricular, pois auxilia no cumprimento de suas competências gerais e nas competências do Ensino Religioso (VÁRZEA PAULISTA, 2019).

Mas o principal elemento que insere a Disciplina de Filosofia numa proposta de educação para a cidadania é a sua inspiração teórica. E esta inspiração é decorrente da visão progressista de seus idealizadores, fruto de um governo alinhado com a implementação ou pelo menos a busca de um Estado de bem-estar social em nível municipal.

Afirmamos no item 2.4.1 que a fundamentação teórica da Proposta Curricular de Várzea Paulista inspira-se nas ideias de Paulo Freire, renomado educador reconhecido internacionalmente. Segundo Libâneo (1992), Freire é um dos grandes nomes da pedagogia progressista na sua tendência libertadora. Esta tendência enfatiza que a educação em geral

[...] é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1992, p. 11)

Desse modo, a inspiração freireana na proposta varzina aponta para um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o questionamento das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. E não se pode esquecer que o questionar é o *fazer-se* da filosofia. O questionar é a procura dos significados e, como já foi dito anteriormente, um dos grandes contributos de Freire neste sentido é o conceito de *palavramundo*, ou seja, palavra que dá significado ao mundo e está comprometido com a transformação da sociedade.

Por sua vez, a Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia inspira-se principalmente no pensamento de Hanna Arendt e de certa forma também em Lipman. O principal pressuposto lipmaniano é a crença que crianças bem pequenas podem filosofar a partir do momento que começam a falar, podendo desenvolver um *pensamento de ordem superior*. Por fim, do pensamento de Arendt vem a maior contribuição para o trabalho dos educadores de Várzea: *apresentar o mundo dos adultos à criança*. Uma breve reflexão sobre estes conceitos revela a relação do ensino de filosofia com a cidadania e assim com o Estado de bem-estar social.

Uma das principais tarefas do Ensino Fundamental é alfabetizar, letrar. Porém, o acesso a este universo na acepção de Paulo Freire é mais complexo, pois está carregado de significados. É pela palavra que a criança expressará suas ideias, suas dúvidas, e é principalmente por ela que o mundo ganhará significado (VÁRZEA PAULISTA, 2012). A *palavramundo*, portanto é mais que palavra, assim, alfabetizar é mais que letrar, é construir significados para o mundo. É perceber que se está no mundo junto com outros. E o próprio da filosofia é o questionamento incessante do mundo.

Arendt propõe apresentar o mundo às crianças pois como elas são novas, não o conhecem. E o fato de serem novas podem iniciar neste mundo algo novo, transformando-o. Almeida (2008), comentando o pensamento desta filósofa afirma:

Os novos, a princípio, são capazes de intervir no mundo porque são livres, o que [...] significa que se, por um lado, precisam se inserir numa realidade dada, por outro lado, também podem modificá-la, iniciando algo novo. A liberdade é essa capacidade de fazer um início. Ela é inerente a todo ser humano que veio, ele mesmo, como algo novo ao mundo (p. 467).

Assim, para Arendt a tarefa da educação é preparar os novos para a ação livre. Este preparo deve, portanto, inserir as crianças num mundo que já existe e é, portanto, mais velho que elas.

Segundo Almeida (2008), Arendt constata que o mundo atual vem se descaracterizando dia após dia, pois os interesses privados colonizam e se apropriam das atividades humanas de construção de significados compartilhados diretamente relacionadas ao espaço público. Desse modo cada vez mais

[...] as atividades especificamente humanas — que dizem respeito às relações entre as pessoas, às formas de convivência e ao sentido que estas dão à sua existência — têm perdido importância e cedido lugar a uma “lógica” utilitarista e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou inventadas (ALMEIDA, 2008 p. 470).

Neste sentido, o espaço criado pela Disciplina de Filosofia durante as suas aulas por meio do debate, do estudo, do respeito e da convivência entre iguais é um momento privilegiado da manutenção deste espaço público imprescindível para a conservação do humano, como apontado por Arendt. O conteúdo trabalhado, a metodologia aplicada, os valores construídos durante todo o processo do filosofar estão intimamente relacionados a uma formação que prioriza a integridade humana dentro daquilo que lhe é mais próprio: o mundo humano, o espaço comum entre os homens e, a consciência que o ser humano é agente da transformação.

Assim, percebe-se que a Disciplina de Filosofia em Várzea Paulista está em consonância com os ideais que constituem um Estado de bem-estar social, que busca a cidadania em primeiro lugar, distanciando-se do ideal neoliberal, que prioriza uma formação voltada para o atendimento dos interesses do mercado. Se o direcionamento das políticas educacionais em Várzea Paulista fosse priorizar tais interesses, a tendência pedagógica a ser empregada muito provavelmente seria a tendência liberal tecnicista. Sobre esta tendência educacional, Libâneo (1992, p. 3) afirma que ela tem “como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para indústria)”. Para executar tarefas de baixa complexidade não é preciso que os governos invistam muitos recursos em formação. Aliás, quanto mais alienado e menos

crítico for o cidadão, para o mercado tanto melhor, afinal, quanto maior for a consciência crítica do indivíduo, mais difícil se torna sua exploração.

Várzea Paulista parece caminhar na direção contrária a isso. Seu projeto de educação busca justamente o oposto: formar cidadãos e não somente futuros operários. Isso posto, salvo um melhor juízo, parece que os administradores e os gestores da política pública educacional de Várzea Paulista realizam um grande investimento na qualidade do serviço oferecido aos seus munícipes. Diferentemente de outros governos tais como os de orientação neoliberal, que ficaram só no discurso do investimento, apontado por Saviani (1997) no início deste capítulo, os governos varzinos desde 2005 têm intensificado as inovações. Novas creches e escolas foram construídas, novos professores foram contratados, novas disciplinas foram implementadas no currículo dos estudantes, em especial a Filosofia.

Educar não é só dar o básico, a alfabetização pura e simples, o cálculo raso das quatro operações. Educar é mais, é oferecer tudo o que for necessário para a constituição de pessoas autônomas, preparadas para a democracia do século XXI. Para isto é necessário dar consciência. Adorno apontava para este tipo de educação desde o final da década de 1950 do século passado. Dizia ele:

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de *uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política; Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142. Grifo do autor).

Para finalizar, a conclusão a que chegamos é que o município de Várzea Paulista tem caminhado nesta direção: se esforçado para oferecer uma educação que de fato promova formação de consciência. Educação que é muito mais que uma disposição legal, ou um direito do cidadão, é exigência mínima para a construção da democracia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou o processo de elaboração e implementação da Disciplina de Filosofia para Crianças no Município de Várzea Paulista – SP. Trouxemos à luz os principais elementos constitutivos desta disciplina tais como: o currículo trabalhado com os estudantes, a fundamentação teórica subjacente a ele, a metodologia empregada nas aulas, os materiais didáticos utilizados, a prática dos professores em sala de aula, bem como o sistema de avaliação utilizado pelos profissionais de ensino.

