



UFSM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO”:
MEMÓRIAS DOS SUJEITOS EDUCATIVOS SOBRE AS
VIVÊNCIAS DAS AULAS DE FILOSOFIA PARA
CRIANÇAS.**

MÔNICA SANTIN

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**“COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO”:
MEMÓRIAS DOS SUJEITOS EDUCATIVOS SOBRE AS
VIVÊNCIAS DAS AULAS DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

por

MÔNICA SANTIN

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Linha de Pesquisa Educação, Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**“COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO”:
MEMÓRIAS DOS SUJEITOS EDUCATIVOS SOBRE AS VIVÊNCIAS DAS
AULAS DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

elaborado por

Mônica Santin

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. phil. Jorge Luiz da Cunha

(Presidente/ Orientador)

Dr. Jair Antônio Krassuski - UFSM

Dr. Oswaldo Alonso Rays – UNIFRA

Santa Maria, 26 de maio de 2008

Aos meus pais Ernesto e Maria (*in memoriam*), pelo apoio, cuidado, conselhos, paciência por acreditar e investir em minha Educação e, principalmente por serem conhecedores do poder das perguntas.

Agradecimentos

À Deus por iluminar meu caminho, minha trajetória de vida pessoal e profissional, clareando dúvidas.

À meu querido e amado filho Leonardo, por me ensinar tantas coisas maravilhosas através do amor. A minha família, meus pais (Ernesto e Maria), meus queridos irmãos (Lúcia, Alencar, Magda, Antônio, Lázaro e André), pelo incentivo, apoio saberes e paciência, ao cunhados e cunhadas (Paulo, Marilise, Luciana e Gisele), aos queridos sobrinhos (Fernanda, Arthur, Alex, Marcelo, Marina, João Paulo, Augusto, Matheus, Adonis, Nicolas, Pedro, Vitor e Júlia).

Ao meu orientador Prof. Dr. Phil Jorge Luiz da Cunha, pela sua humanidade, acolhimento, apoio, competência e, principalmente pela empatia e segurança em suas atiladas orientações.

Obrigada Mestre!

À UFSM e à CAPES, por proporcionarem a realização de um Curso de qualidade.

Ao Colégio São José, em nome da Ir. Cassilda, Cleci, as coordenadoras Ivânia e Denise, aos queridos colegas, obrigada pelo apoio e pela partilha de saberes.

Aos professores Prof. Dr. Arnaldo Nogaro e Prof^a. Dra Nilce Fátima Scheffer

À Banca Examinadora: Professores Doutores Elomar, Elisete e Sueli.

Aos professores e funcionários do PPGE/CE, em especial Prof. Dr. Amarildo.

Ao grupo Povo de Clío, pelo acolhimento.

Às minhas colegas de trabalho Adiles, Larissa, Vanuza, Jucemara, Carla, Elaine, Naila, Jaque, Letícia Elisângela, Cláudia.

Aos amigos Ane Carine, Simone, Michele, Mara, Endie, Cristiane, Ercília, Dalila, Cláudia, Daiane, Carline, Clarissa, Valmir, Marcelo, Paulo...

Obrigada por terem passado pela minha vida compartilhando momentos, reflexões, crises, angústias, risos, conversas, apoios, abraços, e-mails, festas, leituras, honestidade, cumplicidade, sonhos...

Vamos brincar de "fazer de conta". Imaginemos que as escolas sejam as jaulas e que nós estejamos dentro delas... Por favor, não se ofenda, é só faz-de-conta, fantasia, para ajudar o pensamento. Nosso desejo original é comer bananas. Mas já nos esquecemos delas. Há, nas escolas, uma infinidade de coisas e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas repetições, pelos melhoramentos. À semelhança dos macacos, aprendemos que é assim que são as escolas. E nem fazemos perguntas sobre o sentido daquelas coisas e procedimentos para a educação das crianças.

(Rubem Alves)

RESUMO

**Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Maria**

**“COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO”:
MEMÓRIAS DOS SUJEITOS EDUCATIVOS SOBRE AS VIVÊNCIAS DAS
AULAS DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.**

Autora: MÔNICA SANTIN

Orientador: JORGE LUIZ DA CUNHA

Data e local da Defesa: Santa Maria, 26 de maio de 2008

Estruturada em quatro capítulos, a partir de observações em torno do interesse das crianças pelas aulas de Filosofia, nesta pesquisa “Comunidades de Investigação”: Memórias dos Sujeitos Educativos sobre as vivências das aulas de Filosofia para Crianças, apresentam a experiência de diálogos filosóficos com o público infantil. Tendo como temática central o resgate das memórias dos sujeitos educativos e as minhas, em vivências filosóficas, quando atuei como responsável pelo planejamento, elaboração de projetos, escolha de vivências e elaboração dos objetivos a serem trabalhados nos processos de discussão com crianças. Tal projeto foi realizado na cidade de Erechim, no Colégio São José, pertencente à Congregação Franciscana, no período compreendido entre o ano de 2001 até o ano de 2005. Para tanto, percorri o caminho percorrido o caminho metodológico de cunho bibliográfico aliado à metodologia de História Oral Temática, evidenciado em entrevistas semi-estruturadas sobre as memórias da pesquisadora do processo filosófico e de quatro grupos distintos: educandos (três, crianças com faixa etária entre oito e quatorze anos), docentes (duas professoras regentes), pais (três pais), três representantes do grupo diretivo e administrativo. Nessa direção, a problemática motivadora do estudo: quais são as memórias dos sujeitos educativos, envolvidos no processo de diálogos e vivências filosóficas, a respeito do projeto de Filosofia para Crianças que foi desenvolvido entre o ano de 2001 até 2005, no Colégio São José? Como objetivo geral, priorizei as possibilidades educativas e relevantes sobre o programa de Filosofia para Crianças proposto por Matthew Lipman. Para o uso de idéias que tratam sobre a Filosofia para Crianças, sobre a metodologia lúdica e os motivos da inserção do projeto no Colégio São José, com vistas a detectar saberes acerca da formação docente. Emergiram desse estudo, saberes importante a prática docente para profissionais de todas as áreas dos conhecimentos. As possibilidades educativas encontrados nessas memórias e nos resgates teóricos, tratam da ludicidade, do uso do método para mediar diálogos filosóficos com crianças; do entendimento da Infância como fase do desenvolvimento onde a criança expressa uma linguagem basicamente simbólica; da importância da Filosofia como um espaço de vivências e de trocas entre as crianças e a importância do trabalho docente e das relações de apoio e solidariedade que estabelece em ambiente escolar.

Palavras-chave: memórias; comunidades de investigação; Filosofia para Crianças.

ABSTRACT

**Dissertation of Masters
Post-graduate Program in Education - PPGE
Federal University of Santa Maria**

**“COMMUNITIES OF INVESTIGATE”:
MEMORIES OF EDUCATION ON THE SUBJECT OF VIVÊNCIAS
LESSONS FOR CHILDREN OF PHILOSOPHY.**

Author: MONICA SANTIN

Advisor: JORGE LUIZ DA CUNHA

Date and place of Defence: Santa Maria, May 26, 2008

This text is structured into four chapters and it examines the interest of children in philosophy classes. This search: "Communities Investigate - Memories of Educational Subjects on the experiences of Philosophy Classes for Children", shows the experience of philosophical dialogues with the child public. This is the central theme: the seek for memories of the subject and my philosophical experiences when I was a responsible for the planning, design of projects, choice of experiences and drawing up targets to be worked in the processes of discussion with children. This project occurred at São José, a school that belongs to a Franciscan Congregation in Erechim, since 2001 to 2005. Thus, I intend to investigate the methodological path through bibliographic aspects ally to the methodology of " História Oral Temática" in witch the author explains his memories about the philosophical process through semi-structured interviews, these explanations are divided into distinct groups: students (three, children aged eight to fourteen years old), teachers (two rulership teachers), parents (three parents), three representatives administrative group and the managers. So the problem that motivates this study is: what are the memories of education subjects that are involved in the process of philosophical dialogues and experiences concerning the project of Philosophy for Children that has been developed between the years 2001 to 2005 at São José? Then, this study priotizes educational opportunities and relevances in the program of Philosophy classes for childrens concerning some aspects by Matthew Lipman. Also I intend to search for ways of working and teaching philosophy with children and methodologies about teaching this according to important authors and the reasons that motivated the inclusion of the project at São José School in order to detect important knowledge about teacher training. In summary through this study was possible to learn about how important the philosophical knowledge is for the practice teaching professionals from all areas of knowledge. The educational opportunities found in these memories and theoretical notions involves the "ludicidade", the use of the method to mediate philosophical dialogues with children; try to understand the childhood as a stage of development where the child expressed a language basically in a symbolic way, and specially about the importance of philosophy as way of showing experiences and exchanges between children and the importance of teaching and working relations of solidarity and support in a school environment.

Keywords: memories; communities of investigate; Philosophy for Children

LISTA DE APÊNDICES

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:.....	107
ANEXO II - Carta de apresentação: Aos Pais	109
ANEXO III - Carta de apresentação: Aos Professores	111
ANEXO IV - Carta de apresentação: À Direção	113
ANEXO V - Carta de apresentação: Aos Gestores	115
ANEXO VI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:.....	117
ANEXO VII - Carta de Cessão	119
ANEXO VIII - Ficha de Controle de Projeto	120
ANEXO IX - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada com os Sujeitos Educativos	123

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO – <i>As Comunidades de Investigação</i>	13
CAPÍTULO I – O COLÉGIO SÃO JOSÉ E O PROJETO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	21
1.1 O projeto de Filosofia para Crianças	23
1.2 A construção de regras para a Comunidade de Investigação	26
1.3 A auto-avaliação: exercitando a crítica	30
1.4 Proposta lúdica para as aulas de Filosofia	32
CAPÍTULO II - O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, PENSADO E ELABORADO POR MATTEW LIPMAN	37
2.1 O desenvolvimento do Programa	39
2.2 A Filosofia e método.....	46
CAPÍTULO III - A CRIANÇA, A INFÂNCIA E OS DIÁLOGOS INVESTIGATIVOS ..	51
3.1 A brincadeira e as aulas de Filosofia	54
3.2 A criança e os métodos educativos	58
3.3 O filosofar e as crianças: o método lúdico	61
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES	70
4.1 Saberes sobre a Educação	71
4.2 Docência e a compreensão da linguagem infantil	75
4.3 A trajetória docente	77
4.4 A cultura docente	82

(IN)CONCLUSÕES - <i>Encontrar possibilidades educativas nas memórias do eu, do outro...</i>	95
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	106

As Comunidades de Investigação

INTRODUÇÃO

Cabe explicitar que, em minha prática docente, atuei como professora de Filosofia com diálogos infantis, desempenhando o papel de mediadora, responsável pelo planejamento e elaboração dos projetos, escolha das vivências e objetivos a serem trabalhados e alcançados nos processos de discussão com as crianças, em Comunidades de Investigação Filosóficas. Tais Comunidades englobaram aproximadamente quinhentas crianças, de dezenove turmas, com diferentes idades escolares, sendo que, entre estas turmas, seis pertenciam à Educação Infantil, e treze, ao Ensino Fundamental (primeira a quarta séries).

Minhas memórias revelam uma passagem importante, marcante em minha docência, que despertou o interesse pelo tema em questão: a percepção sobre os elementos educativos possíveis e presentes em diálogos filosóficos.

Durante os anos em que vivi a experiência de mediar aulas de Filosofia com as crianças, chamou-me atenção o semblante e a expressão facial dos educandos, quando eu os recebia na porta da sala, onde os diálogos eram mediados. Recordo que, quando chegavam à sala das sessões semanais de discussões filosóficas, percebia neles sorrisos, vontade e curiosidade para descobrirem o que iria acontecer.

Eu mesma sentia-me emocionada ao detectar o desejo das crianças por adentrar àquele espaço. Lembro que, por inúmeras vezes, senti satisfação em realizar minha prática, principalmente quando observava as reações dos alunos frente às propostas e experimentações diferentes. Muitas vezes, ao trabalhar com atividades lúdicas, eu sentia que conseguia compreender o universo infantil. As atividades propostas para os pequenos contemplavam a liberdade de pensamento, visto que as idéias e conceitos próprios de cada faixa etária eram

respeitados, mesmo quando elas expressavam formas diferentes de compreender algumas temáticas que, para os adultos, poderiam parecer óbvias.

Considerando a riqueza de observações em torno do interesse dos educandos pelas aulas de Filosofia, surgiu o interesse pedagógico de pesquisar a experiência de diálogos filosóficos com crianças. Nesse sentido, a presente dissertação, intitulada “Comunidades de Investigação: Memórias dos Sujeitos Educativos sobre as vivências das aulas de Filosofia para Crianças”, apresenta como temática central o resgate das memórias dos sujeitos envolvidos em vivências filosóficas.

Os dados presentes neste trabalho foram reunidos através de diálogos em torno das memórias de sujeitos que participaram do projeto, unindo teorias subjacentes ao ensino de Filosofia à prática de diálogos filosóficos com crianças. Essas memórias se referem ao projeto de inserção de diálogos investigativos com crianças na cidade de Erechim, no Colégio São José, pertencente à Congregação Franciscana. O presente estudo investigou memórias das vivências dos sujeitos, entre os anos de 2001 até 2005.

A partir de minha experiência docente como mediadora e professora de Filosofia, surgiu a necessidade de resgatar as memórias vivenciadas em diálogos considerados reflexivos. Nesse sentido, o estudo foi gerado a partir da seguinte problemática: Quais as possibilidades educativas presentes nas memórias dos sujeitos envolvidos no processo de diálogos e vivências filosóficas, a respeito do projeto de Filosofia para Crianças, desenvolvido entre os anos de 2001 até 2005, no Colégio São José?

A temática em estudo teve como objetivo geral resgatar as memórias e as possibilidades educativas do projeto de Filosofia para Crianças. Para alcançá-lo e detectar elementos capazes de compreender a sua relevância, de forma mais específica nessa pesquisa, investiguei e correlacionei as memórias dos sujeitos educativos às vivências filosóficas; estudei aspectos importantes sobre o programa de Filosofia para Crianças, proposto por Matthew Lipman; pesquisei os motivos da inserção desse projeto no Colégio São José; teorizei sobre a metodologia

utilizada no projeto de discussões filosóficas e suas possibilidades para a Infância; e detectei saberes importantes sobre a formação docente.

Sobre a relevância do presente estudo, considerei importante organizar as memórias desta prática de aulas com o método de Filosofia para Crianças, pensado por Matthew Lipman, por se tratar de uma experiência pautada em diálogos infantis. Penso que as reflexões acerca desse assunto possam ser importantes para docentes que trabalham em diversas áreas do conhecimento, pois se trata de uma experiência que inclui a possibilidade de práticas educativas pedagógicas focadas na relação dialógica: na reflexão infantil, na interação com a família, com a criança e a escola, resultantes das propostas das aulas.

O caminho metodológico levou-me a utilizar o método da História Oral por ser uma metodologia que agrega as dimensões histórica, antropológica, sociológica, além de permitir e privilegiar a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Dessa maneira, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos à luz de depoimentos das lembranças das pessoas envolvidas.

Na visão de Alberti, a História Oral como “ciência e arte do indivíduo”, conforme a define Portelli (1981, p. 15-18), o pesquisador e a testemunha viva são agentes ativos da história. Através do contato pessoal do investigador e de um comportamento ético por excelência, reconhece-se a riqueza da subjetividade do outro, procura-se representar a realidade, não tanto como um tabuleiro, em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, onde os pedaços diferentes, ao serem unidos, formam um todo. Através desse todo, é possível se compreender a coerência de onde emergem informações e reflexões relevantes a quem está pesquisando.

O caminho metodológico da pesquisa é de cunho bibliográfico, aliado à metodologia de História Oral, na categoria Temática. Para evidenciar os dados, utilizei

entrevistas semi-estruturadas sobre as memórias do processo filosófico, vivenciado por quatro grupos distintos de sujeitos educativos, sendo contemplados nestes grupos: educandos (três crianças com faixa etária entre oito e quatorze anos); docentes (duas professores regentes), pais (três pais); três representantes do grupo diretivo e administrativo; e as minhas memórias como mediadora do projeto. Estabeleci e relacionei as falas às memórias dos sujeitos educativos, mais as teorias que tratam sobre aspectos fundamentais que permearam o processo educativo da Filosofia no Colégio São José. Convém esclarecer que os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de tempo e pelo interesse demonstrado pelo projeto de Filosofia durante o processo.

Diante desses desafios, pensamos poder então respondê-los com o diálogo entre as pessoas, entre pesquisadores, entre esses e os mais diferentes documentos e entre infinitamente outros, com uma proposta construtivista dessas relações culturais, sociais, históricas, como sugere Benjamin, na qual a memória pode abrir desfechos da História que parecem definitivos. (CLÉRIA & MAGALHÃES, 2001, p.10)

Sobre a metodologia de História Oral Temática, Walter Benjamin (1987) acredita que o ato de contar, de rememorar, até o início do século XX, tinha intenção de transmitir as experiências, ou seja, era a vivificação da sabedoria e as condições básicas para sua existência era o ócio, o momento de diálogo.

Para garantir qualidade, fidedignidade e entrosamento com os sujeitos e suas respectivas memórias, as entrevistas foram gravadas, os dados foram organizados e descritos de acordo com as falas dos sujeitos entrevistados. Sobre as minhas memórias, que aqui são descritas e utilizadas, cabe evidenciar o fato de que as informações específicas sobre o projeto, assuntos e encaminhamentos metodológicos são retirados dos diários pedagógicos, onde constam os planos de aulas e anotações realizadas durante o estudo. Nesse diário de campo, foram registradas todas as aulas ministradas, contendo dados como temas, vivências, experiências, trabalhos em grupos, técnicas, perguntas motivadoras das discussões, formas de avaliação e auto-avaliação das crianças. As informações sobre alguns fatos relevantes do processo das aulas de Filosofia para Crianças, como as reações dos educandos diante de alguns temas, entre outros, são partes das minhas memórias enquanto sujeito educativo.

No que diz respeito à seleção dos depoentes e aos cuidados com o encaminhamento da coleta de dados, entendo, como pesquisadora, que o fato de conhecer o meu campo de investigação foi fundamental. Eu possuía questões de interesse próprio em relação às memórias dos sujeitos envolvidos no projeto de Filosofia para Crianças. O conhecimento aprofundado das vivências, como mediadora, deu-me condições para avaliar e estabelecer critérios de seleção. Dessa forma, creio que a História Oral é uma metodologia que serviu para, efetivamente, produzir depoimentos sobre a temática deste estudo.

Sobre a aplicação da metodologia utilizada no presente estudo, é importante explicitar que a pesquisa compreendeu as seguintes etapas, de acordo com o método da História Oral temática: seleção de alunos de diversas idades que participaram das aulas de Filosofia para Crianças, realizadas no colégio São José, durante o intervalo de 2001 até o final de 2005, e que atuaram de forma participativa nas Comunidades de Investigação filosófica; representantes da equipe diretiva e administrativa, do corpo docente e pais dos educandos entrevistados, ou seja, sujeitos educativos significativos para aquilo que se configurava como objeto da pesquisa; elaboração de roteiros de entrevista específicos para cada categoria de entrevistado, onde eram listados os tópicos a serem abordados; realização da entrevista, após agendamento com o entrevistado, e seu registro em CD; transcrição da entrevista na íntegra e na etapa que consiste em “lapidação da fala bruta”, com a correção de eventuais erros gramaticais e de vícios próprios da linguagem oral; retorno da entrevista transcrita, bem como uma cópia da entrevista gravada ao entrevistado, para que esse pudesse avaliá-la e liberá-la para o uso da pesquisa, por meio da Carta de Cessão; análise das entrevistas, na busca dos elementos já especificados; edição das entrevistas, etapa que consiste na retirada da fala dos entrevistados e na divisão da entrevista em categorias temáticas. A listagem acima foi norteadora dos procedimentos. Entretanto, no que diz respeito especificamente ao roteiro, é preciso acrescentar que, ao longo das entrevistas, ele foi sendo adaptado e reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

No que diz respeito ao Referencial Teórico dessa dissertação, faz-se necessário esclarecer os motivos que me levaram a escolher alguns autores para embasar e dar sustentação às análises sobre as práticas realizadas durante o projeto. Busquei fundamentação teórica em obras de Matthew Lipman, já que o método utilizado no projeto em estudo foi elaborado pelo mesmo.

Explicitei que minha intenção não é analisar, criticar, reconstruir ou apontar falha ao método, mas encontrar possibilidades educativas, a partir das memórias dos sujeitos, sobre o projeto que se desenvolveu com base no método de Filosofia para Crianças.

Além das idéias do autor citado anteriormente, outros escritores nortearam o desenvolvimento desse estudo. Construí o referencial teórico a partir de quatro temáticas: a Filosofia para Crianças, a Infância, a Metodologia Lúdica e a Formação Docente. Todas elas referenciadas à luz de nomes importantes como: Walter Kohan, Ada Abraham, Walter Benjamin, Carlos Rodrigues Brandão, L.R. Campos, Jean Chateau, Daniil B. Elkonin, Paulo Freire, Sigmund Freud, S. Fullan, Andy, Michael & Hargreaves, I. Galvão, A. I. Gómez, Humberto Guido, Walter Kohan, K. Jaspers, B.Jolibert, Walter Kohan, Machado, Antônio Nóvoa, José Ortega Y Gasset, Philippe Perrenoud, Jean Piaget, L.H.C.Z. Polino, Adriana P. Rosa, Cassilda Prigol, C. A. M. dos Santos, J. Vygotski, Colin Heywood, Cléria Botelho da Costa & Nancy Alessio Magalhães, Ecléa Bosi.

Sobre o referencial teórico, no primeiro capítulo - O Colégio São José e o Projeto de Filosofia para Crianças --, teorizei elementos, tais como A inserção do Projeto de Filosofia para Crianças; A construção de regras para a Comunidade de Investigação; A Auto-Avaliação: Exercitando a Crítica e a Proposta Lúdica para as aulas de Filosofia. Através dos estudos, abordei aspectos presentes no processo da construção das Comunidades de Investigação.

Nesse sentido, investiguei teoricamente, e no segundo capítulo - O Programa de Filosofia para Crianças: pensado e elaborado por Matthew Lipman --, foram elencados dados importantes sobre a história do método, a partir dos textos oficiais do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC. Focalizo, ainda, sobre O Desenvolvimento do Programa e a relação entre a Filosofia e Método.

Para aprofundar o entendimento sobre o método proposto por Lipman para as aulas de Filosofia, tratei no terceiro capítulo sobre “A Criança, a Infância e os diálogos investigativos”. E ali sublinhei algumas características da Infância que justificam a escolha do método lúdico utilizado como instrumento para mediação dos diálogos dos educandos, nas Comunidades de

Investigação inseridas no projeto. Levando em conta, também, a relação entre a brincadeira e as aulas de Filosofia; a criança e os métodos educativos e o Filosofar e as Crianças.