Para melhor compreender a importância do ensino de filosofia para crianças e obter algum subsídio para estudar a prática varzina, preliminarmente nos debruçamos sobre o trabalho pioneiro de Matthew Lipman. Este autor, como se sabe, foi o primeiro a sistematizar um programa de ensino de Filosofia voltado para crianças.

Analisamos parte do programa de ensino de filosofia deste autor, algumas de suas obras teóricas, bem como alguns textos de seus apoiadores e críticos a fim de levantar algumas categorias de análise que nos permitisse captar a “essência” de seu programa e assim proceder uma comparação com o programa varzino.

Lipman parte do pressuposto de que é necessária uma reforma no sistema educacional pois este não cumpre seu papel qual seja distribuir corretamente uma educação de qualidade. Segundo o autor é necessária uma educação que leve os adultos a pensarem com autonomia e se tornem cidadãos democráticos. Para que isto aconteça é preciso implantar um programa de filosofia desde a infância, pois desde cedo é preciso ensinar as crianças a pensarem por si mesmas. Desse modo, Lipman propõe uma *educação para o pensar*, um programa voltado para o desenvolvimento de habilidades de raciocínio.

Para que a *educação para o pensar* aconteça é necessário um currículo de filosofia a ser trabalhado com as crianças, por isso Lipman e colaboradores elaboram uma série de novelas filosóficas acompanhadas de um manual do professor. A aplicação deste currículo requer uma metodologia de ensino, a *comunidade de investigação*, formada pelos alunos que estudam as novelas acompanhados pelo professor que tem a função de ser um mediador dos debates, discussões e descobertas dos alunos, não uma autoridade no assunto. Para que o professor realize esta função, Lipman propõe aos professores uma formação mais parecida com um treinamento baseado no estudo do currículo e da metodologia do programa, não

sendo necessário, portanto, uma formação mais sólida como por exemplo um curso universitário de graduação.

A maior parcela deste currículo e destas formulações foi desenvolvida pelo próprio Lipman, posteriormente alguns colaboradores passaram a auxiliá-lo escrevendo algumas novelas complementares e na criação do IAPC, - *Institute for de the Advancement of Philosophy for Children*, responsável pela manutenção e difusão do programa pelo mundo. No Brasil a instituição autorizada a comercializar os materiais e promover a formação de professores foi o Instituto Brasileiro de Filosofia para Crianças com sede em São Paulo. Instituição que encerrou suas atividades em 2010.

A Disciplina de Filosofia para crianças em Várzea Paulista se inicia de modo provisório no ano de 2005 por meio da contratação de dois professores temporários trabalhando em algumas escolas da rede. Em 2006 o projeto se estende a todas as escolas da Rede Municipal por meio do trabalho de professores especialistas concursados e ocupantes de cargo público.

A partir deste ano estes profissionais iniciam um longo processo de elaboração das bases do ensino de Filosofia para as crianças da rede. Este processo de formação se constituiu por meio de cursos, palestras, encontros temáticos com trocas de experiências e principalmente a reflexão sobre as peculiaridades da rede, bem como as necessidades dos estudantes.

Com isso, estes profissionais foram elaborando apontamentos provisórios que culminaram na Proposta de Currículo Mínimo de Filosofia de Várzea Paulista, lançado em 2012. Este documento juntamente com orientações descritas na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Várzea Paulista estabelecem as linhas gerais do ensino de filosofia na Rede. Estes documentos desde sua elaboração vêm sofrendo alterações principalmente para se adequar a legislação estadual e nacional e novos desafios colocados pela dinâmica social.

O estudo destes e outros documentos além das entrevistas realizadas com professores, coordenadores e diretores da Rede varzina nos proporcionou a possibilidade de traçar as principais características do ensino de filosofia nas escolas municipais: a prática dos professores, o currículo, sua fundamentação teórica e metodológica além de reconstruir seu processo de elaboração.

O currículo varzino determina na sua última versão, que a disciplina seja ministrada para os anos 1, 2 e 3 das escolas da Rede. Determina ainda que os

professores têm total liberdade para elaborar seus materiais didáticos tais como textos, vídeos, canções, jogos, atividades diversas dentro dos temas e subtemas previstos para cada ano. A fundamentação teórica da proposta varzina parte do pensamento de Paulo Freire, em especial a ideia de que alfabetização deve dar significado ao mundo, a *palavramundo*. E também se apoia no pensamento de Hanna Arendt, em especial a ideia de que cabe à educação *apresentar o mundo dos adultos à criança*. A metodologia empregada para esta tarefa é a chamada sequência didática.

Esta flexibilidade do currículo varzino permite a cada professor adaptar seu trabalho a necessidade de cada escola e até a cada turma. Em outras palavras, cada aula é praticamente única pois não se segue um padrão estabelecido de antemão. Esta flexibilidade possibilitou ao longo do tempo algumas parcerias entre professores de filosofia e outros profissionais. Estas parcerias demonstraram em alguns casos que o trabalho em conjunto produz bons resultados e pode auxiliar os estudantes a aprenderem mais e melhor e até a superarem problemas pessoais de convivência.

Se encararmos o ensino de filosofia realizado nas escolas varzinas em um contexto mais amplo, referente a tendências pedagógicas observadas em nosso país, é possível verificar que esta disciplina se enquadra em uma perspectiva educacional progressista e libertadora conforme Libâneo (1992), visto que sua fundamentação teórica se apoia nas ideias de Paulo Freire e Hanna Arendt. E esta tendência não propõe apenas a contemplação do mundo, mas o engajamento das pessoas para transformá-lo.

Também há disparidades em relação ao processo de elaboração das propostas, pois enquanto Lipman elabora a maior parte do currículo sozinho, centrado em novelas filosóficas e manuais do professor, os educadores varzinos desde o início elaboraram o currículo de modo coletivo e centrado na liberdade do professor em criar seus próprios materiais. O alcance das propostas também é diferente. Várzea projeta seu trabalho para suas escolas enquanto Lipman o propõe para o mundo. Outra diferença muito importante entre ambas é o fato de que a proposta Lipmaniana é de certa forma “estática” pois se encontra registrada nos materiais a serem comercializados. A proposta varzina é “dinâmica”, cada aula é única pois está sob responsabilidade do professor que utilizará sua experiência e criatividade para realizar um bom trabalho. Também está constantemente se reformulando e se adaptando às mudanças da sociedade e da legislação educacional como aqui demonstrado.