No último capítulo, - A Formação e os Saberes Docentes --, estabeleço uma relação reflexiva entre teorias e práticas a respeito das seguintes temáticas: Os Saberes sobre a Educação; Educação, Docência e a Compreensão da Linguagem Infantil; A Trajetória Docente e Sobre a Cultura Docente. Pensando, aí, sobre o conceito de educação, a construção docente, a profissionalização, as interações e a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para refletir sobre a temática central proposta nessa pesquisa, estruturei meus estudos nestes quatro capítulos, buscando estabelecer elos entre as teorias e as práticas docentes vivenciadas nas Comunidades de Investigação. Durante a pesquisa fui ao encontro de possibilidades, através das minhas memórias e das memórias dos educativos. Esse encontro aconteceu na reconstrução de saberes, na percepção dos limites educativos e nas possibilidades para um trabalho dialógico com os educandos.

Eu lembro de uma menina que estava na segunda série, estudava na escola desde o jardim e no seu histórico escolar continha a informação de que nunca tinha falado frente a um grupo, quando queria falar se dirigia a professora regente e falava bem baixinho. Pois é, ela manifestou sua primeira idéia em público numa aula de Filosofia onde discutíamos as relações familiares, e foi brilhante o que disse: ‘ - eu acho que as relações entre familiares podem ser ou não familiares, pois muitas vezes entre os membros de uma mesma família, não existem relações familiares’.

CAPÍTULO I

O PROJETO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO COLÉGIO SÃO JOSÉ

O educandário, Colégio São José, objeto do estudo em questão, faz parte da Congregação das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora, Província Imaculada Conceição, mantida pela Associação Educacional e Caritativa -- ASSEC, com sede e foro em Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. É uma instituição juridicamente filantrópica que favorece estudantes carentes, ou seja, sem condições sociais e econômicas, e estudantes economicamente favorecidos, cujo ônus é cobrado integralmente. A Congregação, a que a escola citada pertence, existe desde 19 de junho de 1888, data em que a Irmã Maria Bernarda Bütler, religiosa de vida monástica, pertencente a um convento suíço, partiu com um grupo de seis integrantes para o serviço missionário na região de Portoviejo, no Equador.

Por ser pioneira, foi considerada fundadora dessa nova Congregação. No ano de 1911, chegaram ao Brasil as primeiras religiosas da Congregação e se estabeleceram primeiramente em Óbidos, no estado do Pará. Depois, prosseguiram em sua missão até o Rio de Janeiro e, em 1920, chegaram ao distrito de Três Arroios, no Rio Grande do Sul, local onde foi construído o Colégio São José. A partir dessa construção, formou-se em 1923 uma 'Comissão Pró-Colégio', próxima do distrito citado, em uma vila situada ao norte do estado do Rio Grande do Sul, oitenta quilômetros de distância do estado de Santa Catarina que, na época, chamava-se Boa Vista de Erechim. A comissão formada pelas irmãs Rosa Holenstein, Maria Bernardina Renn e Coleta Holenstein organizou uma escola, em uma casa alugada, que se propunha a educar a infância e a mocidade; no futuro, deveria plasmar o mosaico social, espiritual e econômico da região.

Nas informações históricas, cedidas pela própria Instituição, fica evidente a proposta educativa do educandário na época da 'Comissão Pró-Colégio'. Nesse sentido, em 1923, a

proposta educativa da escola buscava, através do ato de educar, plasmar o mosaico social, espiritual e econômico da região.

Já nos compromissos citados na Agenda Escolar sobre a filosofia educacional da escola, existe uma idéia que difere do ato de educar. Eis o que se lê na agenda escolar de 2006:

A comunidade do Colégio São José assume o processo educativo inspirado nos ideais evangélicos. Visa favorecer o desenvolvimento integral da pessoa humana, reconhecida como criatura de Deus, irmã de outros, dotada de potencialidades próprias, a fim de que viva a sua fé, encarne princípios de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, assuma sua missão e se comprometa na construção de uma sociedade nova. (Agenda Escolar do Colégio São José, 2006, sem pág.)

Nesse sentido, sobre a história dos compromissos filosóficos assumidos em 1923 e os compromissos do ano de 2006, encontra-se uma discordância entre os ideais de educação do Colégio ao longo dos 83 anos. Fato evidente de que, no colégio, o grupo de pessoas está refletindo e realizando as mudanças ideológicas necessárias, de acordo com a época e a realidade em que se encontra.

Fica explicitada aqui a mudança ocorrida ao longo do tempo no colégio. Uma mudança positiva e relevante, que denota uma reflexão da equipe diretiva sobre o papel educativo e os novos paradigmas da educação. A filosofia atual, evidenciada na proposta, traz a idéia de que o ato de educar deve ser transformador da sociedade.

Já que o compromisso educativo atual da Instituição é de, através do ato do educar, desenvolver capacidades humanas nos educandos para que esses possam transformar a sociedade, considero que essa idéia é fundamental para um pensar sobre as intenções e as razões da inserção do projeto de Filosofia para Crianças nessa Instituição.

Comparando os compromissos filosóficos citados e os objetivos do programa de Filosofia para Crianças, percebo que existe relação entre ambos. Tais objetivos visam ao desenvolvimento do pensamento autônomo, para que o indivíduo possa ser um cidadão crítico e transformador. Assim, os motivos da implantação do programa de Filosofia para Crianças no Colégio São José ficam claros, já que se aproximam da filosofia educacional da escola.

1.1 O Projeto de Filosofia para Crianças

O Projeto de Filosofia para Crianças, “Educação para o pensar”, foi implantado no Colégio São José pela docente Cleci Luisa Lovera, no segundo semestre de 2001. Na época, a professora era acadêmica do curso de Filosofia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim e ficou sabendo da existência do CBFC através de um de seus professores de graduação. Segundo relato da própria professora, a idéia de trabalhar o pensar filosófico com crianças era algo fascinante. Dessa forma, ela buscou informações no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, em São Paulo, onde participou do primeiro módulo, o básico, intitulado Issau e Guga. Ao retornar à escola, apresentou a idéia ao grupo diretivo, aos professores regentes e aos coordenadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e iniciou a formação de seis Comunidades Investigativas, formadas pelas turmas da primeira e da terceira séries, com um número aproximado de cento e cinquenta crianças. No ano seguinte, em 2002, a professora Cleci assumiu a coordenação do Ensino Médio da Escola, e a instituição indicou-me para ministrar as aulas de Filosofia para Crianças.

Bom, esse trabalho iniciou com a professora Cleci, que viajou, trouxe essa novidade que na época foi uma novidade, e foi uma experiência maravilhosa, pois a gente começou com as primeiras e terceiras séries, né? E trazendo essa, a gente foi implementando devagarinho e depois a Mônica, que tá aqui comigo, né? Iniciou, ajudou a Cleci e foi fazer o curso, né Mônica? Acho que foi tão importante isso pra escola, porque tá desenvolvendo a criatividade na criança, né, quer dizer, a questão do pensar. Pra escola e pra nós naquela época foi muito importante. Bom, eu acompanhei participando das, primeiro também apreendendo junto que eu lembro que a gente teve umas duas, uns dois encontro pra explicar como é que ia funcionar o método, né, como é que era, que histórias, as histórias a gente também eu me lembro naquela época que a gente fez, participou, fizemos também uma investigativa. Como é que a gente chama? Uma Comunidade Investigativa, então a gente, estudou, né, um pouco sobre isso, então foi muito importante, primeiro a gente apreender pra depois a gente saber como ia acontecer com as crianças. E então a gente foi implementando devagarinho com as crianças... (Representante da equipe diretiva D)

Sobre as Comunidades Investigativas é importante explicitar o conceito aqui empregado, o termo usado para motivar e identificar os grupos que investigam perguntas filosóficas. Ou seja, as Comunidades de Investigação são formadas por grupos de crianças, jovens ou adultos que pretendem dialogar sobre temáticas de interesse comum, pensando sobre questões que podem ser

refletidas sem a preocupação de encontrar respostas designadas certas ou erradas. O objetivo do diálogo em Comunidade é conhecer diferentes formas de pensar e, nesse processo, exercitar a argumentação, conhecer os membros do grupo a partir da escuta atenta de suas idéias, para desenvolver a análise crítica e a capacidade de posicionamento coerente frente às idéias discutidas.

Na época, eu freqüentava o quarto semestre do curso de Pedagogia, e meu desafio, enquanto professora de Filosofia para Crianças, era dar continuidade às Comunidades de Investigação e construir doze novas Comunidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, incluindo, aproximadamente, um grupo de trezentas crianças no processo do pensar filosófico-reflexivo. Este projeto, brevemente apresentado, tornou-se para mim, enquanto participante, mediadora das aulas e pesquisadora dessas memórias, um assunto de grande interesse. Nessa direção, vivenciei o processo de forma participativa e acredito que este estudo possa organizar e revelar importantes saberes contidos nas memórias dos sujeitos educativos que o vivenciaram, de forma direta ou indireta.

No mesmo ano, em 2002, eu e a professora Cleci fomos a São Paulo para participar de um curso de capacitação no CBFC. Lá, vivenciei uma Comunidade de Investigação formada por adultos, e ouvi relatos de professores que trabalhavam com o referido programa em grandes escolas brasileiras, principalmente da rede privada de educação. O grupo de integrantes desta comunidade eram professores, educadores e psicólogos oriundos de vários locais do Brasil, com formação em diversas áreas de saberes. Alguns conheciam o método de Filosofia para Crianças, e tinham interesse em realizar discussões filosóficas com crianças em suas salas de aula. Outros eram professores de Filosofia e também queriam aplicar o método com as crianças.

O curso foi uma experiência única e surpreendente. Vivenciei todos os passos do método: as leituras das histórias, a elaboração de perguntas filosóficas, a organização das perguntas em grupos e a escolha das temáticas que se fazem presentes em cada grupo de questionamentos, bem como as avaliações de cada sessão filosófica. Ao final do curso, lembro que os saberes apreendidos me fizeram encarar a docência como uma possibilidade de trabalho educativo que auxilia a criança à reflexão, ao pensar, ao questionamento. Compreendi a importância da

pergunta no processo do diálogo, pergunta que gera o pensar, pois o foco não eram as respostas, mas as reflexões motivadoras das discussões.

No início do ano letivo do mesmo ano, comecei a trabalhar com crianças na faixa etária de quatro até onze anos. Foi um grande desafio trabalhar com diálogos filosóficos e, ao longo do trabalho, percebi o processo de construção das Comunidades de Investigação. Os saberes que compreendi permeiam a relação entre os elementos educativos necessários para um processo filosófico e as possibilidades da construção do diálogo da criança. Nesse sentido, posso evidenciar, nessas memórias, vários aspectos marcantes: o apoio do Colégio São José à minha construção docente através do investimento financeiro no curso de formação pelo CBFC; a estrutura física adequada para as aulas; a construção coerente de regras para essas aulas; as propostas lúdicas, o exercício de auto-avaliação; o incentivo à pesquisa autônoma; a disponibilidade das crianças ao diálogo investigativo; o apoio e compreensão dos pais e familiares em relação às aulas de Filosofia e a mediação sensível e criativa que consegui realizar.

Pensando nas memórias da época em questão, lembro que foi um grande desafio trabalhar com diálogos filosóficos e, ao longo do processo, percebi como se deu a construção das Comunidades de Investigação. No início, no primeiro ano, foi bastante difícil, pois eu me preocupava demais com as etapas e os passos a serem desenvolvidos em cada sessão. Além disso, havia a preocupação com o comportamento das crianças e com a contenção das atitudes, para que a aula não se transformasse em “bagunça”, visto que o ambiente era bastante diferente: não havia classes nem cadeiras, não era necessário copiar do quadro. Mas era importante que as crianças pudessem desenvolver a concentração e a capacidade de ouvir, mais do que falar. Então percebi a importância de trabalhar com a formação da Comunidade de Investigação antes de iniciar o método das aulas. Para o autor Lipman, a formação da Comunidade de Investigação é muito importante: “Comunidade de Investigação é o coração da proposta de uma Educação para o pensar”. (LIPMAN, 1995, p.345)

A partir dos conhecimentos teóricos sobre o método e das percepções da prática de trabalho, inferi ser importante que as crianças, mesmo as de Educação Infantil, compreendessem o quanto eram responsáveis pelo bom andamento das aulas. Entendi ser fundamental que elas me

sentissem como uma mediadora, ou seja, alguém que propõe vivências. Notei que precisavam saber da importância de suas atitudes e de algumas regras, sendo que a essência dessas percepções era fundamental para que conseguissem dialogar de forma organizada.

1.2 A construção de regras para as Comunidades de Investigação

Para que a reflexão se fizesse presente nas sessões de Filosofia, era primordial que as crianças aceitassem o estabelecimento de algumas regras e o cumprimento das mesmas. Nesse sentido, elas começaram a compreender que, para estabelecer um diálogo grupal, precisavam enxergar cada um dos colegas, sentar nas almofadas de forma ereta a fim de manter a concentração durante as investigações: a importância do ouvir atentas as idéias diferentes, do falar organizado, para que todos pudessem ter o direito de se expressar verbalmente. Era fundamental internalizarem o sentido das regras que precisavam ser construídas para nortear suas ações num espaço educativo diferenciado.

Os educandos precisavam internalizar a compreensão de que o pensar em comunidade exigiria atitudes de cooperação, respeito mútuo, interesse comum, avaliação crítica, comportamentos, porque seriam a garantia do exercício democrático entre os membros dessa comunidade. Iniciamos, então, a formação da Comunidade de Investigação Filosófica com algumas brincadeiras, onde eram oferecidos tabuleiros, peças de diferentes jogos sem explicar como eram jogados, e pedíamos que, em grupos, as crianças brincassem. A partir da vivência dessa experiência, as crianças diziam que não tinha graça jogar, pois não sabiam o que fazer com as peças. Então, pedíamos que, em grupos, elas inventassem regras e formas de jogar para que fosse possível esse brincar. Após a experiência, em círculo, sentadas em almofadas, discutíamos sobre a primeira experiência de brincar sem estabelecer regras, e a segunda forma, onde estabelecemos como e de que forma iríamos jogar. Nas discussões, as crianças defendiam a importância de combinações prévias sobre como iriam brincar e chegavam a falar sobre as regras.

A ocupação dos espaços de cidadania requer das pessoas comportamentos e atitudes. O autor Josep Maria Puing (1998), em sua obra “A construção da personalidade moral”, comenta e

interpreta, a partir das idéias de Piaget, a importância das regras. Ele afirma que regras autoritárias, impostas pelos adultos, são aceitas pelas crianças porque elas temem perder o afeto que sentem em relação a quem as impõe, e que esse tipo de relação estrutura-se sob forma de pressão e coação. Todavia, o autor também menciona a importância das construções grupais das regras:

As regras surgem da elaboração cooperativa e do intercâmbio baseado no diálogo e na colaboração. Estas regras, por sua vez, são estabelecidas pelo respeito aos demais e não por obrigação. É nesta etapa da moral que se dá uma compreensão e cumprimento real das normas, já que elas são reconhecidas e aceitas como boas. O sentimento de afeto pelo grupo e o temor de perder a boa consideração favorece seu cumprimento. (PUIG, 1998, p.50)

Para o autor acima, a elaboração conjunta das regras que norteiam a ação dos indivíduos é fundamental, já que existe um trato implícito, um acordo, essas regras surgiram da própria idéia do grupo. Nesse sentido, existe um sentimento de responsabilidade pelo cumprimento das mesmas. Esse ato responsável se dá, principalmente, pelo respeito aos demais indivíduos que compõem o grupo.

Continuando o desenvolvimento do processo de internalização e compreensão de regras, oferecemos às crianças a planta baixa de uma casa, desenhada em papel pardo, medindo aproximadamente doze metros quadrados. Nesta planta, esboçamos peças de uma casa e propomos uma brincadeira para as crianças. Em grupos, elas teriam que escolher uma peça da casa e propor o uso adequado para o local, escrevendo suas idéias em fichas de papel. Depois de organizadas as cartelas, iniciávamos o jogo. As tiras eram sorteadas e a Comunidade de Investigação associava as cartelas com as peças da casa. O objetivo do jogo era discutir sobre os lugares diferentes e a proposta implícita oferecida em cada ambiente. Por exemplo, a estrutura de uma cozinha era adequada e organizada para armazenamento de alimentos. Esse era o local certo para preparar uma comida, mas, na maioria das vezes, não era o melhor local para dormir, correr, ou para realizar a higiene bucal.

A partir dessas brincadeiras e experiências realizadas durante várias aulas, construímos algumas regras que seriam válidas para as Comunidades Investigativas. Para dialogarmos a respeito da validade de tais regras, elaboramos teatros com as crianças, onde elas pensavam em

atitudes que respeitavam os combinados e outras que não eram coerentes com os critérios estabelecidos. Depois que as crianças internalizaram as regras, passamos a realizar uma avaliação ao final de cada sessão, quando elas teriam um momento para pensar sobre suas atitudes. Em grupos, ao final de cada aula, pensavam nas regras e nas atitudes que tiveram durante os trabalhos e avaliavam seus comportamentos.

É importante explicitar que as regras foram construídas pelas crianças, e que esse processo foi mediado pelo professor. Nesse processo de construção de critérios, coube ao professor o papel de mediação, ajudando os educandos a imaginar situações possíveis e/ou inadequadas nas Comunidades de Investigação. As crianças internalizaram o sentido das regras válidas para as Investigações, entendendo-as como caminhos para o bom andamento das descobertas. As regras não eram vistas e nem relacionadas com punições; os educandos tinham a noção de que elas facilitavam os processos, visto que o não-cumprimento ocasionava conseqüências a serem assumidas, e que eram discutidas pelos grupos com propósito educativo e conscientizador. Para explicar o sentido das regras das Comunidades de Investigação, explicitarei uma aula de Filosofia, onde pensávamos sobre o tema das relações familiares.

Lembro-me de uma das aulas em que combinei com as crianças que elas seriam divididas em grupos, de acordo com as cores das almofadas que haviam escolhido para sentar. Os grupos seriam compostos de quatro integrantes, sendo um o líder que iria organizar o trabalho dos demais. A proposta era que dramatizassem uma cena teatral sobre o que consideravam ser uma relação familiar. Durante os quinze minutos de trabalho, uma das equipes conversou sobre outros assuntos e o líder tentou, mas não conseguiu organizar a tarefa. Terminado o tempo, não conseguiram apresentar nada. No final do trabalho, durante a avaliação, o líder do grupo em questão iniciou uma discussão sobre a importância da concentração para o bom andamento do trabalho. Ele também falou sobre a frustração de pertencer àquele grupo.

Percebi que as crianças encaravam as regras de forma muito séria, pois sabiam que o não-cumprimento gerava uma conseqüência. Mesmo que uma criança não cumprisse os combinados para a aula, compreendia suas atitudes, e durante a auto-avaliação demonstrava criticidade ao assumir para o grupo seus comportamentos inadequados.

Sobre as memórias infantis, em torno das regras das aulas de Filosofia, considero fundamental evidenciar a narração de um educando de oito anos que foi entrevistado. Este aluno foi questionado sobre as aulas, as regras e o trabalho em grupo, e sobre a importância educativa destas aulas para sua vida. “Ah, eu tive mais respeito, tive mais calma pra falar e assim! Nossa, aprendi um monte, nas aulas de filosofia também me ajudou a agir, e agora eu sei muitas coisas!” (Educando G).

Em entrevista, a mãe da estudante comenta sobre o papel educativo das vivências filosóficas na formação intelectual e na vida de sua filha: “Eu acho que ajudou bastante, porque ela desenvolveu bastante o raciocínio e até na maneira de agir assim... No pensar bastante antes de agir, no pensar antes de falar...” (Mãe da educanda B).

Nas aulas de Filosofia, o não-cumprimento dos combinados era trabalhado como um momento educativo, pois havia a possibilidade de discutir o fato com a Comunidade de Investigação. Os diálogos infantis em torno das problemáticas reais eram considerados e tratados com seriedade, visto que era papel do mediador levar o grupo de crianças ao pensar e a dar retornos sobre suas atitudes e as atitudes de outros membros da Comunidade, sem precisar punir, mas usando a conscientização. Nesse sentido, para iniciar o trabalho da consciência crítica de si e da auto-avaliação, começamos a pensar estratégias para que as crianças, principalmente as menores, pudessem usar símbolos de identificação das suas atitudes. Pensamos que os símbolos poderiam representá-las, para que não se sentissem expostas; tais símbolos poderiam ser coloridos, contendo marcas comportamentais que denotassem tipos diferentes de comportamentos.

1.3 A auto-avaliação: exercitando a crítica

Um dos objetivos do Programa de Filosofia para Crianças, pensado por Matthew Lipman (1997), era que, no processo das vivências filosóficas, o educando imerso em Comunidades de Investigação pudesse desenvolver sua criticidade. Considero primordial para o desenvolvimento

da capacidade crítica que a criança enxergue a si mesma de forma crítica, para que na seqüência possa analisar e inferir sobre o outro e o mundo. Acredito que as possibilidades de ver e criar, ou seja, decodificar a realidade e atuar de forma criativa sobre esta, deva começar da criança em relação a si mesma. Pensando dessa forma, em Comunidade de Investigação, organizamos, eu, as professoras regentes e as crianças, formas respeitosas de exercitar essa capacidade, usando várias estratégias para realizar a auto-avaliação.

Com a intenção, pois, de desenvolver a auto-avaliação, ao final da aula, pedíamos que os educandos pensassem nas regras combinadas para o trabalho e nas atitudes que tiveram durante a aula, marcando com os dedos positivos, médio ou negativo, sendo os dedos um sinalizador das atitudes da criança. Em outras aulas, no momento da auto-avaliação, conversávamos com os alunos sobre as cores do semáforo e pedíamos que pintassem um círculo com o que considerava ser parecido com seus comportamentos. No exemplo da avaliação através dos dedos e do semáforo, é importante dizer que a maior parte das crianças, ao escolher, optava pelo símbolo, pela representação construída através de diálogos mediados anteriormente pelo docente. Porém, consideramos importante que as crianças pudessem especificar seus comportamentos mostrando de forma mais clara como foi sua atitude.

Nesse sentido, mediamos um processo de construção de tipos de comportamentos infantis inadequados para as Comunidades. Era fundamental que as crianças compreendessem o que era auto-avaliação, e participassem da construção das avaliações. Nesse ínterim, dividimos as Comunidades em grupos e pedimos para que cada um, de forma teatral, elaborasse uma forma de representar atitudes consideradas erradas nas Comunidades. Como resultado, os grupos representaram crianças que falavam na vez do colega; que não respeitavam o que um dos membros da Comunidade falava, a livre expressão e as idéias diferentes; as desatentas que falavam sem pensar; que falavam bobagens com intuito de despertar risadas e gozações, e aquelas que não participavam e sentiam sono.