A análise comparativa da proposta lipmaniana com a proposta varzina revelou muito mais diferenças do que semelhanças. De comum, ambas partem do princípio de que as crianças pequenas podem filosofar e podem aprender a pensar por si mesmas. Mas são muito diferentes quanto à fundamentação teórica, ao currículo, ao papel e formação do professor e à metodologia de trabalho.

Ao tomarmos a proposta de Lipman como ponto de partida e referência para analisar a proposta varzina, observamos que esta última representa uma inovação no ensino de filosofia para crianças em relação ao pensamento de Lipman. A proposta varzina apresenta um currículo original, uma metodologia mais flexível, materiais didáticos elaborados de acordo com a necessidade e peculiaridades locais, além da possibilidade de se trabalhar em parceria visando a potencialização de resultados.

Por tudo o que foi exposto, concluímos que a Disciplina de Filosofia para Criança em Várzea Paulista é um elemento fundamental na política pública educacional do município, pois auxilia os estudantes na elaboração do pensamento crítico, elemento indispensável para a construção da cidadania.

Como foi apontado na introdução deste trabalho, se o modelo de Estado que os gestores varzinos desejam é aquele que promove a participação popular como instrumento para construção da cidadania e da democracia, então o ensino de filosofia nos moldes que é praticado, também vem ao encontro desta necessidade.

O presente trabalho de modo algum encerra a discussão sobre o ensino de filosofia no município de Várzea Paulista. Ao contrário, trata-se de uma primeira aproximação, limitada e provisória. Contudo, levantou informações relevantes que colocam outras questões que possibilitam pesquisas futuras.

Uma importante questão a ser respondida é se as sugestões para melhoria das metodologias de ensino propostas pelo Novo Referencial Curricular surtirão o efeito desejado.

Uma pesquisa interessante seria a realização de um estudo comparativo entre as crianças que estudam filosofia em Várzea Paulista e outras que não estudam. Esta pesquisa poderia revelar de modo mais preciso em que medida as crianças assimilam os elementos trabalhados nas aulas de filosofia.

A título de sugestão aos professores e gestores varzinos vemos que seria interessante efetuar uma catalogação das diversas atividades desenvolvidas pelos professores durante suas aulas. Este catálogo poderia se transformar posteriormente

em uma espécie de portfólio de aulas a disposição dos docentes. Também seria possível investigar e implementar outras formas de organização de currículo, como por exemplo o desenvolvimento de projetos integrados entre filosofia e arte por exemplo, aproveitando a ideia do trabalho em parcerias que como foi apontado, já ocorre na Rede.

Para finalizar, a Disciplina de Filosofia para Crianças em Várzea Paulista pode ser uma inspiração para outras redes públicas e privadas de ensino. Levando-se em consideração a maneira como foi constituída e o modo como vem sendo aplicada, outros municípios podem seguir o exemplo sem grandes dificuldades e elaborar seu próprio currículo e práticas para o ensino e aprendizagem desta disciplina.

É claro que para esta empreitada é necessário vontade política dos gestores e um certo investimento em recursos financeiros e humanos. Contudo, a experiência varzina demonstra que este esforço não é em vão. Investir em educação de qualidade no tempo presente para formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, é a melhor aposta que o poder público pode fazer rumo a uma sociedade mais justa, fraterna e humana no futuro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Vanessa S. de. Educação e liberdade em Hanna Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3. p. 465-479, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a04.pdf>> acesso em 17/03/2019.

AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo. A formação de educadores: entre o diálogo e a liberdade. In: _____. *Educação e diálogo: encontros com educadores em Várzea Paulista*. Jaboticabal: Funep, 2011. xi – xiv.

_____. Desafios e dilemas da formação para educadores: o Programa Construir o Aprender de Várzea Paulista. *Cadernos Construir o Aprender*, Jaboticabal, ano I, n 01, p. 07 – 11, dez. 2009.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. *Razões econômicas não economicistas do golpe de 1964: texto para Discussão 229*, Unicamp, 2014. Disponível em: <<http://www2.eco.unicamp.br:924/Publicacoes/textos-para-discussao>> Acesso em 02/04/2017.

BERGUER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 24ª Edição, trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. *Balanco de Governo 2003 – 2010*. Presidência da República: 2010. Disponível em <<http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/>> Acesso em 18/03/2019.

BRASIL. *Lei 13 415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>> Acesso em 15/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> acesso em 05 de mar. 2019.

CEPAL. *Desarrollo social inclusivo: Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad em América Latina y el Caribe*. Santiago: Nações Unidas, 2016.

DELOVO, Deizi Terezinha; GARCIA, Edson Gabriel. *Diálogo com o mundo: Educação em Valores e Cidadania*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 4v.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. *As três economias políticas do Welfare State*. Lua Nova, nº 24, 1991. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a06n24.pdf>> acesso em 18 de jan. 2018.

FURTADO, Celso. O subdesenvolvimento revisitado. In: *Revista Economia e Sociedade*, n.01, ago. 1992. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643307/10831>> Acesso em 02/04/2017.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós neoliberais no Brasil: Governos Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. *Desafios brasileiros na era dos gigantes*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

JANNUZZI, Paulo. *Pobreza, Desigualdade e Mudança Social: trajetória no Brasil recente (1992 a 2014)*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, Vol.10, Nº 3, 2016. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/21864/pdf%3E>> acesso em 18 de jan. 2018.

KOAN, Walter O. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000. (O que você precisa saber sobre)

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneos>>. Acesso em 15abr2013.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *A Descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1998. (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *A Descoberta de Ari dos Telles – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997a. (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *Issao e Guga*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995a. (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *Issao e Guga – Manual do Professor*. 2ª Edição Revisada. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997b. (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *O pensar na educação*. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. *Pimpa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995c. (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. *Pimpa – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 2007. (Coleção Filosofia para Crianças).

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M. OSCANYAN, Frederich S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

OLIVEIRA, Jorge A., A Construção de Saberes – De educador para educador: A construção da Proposta Curricular de Filosofia em Várzea Paulista. In: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Em busca do inédito viável - Experiências na Formação Continuada em Várzea Paulista (SP)*. Várzea Paulista, 2012b. 109 – 119.

_____. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/FMfcgxwBVWQNsSZsXtjrtgWpZwMSPGCN>> em 06 fev. 2019.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 7-18, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644495/11914>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

PEREIRA, Eduardo Tadeu. A cidadania como participação. In: _____ *Cidadania na cidade*. Holambra: Ed. Setembro, 2013. Prólogo, p. 09 – 16.

PESTANA, Marcus. *Recuperação fiscal dos Estados e a retomada do crescimento*. 2017. Disponível em:

<<http://congressoemfoco.uol.com.br/opinioao/colunistas/recuperacao-fiscal-dos-estados-e-a-retomada-do-crescimento/>> Acesso em 15/07/2017.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

RANIERO, Luiz Antônio. Em busca do inédito-viável na educação municipal. In PEREIRA, Eduardo Tadeu. (Org.) *Cidadania na Cidade*. Holambra: Ed. Setembro, 2013. cap 4. p. 113 – 133.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. PEC - 241 e antirreforma da previdência e do ensino médio. In: contrarreformas neoliberais de temer e os novos caminhos da esquerda. Seminários de debates. 2016, disponível em: <<http://www.grabois.org.br/portal/seminarios-e-debates/153232-44732/2016-12-12/integra-medidas-de-temer-deixam-pais-sem-saida>> Acesso em 15/07/2017.

SILVEIRA, Renê J. T. *A Filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TREVISAN, Andréa C. et al. A história da Educação em Várzea Paulista. *Cadernos Construir o Aprender*, Jaboticabal, número 03, 04, 05 Especial, p. 51 – 64, ago. - dez. – 2010 e abr. 2011.

UNIVERSO EDITORA E PROJETOS EDUCACIONAIS LTDA. *1º Ano Filosofia Ensino Fundamental*. São Paulo, 2016a. 36 p. (Tempo de Saber).

_____. *2º Ano Filosofia Ensino Fundamental*. São Paulo, 2016b. 48 p. (Tempo de Saber).

_____. *3º Ano Filosofia Ensino Fundamental*. São Paulo, 2016c. 40 p. (Tempo de Saber).

VÁRZEA PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Proposta Curricular de Várzea Paulista (SP): Em Busca do Inédito Viável*. Várzea Paulista, 2012a.

_____. Unidade Gestora Municipal de Educação. *Referência para Organização do Trabalho Pedagógico e Administrativo das Unidades Escolares – UGME*. Várzea Paulista, 2019.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO A

Novelas filosóficas e seus manuais de orientação didática

Issao e Guga - novela:

Capítulo Um

I

— Issao, onde está o Belé?

Como a Guga disse, Belé é o meu gato.

— Não sei, provavelmente está se escondendo em algum lugar, Guga.

5 — Por que ele está se escondendo? Ele fez alguma coisa errada?

— Não, ele está só brincando. Ele brinca assim sozinho.

10 Guga é a minha vizinha. O nome verdadeiro dela é Augusta. Ela detesta esse nome. Sua mãe a chama de Gussi. Ela também não gosta desse nome. Seu pai a chama de Guga. Este é o nome de que ela mais gosta.

O pai dela é mesmo bem alto, muito mais alto do que o meu. Quando ele chega em casa à noite, Guga levanta o rosto pra ele e diz bem alto:

15 — “Alto lá”, pai!

E ele abaixa o olhar pra ela bem lá do alto e diz, bem baixinho, com sua voz de baixo:

— Oi, Guga!

20 Guga rola no chão e faz de conta que está afiando as unhas no tapete.

— Ronrom – ela ronrona, imitando o gato. – Eu sou o Belé.

— Belé, onde você estava?

Mas, depois que eu pergunto isso, quem aparece é a Guga:

— Ronrom... estava embaixo do sofá.

25 — Você é mesmo um animal de aparência muito engraçada. – digo pra Guga – Que cara cheia de pêlos você tem! E um rabo que fica em pé, esticado, quando você anda. E você anda nas

Issao e Guga - manual:

1.1

Issao e Guga - Manual do Professor

EPISÓDIO I

IDÉIAS PRINCIPAIS:

1. O QUE SIGNIFICA *MEU*
2. GATOS
3. FALANDO NA PRIMEIRA PESSOA
4. O QUE QUEREMOS DIZER COM *PROVAVELMENTE*
5. FAZER ALGO ERRADO
6. BRINCAR
7. NOMES
8. O QUE É UM VIZINHO
9. COMPARAR
10. PERSONIFICAÇÃO
11. DAR RAZÕES PARA O QUE SE DIZ
12. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS
13. O QUE É ORGULHAR-SE?
14. DAR EXEMPLOS
15. AGRUPAR
16. CLASSIFICAÇÃO - INCLUSÃO DE CLASSE
17. CLASSIFICAÇÃO - EXCLUSÃO DE CLASSES

1. O QUE SIGNIFICA *MEU*

Issao diz: Belé é o *meu* gato. A palavra *meu* é um pronome possessivo usado com diversos propósitos diferentes. Pode ser usada para indicar posse, como por exemplo, quando dizemos que este é o *meu* brinquedo; ou para mostrar relações familiares, como por exemplo, quando dizemos que aquele é *meu* primo.

O comentário de Issao vale uma discussão sobre o que ele pretende dizer com a palavra *meu*. Se ele quer dizer que Belé é *seu* gato da mesma maneira que Satie é *sua* irmã, podemos nos perguntar se animais podem ser membros de nossa família. Por outro lado, se Issao quer dizer que possui Belé da mesma maneira que possui seu urso de pelúcia, então podemos levantar a questão da possibilidade de um ser vivo ser uma mera propriedade:

Os alunos podem dizer que Belé *pertence* a Issao. Essa pode ser uma oportunidade para o professor perguntar se pertencer a alguém é o mesmo que ser propriedade de alguém. Eles podem explorar a possibilidade de que, embora os animais não pertençam, necessariamente, às famílias humanas, podem pertencer a um lar ou a um grupo social que inclui animais e seres humanos.

42.

Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

Imagem 2 – Parte de Issao e Guga - Manual do Professor

Fonte: LIPMAN, 1997b, p. 42

Obs.: Tamanho reduzido

Exercício: *O uso das palavras meu e minha*

As palavras *meu* e *minha* foram usadas corretamente?

1. Comprei esta bola na loja, portanto a bola é *minha*.
2. Nasci neste país, então este é o *meu* país.
3. Oi Melissa, *meus* parabéns!
4. *Meu* cachorro tem pulgas.
5. *Meu* gato tem pulgas. O gato é *meu*, assim acho que as pulgas também são *minhas*.
6. Onde deixei *meu* relógio?
7. Isso não é da sua conta. Afinal a vida é *minha*.
8. No hotel, os funcionários estão sempre à *minha* disposição.
9. Esses aviões não deveriam passar em cima da *minha* casa. Afinal, é o *meu* céu!
10. Oh, *meu* Deus! Acabei de quebrar uma caixa inteira de ovos!