A partir das respostas emergentes, construímos uma nova proposta para o momento da auto-avaliação. Para avaliarem suas atitudes, as crianças usariam desenhos representativos. Entre as inúmeras expressões contidas em desenhos de figurinhas infantis, escolhemos aquelas que se

aproximavam dos comportamentos citados por elas. Optamos por uma carinha azul-escura que usava óculos escuros; outra, vermelha com dentes cerrados; outra, amarela com expressão feliz; a quarta tinha a metade laranja e parte vermelha, e boca em ziguezague; a quinta era verde com expressão irônica e nariz vermelho de palhaço; a última era azul-clara, boca entreaberta por onde se via a língua. Desenhamos essas representações em tamanho maior, mais ou menos trinta centímetros quadrados, e apresentamos às crianças de todas as Comunidades (aproximadamente seiscentos educandos); dialogamos sobre os significados e houve unanimidades entre os grupos, mesmo de diferentes idades, que escolheram significados muito próximos para cada carinha.

Entre as Comunidades, ficaram determinados os seguintes significados para as carinhas e suas expressões em relação às atitudes nas Comunidades de Investigação Filosóficas: a azul-escura representaria o comportamento desatento; a vermelha, o nervoso, brabo, teimoso, que não aceita idéias dos outros e tenta convencer através de brigas; a amarela, um comportamento legal e respeitoso, porém tímida, quem deveria se desafiar a falar e expressar idéias na Comunidade; a figura laranja com vermelho expressava o colega que não estava se sentindo bem, com sono, com dor ou triste; a verde representava as atitudes de gozação, de brincadeiras fora de hora, das ironias em relação a outros membros da Comunidade, e a expressão contida na figura azul-clara representava atitudes coerentes, significaria o esforço responsável e respeitoso do membro em relação ao grupo de colegas.

Depois de combinados os significados, cada criança recebeu um envelope e um jogo com as seis expressões em tamanho de cinco centímetros quadrados, para pintar e colar em palitos de madeiras. Os jogos eram guardados em caixas, na sala de Filosofia. Nas sessões semanais, eram utilizados no final das aulas para avaliar as atitudes. O objetivo desse trabalho, além de reforçar o pensar, era estabelecer na criança a construção do processo de organização da capacidade crítica em relação a si e ao outro. Tal exercício, com o passar do tempo, capacitava as crianças, tornando-as aptas na identificação em relação aos membros do grupo, percebendo quando esses integrantes eram sinceros consigo e com o grupo, a partir da observação das escolhas das carinhas para identificar atitudes.

Quando percebi que as crianças já haviam internalizado o exercício da auto-análise comportamental, passei a propor o exercício da fala. Evoluímos dos símbolos para a comunicação com as crianças do Ensino Fundamental, enquanto as da Educação Infantil permaneceriam no nível das expressões simbólicas. Na auto-avaliação, comecei a exercitar o jogo das relações com as crianças maiores, onde cada uma refletia sobre suas atitudes, sobre a organização de seu grupo, sobre sua cooperação, ou seja, em cada aula, avaliávamos um aspecto relevante, e traduzíamos em uma palavra que significava o item escolhido. Depois de exercitarmos dessa forma, passamos a falar e dialogar sobre os aspectos vividos pelas crianças de acordo com a questão da auto-avaliação.

Considero o desenvolvimento da capacidade crítica e autocrítica fundamental para a organização das Comunidades de Investigação filosófica. Verifiquei que outro elemento importante para o diálogo entre os educandos passava pelo estabelecimento de uma ligação afetiva entre eles. Por acreditar que o desenvolvimento da afetividade poderia ser um facilitador de convivência, de respeito e de diálogo entre as crianças era fundamental que elas sentissem o espaço das aulas de Filosofia como um lugar de exercitar conquistas, descobertas, frustrações, convívio, interrogações, buscas, interpretações, angústias e diálogos.

1.4 A proposta lúdica para as aulas de Filosofia

Para existir um diálogo em torno das idéias das crianças, era necessário despertar prazer e vontade de participar dessas aulas; era importante que tivessem expectativas em relação aos próximos encontros. Era primordial que se sentissem parte de uma Comunidade, que percebessem suas idéias acolhidas e respeitadas pelos membros. Então, passei a utilizar a metodologia lúdica, como instrumento e meio para vivenciar as temáticas escolhidas, antes de discuti-las.

Quando faço referência ao lúdico, estou pensando no jogo que pode ser falado, escrito, expresso pelo corpo, entendido pelos gestos, interpretado pelas figuras, comparado com as pinturas, e relacionado às esculturas. Nesse sentido, todas as expressões citadas anteriormente fizeram-se presentes nas aulas de Filosofia. Através de jogos direcionados e vivenciados de

acordo com a temática em questão, as crianças utilizavam as mais variadas modalidades artísticas e expressivas tais como danças, propagandas, cartazes, cenas de teatro, músicas, mímicas. Através dessas criações, os educandos vivenciavam os assuntos, para que, na seqüência, o diálogo pudesse ser elaborado.

Lembro-me de uma passagem interessante: certa vez, uma aluna chegou à porta da sala de Filosofia atrasada para a aula e de mãos dadas com o avô. Disse-me que estava atrasada, porque estava esperando o avô chegar para levá-la para a aula; ele, certo dia, dissera que gostaria de conhecer a tal da professora de Filosofia, uma vez que a neta só falava disso em casa. O avô falou que, nas quintas-feiras, ela comentava durante o almoço que tinha aula, e não via a hora de chegar à escola para saber o que iriam fazer.

Quando ouvíamos este tipo de comentários, percebíamos do quanto a criança gostava e se sentia motivada a participar dos diálogos. Para nós, eu e os professores regentes das turmas, isso era fundamental, não por vaidade ou por centrar e focar méritos profissionais: a questão era sobre o diálogo infantil. Caso contrário, se não houvesse empatia, as crianças não se sentiriam seguras para expressar idéias em grupo; e os diálogos nas Comunidades Investigativas não ocorrem sem as falas.

Sobre a empatia das crianças, em uma das entrevistas realizadas, ouvimos um educando que fala das aulas:

Olha, muitas recordações boas, muita diversão, muitas brincadeiras, alegria, e muitas aulas assim que eu me recordo, muitas coisas boas e eu tenho... Eram bem alegres, tinham bastante, muitas brincadeiras, muitas alegrias teve nesses anos, e nossa, muitos amigos eu criei, a partir e desde que eu te conheci, fiz muitas amizades e até hoje tenho elas! Eu me lembro de uma aula que eu adorei muito, que tu trouxe, nossa surpresa! Teve duas surpresas que tu deu, o peixinho e o Chuck, que eu tô com ele até hoje!
(Educando G)

E sobre as memórias compiladas nesse estudo, como as crianças sentiam-se em relação às aulas, acerca dos comentários que teciam em casa com familiares, transcrevemos a fala de uma mãe. Questionada sobre o que a filha contava na época em que participava das aulas, ela recorda:

Eu me lembro que ela gostava bastante das aulas de filosofia, das atividades que eram desenvolvidas. Ah! Que eu questionava ela, o que aprendia nas aulas e tal e ela dizia que desenvolvia o pensamento, aprendia a pensar... Eu me lembro de uma atividade que você fazia em círculo, assim com eles, que... Que ela contava é, mas agora conteúdo assim eu não tô bem lembrada, mas eu me lembro que ela comentava das atividades que eram desenvolvidas. Ah! Um gatinho, uma vez acho que tu trabalhou em relação aos animais, alguma coisa assim que ela chegou bem empolgada. Ela contou assim que o gato era bem amigo, que... Ah, que seria um bom bichinho de estimação, que mais que ela me falou? Acho que mais ou menos isso assim que eu me lembre agora. Eu sei que ela chegou bem empolgada com a história do gatinho. (Mãe da estudante B)

É importante sublinhar que o fato descrito pelo estudante G é o mesmo fato descrito por essa mãe da estudante B, a aula em questão é a mesma. Apesar de terem participado em anos diferentes dessa atividade, ambos lembram especialmente da vivência, o que me faz acreditar que essa aula marcou, especialmente, pelo fato de que trabalhamos com o imaginário das crianças, com o jogo do faz-de-conta e com a crença no simbólico.

Na aula citada, tratávamos sobre o assunto “Gato”, assunto escolhido porque na Novela Filosófica havia um personagem que representava um gato. Para darmos início a esta temática, levamos para a sala de aula um gato, um animal verdadeiro, e o escondemos dentro de um armário. Assim, cada turma entrava na sala e ouvia um poema sobre um gato que dormia dentro do armário. Logo, desafiávamos a turma para que participasse de uma brincadeira: pedíamos às crianças que se concentrassem, imaginando o gato do poema. Usando da indução, pedíamos que escolhessem o melhor lugar para vivenciarmos a história, e os grupos escolhiam o armário. Então, abríamos o armário e lá estava o bichano, que saltava do esconderijo. A partir da brincadeira, as crianças começavam a construir idéias sobre o assunto. Então, dialogávamos sobre a temática, e percebíamos que as vivências provocavam nas crianças lembranças, comparações, idéias e propostas.

Durante a mediação dos diálogos, percebemos que a utilização da ludicidade contribuiu muito para a formação de idéias entre as crianças; detectamos as brincadeiras como forma de linguagem que aproxima a compreensão entre o educando e o educador. A brincadeira, as vivências, os jogos teatrais e o faz-de-conta funcionavam nas aulas de Filosofia como uma ponte entre a compreensão infantil e a linguagem formal do adulto. Através da leitura simbólica das

brincadeiras das crianças, compreendíamos e traduzíamos suas idéias, para que, aos poucos, fossem organizando uma forma de falar e de expressar o que pensavam de maneira mais clara e formal. Percebíamos, claramente, o desenvolvimento desses processos na medida em que, gradativamente, os educandos expressavam-se e construíam idéias criativas, originais, elaborando perguntas consistentes e inferindo, de forma mais crítica, nos diálogos em Comunidade nas investigações filosóficas.

As crianças ficam maravilhadas com o mundo, e esse maravilhamento é tão profundo que, quando ocorre com um adulto, dizemos que é religioso. As crianças ficam maravilhadas, e são curiosas. Elas têm um insaciável desejo por razões. Quando perguntam ‘como isso pode ser assim?’, é como se quisessem que alguém justificasse o mundo para elas. (LIPMAN, 1997, P.1)

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, PENSADO E ELABORADO POR MATTHEW LIPMAN

Conforme já foi mencionado, o Colégio São José adotou, junto ao CBFC, o Programa de Filosofia para Crianças, pensado e elaborado por Matthew Lipman, para o trabalho do pensar com crianças desde a Educação Infantil até a oitava série do Ensino Fundamental. O referido programa foi pensado pelo filósofo para auxiliar professores na tarefa pedagógica de educar para o desenvolvimento da criticidade. Para trabalhar com aulas de Filosofia para Crianças, seguindo as perspectivas filosóficas pensadas por Lipman (1997), é necessário conhecer o método de desenvolvimento dessas aulas: as novelas filosóficas, as perguntas filosóficas, o exercício preparatório ao filosofar, a organização das discussões e a avaliação dos membros das Comunidades de Investigação. Dessa forma, considero fundamental pensar também sobre a história desse Programa e as etapas descritas pelo autor.

Os dados foram extraídos do material de apoio à formação do professor de Filosofia, o qual foi construído pelo CBFC, detentor dos direitos legais para ministrar, através de cursos de formação docentes, palestras e oficinas que ensinam as etapas e objetivos do programa. Segundo dados do CBFC (2001), no final da década de 60, o professor norte-americano, Dr. Matthew Lipman, preocupado com o desempenho insuficiente de seus alunos, concebeu o Programa Filosofia para Crianças, visando cultivar o desenvolvimento das habilidades cognitivas mediante discussões de temas filosóficos e, com tais discussões, inserir os educados no processo de iniciação filosófica. Há 36 anos, lançou as bases do Programa de Filosofia para Crianças, inaugurando um novo paradigma educacional, que tem por meta o desenvolvimento de pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

Em 1974, auxiliado pela Dra. Ann Margareth Sharp, fundou o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, instituição vinculada à Universidade Estadual de Mont Clair, New Jersey, EUA. Os objetivos eram estruturar melhor o currículo de Filosofia para crianças, preparar educadores para o trabalho em sala de aula, realizar pesquisas acadêmicas sobre o Programa e oferecer suporte e preparação para os Centros de Filosofia em outros países. Já na década de 70, o Programa demonstrou ser uma abordagem promissora para o aprimoramento das habilidades cognitivas e, a partir de 1976, espalhou-se pelo mundo, sendo traduzido e trabalhado em vários países. Atualmente, mais de 50 países trabalham com esta proposta, inclusive o Brasil. No Brasil, o trabalho de Lipman ficou conhecido através da professora Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em janeiro de 1985.

A metodologia usada explicita que não cabe à escola ensinar o produto das investigações, mas ensinar o procedimento investigativo. A meta é desenvolver as habilidades cognitivas dentro de um contexto significativo e não de forma fragmentada e automatizada. Um dos aspectos fundamentais no Programa de Filosofia para Crianças, da investigação e das iniciações filosóficas com crianças no Brasil, é o cultivo em contexto escolar do diálogo. O CBFC defende a idéia de que as sessões filosóficas com crianças motivam o exercício de um pensar criterioso, criativo, autocorretivo e sensível, que pretende ensinar a prática da cidadania enquanto respeito ao outro, as opiniões divergentes e a diversidade cultural na educação das crianças.

Ao colocar os temas filosóficos, presentes em textos narrativos (¹Novela Filosófica), Lipman (1970) não quer apenas aproximar as discussões filosóficas do cotidiano de crianças e jovens, mas pretende aproximar o processo educacional do filosofar, o que implica buscar meios para transformar as salas de aula em pequenas comunidades de investigação. O conceito de Comunidade de Investigação de Lipman (1970) envolve a necessidade de um espaço educacional, onde os envolvidos sintam-se membros da Comunidade. E assim, possam apossar-se de idéias dos outros, pensar com autonomia, explorando suas pressuposições e trazendo para suas vidas a percepção do que é descobrir, inventar, analisar e criticar coletivamente.

¹ Novelas Filosóficas: nome dado por Matthew Lipman (1970) às histórias elaboradas para trabalhar-se com o Programa de Filosofia para Crianças.

Preocupado em tornar o conteúdo filosófico compreensível e significativo para crianças, Lipman (1970) escreveu uma série de “Novelas Filosóficas”; histórias cujos personagens procuram entender e resolver os problemas que cercam o cotidiano. Tais personagens são representações dos grandes filósofos e pensadores, que surgem como crianças e jovens, intrigados com as questões essenciais presentes em toda a história do pensamento. E assim, as histórias mostram os questionamentos da criança que busca fundamentação para as idéias que lhe são apresentadas. Exemplificando, é possível citar questionamentos infantis que surgiram durante as aulas de filosofia do projeto do Colégio São José: quem ensinou o que é certo ou errado para quem está nos ensinando? E quem sabe se quem ensinou sabia ensinar certo?

As crianças não possuem conceitos prontos e definitivos a respeito do cotidiano, do mundo e dos fatos que as cercam, e, conseqüentemente, maravilham-se frente aos fatos. Entendo ser justamente esse fato que justifica os questionamentos infantis sobre coisas que, para a maior parte dos adultos e educadores, são inquestionáveis. Verifico, então, uma possibilidade educativa relevante sobre o papel e a relevância dos diálogos investigativos, em ambiente educativo, como um momento e um espaço para elas explorarem e refletirem as próprias idéias e as do grupo.

2.1 O desenvolvimento do Programa

O Programa de Filosofia para Crianças indica algumas etapas fundamentais para iniciar o processo do filosofar com crianças. Dessa forma, a indicação é de se iniciar a organização dos sujeitos educativos para que compreendam o funcionamento das aulas de investigação filosófica. Através da experiência adquirida durante os anos de trabalho com sessões de Filosofia para Crianças, entendo ser importante que o professor, mediador dos diálogos e discussões infantis, construa reflexões e adquira saberes que lhe possibilite um pensar crítico e criativo sobre a forma como a Comunidade de Investigação se constitui, pois a estrutura das discussões representa em parte os objetivos das aulas. Esta organização pode iniciar com um sentar em círculo que propicie inteiração visual entre todos os participantes do diálogo.

Nas Comunidades de Investigação que mediei, considerei importante a inclusão de dois elementos a mais que tangem o nível do comprometimento e a conscientização das crianças em relação à sua participação nas aulas, e o desprendimento do professor em relação a métodos tradicionais de ensino. Entendo que é muito importante realizar combinações e formalizar as regras válidas para a Comunidade de Investigação que está sendo constituída. Nesse sentido, considero fundamental organizar regras, pensar comportamentos e atitudes válidas ou inválidas para cada Comunidade de crianças inseridas em aulas de Filosofia. Na minha experiência, percebi que essas combinações não devem ser sugeridas ou induzidas pelo mediador, pois o que se pretende nesta etapa é levar a criança a exercitar o direito da cidadania, vivenciada em um grupo de iguais, com discussões organizadas pelo professor e construídas pelo próprio grupo.

Nas aulas de Filosofia no Colégio São José, percebi que, como mediadora, precisava desprender-me dos métodos educativos utilizados tradicionalmente. Para compreender e ministrar aulas de Filosofia, onde o objetivo não é transmitir algo, mas fomentar e possibilitar um ambiente para que as crianças possam comungar e compartilhar idéias originais e inusitadas, tal desprendimento é importante. Entendo que, para mediar diálogos investigativos, o educador deve estar atento à oportunidade de intervir num processo. Nesse caso, com certeza, ele mesmo pode se surpreender com o imaginário das crianças, na medida em que os pensamentos infantis não possuem em sua constituição conceitos formados e formatados, mas configuram-se como pensamentos originais, criativos e autônomos.

Após esta organização, o próximo passo indicado pelo Programa é a leitura em voz alta de um dos episódios contidos nos capítulos da Novela Filosófica, elaborada por Matthew Lipman. Seus conteúdos literários apresentam diferentes temas relacionados às áreas da investigação filosófica, adequados à faixa etária das crianças. As leituras possibilitam a experiência de ouvir a linguagem do texto, bem como exercitar a capacidade de escutar o outro. E também permitem um momento de reflexão para que a criança possa imaginar os fatos da história e perceber suas dúvidas, indagações, o não entendimento sobre o que a história lhe fez pensar.

Segundo o autor do método, é importante que a leitura seja feita em voz alta para que seja compartilhada. Para Lipman (1970), dessa forma, evita-se a tendência escolar de levar o aluno à segregação, não deixando que ele se isole em suas próprias reflexões, incentiva-se a realização da experiência vital de cooperação intelectual.

No programa de Filosofia para Crianças, os livros do aluno são novelas, obras fictícias, escritas de maneira simples e têm referência aos nomes e às terminologias técnicas que os filósofos profissionais também utilizam – termos como verdade, bom, justo e belo. Além disso, em quase todos os parágrafos foi introduzido um conceito filosófico nas entrelinhas. Eles são iscas para as crianças, com o objetivo de captar sua atenção e provocá-la a discutir e debater. (LIPMAN, 1997, p.21)

Em relação à *Novela Filosófica*, o autor Matthew Lipman (1997) escreveu as histórias filosóficas do Programa de Filosofia para Crianças. Com exceção da *Novela Rebeca*, tais novelas apresentam assuntos do cotidiano da criança, para que ela, através da leitura, possa refletir sobre questões do seu dia-a-dia. Essas histórias são adequadas ao imaginário das crianças, visto que possuem assuntos que correspondem e respeitam o desenvolvimento intelectual e cognitivo em cada faixa etária.

As *Novelas Filosóficas*, propostas por Matthew Lipman (1970) para crianças até a faixa etária correspondente à quarta série do ensino fundamental, possuem temáticas que visam desenvolver habilidades nos educandos, respeitando sua cognição e os interesses investigativos de cada idade.

Em cada texto do programa de Filosofia para Crianças, crianças fictícias são retratadas formando uma comunidade de investigação. Um esforço foi feito no sentido de mostrar essas crianças como plausíveis, ou melhor, como apresentando um certo grau de verossimilhança. Os comentários feitos por elas podem ser concebidos como tendo sido feitos por qualquer criança da classe. No entanto, o que essas crianças fictícias trazem para a investigação é uma sensibilidade filosófica peculiar, uma consciência de como as preocupações éticas, lógicas, epistemológicas, estéticas e metafísicas influenciam nos objetivos e no curso de sua investigação, e bem que, com certeza, elas nunca colocariam isso nesses termos. Essas crianças fictícias não sabem nada do vocabulário que os filósofos pós-socráticos, cujos aforismos revelavam pouca consciência da filosofia (e de suas subcategorias) como uma disciplina profissional inigualável. Entretanto, com essas crianças fictícias há um esforço para voltar às raízes da filosofia e do conhecimento humano em geral, deixando de lado as máscaras e as personalidades nas quais as escolas e os sistemas filosóficos nos forçam a entrar. (LIPMAN, 1997, p. 22)

Segundo o autor do programa de Filosofia para Crianças, as crianças que são apresentadas nas Novelas Filosóficas representam os membros das Comunidades de Investigação real. Dessa forma, os educandos, ao ouvirem uma das histórias adequadas à sua faixa etária, podem criar laços de identificação com a forma de pensar dos personagens. E através desses laços, é possível que possam refletir sobre questões que estão sendo apresentadas no conteúdo das histórias, por ter um significado em suas vidas, um sentido em seu cotidiano, e despertar estabelecimento de possíveis diálogos educativos.

É importante mencionar que o CBFC indica a novela “Rebeca” para ser trabalhada com crianças de Educação Infantil. Porém, esta foi a única história do Programa de Filosofia para Crianças que não foi escrita por Matthew Lipman. Com o uso dessa história, Kohan (1998) afirma que é possível desenvolver habilidades básicas de pensamento, através das temáticas que se fazem presente nos capítulos da novela. Essas temáticas são, basicamente, pensar, ensinar, escola, improvisações, amizade, amor, perguntas, mente, realidade, pessoa, escolha e sabedoria. Os objetivos dessa história são envolver as crianças em atividades investigativas que lhes propiciem momentos e vivências para estabelecer relações, encontrar semelhanças e fazer distinções.

A pesquisa em psicologia cognitiva indica, claramente, que materiais apresentados num contexto narrativo como uma história são mais capazes de serem lembrados pelos alunos do que materiais que são organizados de maneira meramente lógica como num livro didático. Por essa razão insistimos que o professor nunca se desvie demais do contexto da história. A melhor maneira de fazer isso é começar com as crianças lendo um episódio em voz alta. (LIPMAN, 1997, P.7)

As histórias da Novela “Issao e Guga” foram elaboradas por Matthew Lipman (1970) para serem utilizadas com crianças que cursam a 1ª e a 2ª séries, o que corresponde geralmente à faixa etária de seis a oito anos. As temáticas dessas histórias, aplicadas e desenvolvidas pelo docente, podem auxiliar no desenvolvimento do educando em habilidades relacionadas à reflexão sobre a natureza e ao sentido perceptivo. Nos capítulos, existem temáticas como: verdade, mundo, amor, natureza, seres vivos, seres humanos, direitos humanos, esperança, beleza, bem, amizade, ecologia, direitos dos seres vivos, seres humanos, geologia e cooperação. As vivências propostas através dessa história devem contemplar os seguintes objetivos: olhar/tocar, tocar/palpar, ouvir/escutar, saborear, cheirar, perceber, detectar pressupostos,

levantar questões, brincar de ser outro, partindo das diferenças individuais, além de elencar possibilidades e alternativas.

A Novela Filosófica, a ser utilizada com educandos que participam das 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, é a história que recebeu o nome de Pimpa. Durante as vivências filosóficas dessa idade, pretende-se desenvolver habilidades que envolvam a Filosofia da linguagem. As temáticas que se fazem presentes nas partes dessa história são: pensar mente/corpo, corpo/alma, liberdade, realidade, linguagem, pensamento, espaço/tempo, relato, origem, identidade, beleza, classes, regras, realidade, amizade, relações, história e nomes. Os objetivos que se pretendem alcançar são: interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas.

Conforme a estrutura metodológica observada nas etapas, descritas no texto acima, após a leitura das novelas, as crianças elaboram perguntas e questionamentos. Porém, ao se tratar de um método filosófico, é importante compreender que essas dúvidas extrapolam a compreensão textual. As perguntas elaboradas em Comunidade Investigativa são denominadas filosóficas, uma vez que as respostas jamais serão encontradas nos textos. Segundo Kohan (1998), assim como os filósofos, as crianças se perguntam sobre os fundamentos dos valores dos conhecimentos humanos. Dessa maneira, propiciar o processo de investigação filosófica de forma sistemática com crianças é fornecer as ferramentas e um método eficiente para aperfeiçoar o pensamento, visto que é na Filosofia onde se identificam as questões sobre o significado da realidade e sobre o próprio processo do pensar.

Segundo o autor, pensar é um processo gerado por uma investigação apropriada; há necessidade de questionamentos adequados para o processo de reflexão.

Mas há, também, considerações filosóficas e as crianças freqüentemente irão localizá-las antes mesmo que o professor se aperceba delas. Isso acontece porque as crianças são rápidas para detectar o que é mais problemático e, se forem inocentes o suficiente, não farão segredo de sua perplexidade. Muitas vezes, elas simplesmente não sabem tanto quanto os adultos para aceitar as coisas que os adultos tomam por certas e por isso levantam a mão e perguntam coisas que, para o professor, podem parecer óbvias, mas que após ser examinadas, revelam as implicações filosóficas escondidas. (LIPMAN, 1997, p.22)

Para Lipman (1997), as perguntas do professor devem conduzir os alunos a formularem perguntas filosóficas para que o pensar aconteça. Uma vez que o pensamento se desenvolve na aprendizagem, o processo do pensamento infantil poderá se desenvolver nesse processo. O autor sugere que, na seqüência da aula, as crianças sejam desafiadas a elaborar perguntas sobre fatos intrigantes ou não-entendidos acerca do texto. Como o texto tem caráter filosófico, os questionamentos também são filosóficos. Perguntas a respeito das diferenças entre ser racional e ser irracional são comuns entre crianças muito pequenas. Este fato é de suma importância para que o professor perceba que a criança, inserida em um processo de reflexão, é levada a questionar, e não responder pode aprofundar muito mais seus conhecimentos, pois é levada a refletir e não a interpretar. Para Lipman (1970), questionamentos e discussões derivados de aulas de reflexão possibilitarão ao estudante tornar-se um pensador e avaliar a prática das habilidades usadas na aprendizagem até mesmo do próprio processo.

Cabe lembrar que é, a partir do agrupamento destas perguntas e questionamentos, que surgem grupos diferentes de perguntas, os quais receberão nomes diferentes, de acordo com a temática presente e com a importância para cada grupo. Após este passo metodológico realizado pela Comunidade Investigativa, os membros escolhem de forma democrática um assunto que se fará presente nas próximas etapas e será discutido pelas crianças. O próximo passo é escolher um dos nomes, ou seja, um dos temas, e as crianças votam no assunto que mais lhes interesse.

Concluída esta fase, as crianças são inseridas em um processo lúdico e filosófico na exploração do assunto, já que, segundo Machado (1994, p.47), “[...] o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. Nesta parte da aula, as crianças são levadas a vivenciarem, através de atividades lúdicas, a temática e a discussão. Para exemplificar, usar-se-á uma das perguntas citadas neste capítulo: “Qual a diferença entre o ser racional e irracional?”.

Pensando nessa questão, recordo uma das aulas, onde as crianças vivenciaram a história de um poema que falava sobre um gato. Após a brincadeira, os educandos observaram as diferenças entre o gato e elas próprias, e encontraram várias, desde o corpo físico até as formas

comportamentais, o que as levou a um diálogo investigativo sobre as diferenças entre os seres racionais e irracionais.

Segundo Kohan (1998), através da vivência de aspectos relacionados com o assunto escolhido pela Comunidade de Investigação, é possível que a criança elabore idéias criativas e autônomas. Assim, o Programa de Filosofia para Crianças contempla nessa etapa a experimentação do tema escolhido, para que esse seja abstraído pela criança através do contato concreto com os elementos que ajudam a compreender determinada temática.

[...] mesmo no estágio bem inicial das explorações, os membros da Comunidade de Investigação, começam a vivenciar uma comunidade de experiências compartilhadas e de significados compartilhados, primeiro passo rumo a tornarem-se membros de uma comunidade de investigação. (LIPMAN, 1997, p.177)

Tal experimentação poderá ser feita através de técnicas e exercícios que englobam jogos, brincadeiras, filmes, observações, desenhos, mímicas, propagandas, investigações misteriosas, charadas, caixas-surpresa, exploração dos sentidos do tato, paladar, visão, olfato, audição e intuição, com o intuito de possibilitar às crianças a experimentação e o diálogo umas com as outras, realizando a comunhão de significados. Durante estas vivências, as crianças pensam e refletem sobre suas próprias experiências.

Entendo que a Comunidade de Investigação oportuniza à criança o aprofundamento de conceitos, à medida que as diferentes idéias enriquecem o diálogo, e torna o momento das discussões uma oportunidade para cada membro da Comunidade dividir com o grupo seus entendimentos e suas concepções singulares, criativas e irreverentes. Para Kohan (1998), nesse processo, acontecem as conclusões do pensamento, através das discussões das diferentes visões sobre o mesmo tema. O autor entende que dialogar é um exercício de reciprocidade moral, e o efeito coletivo da discussão resulta na partilha de significados, através de sua apropriação pelo grupo como um todo.

Nas afirmações de Lipman (1997), um dos aspectos relevantes a ser considerado é o estabelecimento da construção das capacidades de julgamento na criança a partir de suas

vivências, dos estudos de certos assuntos e nas discussões amplas em sala de aula. Como exemplo, nomeia os temas que abordam a lógica formal e informal, epistemologia, o pensar crítico, a ética, a estética e a metafísica, com linguagem simplificada e apropriada para cada fase da Infância, sem com isso simplificar os problemas filosóficos. O autor afirma que o trabalho com Filosofia, a partir das vivências, promove a liberdade de pensar e proporciona as ferramentas necessárias para a criança realizar bons julgamentos.

Segundo o autor, a Filosofia, enquanto disciplina por excelência, é capaz de favorecer o desenvolvimento da capacidade das crianças de realizarem juízos logicamente corretos, estimulando atitudes éticas e pensamento reflexivo. Para o mesmo autor (1970), através das vivências filosóficas, é possível desenvolver-se o pensamento crítico infantil, que se refere à habilidade de pensar o próprio processo de pensamento. Esse estudo oferece ao indivíduo condições de reconhecer pontos fortes e fracos de seu próprio pensamento, possibilitando o repensar de uma forma melhorada. E é neste processo contínuo de novas informações que surgem novos pensamentos e novas formas de análise.

Após as discussões e diálogos, a Comunidade de Investigação realiza a avaliação dos processos que se fizeram presentes no grupo. Tal reflexão visa garantir o aprofundamento sobre a idéia de que cada membro da Comunidade tem uma parcela de responsabilidade pelo bom andamento e aproveitamento dos diálogos e da organização do ambiente filosófico. Nesta última etapa, o objetivo é o de despertar no educando a capacidade de crítica e autocrítica, para que os membros percebam e compreendam a si mesmos e aos que os cercam. Valendo-se da autonomia da avaliação das atitudes, da auto-avaliação, os membros da Comunidade de Investigação Filosófica exercitam as habilidades para criar e recriar conscientemente o espaço em que vivem.

2.2 A Filosofia e o Método

No livro “A Filosofia vai à Escola”, de Lipman (1997), o autor explora algumas possibilidades educativas, pautadas na brincadeira e na escolha metodológica docente para trabalhar com diálogos investigativos. O autor afirma que, para o docente permear o mundo da criança e encontrar possibilidades para o ensino de Filosofia, é necessário que ele compreenda o

método e vivencie exatamente como a criança o fará. O adequado seria uma oficina para formação do professor de Filosofia para Crianças. Mas afirma, também, que não é um pré-requisito que o educador seja um filósofo. Na verdade, ele entende que o ideal é que o educador seja um docente com formação pedagógica, visto ser fundamental compreender a criança e suas formas de comunicação. Porém, acredita ser importante que o educador participe de seminários de Investigações Filosóficas, com o objetivo de se atualizar, através da experimentação das etapas, da mesma forma que seus alunos o farão.

Para este autor, é importante, ainda, que os educadores realizem aulas de Filosofia e freqüentem oficinas, tendo a possibilidade de conduzir e discutir assuntos relevantes ao seu cotidiano, através das mesmas etapas que irão conduzir durante as discussões filosóficas com crianças. E mais, oportunizar discussões relevantes entre os docentes, como por exemplo, discutir contribuições e problemáticas do Programa de Filosofia para Crianças para Filosofia tradicional.

Lipman (1997) diz que o docente de Filosofia, que compreende o método lúdico, contribui no processo de transformação do pensamento, pois através dos exercícios e jogos as crianças interagem e passam de pensadores solitários a membros de uma Comunidade de Investigação. Propiciar atividades lúdicas que possibilitem às crianças interagir e refletir sobre assuntos contraditórios é o objetivo das aulas da formação das Comunidades.

Nesse raciocínio, Lipman (1997) defende a participação docente em seminário de trabalho prévio de professores. Professores que tenham experiência de vivenciar a comunidade investigativa poderão auxiliar o indivíduo na inserção da comunidade dialógica. O autor do método de Filosofia para Crianças deixa claro em seus livros que, além do educador participar de Oficinas de experimentação do programa, ele deve compreender o seu papel enquanto mediador e facilitador de diálogos infantis, papel de organizador estratégico de aulas que despertem o filosofar. A idéia de que o docente de Filosofia cumpre o papel de mediador é muito clara nos textos que tratam do programa.

Deve-se compreender que o professor, ao renunciar o papel de autoridade informativa, não renuncia ao papel de autoridade instrucional. Isto é, o professor tem a responsabilidade de estabelecer os arranjos que instigarão e guiarão a classe em direção a uma investigação discursiva cada vez mais autocorretiva e produtiva. (LIPMAN, 1997, p.21)

Outra idéia que fica clara sobre o docente de Filosofia, trata sobre os “arranjos que instigarão a classe”; acreditamos que, o autor do Programa de Filosofia para Crianças faz referência à idéia e ao uso da ludicidade como fonte de motivação, principalmente com aulas de Filosofia na infância. Sobre a ludicidade, sabemos que essa pode ser uma mediadora entre a linguagem do docente e do educando, facilitando a comunicação entre ambos. “A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem, se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”. (CAMPOS, 1986, p.25)

Acredito que, na formação de professores, seja possível valorizar e compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de forma lúdica na Infância, levando-se em conta a importância do pensar sobre o processo educativo, a reflexão sobre a forma como a aprendizagem está acontecendo e a metodologia escolhida para as aulas, para que essas sejam mais importantes do que os materiais e os recursos a serem utilizados. Sobre a dimensão lúdica, Campos (1986) diz que é fundamental e importante que o professor de Filosofia descubra e trabalhe a ludicidade contextualizada e existente no trajeto cultural e social, de forma a aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Relacionando as idéias dos autores que defendem a inserção da ludicidade em ambiente educativo com as idéias de Lipman de investigação filosófica com crianças, podemos propor uma nova alternativa de trabalho com Filosofia baseada no jogo. Essa possibilidade passa pelo nosso imaginário, visto que poderá despertar a curiosidade e o desejo da busca da descoberta, motivando os processos de reflexão em grupo. Através do método lúdico, é possível despertar um processo educativo que se insere no mundo da criança, para uma tomada de conhecimento diferente.

Para Lipman (1997), além de fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências nos educandos, os professores que mediam aulas através de estratégias lúdicas podem contribuir também na construção do pensamento crítico e da cidadania. Disponibilizando-se, dessa forma, a examinarem idéias e a se comprometerem com a investigação dialógica e o respeito com as crianças que estão sendo ensinadas.

Segundo o autor citado acima, essas vivências filosóficas, aliadas ao recurso lúdico, ampliam o desenvolvimento intelectual e lógico, implícitos em uma educação que propicia a vivência com os outros, respeitando as individualidades do pensar de cada um, e as características próprias da Infância. Ensinando, dessa forma, os valores éticos, sociais e de cidadania, contribuindo para o estabelecimento de uma relação entre professor e aluno que valoriza e ressignifica o sujeito em potencial, com capacidade de aprimorar suas possibilidades num ambiente que valoriza a criança como um sujeito histórico e rico em experiências.

‘A infância serve para brincar e para brincar e para imitar’, diz ainda Claparede. Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Supunhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais às vezes alegam erroneamente -- que se anunciam freqüentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. (CHATEAU, 1987, p.14)

CAPÍTULO III

A CRIANÇA, A INFÂNCIA E OS DIÁLOGOS INVESTIGATIVOS

A Infância é a primeira fase do desenvolvimento do sujeito e é considerada por muitos autores como um momento muito importante, já que nela se estruturam alguns elementos básicos da formação do indivíduo, tais como cognição, afetividade, linguagem e desenvolvimento. Na Infância, a criança explora o mundo que a cerca com o intuito de decodificar, compreender e significar os elementos, os objetos e as situações do cotidiano. Para o indivíduo, esses contatos na Infância são um exercício de experimentação, que acontece de forma exploratória e lhe capacita ao conhecimento.

Sobre a importância do processo de experimentação, para aquisição de conhecimentos, podemos pensar sobre a seguinte questão: o que é Infância? Recorrendo a Guido (2002), algumas idéias relevantes possivelmente nos ajudem a esboçar um desenho, uma definição, se é que isso é possível, para definirmos o primeiro momento do desenvolvimento humano.

A infância é o momento privilegiado em que são formados os hábitos e as noções morais, e, também, que o intelecto infantil é a base sobre a qual deverão se assentar os conhecimentos aprofundados das coisas. [...] a concordância de que a educação da infância é uma questão fundamental para a emancipação do entendimento. (GUIDO, 2002, p. 210)

Essa definição faz refletir sobre as possibilidades educativas dessa fase, visto que é neste momento do desenvolvimento humano que ocorrem as construções das bases das aprendizagens infantis. Sendo a educação um momento fundamental, a criança irá adentrar no processo de construção de saberes e entendimentos próprios, decodificando os significados e símbolos que se apresentam. A Infância coexiste com a idade adulta, numa temporalidade que vai definir parte de seu curso linear na vida. Pode-se pensar que, a partir das vivências infantis, delinea-se parte da personalidade do adulto.

[...] a despeito de toda a evolução posterior que ocorre no adulto, nenhuma das formações mentais infantis perece. Todos os desejos, impulsos instintivos, modalidades de reação e atitudes da infância acham-se ainda demonstravelmente presentes na maturidade e, em circunstância apropriada, podem mais uma vez surgir [...] Assim, faz parte da natureza do passado mental, diferentemente da natureza do passado histórico, não ser absorvido pelos seus derivados; persiste (seja na realidade ou apenas potencialmente) juntamente com o que se originou dele. (FREUD, 1969, p.186)

A partir das idéias da Psicanálise de Freud (1989), que consideramos importantes, já que concordamos que a formação do ser humano se faz a partir de um processo de desenvolvimento e não de fragmentação, a infância é a base do processo de desenvolvimento das pessoas. Nessa perspectiva, os processos de desenvolvimento do sujeito humano configuram as linhas afetivas intelectuais e psíquicas do indivíduo. Assim, a Infância é o momento em que se formam as bases da personalidade do ser, visto que ficam registrados no inconsciente do aparelho psíquico do sujeito o cuidado que recebeu, a aceitação de falhas e incapacidades, os sonhos ligados ao ser adulto, os amigos, as brincadeiras, limitações e censuras, desejos reprimidos e modelos tidos como ideal de um vir a ser...

Entendo a Infância como a fase primária no processo de amadurecimento e construção de conhecimento humano. Portanto, considero fundamental refletir sobre a relação da Infância da criança com o espaço escolar, um espaço social que deve atender as demandas de esfera educativa. No entanto, Polino (2002) afirma que a educação tem se esquecido da criança, que é criativa e original. O autor critica a falta de oportunidades de auto-realização da criança, pois suas aptidões e entendimentos são contemplados no ato educativo. Percebo que os métodos de educação na Infância não estão em concordância com as diferenças individuais, resultadas da convivência de cada criança com seu meio, e que vai definir seu desenvolvimento, o seu amadurecimento e o traçado singular de sua personalidade.

Sobre a educação escolar entendo que, atualmente, as instituições educativas preparam as crianças para um mundo que está posto; a educação é de adaptação no mundo que está, da forma como é. As instituições escolares não apontam em sua ideologia idéias de mudança de transformação. Jaspers (1988), ao fazer uma análise do contexto infantil, conclui que, infelizmente, as marcas dos novos contextos sociais apontam a necessidade de imprimir um novo

contorno à infância da sociedade atual, pois os adultos passaram a organizar a vida infantil em função de suas expectativas e pretensões, tornando a criança um adulto em miniatura. Percebemos que o autor, em seus estudos, detectou que os atores do processo de educação tendem a fazer um direcionamento para a uniformização das crianças, visando uma conformidade delas em relação ao ideal de criança traçado pela sociedade, com o objetivo de que possam ser úteis socialmente.

Em função dessa nova situação imposta pela sociedade reinante, Jaspers (1998) demonstra sua preocupação ao afirmar a necessidade de se exigir dos educadores uma nova postura. Essa nova forma de interação docente trata de se ter um espaço educativo que contemple todas as dimensões do humano, levando em conta e sem esquecer, que toda intervenção educativa mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre o indivíduo e sua cultura. E, justamente esses conflitos e as fronteiras, evitam que esta mesma cultura exerça um poder controlador em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação e a individualidade. É importante preservar e respeitar essas características, pois são elas as responsáveis por todas as crianças ou sujeitos envolvidos no processo educativo, como singulares, já que a condição humana, enquanto espécie, baseia-se no pensar criativo que faz de cada ser uma pessoa diferente.

A leitura de mundo do autor evidencia um importante saber ao docente e trata do entendimento da singularidade como riqueza e contribuição. E já que é na Infância que se formam as bases da personalidade, o educador em espaço escolar é responsável por promover práticas educativas que propiciem o exercício saudável do desenvolvimento infantil e da formação cultural do educando, para que esse possa desenvolver potencialidades singulares. Porém, compreende-se que tal responsabilidade do educador é, ao mesmo tempo, a grande dificuldade, porque contradiz toda a lógica de mercado e de vida a qual estamos inseridos atualmente; o ideal educativo é desenvolver a singularidade, mas contraditório a esse querer ensinamos a perpetuação de padrões de comportamento, de vestuário, de alimentação, de lazer e de espiritualidade.

As crianças possuem muitas potencialidades que podem ser desenvolvidas à medida que possibilitarmos, nas escolas, condições para que desenvolvam e ampliem percepções e compreensões. Nesse sentido, penso a respeito das contribuições e das possibilidades do método lúdico que, a princípio, integra a criança no espaço educativo, respeitando a Infância, já que possibilita um agir liberto e reflete o imaginário infantil. Por ser um método utilizado através de situações cotidianas, propicia um processo de vivências significativas.

3.1 A brincadeira e as aulas de Filosofia

A brincadeira faz parte da infância. Aliás, é praticamente impossível dissociá-las. Isso porque acredito e penso em Infância como a primeira etapa da vida humana, fase em que se constroem significados e códigos presentes ao longo das próximas etapas do desenvolvimento humano. Nesse sentido, dialogo com autores que comentam e defendem a brincadeira como forma de linguagem, para extrair saberes relevantes inerentes à temática, já que acredito que a brincadeira possa ser utilizada como metodologia para o desenvolvimento de aulas de Filosofia para Crianças.

Sobre a importância da brincadeira na vida do homem, Rosa (1999) infere que a civilização grega compreendia a importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Em seus escritos, a autora citada comenta sobre o filósofo grego Aristóteles, precursor da lógica, que criou três categorias de classificação ao desenvolvimento humano, de acordo com os aspectos considerados fundamentais: *homo sapiens*, aquele que conhece e aprende; *homo faber*, aquele que faz e produz; e o *homo ludens*, aquele que brinca e cria. A análise importante que podemos realizar sobre os comentários da autora é que, em nenhum momento, um dos aspectos sobrepujou o outro como mais importante ou significativo. O grego Aristóteles, ao pensar sobre os aspectos do desenvolvimento humano, percebia o brincar, do “*ludens*”, como um ato criativo e complementar ao ato do homem que produz, e ao de aprender. No imenso legado histórico em torno da sabedoria e do conhecimento de Aristóteles, o primeiro pensador das teorias sublinhou enfaticamente a importância da brincadeira como parte do desenvolvimento do ser humano.

Esta prática da criação ficou denominada pelo termo, atualmente designado, lúdico ou ludicidade, referindo-se ao brincar e ao jogar. Nesse sentido, recorreremos às escritas concordantes com essa denominação, do autor Chateau, quando cita: “ ‘*Ludique*’: de jogo (do latim *ludus*, jogo). (N. T)” (CHATEAU, 1987, p.13). Evidencio que o autor usa o termo lúdico também para designar e identificar o ato de brincar. Para Chateau (1987), o lúdico na infância é considerado relevante, visto que o brincar e o jogar são atividades individuais e exploratórias que gradativamente vão se voltando para o aspecto social. Geralmente, através da observação e da interpretação do ato de brincar, é possível adentrar ao imaginário infantil, o que para o docente é um instrumento, uma metodologia importante para que possa compreender as percepções do educando, bem como o caminho inverso: possibilitar que o educador transmita seus conhecimentos à criança.

A brincadeira tem sido considerada a principal atividade das crianças, pois é natural que explorem o mundo que as cercam. O método lúdico, por ser uma forma de comunicação e uma linguagem que aproxima a relação entre o adulto (educador) e a criança (educando), pode ser usado no processo educativo. Se pensarmos nas idéias de Chateau (1987), a criança pequena brinca com objetos físicos próximos a ela e lida com eles em atividades exploratórias, guiada pela percepção e pelas condições objetivas do contexto.