Plano de Discussão: *Possuir e pertencer*

1. Issao possui seu gato da mesma maneira que possui seus brinquedos?
2. Seus brinquedos são propriedade sua?
3. Você pode fazer o que quiser com seus brinquedos?
4. Você pode, por exemplo, tirar os pedais de sua bicicleta e tentar andar nela sem pedais?
5. Você pode quebrar um de seus brinquedos se quiser?
6. Você pode fazer qualquer coisa com o seu gato?
7. Seu animal de estimação faz parte da sua família?
8. Crianças e pais pertencem uns aos outros?
9. Seu animal de estimação pertence a você da mesma maneira que você pertence à sua família?
10. Uma pessoa pode possuir outra pessoa?
11. Um animal pode possuir alguma coisa?
12. Um animal pode ser seu amigo?
13. Se Belé é amigo do Issao, Belé também pode ser propriedade do Issao?
14. Uma pessoa pode realmente possuir um animal?

2. GATOS

O gato doméstico é um pequeno animal mamífero carnívoro. No entanto, pertence à mesma família do leão, do tigre, do leopardo, do jaguar e de muitas outras variedades de felinos. Os gatos conseguem retrair as garras e enxergar no escuro. Alguns gatos têm pêlos longos (como o angorá). Existem gatos que nascem sem rabo.

Pimpa - novela:

V

Mais tarde, enquanto estava sentada, recomecei a pensar na criatura misteriosa. Bel disse que parecia que eu estava sonhando acordada.

Em todo caso, meu queixo estava apoiado na minha mão e meu cotovelo estava apoiado na carteira. Não sei quanto tempo fiquei sentada assim mas, deve ter sido um tempão. De repente eu me lembrei que estava na classe. E aí reparei numa coisa engraçada. Sabe o quê? 5

Meu braço tinha adormecido.

Eu ainda não consigo entender. Se o meu todo estava acordado, como uma parte de mim podia estar adormecida? 10

Ele estava adormecido, tudo bem. Eu não podia usá-lo.

Parecia que ele estava pendurado no meu ombro. Eu nem podia senti-lo, só sentia um pequeno formigamento.

Isso já aconteceu com **você**? Alguma vez o **seu** braço já adormeceu? Não é esquisito? É como se ele nem nos pertencesse. 15

Como pode uma parte do nosso corpo não nos pertencer? Tudo que é da gente nos pertence!

Mas veja, isso é o que me intriga. Ou o meu corpo e eu são um só ou não são. 20

Se meu corpo e eu somos um, então **ele** não pode **me** pertencer. E se meu corpo e eu são diferentes, então quem sou **eu**?

Está começando a parecer que **eu** é que sou uma criatura misteriosa! 25

Mais tarde, quando conversei sobre isso com a Bel, ela disse:

– Pimpa, você se preocupa demais. Qual é o problema? Seu corpo pertence a você e você pertence a seu corpo.

Pimpa - manual:

Episódio 1.5

- INTROSPECÇÃO E INFERÊNCIA
- SONHAR ACORDADO
- FAZER PARTE E PERTENCER
- ATOS MENTAIS

INTROSPECÇÃO E INFERÊNCIA

Bel diz que a Pimpa parecia estar sonhando acordada. Ou seja, a Bel acha que pelo modo como a Pimpa está sentada e pela expressão do seu rosto, que ela está imersa em fantasias. E é claro que ninguém pode perceber isso a não ser que preste atenção à sua própria postura enquanto sonha acordado. Isso mostra que essas crianças são bastante introspectivas e estão preparadas para tirar inferências baseadas nessa introspecção.

Aqui, novamente, vemos como é possível saber o que outra pessoa sente ou pensa tendo por base a observação do nosso próprio comportamento (rever exercício no episódio 1.4).

SONHAR ACORDADO

Os alunos podem querer discutir o que acontece quando alguém sonha acordado. Use o plano de discussão para ajudar a encaminhar a discussão estabelecida a partir das questões levantadas por eles.

Plano de discussão: Sonhar acordado

1. Qual a diferença entre sonhar acordado e sonhar dormindo?
2. Você se lembra dos sonhos que sonhou dormindo?
3. Você se lembra dos sonhos que sonhou acordado?
4. Você pode jogar um jogo e, ao mesmo tempo, sonhar acordado?
5. Você pode assistir televisão e, ao mesmo tempo, sonhar acordado?
6. Quando você sonha acordado, você está inventando uma história na sua cabeça?
7. Se é inventada uma história, ela tem começo, meio e fim?
8. A história faz sentido?
9. Você geralmente está nos sonhos, quando você sonha acordado?
10. Você sonha acordado que está numa aventura?
11. Sonhos que você sonha se tornam realidade?
12. Você consegue conversar com seus amigos e continuar a sonhar acordado?
13. Você poderia colocar um dos sonhos que você sonhou acordado em forma de uma peça de teatro?
14. Nesse caso, seus colegas poderiam representá-lo num palco?

A Descoberta de Ari dos Telles - novela

Capítulo Dois

No dia seguinte, a caminho da escola, Ari encontrou Toninho.

— Ei, Toninho!

Toninho sempre era o primeiro a terminar os exercícios na aula de Matemática. Ari achava que Toninho talvez se interessasse, e, então, contou-lhe como ele e Luísa tinham descoberto que era possível inverter frases que começam com *nenhum*, mas não era possível inverter as que começam com *todos*. Mas tudo o que Toninho disse foi: 5

— E daí?

— E daí, o quê? retrucou Ari.

— Qual é a razão disso tudo? Pra que serve saber que uma frase pode ser invertida e outra não? E, além disso, se você pensar bem, quantas frases começam com *todos* ou com *nenhum*? Muito poucas. 10

E Toninho saiu correndo.

Ari foi andando devagar, chutando uma pedra aqui, outra ali, e procurando não pisar nas riscas da calçada. Tinha ficado chateado com o comentário de Toninho. 15

Talvez sua descoberta não valesse pra nada mesmo.

A primeira aula era de Matemática. Eles estavam aprendendo frações. Na aula anterior, o professor Sampaio tinha falado sobre as várias combinações que resultam num único número. Como sempre, Toninho foi o primeiro a entender. Ari pôde ouvi-lo explicando a Tadeu. 20

— É fácil, veja:

Oito mais dois é igual a dez.

Cinco mais cinco é igual a dez.

Doze menos dois é igual a dez. 25

Vinte dividido por dois é igual a dez.

Cinco vezes dois é igual a dez ...

— Eu não sei multiplicar nem dividir, Tadeu tinha dito, meio sem jeito.

— Você não precisa saber multiplicar ou dividir. Só estou tentando mostrar que você pode conseguir o número dez de muitas maneiras. Devem existir milhares de maneiras. 30

A Descoberta de Ari dos Telles - manual:

1. E daí?

As crianças e os jovens, geralmente, expressam-se de maneira concisa. É comum os adultos não levarem a sério seus comentários que, por serem tão breves, parecem não conter qualquer significado. Como professores, devemos procurar estar cientes do significado das várias expressões utilizadas pelos alunos, e ficar alerta ao que podem estar querendo dizer com elas.