Nessas situações, é muito comum que o adulto interaja com ela, mediando suas ações, nomeando-as e aos objetos, incentivando-a a agir de determinada forma ou delimitando a sua atuação. Pensamos que o brincar, atividade realizada pela criança para satisfazer apenas o seu desejo, quando direcionada de forma educativa pelo docente, possa adquirir o caráter de um brincar lúdico. Pode servir de instrumento de socialização da criança, aplicado pelo educador que realiza a mediação do processo de acordo com os seus objetivos.

Para Elkonin (1998), o brinquedo desenrola-se no mundo do faz-de-conta que a criança cria, tendo como referência o mundo em que se relaciona, mas o qual ela organiza segundo regras que inventa. Para exemplificar o dito, as diferentes formas de brincar da criança, o brincar de boneca, de professor, de médico, são típicas da infância, e têm papéis e situações emprestadas da realidade, mas ganham um *script* original que a criança constrói na medida em que brinca.

Dessa maneira, nas brincadeiras naturais que não são sugeridas pelo educador, é possível observar as concepções, os entendimentos e as interpretações que as crianças fazem do mundo e dos acontecimentos. Pois, através do brincar, elas se integram e utilizam de maneira simbólica fatos do cotidiano pessoal. “O jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. [...] A linguagem intervém nesta época de pensamento imaginativo, tendo como instrumento a imagem ou símbolo”. (PIAGET, 1964, p. 29)

Na Infância, a criança é introduzida no mundo da linguagem. Uma linguagem que ela desconhece em partes e, portanto, a brincadeira torna-se fundamental uma vez que possibilita algumas comunicações, através do simbólico que se apresenta no ato do brincar. A criança ensaia possibilidades de significar e compreender o mundo que se apresenta. O autor Piaget (1964) denomina esta brincadeira de faz-de-conta, de jogo simbólico que, segundo ele, é um mecanismo de satisfação de desejo infantil. Quando fizemos referência à satisfação, tratamos de pensar sobre mecanismos que dão conta de realizar e concretizar vontades e desejos que se satisfazem através da imitação, invenção e da articulação de situações, onde a criança desempenha papéis e os vivencia.

Nessas brincadeiras concretizam-se e se evidenciam, no âmbito da linguagem, habilidades importantes no desenvolvimento infantil como ficar pensando, refletindo e maravilhando-se. São habilidades que freqüentemente acompanham o ato lúdico do brincar e, geralmente, tornam-se uma força intelectual motivadora que compele a criança a continuar explorando, experimentando e investigando o mundo. Esta exploração de sentidos que a brincadeira propicia pode gerar novas aprendizagens, na medida em que transporta o mundo real para o mundo simbólico. Esse processo é crucial para que a criança transforme os desejos e vontades de seu mundo de sonhos e fantasias em conquistas reais.

Sobre os desejos infantis, Vygotsky também comenta (1986) que, diante de uma grande quantidade de necessidades e desejos não prontamente realizáveis, a criança, incentivada pela mediação do adulto e do contexto social, desenvolve a capacidade de desvelar o mundo da

linguagem e imagina possibilidades para a realização destes desejos através do ato de brincar. Assim, brincando, a criança pode aprender a realizar a leitura cultural, lidando com os significados e atribuindo um sentido ao seu mundo. Por exemplo, um pedaço de madeira torna-se um boneco de pau; um cabo de vassoura, um cavalo, e as sucatas podem se transformar em bonecas.

A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê [...] A ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VYGOTSKY, 1996, p.110)

Nas brincadeiras de “faz-de-conta”, a criança está, quase o tempo todo, aprendendo a respeito da realidade, das características e leis do mundo que habita, relacionando no ato de brincar as realidades à sua compreensão, à sua releitura e à interpretação, concretizando suas percepções nos brinquedos e brincadeiras. Segundo Elkonin (1998), o grande trunfo das atividades lúdicas é o fato de elas estarem centradas na emoção e no prazer, mesmo quando o jogo possa trazer alguma angústia ou sofrimento. Nesses casos, quando a criança exprime emoções consideradas negativas, o jogo funciona como facilitador, um reconstrutor psíquico, que permite que outras emoções mais positivas se instalem.

Sabemos que sentimentos como raiva, tristeza ou frustração fazem parte da vida diária de qualquer criança. No entanto, poder exprimi-los através de um jogo, uma brincadeira, é o diferencial no processo da Infância, pois nos aspectos emocionais a brincadeira contribui também como forma de expressão de sentimentos negativos e de possibilidade de canalização para a positividade. Nesse sentido, brincadeiras cotidianas e naturais, como chutar uma bola ou virar cambalhotas, podem ser maneiras saudáveis de liberar as angústias e de enfrentar algumas frustrações.

A idéia da importância da brincadeira encontra-se evidenciada atualmente como direito legal da criança. Essa afirmação se faz real quando averiguamos os direitos legalizados das crianças nos países vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU). Como direito, ele está instituído no artigo 31, da Convenção dos Direitos da Criança da ONU, que diz: “Toda criança

tem o direito ao descanso e ao lazer, a participar de atividades de jogo e recreação, apropriadas à sua idade e a participar livremente da vida cultural e das artes”. Já que a prática de jogos e recreação esta relacionada ao lúdico e ao brincar, essas atividades podem ser encaradas como um meio, um direito e um dever na Infância. Entendemos as inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal, fontes de afeto, alegria e solidariedade que podem advir, quando proporcionamos à criança essa oportunidade de brincar, além das construções de aprendizagens, conhecimentos culturais e inserção social.

Do ponto de vista da autora Rosa (1999), citada anteriormente, brincar é a ação do “*homo ludens*”, parte do ser humano integral que, além do desenvolvimento físico e intelectual, favorece o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais, condição única para convivência em grupos. Sobre a inserção social e convivência em grupo, apontamos para o fato de que a brincadeira que, geralmente, é uma atividade individual e exploratória, gradativamente torna-se social e organizada. Exemplificando, no início do processo de brincar, nos primeiros meses do bebê, o brincar ocorre de forma individual com o objetivo de explorar e manipular o que estiver ao seu alcance, mesmo que muitas outras crianças estejam realizando a mesma atividade. Porém, com o passar do tempo e do amadurecimento infantil, o brincar como exercício e linguagem torna-se cooperativo ou competitivo. No aspecto social, então, surge a necessidade do estabelecimento de regras, para mediar os limites de atuação das crianças.

3.2. A criança e os métodos educativos

Pensando ainda sobre Infância, é fundamental verificar as possibilidades de um processo educativo que contemple os jogos e as brincadeiras como recurso metodológico. Acredito que os elementos e as características próprias da Infância sejam agraciados no ato do brincar. Nesse sentido, a observação dos interesses expressos pelas crianças durante uma atividade lúdica, por exemplo, pode ajudar o professor a compreender as crianças. Esta idéia ganha força, já que muitos teóricos concordam com as possibilidades de um processo educativo que utiliza o brincar como ferramenta no desenvolvimento do educando.

Para Rosa (1999), os educadores devem dar ênfase às metodologias que se alicerçam no brincar, no facilitar as coisas do aprender através do jogo, da brincadeira, da fantasia, do encantamento. A arte-magia do ensinar-aprender permite que o outro construa por meio da alegria e do prazer de querer fazer. No que se refere à alegria e ao prazer, sabemos que o jogo e a brincadeira estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a existência. E o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável para a compreensão do mundo.

Para a mesma autora, independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, considerando que elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde a realidade e o faz-de-conta se confundem. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. Para a criança, o brinquedo, como suporte da brincadeira, tem papel estimulante para a descoberta. Tanto o brinquedo quanto a brincadeira permitem a exploração do seu potencial criativo, através de uma seqüência de ações liberas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e libera suas fantasias. Através da magia do faz-de-conta, a criança interage socialmente, fazendo uma exploração simbólica do mundo real.

Pensando nas idéias de Machado (1994), o jogo não pode ser usado como um simples exercício de interação que objetiva distrair seus participantes, mas pode ser visto como uma atividade que tem como traço fundamental vivenciar papéis sociais. Nessa perspectiva, servem para além da ligação funcional com as motivações e o aspecto propriamente técnico-operativo da atividade. O autor destaca o papel fundamental das relações humanas que envolvem os jogos infantis e vice-versa. Salienta, ainda, que a interação social implica transformação e contatos com instrumentos físicos e/ou simbólicos, mediadores do processo de ação. Essa concepção reconhece o papel do jogo para formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas e na compreensão do mundo da adultez. A entrada da criança no mundo do faz-de-conta marca uma nova fase onde, através do brincar, ela exercita a capacidade de lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações dos papéis

sociais que observa. Com o brinquedo, ela satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades de compreensão.

Nesse sentido, a criança precisa vivenciar idéias em nível simbólico para compreender o significado na vida real. O pensamento infantil evolui a partir de suas ações, razão pela qual a atividade lúdica é tão importante para o desenvolvimento do pensamento na infância. Mesmo que conheça determinados objetos ou já tenha vivido determinadas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando representada no faz-de-conta. Nesse tipo de brincadeira, ela também tem oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações presentes nas suas estruturas psicológicas.

Para Machado (1994), a ludicidade tem conquistado um espaço no panorama da educação infantil, já que o brinquedo é a essência da Infância, e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e, também, a estimulação da afetividade na criança. Quando se refere à afetividade, o autor defende o respeito ao símbolo que a criança estabelece com o brinquedo; uma relação natural que serve de código para extravasar angústias e desejos, alegrias e tristezas, agressividade e passividade. Entender o papel da brincadeira na subjetividade infantil é compreender que nessa relação afetiva também se fazem aprendizagens de caráter psicológico.

Na perspectiva da aprendizagem como processo elementar ao desenvolvimento humano, Vygotsky (1984) afirma que a zona de desenvolvimento proximal é o encontro do individual com o social, sendo a concepção de desenvolvimento abordada não como processo interno da criança, mas como resultante da sua inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros, que permitem a troca e a parceria. Ser parceiro é sê-lo por inteiro. Nesse sentido, o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e as trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida formativa do indivíduo. Nas idéias do autor, é possível pensar no brincar como caminho que propicia essa interação. A criança aprende enquanto brinca. Nesse aprender, dois momentos são percebidos: o primeiro é a fase da exploração individual da brincadeira, o faz-de-conta, que é o momento de ênfase à imaginação e idéias por meio da literatura infantil, do

dramatizar, do contar, do vivenciar e do elaborar histórias criando seu espaço lúdico; o segundo momento, onde ocorrem o brincar com outras pessoas e o brincar em grupo.

De acordo com Vygotsky (1986), é no ato do brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Para ele, a criança comporta-se de forma mais avançada nas brincadeiras do que nas atividades da vida real; tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras necessárias à convivência nos grupos. No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e a relativa conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza aprendizagem do indivíduo sobre os comportamentos ideais. Sendo assim, ao brincar em grupo, a criança aprende a viver socialmente, aprende a partilhar, a socializar e a dialogar. Nesse processo, é possível que ela perceba através de vivências gradativas que, para pertencer ao grupo, é necessário respeitar regras e cumprir normas para interagir.

Entendo que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

3.3 O filosofar e as crianças: o método lúdico

Sobre a educação escolar, que busca como objetivo a construção de uma aprendizagem significativa, entendo ser importante que a escola tenha estrutura metodológica explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado. Nesse contexto, entram os brinquedos e os jogos, outros domínios da atividade infantil que têm relações com o desenvolvimento, visto que criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Daí, o grande significado que têm para ela os jogos simbólicos. Um, entre tantos exemplos, é a brincadeira do faz-de-conta - privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. Sobre a idéia do desenvolvimento proximal da criança, Piaget (1974) diz que

a aprendizagem acontece nos processos educativos quando a criança, em contato com o outro, troca saberes relevantes que ampliam os significados e desencadeiam os aprendizados.

Ao falar sobre a temática, Vygotski (1998) exemplifica a importância das situações concretas e a fusão que a criança pequena faz entre os elementos percebidos e o significado. Numa situação imaginária, entretanto, a criança é levada a agir num mundo também imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, a criança se relaciona com o significado em questão e não com o objeto concreto. O tijolinho serve como a representação de uma realidade ausente: um jogo simbólico. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados, preparando-a para uma nova etapa de seu desenvolvimento. Portanto, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras tem nítida função pedagógica e psicológica (catalisação de conflitos, por exemplo).

Envolvida pelo referencial teórico, orientador de minha prática docente com diálogos filosóficos com crianças, quero explicitar que a idéia estrutural que definiu minha escolha metodológica, o método lúdico para o desenvolvimento do programa do CBFC, nas aulas de Filosofia para Crianças, no projeto do Colégio São José, foi o respeito à Infância, fase onde a criança manifesta uma comunicação ainda simbólica. Optei por esse método para ministrar as aulas, por acreditar que através de representações de conceitos as crianças pudessem entrar em contato com suas idéias, clareando-as através das vivências, da organização verbal, aguçando os diálogos com os membros da Comunidade de Investigação.

Em minhas memórias, constam, de forma muito clara, a importância educativa das brincadeiras que geravam idéias nas crianças sobre os temas trabalhados. Estes diálogos traziam à tona, além das idéias das crianças, a sua subjetividade: as sensações, os medos e as angústias. Essas questões, durante o desenvolvimento do projeto, surgiram e se apresentaram de forma natural, à medida que as crianças encenavam, jogavam, fingiam, inventavam e brincavam.

Sobre a dimensão da subjetividade, Snyders apud Jolibert (1981) afirma que, quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se lucidez, necessidade de compreender, alegria de compreender. Também Mauco: apud Jolibert (1981), refere que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Outros autores afirmam que os atos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro. Essa ligação entre os processos emocionais e racionais são salientadas, entre outros, por autores como Damásio, Goldman, Best, Filliozat, Martin e Boeck, Miranda, Gottman, Claire e Morin, que expressam essa idéia na obra *“L’enfance au 17e siècle”*, de Jolibert (1981).

A respeito da educação afetiva, acredito que diálogos mediados através da ludicidade, onde os educandos vivenciam brincadeiras educativas, histórias e experiências, possibilitam, além da formulação de idéias na dimensão cognitiva, a elaboração de conceitos na dimensão emocional do cérebro. Para exemplificar, ilustro com um diálogo filosófico em torno do assunto família, que iniciou na aula de Filosofia com a Comunidade de Investigação. Oportunizaram uma troca de afeto e comunicação entre os membros da família da educanda T, que na época participava de aulas de quarta série. No projeto, investigávamos o assunto sobre a família, já que as crianças estavam conhecendo a história que se apresentava na novela da Pimpa, personagem que queria compreender como se estabelecem as relações familiares. O assunto, investigado em aula de diversas formas (brincadeiras, leituras, histórias, jogos, vídeos e teatros) e discussão filosófica, teve continuidade na casa de uma criança participante do projeto, gerando algumas trocas e diálogos entre os integrantes da família.

Em entrevista, quando questionada como percebeu as aulas de Filosofia das quais os filhos participavam, a mãe da menina T rememora e relata um diálogo que ocorreu na família:

Bom, eu tenho que dizer que, a turma da minha filha foi a primeira a ter aulas de Filosofia e eu acho assim ó que desperta na criança uma questão assim de interrogações muito grandes e reflexões muito interessantes. Porque ela chegava em casa perguntando coisas que ela não tinha, que não sabia e que nós às vezes nem nos dávamos conta! Então ela questionava muito as coisas: ‘-Mãe?’ Eu lembro de uma aula que foi trabalhada a família, e ela chegou em casa e disse assim: ‘-Mãe, quem é nossa família?’ E aí eu perguntei pra ela: -Quem você acha que é a nossa família? E ela disse que a

nossa família era o pai, a mãe, o irmão, ela e a táta. Então assim eu acho que possibilitou a gente também poder devolver algumas coisas pra ela e ver o que ela pensava. Anteriormente eu acho que eu faria assim, não sei, mas eu iria responder, a nossa família é eu, o pai o mano e você, entende? E não ia pedir pra ela o que ela achava! E quando eu pedi, eu acho que possibilita assim, de colocar o que eles pensam, o que eles acham, né? E isso foi muito importante, ela vinha pra casa assim com coisas, com perguntas, que nós ficávamos olhando: -Meu Deus, de onde ela tirou isso! (Mãe da estudante T)

Jolibert (1981) desenvolve o conceito de inteligência emocional, salientando que o educando aprende sempre melhor, quando se trata de assuntos que os interessam e nos quais sentem prazer. Dessa forma, a preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. Entendo que atividades educativas, que ocorrem através de brincadeiras educativas, proporcionam esse prazer e esse interesse citado pelo autor.

Sobre a importância da ludicidade, considero importante a entrevistada de uma professora, regente de uma turma de segunda série e Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, que acompanhava semanalmente as aulas, participando das Comunidades de Investigação do projeto de Filosofia para Crianças. Sobre suas memórias, ela fala sobre a relevância educativa do projeto; sobre o método, a mediação dos diálogos e a maneira como eram organizados os diálogos investigativos:

Eu vou falar enquanto professora, enquanto tinha uma turma... A maneira como eram trabalhadas as aulas de Filosofia, primeiro, as crianças tinham uma motivação para ir para as aulas de Filosofia! No dia das aulas de Filosofia, eles diziam: - Hoje tem filosofia! Isso significa que eles se sentiam motivados, e a aula era prazerosa. Prazerosa por quê? Por que eu acho que com a aula, né, utilizando o método pensado por Lipman, mas sempre tinha essa questão da ludicidade que eu acho de extrema importância quando se trabalha com criança! Não existe... Você trabalhar com crianças, sem usar da ludicidade! ... Como é que você vai cativar uma criança, trazer ela para estar presente na aula, possibilitar que ela participe conquistar e fazer com que essa criança tenha autoconfiança para poder falar? É exatamente com esse jeito assim, com brincadeiras, usando de teatros é a ludicidade. E eu percebia isso nas crianças porque quando elas voltavam pra sala de aula, pelos corredores elas iam comentando e continuavam a comentar as aulas de Filosofia! ‘ Por que hoje a profe estava vestida disso, ah tu viu que a profe hoje trouxe animais?’ Por exemplo: digamos que o tema escolhido era sobre animal, a profe trazia um animalzinho pra sala de aula. Então isso era a motivação para as crianças. E eles refletiam sim! A reflexão era feita, de forma diferente usando outras estratégias, outros recursos. Ótimo! Né? Mas o importante era que essa reflexão era

feita, e que as crianças gostavam e que elas queriam buscar mais. (Professora regente da segunda série I.N.)

Entendo que, quando optei pelo uso da metodologia lúdica como estratégia para ministrar e mediar aulas de Filosofia para Crianças, do método criado por Matthew Lipman, eu visualizava a importância da criança querer estar participando de diálogos, não por pressão, obrigação, ou por nota. Minha idéia era que o educando tivesse interesse e gostasse muito de dialogar com seus colegas, também membros da Comunidade. Eu pretendia instigar as crianças à pesquisa, interesse à busca, à curiosidade e ao comprometimento com a pesquisa que estava sendo realizada. Mas eu percebi que tinha de estabelecer um elo afetivo e respeitoso com elas, com as características de sua fase de desenvolvimento: a infância. Para atingir o propósito das aulas, ou seja, desenvolver nas crianças habilidades de pensamento, através do desenvolvimento da capacidade crítica e dialógica, utilizei brincadeiras próprias da infância como forma de adentrar a subjetividade delas, criando um ambiente seguro e amistoso de diálogo. Percebi que a metodologia lúdica as envolvia, porque gostavam de participar das aulas, e esse prazer em participar as levava ao envolvimento sério, à busca e à pesquisa que extrapolava o espaço das aulas e repercutia, na maioria das vezes, na família dos membros das Comunidades de Investigação.

E falando das aulas de filosofia com entusiasmo, com interesse, buscando assuntos. Eu acho que envolveu muito a minha filha, por que ela chegava e dizia: 'Eu tenho que levar tal assunto pra próxima aula!' e aí era nós, a gente procurando em revistas e na internet e auxiliando ela nesse sentido, e nós acabávamos entrando no assunto também! E aí vai pra escola, e quando voltávamos: - E aí, filha como é que foi a aula hoje? E aí ela colocava como tinha sido. Então na verdade assim, foi uma aula muito participativa, acho que entrava assim, não sei se com todas as famílias, mas eu acho que foi uma aula que possibilitava assim essa troca entre escola e família! (Mãe da estudante T)

Sobre processo e aquisição de aprendizagens significativas, que despertam reflexão e envolvimento no educando, Freire (1997), em seu livro "Professora sim, Tia não", reafirma a importância dos componentes afetivos e intuitivos na construção do conhecimento. Para o autor, é necessário que evitemos os medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. Ele afirma a certeza de que o seu saber é construído no corpo inteiro: na sua

mente crítica, nos seus sentimentos, nas suas intuições, nas suas emoções. Porém, ressalta a idéia de que não se pode parar satisfeito no nível dos sentimentos, das emoções e das intuições: devemos submeter os objetos das intuições a uma análise séria, mas nunca desprezá-las.

Acerca do papel da intuição na produção de novos conhecimentos, o autor citado comenta a importância de se levar a sério os aspectos emocionais:

Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo a intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com a minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo. Para mim, a intuição faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que se faz. (Freire, 1995, sem página)

Sobre a idéia de contemplar no processo educativo a subjetividade da criança, existem muitos teóricos que entendem o papel do brincar na educação como uma metodologia relevante, por verificarem essa metodologia como caminho, uma estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem. A respeito desta estratégia, faz-se necessário que o professor conheça, através de estudos e literaturas, os objetivos do brincar, como forma de compreender os sonhos, os desejos do educando, e desenvolver, a partir delas, possibilidades educativas. O autor Negrine: apud Santos (1997) sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional: a formação teórica, a prática e a pessoal. Essa última relacionada à formação lúdica interdisciplinar, mas um tipo de formação inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador. Entretanto, algumas experiências têm mostrado sua validade, e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

Também concorda com tais afirmações o autor Santos (1997), quando defende a idéia de ser, a formação lúdica, aquela que pode possibilitar e facilitar ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. Segundo Polino (2002), ao sentir que vivências lúdicas podem resgatar a sensibilidade até então adormecida, ao perceber-se vivo e pulsante, o professor-­aprendiz faz brotar o inesperado, o

novo. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que se resgate a ludicidade em nível universitário como uma disciplina séria e importante para o desenvolvimento do educando. O autor Wallon: apud Santos (1997) cita que o papel do professor é de organizar o brincar e que, para isso, é necessário que ele conheça as particularidades, os elementos estruturais e as premissas necessárias para o surgimento e desenvolvimento do lúdico.

Fica claro, nas idéias dos autores citados, a concordância de que a formação do professor, que possibilita o entendimento sobre a importância da ludicidade para a educação, é tão fundamental quanto o método a ser utilizado. Porém, é um grande desafio na construção profissional do educador infantil, compreender e aplicar o método lúdico, pois implica mudar a visão e refletir sobre a própria subjetividade. Dessa forma, também concorda Machado (1994, p.47): “[...] julga-se importante que o professor descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma a aperfeiçoar a sua prática pedagógica”. Percebemos a relevância da ludicidade, por ser uma maneira de permear e adentrar a subjetividade do educando, despertando o aprendizado. Através da brincadeira, uma forma de linguagem simbólica, a criança comunica-se com o professor, manifestando sua subjetividade e também resignificando seus entendimentos e aprendizados anteriores.