À primeira vista, a expressão de Toninho (E daí?) pode parecer um tanto sarcástica. Mas, se examinada com mais cuidado, percebe-se que se trata de uma solicitação para que se dê mais explicações. Toninho está querendo saber quais as implicações daquilo que Ari está dizendo.

De certa forma, podemos dizer que a Lógica é o estudo da inferência, isto é, das implicações lógicas que podem ser tiradas (ou inferidas) de determinadas proposições ou grupos de proposições. Podemos ajudar os alunos a raciocinarem, incentivando-os a descobrir os significados menos óbvios no que lêem, escutam e vêem a sua volta e mostrando-lhes como tirar inferências corretamente. Nesse sentido, o "E daí?" de Toninho é um pedido para que Ari mostre o que pode ser inferido da sua descoberta.

Exercício: E daí?

Nota: As expressões usadas neste exercício são bem comuns e, geralmente, utilizadas por crianças e jovens. Mas, caso o grupo queira, pode sugerir outras que lhe sejam mais familiares.

Qual o significado explícito (literal) e o significado implícito destas expressões?

- | | |
|---------------------|-------------------|
| 1. Qual o problema? | 3. Não amola. |
| 2. E eu com isso? | 4. E por que não? |

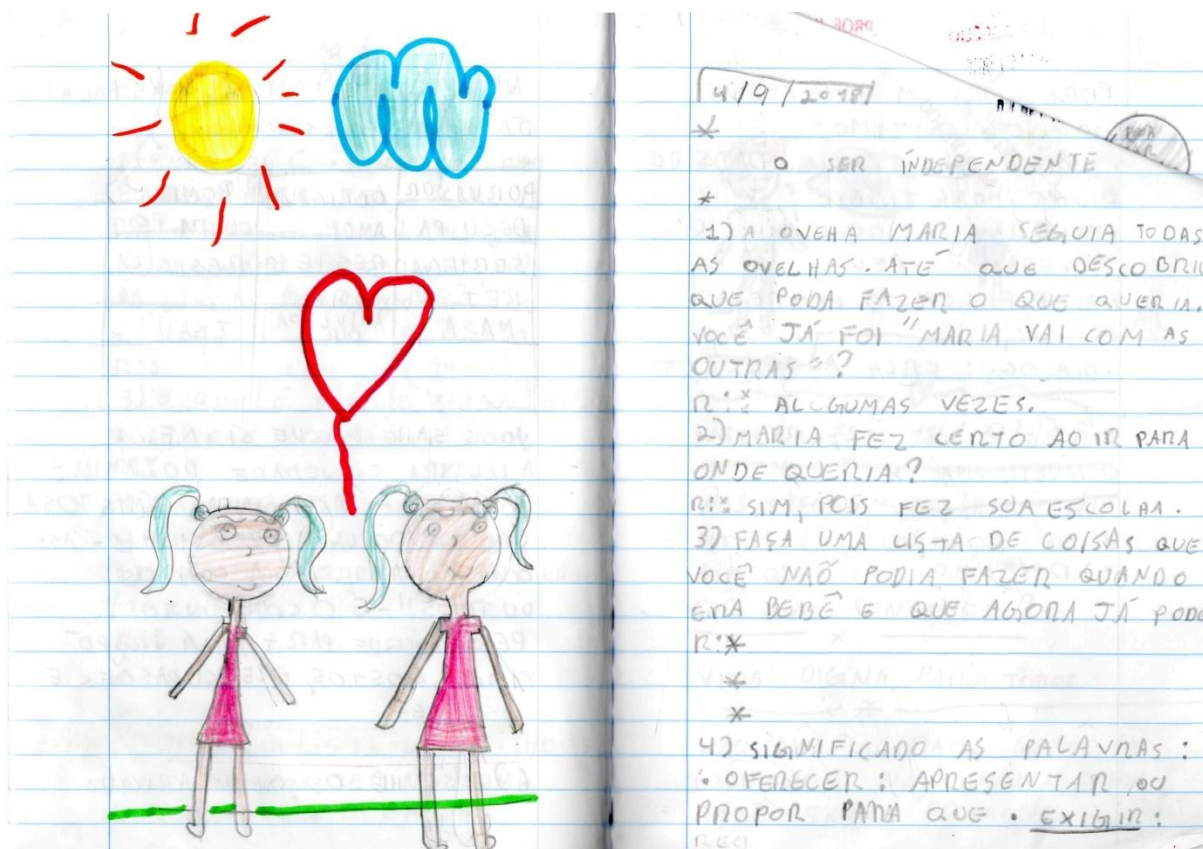
2. Pra que serve?

Ari já percebeu que sua regra pode ter conseqüências práticas porque funcionou quando sua mãe estava conversando com a vizinha. Mas não lhe passou pela cabeça contar isso a Toninho. Talvez Ari pensasse que Toninho estivesse perguntando "Em que isso pode me ajudar?" e, por isso, tenha se sentido tão realizado quando conseguiu aplicar a sua regra à discussão entre Toninho e o pai. Ele conseguiu, concretamente, demonstrar uma resposta à pergunta de Toninho - Pra que serve? Mas isso não significa que sempre que fizermos uma descoberta, teremos a oportunidade de uma aplicação imediata.

Exercício: Pra que serve?

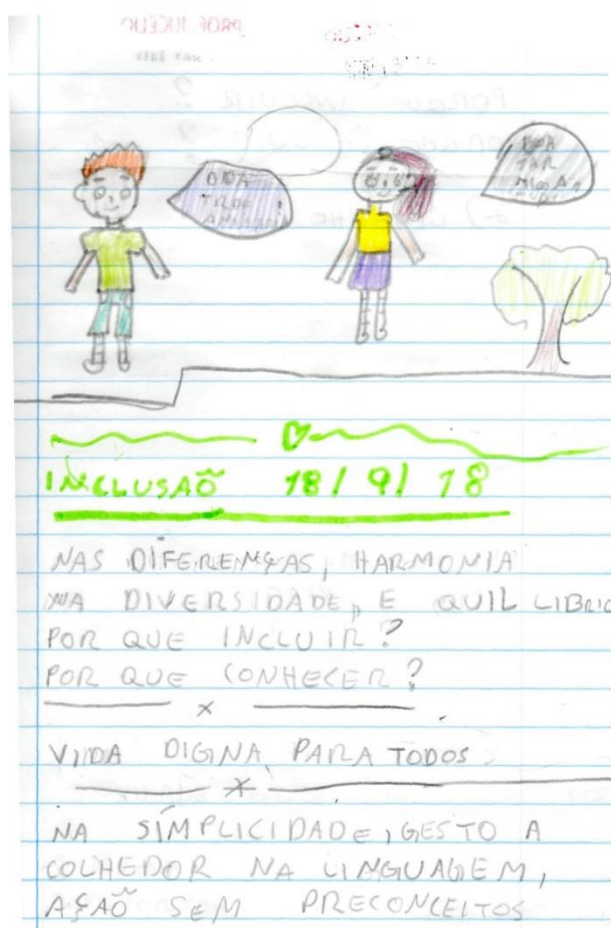
- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. o telefone | 6. saber nadar |
| 2. os desenhos animados | 7. saber escrever |
| 3. saber somar | 8. uma onça |
| 4. uma árvore no meio do deserto | 9. saber falar |
| 5. uma estrela | 10. ser capaz de ficar acordado |

Figura 2 – Atividade da estudante Eloísa. Desenho de sua melhor amiga e atividade reflexiva sobre o ser independente.