No âmbito do trabalho escolar, Perrenoud (2001) afirma a importância da ação profissional docente, que conhece teorias as quais contemplam a ludicidade. Porém, o autor evidencia a existência de educadores que não acreditam nas teorias que destacam a brincadeira como forma de aprendizagem prazerosa.

Para aqueles que não estão familiarizados com as psicologias da moda, para aqueles cuja experiência do trabalho escolar e profissional torna pouco crível e mesmo incompreensível a idéia de que é possível aprender brincando, as novas pedagogias parecem pouco sérias. Sabe-se, em todas as classes sociais, que ela sem dúvida pretende tornar as crianças mais felizes, fazer com que elas vão à escola sem angústia, com prazer. (PERRENOUD, 2001, p.129)

Tais profissionais não se interessam por construir embasamentos teóricos que permitam compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Dessa forma, não dão credibilidade a essa metodologia. Isso acontece, porque o lúdico ainda não foi compreendido como uma dimensão importante a ser estudada e vivenciada em sua plenitude. Para esses

educadores, as atividades lúdicas, assim como as recreativas, só são permitidas e desenvolvidas quando não planejaram nada para ensinar, não estão dispostos, ou como prêmio por bom comportamento. A ludicidade deve estar presente na formação do professor, por estar ligada diretamente ao lado humano, ontológico, a um estado de inteireza e de estar pleno naquilo que faz. Conforme Santos (1997), o trabalho com a ludicidade e o entendimento teórico desse método possibilita ao próprio educador conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações.

Entendo que a vivência da compreensão da ludicidade como fazer pedagógico, durante o processo de formação do professor, instiga o ato criador e criativo; crítico, aguça a sensibilidade, o espírito de liberdade e a alegria de viver, transportando-o para um mundo melhor, mais seu, elevando a auto-estima e aproximando a comunicação entre os sujeitos do processo educativo.

De uma grande quantidade de necessidades e desejos não prontamente realizáveis, Vygotsky (1986) analisa: a criança que é incentivada pela mediação do adulto e do contexto social desenvolve a capacidade de imaginar um mundo em que é possível a realização desses desejos. E esse mundo é o seu, é sua linguagem, sua realidade mais concreta e tão abstrata aos olhos do adulto (pais e educadores): o mundo da brincadeira. Dessa forma, é fundamental que o docente apreenda a linguagem da criança, entendendo os aspectos relacionados à compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, o papel profissional no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa. Esses saberes são fundamentais ao professor reflexivo, pois apontam possibilidades de uma educação realmente voltada para a formação integral do indivíduo, em seus aspectos éticos, cognitivos, afetivos, estéticos, corporais e sociais, atentando para a importância do prazer e da alegria nos espaços educativos.

Além do conhecimento de métodos e do embasamento teórico, penso que o professor de Filosofia para Crianças seja um docente que deva realizar reflexões na busca das compreensões acerca da construção docente e dos limites inexistentes entre o Eu Profissional e o Eu Pessoal. Faz-se necessário, pois, refletir sobre esses elementos implícitos e inerentes à construção profissional, que ocorrem a partir do estabelecimento das relações grupais.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser aprendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológico, político, ética, epistemologia, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1999, p.52)

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Durante a experiência com o projeto de Filosofia para Crianças, percebi alguns elementos fundamentais para minha construção docente. Os elementos existentes no processo de construção do docente mediador e reflexivo levaram-me a pensar nas teorias e práticas do cotidiano profissional. Reflexões pertinentes ao papel da educação e do estabelecimento das relações do docente com ele próprio, com o grupo de iguais e a comunicação com os educandos.

Entendo que existem saberes e reflexões indispensáveis ao professor de Filosofia para Crianças. O docente necessita, para fomentar o diálogo infantil, mediar, possibilitar reflexões e filosofar não apenas sobre temas específicos das Histórias escritas por Matthew Lipman, como também ser um crítico pensante sobre o papel da educação. Nesse intuito, refletir sobre formas e propostas educativas relativas ao contexto em que se encontra, sobre as travas e amarras diárias. É fundamental escrever sobre esses aspectos, já que esta dissertação trata das memórias de um projeto educativo, cuja participação docente aconteceu de forma muito intensa. Entre as memórias, incluem-se também as minhas, referentes aos aspectos que tangem as relações no grupo docente e suas visões a respeito do projeto de Filosofia para Crianças.

Uma das percepções que tive, durante as entrevistas realizadas, trata sobre as falas dos profissionais do Colégio São José, em relação à importância de um processo educativo voltado à reflexão, visto que em seus diálogos deixam emergir a ideia da interdisciplinaridade. A partir dessa percepção, houve a necessidade de pensar sobre os saberes necessários à formação docente e o pensar sobre o que é educar, bem como da importância da reflexão oportunizada em todas as áreas do conhecimento.

Em entrevista, uma docente fala sobre a temática:

... sou professora de matemática na escola São José, trabalho lá há 21 anos, gosto muito da linha do pensar e isso envolve várias áreas, inclusive a questão de interdisciplinaridade nas matérias. Vejo com muitos bons olhos as questões de Filosofia, penso que esta deveria estar presente em todas as disciplinas e não só no currículo e na sala de aula de Filosofia. Acredito nisso porque fui professora de vários estudantes que tiveram aulas até a quarta série de Filosofia, e depois de quinta a oitava série eram meus alunos de matemática. (REPRESENTANTE DO CORPO DOCENTE M)

Considero importante o professor realizar, ele próprio, reflexões sobre os processos educativos que media e vivencia nas instituições educativas, pois esse pensar tange a sua construção profissional, implica na educação que irá possibilitar e nos processos educativos a serem mediados. Essa reflexão justifica a escolha da temática proposta neste capítulo, ou seja, o meu interesse como pesquisadora na tentativa de resgatar possíveis saberes necessários implícitos no cotidiano docente, relacionando-os a teorias que tratam sobre os elementos presentes nas relações dos grupos docentes e no ato de educar.

4.1 Saberes sobre a Educação

A clareza sobre o papel e o conceito de educação faz-se fundamental para mediar uma prática pedagógica coerente. Nesse sentido, essas reflexões partem de um conceito que define ou redefine a questão: o que é educar? Comentada por Brandão, que trata o ato educativo como um encaminhamento à liberdade,

Educar é saber lançar no chão fértil do outro - meu aluno, meu companheiro, alguém com quem dialogo saberes, sonhos, e valores - a semente que adiante faça germinar em seu coração o desejo de partilhar com os outros o diálogo da construção de um mundo de justiça, de igualdade e liberdade. (BRANDÃO, 1995, sem página)

O conceito sobre o ato de educar, a partir de Brandão (1995), percorre um caminho onde se apresentam as idéias da construção do ser humano, a partir dele próprio e, simultaneamente, em contato com o outro, como possibilidade de libertação. Denota, pois, a idéia de que no processo educativo se ensina a cidadania e o desenvolvendo dos valores coletivos inerentes ao convívio social.

Nas idéias de Freire (1999), que tratam dos saberes necessários à prática docente, o autor entende a educação como um processo que se relaciona à humanização, e é através do humano que se constituem atitudes pedagógicas. Estas atitudes podem estar embasadas em saberes que tratam sobre o processo de relacionamento entre o educador e o educando e entre o grupo de docentes. Este processo envolve entendimentos e reflexões sobre a conscientização do papel do professor, a compreensão dos métodos que escolhe para utilizar no ato educativo, a disponibilidade para a pesquisa, o respeito aos saberes dos outros.

Freire (1999) não pretende, em suas reflexões, encontrar conceitos para educação, ou explicar as diferentes formas de educação, ele trata sobre fatores e intenções que se fazem fundamentais no ato educativo. Sobre as intenções, o autor relaciona a educação como um ato político, um mecanismo ideológico. Sabe-se que atualmente o ato educativo tem sido pautado na formação de indivíduos para a manutenção do sistema financeiro vigente e da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. O que contradiz os ideais citados por Brandão (1995), que defende a educação como um processo inerente à vida, fruto de uma relação dialógica entre os sujeitos educativos, ou seja, professor, aluno e comunidade.

Sobre a categoria pensada por Freire (1999), que trata da intencionalidade nos processos educativos, tendo em vista a construção de sujeitos autônomos, rememoro as preocupações que me fizeram refletir durante a mediação dos diálogos investigativos com os educandos. Lembro que, durante os planejamentos das aulas de Filosofia para Crianças, eu buscava ter clareza sobre as temáticas, sobre os objetivos que pretendia alcançar em cada etapa do Programa. Entendia que a reflexão sobre essas temáticas possibilitava-me clareza e autonomia para extrapolar os manuais e exercícios propostos.

Compreendo que o Manual do Professor, proposto pelo CBFC, para mediar discussões com os educandos, possa ser usado pelo docente apenas como exemplo. Apoiada em minhas experiências docentes, acredito que os exercícios e discussões devam ser pensados pelo professor de acordo com sua intenção, a fim de mediar discussões com fins conscientizadores e, ao mesmo tempo, permitir que as crianças expressem suas idéias e seu imaginário em torno dos temas.

Pensando sobre os mecanismos ideológicos, considero fundamental que o docente de Filosofia para Crianças, através do desenvolvimento de sua criticidade e profissionalização, torne-se capaz de propor exercícios, vivências, diálogos criativos e significativos nas suas aulas para os membros das Comunidades de Investigação.

No que se refere aos elementos educativos que permeiam o processo educativo, pensar em educação remete o pensar sobre a relação, a interação, as trocas de conhecimento e as construções de saberes. Freire (1999) designa o termo *didiscente*, conceituando-o como relação, ou seja, interação entre aluno e professor. Cabe aqui explicitar que Freire, conhecendo a realidade brasileira, apontou caminhos em suas escritas críticas, propôs alternativa e sublinhou a questão da intencionalidade como base para construção da autonomia dos sujeitos.

Em relação à autonomia, Freire (1999) propõe a promoção e a inclusão de todos os alunos, numa escolaridade dignificante que respeite os educandos, na medida em que respeita a singularidade e a leitura de mundo dos sujeitos. Percebo uma concordância entre as perspectivas propostas por Freire e os objetivos dos diálogos filosóficos, citados por Lipman (1997), visto que o programa de Filosofia para Crianças objetiva a constituição de um espaço escolar, onde a criança possa dialogar sobre suas inquietações com o professor e com os colegas.

Quando o professor é visto como uma fonte de informações, e o assunto em foco na sala de aula é uma questão de conhecimento factual, estabelece-se na prática de sempre se buscar o professor para confirmação ou verificação. Isso cria um padrão de intercâmbio aluno-professor que frustra o objetivo de Filosofia para Crianças, porque mina a noção de Comunidade e, em seu lugar, legitima a noção do professor enquanto autoridade informativa, e dos alunos enquanto aprendizes ignorantes. Numa Comunidade de Investigação, por outro lado, professores e alunos estão juntos como co-investigadores, e o professor tenta promover isso incentivando o intercâmbio aluno-aluno, tanto quanto aluno-professor. (LIPMAN, 1997, P.21)

Acredito na efetivação da autonomia do educando, proposta pelo Programa de Filosofia para Crianças, através da escolha de uma metodologia e de um planejamento docente que facilitem a prática dessas aulas. Os diálogos mediados pelo professor possibilitam um processo de trocas dialógicas entre as crianças durante as investigações da Comunidade.

A partir dessa perspectiva educativa, tem-se a importância da construção da autonomia como objetivo educativo para aulas de Filosofia para Crianças. Para Freire (1999), a autonomia deve ser o objetivo da educação. O autor esclarece a importância da postura pedagógica em busca da construção da educação progressista e libertadora para as práticas pedagógicas. Essa ideologia se refere à idéia da coerência profissional, do comprometimento existencial que abrange a solidariedade entre os educadores. Nesse sentido, o termo solidariedade designa a definição de um grupo de pessoas que profissionalmente comungam ideais educativos, dialogam como grupo e, no seu fazer pedagógico, buscam o desenvolvimento dos educandos.

Essa postura de trabalho na perspectiva do educar em conjunto implica consciência grupal. Trata sobre a percepção do ato educativo, em grupo docente, enquanto um ato político, já que o processo educativo e a postura do professor implicam, sim, atos políticos que expressam uma tomada de decisão: ruptura ou manutenção, educação interventora ou educação reprodutivista. As idéias de Freire possibilitam reflexões sobre a utilização de métodos e para além desses. Trazem indagações, ao mesmo tempo dolorosas e necessárias ao educador, desacomodando e fazendo pensar. Esse é um saber importante ao professor de Filosofia para Crianças.

As indagações e as reflexões, que desacomodam, tratam da idéia do trabalho em conjunto, do pensar em grupo aonde se quer chegar, dos objetivos aos quais se pretende alcançar e a consciência de que educar possivelmente é mais, é para além do que estamos fazendo, é mais que o repasse de informações. Educar, enquanto tarefa grupal, é um ofício de todos os sujeitos educativos e tange um processo dialógico e dialogante entre os docentes.

Pensar sobre uma postura pedagógica exigente, de respeito à dignidade humana, é fundamental para o docente, e implica conhecer o educando. Compreender o outro da relação é fundamental, já que relacionar-se exige aproximação, liberdade, desejo e vontade. Nesse sentido, o professor pode mediar um processo educativo humanizador, pois a compreensão das relações ocorre através de elementos essenciais e educativos e, possivelmente, sua história de vida pessoal

e profissional possa ser geradora do desenvolvimento das habilidades que desempenha na prática educacional.

Sobre as relações docentes e interpelação das dimensões da construção humana e profissional, Nóvoa (1991) afirma não ser possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, e que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não se quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional. Dessa forma, a Educação tem papel de destaque na formação do indivíduo.

Penso nas possibilidades que o professor de Filosofia para Crianças tem em torno da compreensão sobre a educação escolar como um conjunto de processos humanizadores, decorrentes da construção de sua profissionalização. Entendo que essa formação profissional engloba um conjunto de elementos, tais como capacidade de reflexão, entendimento de si mesmo, interações com outros sujeitos educativos e capacidade de compreender a linguagem infantil, propiciando a dialogicidade entre o adulto (o próprio docente) e a criança (o membro da Comunidade de Investigação).

4.2 Docência e compreensão da linguagem infantil

Na experiência como mediadora de aulas de Filosofia para Crianças, constatei a importância da reflexão sobre o ensino e o aprendizado dos educandos que participavam de diálogos investigativos, pensando as aulas do projeto como um processo de mediação e construção de idéias. O processo de construção dessas habilidades, nas aulas organizadas no Colégio São José, ocorreu através da construção das Comunidades de Investigação, onde o objetivo comum dos educandos era aprofundar, através da pesquisa e do diálogo, a compreensão dos assuntos de seu interesse.

Nesse sentido, observando as crianças que brincavam durante o recreio e no intervalo das aulas, percebi que elas se comunicavam através de alguns códigos comuns; em suas brincadeiras

elegiam líderes, expressavam vontades e idéias. A partir dessas averiguações, que denotam os interesses das crianças pelos símbolos, utilizei-os para mediar diálogos nas Comunidades. Para tanto, era necessário compreender as múltiplas formas de comunicação e linguagem usadas pelas crianças para expressar idéias, pensamentos e percepções em torno dos temas que estavam sendo estudados.

Rememoro ainda, como mediadora das aulas, que senti a necessidade pedagógica de estudar a temática sobre as brincadeiras, os símbolos e os interesses infantis, a fim de realizar as interpretações dos ditos dos educandos. Entendi que as traduções de símbolos poderiam fornecer dados úteis para que eu pudesse adentrar as percepções dos membros das Comunidades de Investigação, em diferentes faixas etárias, auxiliando-os e mediando o aprofundamento das reflexões filosóficas e das idéias sobre os temas investigados.

A partir dessa necessidade, pesquisei alguns autores que defendem idéias relevantes sobre a importância da inserção de práticas lúdicas em ambiente educativo, e apliquei estas idéias em aulas de Filosofia para Crianças no projeto da instituição, para motivar os diálogos filosóficos com os educandos. Observei, na época, que as práticas tradicionais, tais como o uso de cadernos, temas e tarefas obrigatórios, o uso de quadro e cópia não funcionavam em aulas de Filosofia. Então, busquei referenciais de uma prática diferenciada que pudesse inserir as crianças à busca e à pesquisa por interesse, por prazer, e não por obrigatoriedade.

Segundo Perrenoud (2001), a docência é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois a forma como esse processo de formação ocorre encontra-se relacionado às problemáticas educativas. O processo de ensino não condiz com as reais necessidades, dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade. O processo de ensino descontextualizado é uma preocupação que muitos teóricos têm apontado. Nesse sentido, pensam em novas perspectivas, e declaram que o ato de educar ultrapassa o ensino e repasse de informações, apontando para a necessidade de educar o indivíduo, a fim de que esse possa intervir como sujeito na sociedade, através de uma educação integral. Educação essa, que respeita e considera a inter-relação entre as

dimensões cognitivas e as subjetivas (sentimentos, afetos, intuições, emoções), na construção do conhecimento.

A linguagem simbólica e a comunicação das crianças nas aulas de Filosofia para Crianças, que se expressavam no brincar e no representar, foram de suma importância, à medida que eu observava atentamente suas brincadeiras e buscava referenciais teóricos para dominar e interpretar essas simbologias. Na experiência com o projeto, foi essencial usar uma metodologia que aborda diferentes linguagens e permite à criança a expressão de sua subjetividade. Acredito na possibilidade de que a efetividade dos diálogos em Comunidades de Investigação com crianças ocorre quando ambos os sujeitos, docente e criança, envolvidos em um processo educativo dialógico, conseguem compreender as diferentes linguagens, ou seja, encontram uma forma comum de se compreenderem.

4.3 A trajetória docente

Pensar nas memórias docentes, inerentes ao projeto de Filosofia para Crianças, é reconstruir o caminho, é rememorar a construção que perpassou um processo de humanização através da esfera profissional, atrelada à esfera subjetiva e individual. Nesse sentido, percebo a relevância das teorias de Abraham (1987) e Ortega y Gasset (1970) no que se referem à construção docente como um processo de construção integral, nas quais é necessário utilizar saberes teóricos para pensar na trajetória.

Abraham (1987) foca em seus estudos a reflexão sobre a profissão docente e sua trajetória individual, relacionando esses aspectos ao percurso vivido. E compara esse caminho a um labirinto, considerando aspectos fundamentais da profissão docente em relação às diferentes etapas vividas, classificando-as em: Eu profissional, Eu autêntico, Eu grupal, alienação, conformismo.

Para Abraham (1987), o caminho docente pode ser representado pelo mito grego do labirinto do Minotauro, que narra o percurso de Perseu para destruir o monstro que ameaçava a vida de diferentes pessoas. A autora faz essa comparação por considerar o percurso docente um

caminho difícil, de movimento e busca, em constante conflito. O labirinto é uma metáfora às marcas de vida expressas na maneira de ser do professor, que busca a reconstrução do Eu autêntico, por acreditar que esse Eu possa estar capacitado a desvendar situações confusas que permeiam sua trajetória. E nesse sentido, a formação profissional é uma busca incessante à construção interna e pessoal do indivíduo. Para ela, não há como dissociar o Eu pessoal do Eu profissional, visto que o docente se constrói de forma integral.

Enquanto Abraham (1987) descreve o labirinto como simbólico, representante de alguns conceitos relacionados às dimensões pessoal e profissional do docente, Ortega y Gasset (1970), autores que também pensam sobre a trajetória e a construção do profissional docente, centram seus estudos na trajetória do indivíduo, no drama vital e da coletividade. Apresentam questões da vida do indivíduo, de sua trajetória, que envolve um conjunto de gerações, as quais não necessariamente se encontram na mesma faixa etária, mas são representantes de uma dimensão do tempo histórico.

Essas teorias apontam o indivíduo como parte de uma coletividade, cuja realidade da vida não é aquela que se vê de fora, e sim a realidade vivenciada. Os autores citados defendem a idéia de que o que se vê do outro, não é a vida do outro, mas uma porção do próprio Eu, de experiências, da vida individual. Essas idéias indicam a capacidade e possibilidade de cada ser humano construir e produzir seu próprio universo, vivendo de acordo com as percepções que constrói e as leituras que realiza constantemente a respeito do mundo.

As diferentes formas de interpretação, de perpetuação de uma mesma imagem ou um mesmo fato, podem gerar leituras diversas, de acordo com a diversidade de pessoas envolvidas. Sendo assim, a leitura será diferente, e as interpretações realizadas a partir desses fatos em concordância e relacionadas com as diferentes vivências, maturidade, enfim, com a interioridade de cada sujeito. Enquanto o indivíduo constrói seu mundo também o transforma em sua interpretação, e essa mudança acarreta na transformação do drama vital (a vida, suas peculiaridades e acontecimentos).

Sobre a coletividade, os mesmos autores afirmam que ela se constitui a partir dos indivíduos e dos caminhos percorridos em suas trajetórias, que podem ser vivenciados de forma autônoma, ou pela perpetuação de antigas idéias. Essa forma de percorrer o caminho denota uma trajetória autêntica ou reprodutivista dos sujeitos em relação aos fatos. Quando o indivíduo escolhe uma trajetória autêntica, ele opta pela construção do Eu autêntico, que vai além do conhecimento de si e torna-se capaz, através da crítica, de realizar leituras de mundo. Nesse sentido, cabe referenciar essa constituição autêntica como um caminho, uma trajetória ideal para a profissionalização do mediador de aulas de Filosofia para Crianças. O professor de Filosofia necessita desenvolver seu Eu autêntico, afim de que seja capaz de mediar diálogos com crianças, realizando reflexões e aprofundando debates.

Pensando sobre a relevância do trabalho grupal, rememoro que durante os primeiros anos do desenvolvimento do projeto senti muitas dificuldades: domínio de turma, estabelecimento de regras, planejamento adequado a cada faixa etária, entre outras. Muitas vezes, dividi tais dificuldades com as colegas do corpo docente da escola. Observei, com o passar do tempo, que esses entraves eram sanados, quando refletidos por mim, partilhados e dialogados com as professoras regentes das turmas, também participantes dos diálogos filosóficos.

Entendo, daí, a importância do trabalho em conjunto, dos diálogos em relação às dificuldades docentes, percebidos no cotidiano do processo de escolarização. Lembro-me que muitas vezes recebi ajuda das colegas do grupo, pois percebiam minhas dificuldades e estabeleciam diálogos com as crianças, com intuito de auxiliar o estabelecimento dos limites comportamentais.