Fonte: Caderno da estudante disponibilizado pelo professor Tiago.

Figura 3 – Atividade da estudante Eloísa. Desenho sobre o valor do respeito e atividade reflexiva sobre o valor da inclusão.












Fonte: Caderno da estudante disponibilizado pelo professor Tiago.

Figura 3 – Atividade do estudante Gabriel. Atividade de auxílio de alfabetização.

ATIVIDADES DE FILOSOFIA

NOME: GABRIEL 1º ANO

FIQUE ESPERTO
Complete com as vogais faltosas.

 V...C...A...	 V...F...L...A...	 B...V...L...
 S...A...L...A...	 V...V...V...A...	 B...O...T...A...
 C...O...P...O...	 L...I...V...A...	 D...E...D...O...

QUAL É A SEQUÊNCIA?
A) DE 1 EM 1
B) DE 2 EM 2
C) DE 3 EM 3

DESCUBRA ABAIXO AS PALAVRAS AO LADO

• FADA	• FABULA
• FAMA	• FALADOR
• FACE	• FANTASMA
• FAISCA	• FANTASIA
• FAVOR	• FAMILIA

SOME O NÚMERO DE BOLINHAS DOS DADOS E DESCUBRA QUANTOS PONTOS CAROLINE FEZ CADA VEZ QUE JOGOU OS DADOS. DEPOIS, LIGUE OS DADOS AS RESPOSTAS.

COMPLETE COM AS VOGAIS

8 LETRAS
ALMOFADA

10 LETRAS
ESPANTALHO










4 LETRAS
ANEL
ALMO
OSTRA

5 LETRAS
ALFACE

7 LETRAS
ABÓBORA
ERVLHA

5 LETRAS
AGUIA
INDIO
OSTRA

COMPLETE COM AS VOGAIS

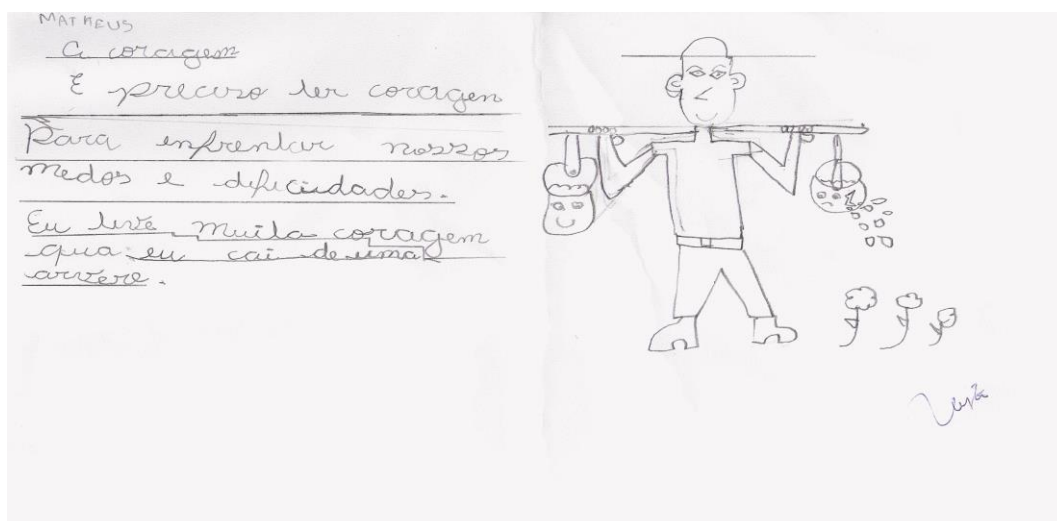
 P...E...T...E...C...A	 C...O...R...D...A	 B...I...C...I...C...L...E...T...A
 B...O...N...E...C...A	 C...A...R...R...O...N...H...O	 P...E...T...E...N...S
 B...O...L...A	 P...I...P...A...D...O	 P...L...A...N...O

Fonte: Caderno da estudante disponibilizado pelo professor Tiago.

APÊNDICE A

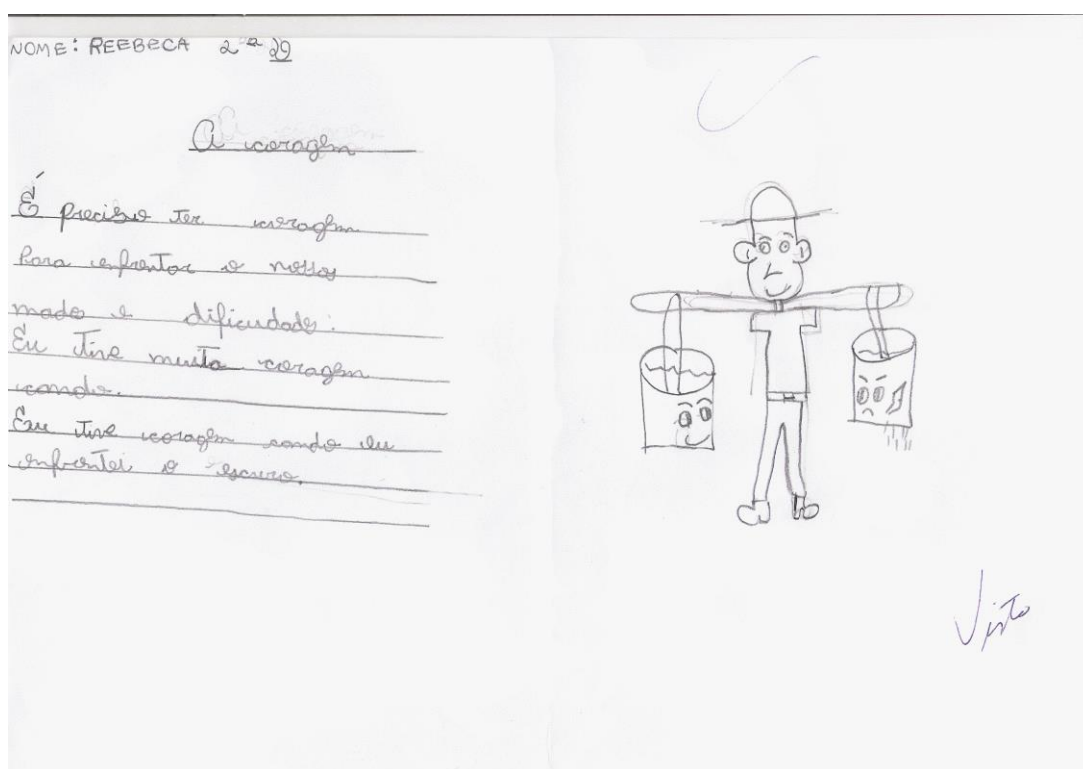
Atividades realizadas por estudantes da 2ª série durante o ano de 2007