A partir das idéias dos autores sobre o Eu grupal e suas diferentes manifestações que se dão de forma real ou ideal, recordo, ainda, de alguns fatos práticos ocorridos durante o trabalho com o projeto: comentários dos professores, das crianças, dos pais e do grupo diretivo em torno das atividades. Muitas vezes, enquanto mediadora, questionava-me sobre a relevância das práticas filosóficas propostas, e surgiam muitas dúvidas e angústias.

Refletia muito como minhas propostas e mediações docentes estavam sendo vistas e percebidas pelo grupo, e se minhas práticas pedagógicas, enquanto parte de um grupo, estavam contribuindo com a proposta educativa da escola. Recordo que, através das falas dos sujeitos educativos envolvidos no processo, encontrava minha identidade. E através do *feedback* que recebia dos sujeitos, reconhecia-me e construía meu Eu no grupo, entendendo o meu papel, minhas dificuldades, minhas impossibilidades e meus desafios. Através das falas e dos retornos que recebia do grupo com o qual trabalhava, conseguia constituir meu Eu no grupo como um Eu real.

Sobre essas construções, Ortega y Gasset (1970) entram em concordância no que diz respeito às concepções de Abraham e o Eu grupal. Para os autores, cada indivíduo está inserido em uma vida coletiva, sendo que as crenças coletivas não possuem um caráter peculiar como as individuais, elas são vigentes por si, são convicções sociais. Os autores concordam que o homem, desde que nasce, vai internalizando e justificando idéias a serem confirmadas nos contatos com o grupo, coexistindo e convivendo com verdades construídas. Dessa forma, o ser e o estar do sujeito se misturam na relação grupal. Um exemplo prático desta idéia é a busca de aconselhamento diante de uma dificuldade, pois apesar do individualismo ser uma característica vigente, o docente busca romper com a solidão, rumo à socialização e à solidariedade com a existência do outro.

O estar fora de si mesmo no outro, que não é nosso autêntico ser, o estar no outro é o estar no si. O homem, dessa forma, renasce em cada contato que lhe remete a si. E aqui é possível arriscar uma interpretação sobre dois trechos, [R 1,2] e [R 1,6], de Benjamin (2006), em sua obra “Passagens”. É importante citar que a obra das “Passagens” são metáforas que representam o caminho percorrido por Benjamin para a construção e aquisição do conhecimento. Benjamin usa as “passagens” para refletir sobre o cotidiano, sobre o apelo capitalista, o apelo comercial e até mesmo para explicitar uma realidade que distancia o indivíduo do conhecimento, visto que distrai e seduz o indivíduo, originando um processo interno de valorização do consumo e desvalorização do saber.

Na parte R, “Espelhos”, existe um idéia relevante à minha reflexão sobre a importância do outro ao docente.

Mas também o homem vê sua própria fisionomia, em um lampejo. Ele encontra sua imagem mais rapidamente do que em qualquer outro lugar e chega a um acordo com ela. Até mesmo os olhos dos transeuntes são espelhos velados (...) Quando dois espelhos se refletem, Satanás prega sua peça preferida, abrindo aqui à sua maneira (como seu parceiro o faz nos olhos dos amantes) a perspectiva do infinito. Seja inspiração divina, seja satânica. (BENJAMIM, 2006, p. 579- 580)

Na perspectiva do indivíduo do Eu pessoal inserido em um grupo, é possível pensar que esse trecho nos remete ao olhar do outro como “meu” próprio reflexo, na perspectiva de descobrir a infinidade de concepções, idéias, pensamentos que, na verdade, são do próprio Eu.

Nesse sentido, o trabalho em grupo se faz relevante por servir de espelho ao meu próprio trabalho. É possível pensar na idéia de que o trabalho em grupo pode ser inspiração divina ou satânica, por evidenciar as angústias e as satisfações do Eu. Isso porque no grupo o outro se torna espelho, e a imagem do Eu refletida pode elucidar o divino, quando o Eu vê o que quer ver em si, o que gostaria de ver. Por outro lado, esse olhar pode se tornar satânico, quando o que o Eu vê, percebe, desvela e enfrenta dificuldades, ou reflete o que eu sou e não gostaria de ser. O grupo é fundamental e importante para que o docente não se torne alienado em suas concepções.

As reflexões de Ada Abraham (1987, 2000) e Ortega y Gasset (1970) sobre a construção docente denotam algumas concepções sobre dificuldades e desafios a serem compreendidos e superados. Nessas idéias, configuram-se elementos presentes na trajetória do indivíduo. Além da trajetória, é relevante pensar sobre as interações humanas, próprias da docência.

4.4 A cultura docente

Entendo a docência como formação humana de sujeitos que constroem em si aspectos pessoais e profissionais. O tema se torna relevante à medida que rememoro a rede de relações estabelecidas com os sujeitos educativos, envolvidos no processo do desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, à minha construção docente, como mediadora de diálogos reflexivos com crianças, acrescento um novo aspecto que trata do conflito e dos entraves encontrados no processo de ensino, inerentes aos grupos docentes e à cultura escolar.

Sobre a cultura escolar, percebi na prática docente e no convívio em grupo com colegas, a dificuldade que nós, professores, possuímos, como a falta de compreensão sobre a importância do envolvimento em cargos de lideranças e planejamentos escolares, o que aponta uma incoerência, e nos remete às questões: se educar é um ato político, como é que o profissional que educa tem dificuldade de exercitar sua dimensão política? É possível ensinar aquilo que não se sabe? Talvez possamos, de forma pretensiosa, pensar sobre o exercício político do docente como uma das possibilidades para o processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Contudo, para que essa pretensão se constitua, é necessária uma ruptura na cultura escolar historicamente construída e intimamente relacionada à cultura docente. A ruptura em uma das culturas citadas implica mudança da outra, visto que ambas convivem e constroem-se juntas, não existindo limite real entre elas.

Para realizar essas reflexões, fundamentando-as teoricamente, penso sobre a cultura escolar que se vincula à compreensão das relações que os sujeitos estabelecem em ambiente profissional. Para pensar sobre as dimensões escolares, nas quais o docente encontra-se submerso, aponto as idéias de importantes autores como A. Pérez Gómez e Michael Fullan & Andy Hargreaves. Nas obras, discutem a temática das construções docentes e sua profissionalização, bem como as relações estabelecidas com o grupo de profissionais e a implicação dessas culturas no contexto educacional, que resultam no entrave do processo de ensino-aprendizagem e nas mudanças necessárias e fundamentais.

Em diálogo com os autores citados, encontramos na cultura escolar a problemática e o benefício do trabalho em conjunto. Os autores Gómez (2001), Fullan & Andy Hargreaves (2000) propõem, para esta situação, o acompanhamento das atividades com diferentes especialistas ao longo do ensino fundamental, para que os professores possam pensar em conjunto com outros profissionais sobre os conflitos do cotidiano educativo. O trabalho em conjunto é uma possibilidade de pensar e dialogar sobre vários aspectos, e pode apontar saídas mais consistentes para a qualificação do ensino. Porém, os autores destacam que, muitas vezes, esses diálogos entre diversos profissionais possam se apresentar falíveis, com soluções, fragmentadas e superficiais, trazendo problemas maiores ainda ao professor.

A respeito da discussão sobre o trabalho em conjunto, existe o problema do isolamento profissional. Essa contradição, para Fullan (2000, p. 20), “limita o acesso a novas idéias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, (...)”. O autor complementa, afirmando que se trata de uma questão de hábito, em decorrência do espaço físico, instrumentos de trabalho e da sobrecarga citada anteriormente, sendo muito difícil o rompimento deste hábito, devido às circunstâncias em que o docente se encontra. Assim, o isolamento é confundido com a autonomia profissional e induz o professor à construção de uma imagem própria de dono e soberano em sua sala de aula, limitando seu acesso a projetos de mudança e inovação, resultando no estresse interiorizado, falta de reconhecimento e elogio do êxito. A ausência de comunicação de experiências e apoios afetivos cultiva a passividade e a aceitação acrítica de regras administrativas dominantes. Essa visão acarreta na anulação das diferenças, falta de estímulo à criatividade e enriquecimento mútuo dos docentes.

Sobre a cultura de isolamento, muitas vezes eu percebia uma fragmentação do meu trabalho em relação ao contexto do colégio, porque a metodologia de trabalho diferenciava-se muito da usada pelas regentes das turmas. Lembro que nas aulas de Filosofia, o foco era a liberdade de diálogo e de comunicação, baseada no respeito ao outro e organizada pelas regras estabelecidas; e que perguntas simples eram levadas a sério e discutidas também de forma séria. O próprio planejamento das aulas era realizado somente por mim; uma liberdade, que ao mesmo tempo me isolava como docente. Além do fato de que inúmeras vezes as crianças vinham preparadas para as aulas trazendo materiais e idéias, e os diálogos eram interrompidos por outros

projetos que haviam sido planejados pelos regentes de turma. Como as aulas eram ministradas em uma hora semanal, percebia muitas vezes a fragmentação dos projetos que propunha, por falta de comunicação com o grupo de regentes, avisando antecipadamente as datas em que as aulas não aconteceriam. Não havia um momento efetivo para estabelecer trocas docentes, a comunicação era fragmentada e os avisos ocorriam pelos corredores, ou nos intervalos, mas isso não era suficiente.

O isolamento é um fator de estancamento, confundido com a autonomia profissional. Entendo que o trabalho individual também é importante em determinadas situações, e sendo assim, nem sempre a interação é a solução. Mas o trabalho em grupo é fundamental para que aconteçam trocas entre os sujeitos. Dessa forma, algumas mudanças nas ações educativas são resultantes de reflexões internas frente a experiências, inquietações e necessidades de cada professor, sendo que, nesse contexto, o isolamento pode ser uma fonte de criatividade e mudança.

A autonomia profissional supõe o respeito às diferenças e motivação ao trabalho da diversidade. Pode-se afirmar, então, que o docente necessita da reflexão individual como da comunicação, conforme diz Fullan (2000, p. 25): “decidir-se em relação à própria atitude pessoal quanto ao aperfeiçoamento é tão importante quanto decidir acerca das reações coletivas”. Em certos casos, os colegiados aplicam projetos de reforma e mudança decididos de forma hierárquica, com resultados previamente fixados, impedindo o espaço à liberdade de decisão dos docentes. O que é, de certa forma, uma imposição autoritária, geradora de insegurança e falta de estímulo profissional, que pode ocasionar na saturação de atividades dos docentes, não possibilitando o melhoramento das práticas educativas. O autor aponta a questão dos colegiados, os quais, para ele, não apenas trazem benefícios, como também podem impedir inovações, por pressionar o professor a agir de determinada maneira.

Para que a implantação de novos projetos e mudanças seja coerente e resultem em rupturas, é necessário que os professores compreendam o trabalho que realizam em conjunto e as demarcações culturais existentes nos grupos docentes. Abarcar as exigências de uma nova proposta demanda a compreensão em torno do que está sendo proposto. Nesse ponto da

discussão, retorno a um problema anterior, o não envolvimento do professor nos processos políticos, que acarreta em fracasso das propostas.

No diálogo proposto sobre os conflitos docentes, citados anteriormente, percebo que existem possibilidades educativas para o grupo docente, na medida em que os membros têm consciência sobre os conflitos emergentes do diálogo. Destaco o envolvimento do professor e o trabalho conjunto como gerador de reflexão grupal, pois aponta para a construção dos conflitos que podem ser estabelecidos pela via da ausência do diálogo grupal e do isolamento total docente, ou pelo diálogo e as diferentes formas de pensar, de acordo com diferentes construções teóricas.

Os autores Fullan e Hargreaves (2000), em estudos realizados a partir da temática sobre o isolamento docente, associam em suas discussões teóricas idéias sobre as escolas “travadas” e escolas em “movimento”, afirmando que o isolamento no local de trabalho torna os sujeitos educativos distanciados e negligentes. Esse processo causa um desperceber dos esforços positivos dos colegas, gerando uma sensação de auto-suficiência que produz reações negativas, diante do desempenho do professor bem sucedido.

O individualismo se alimenta de práticas constituídas a partir do receio docente em partilhar idéias e sucessos. Essas práticas se concretizam quando os professores relutam em partilhar idéias com receio de que possam roubá-las ou assumam o seu crédito. O isolamento ocorre porque os docentes têm medo de solicitar ajuda ou receiam que seus colegas os vejam como incapazes, o que os induz a um quadro de inércia docente; o educador utiliza por anos um mesmo método que não traz bons resultados, por falta de diálogo e abertura intelectual.

A incerteza, o isolamento e o individualismo fazem uma combinação de peso, mantendo o conservadorismo na educação, uma vez que inibem o surgimento de idéias novas. Nesse sentido, os autores das discussões presentes nessa reflexão entendem que é importante romper com o “privatismo”, para desencadear um processo de mudança significativa. As rupturas no individualismo podem ser percebidas nos docentes que agem como orientadores, tutoramento,

gerenciamento local, colaboração franca, conversa e diálogos grupais, observação mútua, profissionalismo interativo.

Fullan & Hargreaves (2000) relatam, a partir das idéias de Flinders (1988), que esse fato é de responsabilidade dos próprios professores. Os autores acreditam na soma de outros aspectos relevantes do trabalho docente que reforçam o individualismo. Tratam de explicitar algumas características arquitetônicas: prédios separados, salas de aula isoladas e recursos individualizados. Eles afirmam, porém, que o individualismo extrapola a arquitetura, e apontam que, mesmo em salas abertas, é perceptível que muitos professores façam esforços para reafirmar sua privacidade e isolamento: fecham cortinas de suas salas de aulas, deixam as portas fechadas, ou criam barreiras nos diálogos.

Sobre o individualismo, faz-se necessária, também, a compreensão das causas de sua existência. Para os autores citados acima, duas das principais causas do individualismo e isolamento não são de caráter material. A primeira tem relação com o processo de início de carreira docente, que trata da experiência das avaliações e julgamentos que os docentes vivenciaram em relação ao olhar do supervisor nos primeiros dias de seu trabalho. Nessa reflexão, encontra-se um importante saber a diretores e supervisores, relativo à importância do auxílio aos docentes em seu início de carreira, através de relações cooperativas.

A segunda causa do individualismo e isolamento se dá pela cobrança que o próprio professor faz consigo mesmo, principalmente os docentes do ensino fundamental, não precisando de pressão ou motivação de outros, para exigir de si um papel social que está além das suas possibilidades reais. Essas expectativas perpassam o integrar alunos de educação especial, o trabalho com diversidade étnica e cultural, individualizar formas de ensino de acordo com as necessidades de cada integrante de sua turma, fazer papel de assistente social, conhecer a realidade de cada indivíduo de seu grupo de alunos, entre outras.

Aos gestores educacionais, é importante o saber sobre o isolamento e o individualismo, a fim de estabelecerem uma comunicação com os professores. Lembro que durante o desenvolvimento do projeto de Filosofia para Crianças vivenciei esse contexto. No primeiro ano

da inserção do projeto no Colégio São José, senti-me receosa sobre a percepção da coordenadora pedagógica em torno dos diálogos com as crianças da Educação Infantil, pois ela entendia que a forma de aplicação e o método não delimitavam limites comportamentais às crianças. Nas primeiras aulas, as crianças de quatro a seis anos realmente não mantinham o silêncio adequado e demoraram algumas aulas para compreender as regras, visto que participavam semanalmente de trinta minutos. Porém, ao longo do ano, à medida que compreendiam o funcionamento das aulas, era possível trabalhar com diálogos e a construção da Comunidade de Investigação.

O olhar da coordenação da Educação Infantil, em relação ao meu desempenho profissional na época, desencadeou um receio pedagógico. Sentia-me insegura na hora de pensar os planejamentos para as crianças pequenas, porque eu tinha medo de errar, de não atingir os objetivos do programa e não conseguia me aproximar do grupo de docentes; processo que desencadeou o meu isolamento e o meu individualismo em relação ao grupo de professores desse nível.

Outros autores indicam causas diferentes para o isolamento e o individualismo presentes na cultura escolar. No grupo de docentes, Gomes (2001) concorda e cita em sua obra as idéias dos autores acima, revelando existir uma terceira causa para o isolamento do docente. Baseado nas idéias de Flinders (1998), o autor afirma que os docentes conscientes e criativos também se refugiam no isolamento de suas salas de aula, a fim de desenvolverem com certa autonomia uma forma diferente e singularizada de intervenção educativa.

O individualismo e o isolamento encontram-se enraizados na história da evolução do papel do professor. Por esse motivo, esse papel está sendo repensado por muitos autores que buscam novas concepções e estratégias para a ruptura dessa cultura, e para a reflexão na busca de uma nova construção cultural, capaz de alicerçar bases na cultura de colaboração. Sobre o poder e a problemática da cultura de colaboração, o ato colaborador entre o grupo docente é muitas vezes interpretado entre os sujeitos desse grupo como incompetência. Porém, dar e receber ajuda entre um grupo de profissionais, não é ser incompetente, mas sim cooperar, apoiar-se no outro para trocar, crescer, melhorar-se enquanto docente, estabelecendo confiança no grupo e na vivência cultural do diálogo.

Sobre a colaboração que também se faz presente nas escolas eficientes, vivi uma experiência positiva de apoio ao ato pedagógico, e que considero importante relatar. Lembro o apoio recebido no projeto do Colégio São José, em relação ao trabalho de orientação da Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental. O serviço de coordenação escolar trazia retornos dos sujeitos educativos (pais, educandos e docentes) sobre os aspectos positivos, elogios às práticas, bem como sugestões que indicavam as melhorias, idéias, diálogos e cuidados a serem tomados. Sentia-me incluída, apoiada e ligada ao grupo docente do Ensino Fundamental, quando esses retornos eram dados.

Em escolas eficientes, a colaboração está associada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira. Segundo Fullan & Hargreaves (2000, p.80), “colaborar é aperfeiçoar-se, é aprender durante toda a vida o ofício docente. Nas escolas colaboradoras, 80% dos professores responderam que sua própria aprendizagem era cumulativa e processual, e que aprender a ensinar é uma busca de toda a vida”. Os autores afirmam, nos dados coletados na pesquisa, que os docentes nas escolas colaboradoras buscam idéias com os colegas, em conferências e oficinas, tendo mais comprometimento e aperfeiçoamento que os docentes das escolas “travadas”.

Sobre as características distintas das culturas escolares, Fullan & Hargreaves (2000) esclarecem as características das escolas cooperativas. Essas são evidenciadas a partir da qualidade das atitudes e comportamentos entre todas as pessoas que fazem parte da escola, o que demonstra o comprometimento com a valorização das pessoas que pertencem ao grupo. A cultura da colaboração pode ser observada na vida real das escolas através de gestos, brincadeiras, olhares que sinalizam simpatia e compreensão, no auxílio mútuo dos trabalhos difíceis e no interesse pessoal, nos aniversários, nos dias de festa, na aceitação das vidas pessoais com vidas profissionais, no elogio sincero, no reconhecimento, na gratidão, no compartilhar e no saber discutir idéias e recursos.

No segundo ano de trabalho com as aulas de Filosofia para Crianças, no Colégio São José, vivenciei, junto à Coordenação Pedagógica do nível de Educação Infantil, processos

grupais que remetem à questão da colaboração. A profissional que assumiu a liderança do grupo de professores da Educação Infantil contribuiu muito para que o trabalho dos diálogos filosóficos com as crianças acontecesse de forma efetiva. Apoiou-me na continuidade do trabalho, pois havia acompanhado durante um ano as aulas de Filosofia, como professora regente, e participava ativamente das aulas semanais com as crianças da segunda série do Ensino Fundamental. A gestora conhecia o Programa, apoiava e defendia sua relevância, o que serviu de grande contribuição para que as aulas com as crianças menores fossem compreendidas pelo grupo de regentes da Educação Infantil, como um projeto sério e de relevância educativa.

Sobre a cultura de colaboração docente, cito as memórias de uma representante da equipe diretiva do Colégio São José, na época da realização do projeto. Na entrevista, relata aspectos referentes ao tema:

Enquanto coordenação, eu percebia assim, que as professoras começaram a se envolver mais com as aulas de Filosofia, porque elas percebiam que era importante que as crianças participassem, mas que elas também participassem. Tanto que do ano de 2000 até 2005, nós tínhamos uma professora de Filosofia, uma professora especial de Filosofia! No final de 2005 todas as professoras de Educação Infantil fizeram o curso e começaram a trabalhar a Filosofia, elas mesmas na sala de aula. Então isso assim, foi algo muito significativo, e foi construído durante todo esse tempo, que não foi de uma hora pra outra. Eu acho que foi de extrema o trabalho realizado até 2005, pra que as profes também pudessem pensar de forma diferente e avaliarem a importância da participação delas nas aulas de Filosofia e nas outras aulas. Então esse método não é assim oh: bom a profe vai usar lá na aula de Filosofia e vai esquecer depois! Não isso pode se estender depois durante as aulas! Por que não nas brincadeiras usar o assunto da Filosofia? (Representante do grupo diretivo N. I.)

Com o apoio da coordenadora e do grupo de professores regentes, consegui organizar diálogos mais fluidos e fazer trocas com os regentes sobre a adequação dos diálogos e técnicas a serem usadas. Encontrei estratégias e práticas às diferentes faixas etárias e percepções dos educandos de Educação Infantil, inserindo-os no processo de compreensão sobre a importância das aulas e o papel de cada um na Comunidade de Investigação.

Os estudos de Fullan & Hargreaves (2000) sobre a cultura escolar revelam dados importantes sobre o papel das lideranças escolares. O desenvolvimento de escolas cooperativas depende muito das ações de seus gestores. Essa liderança para a colaboração não acontece com

Líderes sonhadores, afetivos, carismáticos e inovadores. Exige uma liderança sutil que fortaleça e capacite os professores a formular perguntas, discutir e trabalhar de forma individual e coletiva, buscando soluções para as problemáticas identificadas. Outro ponto importante é o entendimento de que a liderança pode ser exercida em diferentes lugares da escola, em diferentes níveis, por todos os sujeitos.

Sobre este aspecto considero importante sublinhar que, durante o tempo de realização do projeto, participei de aperfeiçoamentos, palestras, diálogos e vivências propiciadas pelas lideranças escolares, fato que considero importante no que tange à cultura de colaboração presente no Colégio São José. Os momentos de reunião geral eram oportunidades para repensar práticas, elaborar questionamentos, discutir aspectos importantes, refletir sobre as temáticas que envolviam o processo educativo e o fazer pedagógico. Ali era possível realizar trocas dialógicas e crescer enquanto grupo, nas diferenças, nas semelhanças e nos conflitos.

Além das trocas internas do grupo docente, os autores Fullan & Hargreaves (2000) incluem e discutem, na cultura de colaboração escolar, o fato de a escola poder abrir-se à comunicação com o mundo exterior melhorando práticas e recebendo idéias novas. As escolas colaboradoras não têm sucesso, se não estabelecerem relações fortes de trabalho com os pais e as comunidades, motivando-os para a prática do diálogo, estando abertas a críticas e sugestões. Sabendo que os fatores externos influenciam no sucesso da escola, os autores apontam para o fato de considerar o que pensam os sujeitos da sociedade; dessa forma a escola cooperativa precisa se envolver com o mundo exterior e com ele negociar seu futuro.