Figura 1 – Atividade sobre a virtude da coragem feita pelo estudante Matheus 2ª série



Fonte: TCC apresentado em 12/2007 por este pesquisador.

Figura 2 – Atividade sobre a virtude da coragem feita pela estudante Rebeca 2ª série



Fonte: TCC apresentado em 12/2007 por este pesquisador.

Atividades realizadas por estudantes da 3ª série durante o ano de 2007

Fotografia 1 – Estudantes cantando o “Xote Filosófico”⁵⁴



Fonte: TCC apresentado em 12/2007 por este pesquisador.

⁵⁴ Esta canção é parte integrante do livro “Cantar é Filosofar” - Songbook Filosófico, autoria de Silvio Wonsovicz, publicado pela editora Sophos, parte da coleção Filosofia e Interdisciplinaridade.

Atividades realizadas por estudantes da 3ª série durante o ano de 2007

Figura 3 – Atividade sobre interpretação da canção da canção “Xote Filosófico” realizada pela estudante Mirela 3ª série

Mirella Gustavo Pereira 3ª série 01/11/07

“Vou contar para você o que é filosofar, vem comigo aprende a beleza de pensar.”

A partir da frase acima explique o que é filosofar em sua opinião.

R: Para mim é gostoso porque aprende muito e nos pensa e troca ideias em atividades e coisas.

Fonte: TCC apresentado em 12/2007 por este pesquisador.

Figura 4 – Atividade sobre interpretação da canção da canção “Xote Filosófico” realizada pela estudante Mirela 3ª série

MARIA GABRIELA PEREIRA Nº 19 DATA 01/11/07

“Vou contar para você o que é filosofar, vem comigo aprender a beleza de pensar.” – Com base nesta frase e no Músico “XOTE FILOSÓFICO”

Escreva o que você entende por filosofar.

Eu entendi ~~o~~ de filosofar que é muito bom aprender bastante e também dar pra pensar.

Fonte: TCC apresentado em 12/2007 por este pesquisador.

APÊNDICE B

Roteiro para entrevistas

Entrevista com professores de filosofia

Questões sobre a formação do professor:

1. Qual sua idade e a qual é sua formação?
2. A quanto tempo leciona filosofia em Várzea?
3. Leciona filosofia em outras redes? (a quanto tempo?)
4. Gosta de seu trabalho?

Questões sobre a disciplina de filosofia:

1. O que é isso, a Filosofia?
2. E o que é filosofia para crianças em Várzea? A proposta curricular fala em apresentar o mundo às crianças. Como você entende isso?
3. Atualmente quantas aulas ministra? Para quais séries?
4. Poderia descrever como são as aulas iniciando pelo planejamento?
5. Planeja com os demais professores de filosofia ou planeja só?
6. Pode descrever a metodologia de trabalho? (Sequência didática?)
7. Esta metodologia é eficaz?
8. Quais teóricos da educação e da filosofia orientam a atual proposta de Várzea Paulista?
9. Utiliza o material didático da rede? Utiliza outros materiais também? (Em caso afirmativo) quais?
10. Em que medida a proposta e sua aplicação atinge os objetivos pretendidos? (apresentar o mundo às crianças)
11. A atual proposta de filosofia data do ano de 2012. Participou de sua elaboração? (Em caso positivo) poderia descrever o processo e sua impressão sobre ele?
12. Antes desta proposta havia outra?
13. Conhece a proposta de Lipman? (em caso positivo) já trabalhou com ela?
14. Utiliza em Várzea elementos da proposta de Lipman?
15. Pode enumerar pontos positivos e dificuldades a serem superadas em relação ao trabalho com filosofia em Várzea Paulista?
16. Gostaria de acrescentar algo que aqui não foi abordado?

Entrevista com Diretores de Escola

Apresentação e exposição dos objetivos da entrevista

Questões sobre a formação do professor:

1. Qual sua idade e a qual é sua formação?
2. A quanto tempo é diretor em Várzea?
3. É ou foi diretor em outras redes? (a quanto tempo?)
4. Gosta de seu trabalho?

Questões sobre a disciplina de filosofia:

1. Qual é sua percepção sobre a disciplina de filosofia na rede?
2. Em que medida ela contribui para a formação do estudante em sua opinião?
3. Você conhece a proposta curricular da rede em detalhes?
4. Do ponto de vista da gestão escolar esta disciplina contribui de algum modo? Positiva ou negativamente?
5. Os pais dos estudantes comentam algo sobre a disciplina?
6. Os demais professores comentam algo sobre a disciplina?
7. Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado?
8. A Filosofia para crianças encarada como parte da política de educação, uma política pública, portanto atinge seu objetivo ou traz algum resultado?

Entrevista com professores de sala

Apresentação e exposição dos objetivos da entrevista

1. Qual sua idade e a qual é sua formação?
2. A quanto tempo é professora em Várzea?
3. Qual é sua percepção sobre a disciplina de filosofia da rede?
4. Em que medida ela contribui para o aprendizado global do estudante em sua opinião?
5. Você conhece a proposta curricular da rede em detalhes?

Entrevista com o Secretário de Educação.

Apresentação e exposição dos objetivos da entrevista

1. A quanto tempo é Secretário em Várzea?

Questões sobre a disciplina de filosofia:

2. A disciplina de filosofia da rede pode ser encarada como uma política pública educacional diferenciada?
3. Qual é seu impacto orçamentário?
4. Esta disciplina influencia de algum modo os resultados das avaliações externas?
5. Há algum indicador interno dos resultados deste trabalho além das avaliações promovidas pelos professores
6. O senhor recomendaria a implementação desta disciplina para os municípios que ainda não contam com ela?