No entanto, é fundamental que a colaboração não seja confundida com a cultura de colaboração complexa que se faz presente nessas escolas. E para que essa confusão não ocorra, é primordial compreender as diferenças através dos apontamentos dos autores, os quais esclarecem os três exemplos de situações, confundidas com a cultura de colaboração: a Balcanização, a Colaboração Confortável e Ação Colegiada Programada. A diferença entre a cultura das escolas colaboradoras e a colaboração é que a primeira trata de caracterizar uma forma cultural de agir e pensar do todo, ou seja, do grupo dos sujeitos educativos; e a segunda trata de atos isolados de alguns sujeitos ou de pequenos grupos de uma instituição educativa, que podem ocorrer de forma isolada e fragmentada.

Essa ação colaborativa recebe diferentes caracterizações e nomes de acordo com a forma como aparece no cotidiano escolar: a primeira trata da Balcanização que ocorre em algumas escolas, onde os professores formam grupos específicos e individualizados; grupos separados, por vezes competitivos, lutando por supremacia. Tais grupos reforçam e refletem visões muito diferentes quanto à aprendizagem, aos estilos de ensinar, à disciplina e ao currículo. A Balcanização conduz à comunicação insuficiente e esse processo acontece muito no Ensino Fundamental, onde os professores trocam idéias apenas com os colegas da mesma série ou nível, o que desencadeia um processo de incoerência na continuidade da educação de uma série para outra.

Rememorando o desenvolvimento das aulas e dos diálogos de Filosofia para Crianças, lembro que não havia comunicação efetiva e eficiente com as professoras regentes das turmas com as quais desenvolvia o projeto em questão, o meu planejamento era solitário. Em muitos momentos, havia dúvidas pedagógicas, mas não encontrava um horário para dialogar sobre os educandos com meus colegas. Penso que esse fator é um importante aspecto a ser pensado, já que tratamos do assunto da colaboração e, nesse sentido, detecto uma característica da Balcanização, presente nas memórias do meu cotidiano docente.

A segunda situação trata da Colaboração Confortável, citada por Fullan & Hargreaves (2000), que distancia dos princípios da prática reflexiva sistemática. Sobre essa situação é possível perceber quatro indícios centrais, problemáticos e gerais, que tangem a maneira rotineira de trabalho casual, a qual deveria ser de forma organizada e eficiente. Sobre os indícios, os autores apontam as decisões cooperativas tomadas em relação a assunto de menor importância, que consomem o tempo das decisões realmente importantes; a confiança na memória, na tradição oral, e não no registro de forma escrita, ocasionando a falta de clareza e de certeza em torno dos fatos; as freqüentes confusões de papéis que tornam as tomadas de decisões demoradas, visto que ninguém é responsável de forma clara por algo; à cultura de pouco contato com as teorias e à falta de aconselhamentos e aperfeiçoamento através de estudos fora da escola. Para os autores, esses indícios geram a dependência docente da escola como única fonte para sua construção enquanto profissional.

É importante registrar que em minha trajetória docente sempre pensei nas questões apresentadas acima. Sempre acreditei na importância do registro, da pesquisa, do aperfeiçoamento fora da escola. Durante o desenvolvimento do projeto, refletia sobre as possibilidades educativas e, mesmo recebendo um retorno positivo dos sujeitos educativos a respeito do trabalho com diálogos infantis, sentia necessidade de ir além.

A idéia de pesquisar as memórias descritas nesta dissertação surgiu justamente pela vontade de verificar a relevância educativa do mesmo. Também recorro o apoio e o incentivo do grupo diretivo, administrativo e do grupo docente em relação à concretização da presente proposta. Nas reuniões de professores sempre surgiam as discussões, aguçadas pela coordenação e direção da escola a respeito das buscas de conhecimento através das especializações.

A terceira e última situação apontada pelos autores trata da Ação Colegiada Programada, que aborda a dificuldade docente de compreender os processos. Ou seja, a dificuldade de compreender que a construção de culturas cooperativas envolve uma longa jornada e perpassa o entendimento de que, na busca da construção de melhorias, não existem atalhos fáceis, sendo necessárias muitas tentativas à efetivação dos processos educativos.

Penso que as reflexões sobre a cultura docente trazem tendências de diálogo entre os membros de uma instituição educativa, apontando a troca como caminho para atingir-se uma mudança fundamental, profunda e verdadeira, que extrapola os esforços para além do processo de decisão e planejamento em grupo. Através do cruzamento entre as teorias da construção da cultura docente e da experiência vivenciada durante o projeto, entendo que no processo docente de ensino e de mediação dos diálogos investigativos em ambiente escolar é fundamental partilhar as experiências, manter relações interpessoais, indagar e refletir, colaborar eficientemente e analisar criticamente as práticas educativas com o intuito de buscar alternativas. Os autores citados nesse espaço apontam essas idéias como um dos principais desafios futuros para o trabalho cooperativo e para o desenvolvimento profissional.

As idéias da cultura docente apontam para a importância das reflexões compartilhadas que permitem a elaboração de uma cultura de iniciativas e que satisfazem alunos e docentes. Cultura essa que estimula o apoio intelectual e dialógico entre o grupo educativo, além das inovações e efetivações das competências individuais para uma educação com qualidade. Como saber, entendo que os diálogos filosóficos com os educandos tornam-se relevantes e educativos quando o trabalho do docente de Filosofia é uma prática que encontra apoio do grupo, acolhimento da equipe diretiva e o projeto é entendido pelo grupo de sujeitos educativos envolvidos no processo. Caso contrário, as aulas de Filosofia apenas perpetuam a cultura do isolamento, da ansiedade, da mecanicidade no ato educativo, da mercantilização escolar e da insatisfação profissional, que tem como denominador resultante a fragmentação dos objetivos propostos pelo Programa de Filosofia para Crianças, em contexto escolar.

*Encontrar possibilidades educativas nas memórias do eu,
do outro...*

(IN) CONCLUSÕES

Sobre as idéias finais dos meus estudos, que focalizam as possibilidades educativas das vivências filosóficas do projeto desenvolvido no Colégio São José, realizo algumas (in) conclusões. Já que o próprio filosofar tange a capacidade de refletir sobre as lacunas presentes nos conhecimentos, parece-me sensato nesse espaço de considerações uma abordagem argumentativa e comprometida, mas não conclusiva, a respeito de minhas interpelações docentes.

A filosofia é uma actividade crítica. A filosofia não é a sua história. A filosofia interpela-nos a enfrentar os mesmos problemas que os grandes filósofos do passado enfrentaram; interpela-nos a pensar pela nossa própria cabeça. Um estudante sério de filosofia aprende a pensar pela sua própria cabeça, aprende a defender as suas opiniões com argumentos sólidos -- não aprende a repetir de forma palavrosa o que disse Kant ou Hegel ou Aristóteles. (Desidério Murcho, 2001, sem página)

Neste estudo, considerei importante organizar as memórias das práticas ocorridas no colégio São José, com o programa de Filosofia para Crianças, pensado por Matthew Lipman, por se tratar de uma experiência pautada em diálogos infantis. A relevância educativa das aulas emerge à medida que os diálogos filosóficos apontam a possibilidade interdisciplinar, pois as discussões abrangem diferentes aspectos dos temas, focando na relação dialógica: na reflexão infantil, interação com a família, com a escola e entre os membros da Comunidade de Investigação.

Considero que a História Oral Temática, como escolha metodológica, propiciou na pesquisa o conhecimento do passado recente dos sujeitos educativos, envolvidos no projeto de Filosofia para Crianças. E a partir das falas enunciadas, tornou-se possível tecer uma rede de informações em diferentes dimensões, sempre relacionadas ao tema. Por outro lado, utilizei a metodologia da História Oral Temática como meio para compreender o processo educativo vivenciado nas aulas de Filosofia para Crianças, com o intuito de entender e de ter uma visão maior sobre a realidade em que atuei como docente.

Assumi, com o uso dessa metodologia, o fato de ter que lidar com a memória que guarda esquecimentos, silêncios, distorções, omissões, dúvidas e enganos. O meu desafio investigativo foi ter que lidar e interpretar as falas dos sujeitos, percebendo enganos, dúvidas e silêncios como dados importantes a serem pensados.

Acredito que foi muito significativo, durante a busca de referencial histórico sobre o Colégio, verificar os compromissos filosóficos educativos assumidos em 1923, e os compromissos do ano de 2006, já que detectei uma discordância extremamente relevante entre os ideais de educação do Colégio ao longo dos 83 anos. A interpretação desse fato evidencia que o colégio, enquanto instituição educativa, e o grupo de pessoas estão imersos em processos de reflexão que possibilitam realizar as mudanças ideológicas necessárias, de acordo com a época, o contexto e a realidade.

Dessa forma, essa mudança, positiva e relevante, denota as razões pelas quais o projeto de aulas de Filosofia para Crianças foi instituído pela equipe diretiva no Colégio. Entendo que a Equipe pretendeu, com a inserção das aulas, possibilitar um espaço dialógico e reflexivo e propiciar aos sujeitos o seu desenvolvimento integral. Já que na Agenda Escolar do Colégio São José (2006), o compromisso filosófico e educativo assumido pela escola para a educação dos sujeitos cita o desenvolvimento das suas potencialidades próprias, a promoção da liberdade, da justiça, da solidariedade e a construção de uma nova sociedade.

Entendo que a escolha do projeto de Filosofia para Crianças foi uma proposta coerente com a filosofia evidenciada na Agenda do Colégio. Existe uma identificação e uma estreita relação entre os objetivos expressos nos compromissos educativos do Colégio com os objetivos do programa de Filosofia para Crianças, proposto por Matthew Lipman: a Educação como um meio, um caminho para a promoção da transformação social.

Segundo Jaspers (1988), as instituições educativas preparam as crianças para um mundo que está posto; a educação é de adaptação no mundo que está, da forma como é. As instituições escolares não apontam em sua ideologia idéias de mudança de transformação. O autor, em seus

estudos, detectou que os sujeitos do processo de educação tendem a fazer um direcionamento para a uniformização das crianças, visando a uma conformidade delas em relação ao ideal de criança traçado pela sociedade, com objetivo de que possam ser úteis socialmente.

Sobre a educação escolar, o colégio São José, através de sua filosofia educacional, demonstra que se diferencia. Essa Instituição denota, ao inserir aulas de Filosofia para Crianças, uma concepção de educação que pretende justamente o oposto das instituições em geral. E as inúmeras possibilidades educativas que emergiram dessa pesquisa estão relacionadas à filosofia educacional do Colégio São José, cuja missão educacional se compromete em instituir no processo educativo um espaço dialógico através das Comunidades de Investigação.

Sobre o método usado para as aulas de Filosofia, considero-o de extrema importância, visto que não cabe à escola ensinar o produto das investigações, mas ensinar o procedimento investigativo. A meta do Programa é desenvolver o diálogo dentro de um contexto significativo e não de forma fragmentada e automatizada.

Acredito que tal método, por priorizar o diálogo dos educandos, respeita a subjetividade dos indivíduos. Considero fundamental que o docente de Filosofia perceba esses saberes, para que essas dimensões do educando sejam contempladas no processo educativo. Nas aulas, a afetividade deva ser estimulada por meio de vivências educativas, nas quais o educador estabeleça um vínculo com o educando, à medida que valoriza as idéias das crianças. O estabelecimento de um vínculo afetivo entre educador e educando é uma maneira eficaz, estimuladora e enriquecedora para se atingir uma totalidade no processo dialógico.

Destaco que um dos aspectos fundamentais no Programa de Filosofia para Crianças, nas investigações e iniciações filosóficas com crianças, seja o cultivo em contexto escolar do diálogo. O CBFC defende a idéia de que as sessões filosóficas com crianças motivam, através do diálogo, o exercício de um pensar criterioso, criativo, autocorretivo e sensível, que pretende ensinar a prática da cidadania enquanto respeito ao outro, às opiniões divergentes e à diversidade cultural na educação infantil.

Vários autores presentes nesse estudo comentam os resultados de suas pesquisas sobre a educação na primeira fase do desenvolvimento humano, a Infância, e tratam de saberes docentes relevantes e educativos à prática de aulas de Filosofia para Crianças. Tais resultados defendem um processo educativo construído a partir da reflexão sobre as relações que a criança estabelece com o mundo, sendo possível desenvolver novas condutas, novas posturas, que vão se modificando ao longo da infância e proporcionando o amadurecimento, já que são acrescidas pelo processo da experiência. Não pretendo defender a ludicidade como a única possibilidade metodológica para se trabalhar com diálogos filosóficos infantis, mas apontar esse caminho como uma possibilidade evidenciada nas teorias aqui citadas e nas memórias dos sujeitos educativos, presentes nesse estudo.

Dessa forma, uma das possibilidades educativas emergentes nesse projeto trata sobre a importância do entendimento sobre a temática da ludicidade como um método pedagógico que possibilita, através das brincadeiras, dos símbolos e dos interesses infantis, o diálogo entre docente e educando. As traduções de símbolos podem fornecer dados úteis para o docente adentrar as percepções dos membros das Comunidades de Investigação, de diferentes faixas etárias, auxiliando-os e mediando no aprofundamento das reflexões filosóficas e das idéias sobre os temas investigados.

Acredito que, antes de dialogarem sobre determinadas temáticas, os membros das Comunidades devam exercitar situações concretas sobre o assunto. Neste preparo, Vygotski (1998) exemplifica a importância das situações concretas e a fusão que a criança pequena faz entre os elementos percebidos e os significados. Numa situação imaginária, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, a criança se relaciona com o significado em questão e não com o objeto concreto. O tijolinho serve como a representação de uma realidade ausente: um jogo simbólico. O brincar provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados – preparando-a para uma nova etapa de seu desenvolvimento.

A linguagem simbólica e a comunicação das crianças nas aulas de Filosofia para Crianças, que se expressam no brincar e no representar, são de suma importância. Na experiência com o projeto, foi essencial usar a ludicidade, já que aborda diferentes linguagens e permite à criança a expressão de sua subjetividade. Acredito na possibilidade de que a efetividade dos diálogos em Comunidades de Investigação com crianças ocorre quando ambos os sujeitos, docente e criança, envolvidos em um processo educativo dialógico, conseguem compreender as diferentes linguagens, ou seja, encontram uma forma de se compreenderem.

Sobre o método lúdico, compreendo que as brincadeiras na infância apontam caminhos interessantes à prática de diálogos investigativos com crianças, quando há compreensão da linguagem infantil pelo docente e vice-versa. O docente pode compreender os conceitos que os educandos possuem acerca das coisas, dos valores e das percepções que têm, a partir da interpretação dos códigos presentes nas brincadeiras. A partir dessa compreensão, é possível inserir crianças a partir de quatro anos em diálogos investigativos, que apresentem como ponto de partida experiências vividas e contextualizadas. Ou seja, é possível iniciar diálogos com as crianças para que façam relações com o seu mundo, dando a esse um caráter educativo, onde o aprender tem um sentido às suas vidas.

Por esses motivos, diálogos com crianças podem ocorrer de forma mais efetiva se realizados através de propostas que valoram a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, proporcionando experiências educativas aos sujeitos. Assim, o trabalho de Filosofia para Crianças poderá contemplar uma proposta de reflexão a partir da utilização das brincadeiras. A ludicidade é um facilitador de diálogos, organiza idéias do mundo da criança e esse processo de ensino, teoricamente sério e relevante, auxilia no desenvolvimento dos diálogos das Comunidades de Investigação Filosóficas, já que se trata de um processo educativo prazeroso e envolvente.

Pensar sobre uma postura pedagógica exigente, de respeito à dignidade humana, é fundamental para o docente, e implica conhecer o educando. Compreender o outro da relação é importante, já que relacionar-se exige aproximação, liberdade, desejo e vontade. O professor

pode mediar um processo educativo humanizador, pois a compreensão das relações ocorre através de elementos essenciais e educativos e, possivelmente, sua história de vida pessoal e profissional possa ser geradora do desenvolvimento das habilidades desempenhadas na prática educacional.

Nesse sentido, interessar-se pelo outro, seja aluno ou colega docente, é um grande saber, que extrapola e vai além de métodos, técnicas e vivências. Nos desafios e nas perspectivas para as aulas de Filosofia para Crianças, o uso das técnicas e métodos de ensino é necessário para organizar os diálogos; as vivências, para motivar e aguçar o pensamento da criança. Mas é preciso “ir além”, priorizando as formas como as relações se estabelecem. As técnicas, vivências e metodologias podem ser encaradas como um meio, uma ferramenta importante para organizar as aulas, mas o objetivo é propiciar a construção de relações entre sujeitos de forma educativa e dialógica.

Entendo que nas aulas de Filosofia para Crianças o foco deva ser a liberdade de diálogo e de comunicação baseada no respeito ao outro. E o planejamento das aulas deve propor a liberdade das discussões, para que diante dessa forma nova o docente possa então repensar diariamente sua postura.

Este projeto nos leva a refletir, repensar sobre nossa vida, nossas idéias, conceitos, “certo”, “errado”, provocando dúvidas, questionamentos sobre nós mesmos, nossa postura diante da vida, nossa prática em sala de aula e na educação como um todo. E fica... a impossibilidade de continuar a ser o que se era. (Kohan, 2000, p. 180)

Sobre as possibilidades do trabalho do docente de Filosofia para Crianças, penso que a reflexão deva ocorrer em torno da compreensão sobre a educação escolar como um conjunto de processos humanizadores, decorrentes da própria construção de sua profissionalização. Essa formação profissional engloba um conjunto de elementos, tais como capacidade de reflexão, entendimento de si mesmo, capacidade de compreender a linguagem infantil, mas também a forma como se estabelecem as interações com o grupo de sujeitos educativos.

Dessa forma, nesse estudo fica evidenciada a importância da colaboração entre o grupo docente: o apoio dos pais, gestores, colegas, administração às práticas de diálogos investigativos, retornos indicativos de melhorias, idéias e cuidados a serem tomados. Através desse apoio, cria-se a possibilidade para que o docente possa implementar um trabalho diferenciado em ambiente escolar.

Compreendo, ainda, que seja fundamental a prática da cultura de cooperação, não como exercício da colaboração superficial, mas como uma forma de relacionamento que exige um desenvolvimento sólido. E ao mesmo tempo em que o grupo docente pode trabalhar de forma cooperativa, é necessário evitar o esmagamento das individualidades em busca de uma construção da cultura da colaboração, sem que ocorra a anulação das competências e responsabilidades particulares.

Sobre a profissionalização do professor de Filosofia para Crianças e sua responsabilidade em relação aos métodos e planejamentos, percebo a importância do embasamento teórico, que o apodere e o capacite ao exercício da autonomia, e ele possa auxiliar o educando no aprofundamento da sua própria autonomia. Se os objetivos do professor não forem claros, ou seja, se não houver a intencionalidade consciente no processo dos diálogos investigativos com as crianças, não é possível uma aula de Filosofia efetivamente educativa.

A partir das reflexões descritas, considero que as possibilidades educativas detectadas em torno das memórias dos sujeitos educativos tratam de revelar, em primeiro lugar, o desenvolvimento dos diálogos filosóficos investigativos combinados a outros elementos fundamentais. Sobre esses elementos, no estudo, fica clara a relevância do método elaborado por Matthew Lipman, pela possibilidade de sua abrangência interdisciplinar; a coerência da instituição, Colégio São José, na escolha da inserção de um projeto que tem objetivos educativos bem aproximados com a idéia apresentada na missão da escola; a questão do uso do método lúdico por apresentar uma possibilidade à mediação de diálogos filosóficos com crianças, aproximando-as das temáticas, vinculando as reflexões infantis às vivências; a importância da intencionalidade no ato educativo, bem como o desenvolvimento da capacidade de colaboração entre o grupo docente para evitar o isolamento presente na cultura docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. org. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

BENJAMIM, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. **O narrador**, in Obras escolhidas, vol.1, São Paulo, Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto: Escritos sobre a Educação e a Cultura Popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, L. R. **O lugar da infância na modernidade**. In: Psicologia, Reflexão e crítica. Porto Alegre, v.9, n°2, 1986.

CHATEAU, J. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus editorial, 1987.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Agenda Escolar**. Erechim, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php> Acessado em 15 jan. 2006

COSTA, Cléria Botelho da & MAGALHÃES, Nancy Alessio. **Contar história, fazer História: História, cultura e memória**. Et alii, Brasília, Paralelo 15, 2001.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Revista Tema Livre**. Realizada no CPDOC, em 28 de dezembro 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. RJ: Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1999.

_____. **A educação na cidade**. RJ: Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1995.

_____. **Professora sim, tia não**. RJ: Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1997.

FREUD, S. **O interesse da Psicanálise do ponto de vista de desenvolvimento**.

In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. XVIII 1969.

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. POA: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, I. **Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÓMEZ, A. I. Gómez. **A Cultura Escolar Na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ED. ARTMED, 2001.

GUIDO, Humberto. **A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista**. KOHAN, Walter (Org) Ensino de Filosofia-perspectiva filosófica. Horizonte: Autêntica, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JASPERS, K. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo, SP: Cultrix, 1988.

JOLIBERT, B. **L' enfance au 17e siècle**. Paris: J. Vrin, 1981.

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter (org.). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças, na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

_____. **Filosofia para crianças, na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pimpa** – Manual do professor “Em busca do significado”. São Paulo, SP: CBFC, 1997.

_____. **Issau e Guga** – Manual do professor “Maravilhando-se com o mundo”. São Paulo, SP: CBFC, 1997.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo, SP: Loyola, 1994.

NOVOA, A. A formação contínua entre a pessoa professor e a organização-escola. In: Revista Inovação. Vol. 4, 1991.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. 7 ed. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1970, v.5.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Forense Univ. 1964.

_____. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

POLINO, L. H. C. Z. **Acolher a criança, educar a criança**, Em aberto n.73, MEX-INEP, 2002.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História oral. In. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC**, São Paulo, Brasil, p.15-17, 1981.

MURCHO, Desidério. O que é filosofia? In: **REVISTA INTELECTO**, nº 5, 2001. Disponível em: <<http://www.geocities.com/revistaintelecto/oqueef.html>> Acessado em: 22 abr. 2008

ROSA, Adriana P. **Atividades lúdicas**. Curitiba: Juruá, 1999.

SANTOS, C. A. M. dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: RJ, Sprint, 1997.

VYGOTSKI, Levi Semenovich. **O papel do outro na consciência do eu**. Elvira Souza Lima. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. **O desenvolvimento psicológico na Infância**. São Paulo: Martins fontes, 1998b.

APÊNDICES

Anexo I – Consentimento Livre e Esclarecido

À Direção do Colégio São José

Autorização Institucional

Partindo da demanda e do apoio dos professores, do grupo diretivo, da orientação educacional e coordenação da educação infantil e ensino fundamental desde 2001 o projeto de aulas de Filosofia para Crianças a partir da metodologia de Matthew Lipman participa ativamente dos planejamentos das aulas e do processo de aprendizagem da construção da reflexão filosófica e organização da comunidade investigativa.

Este trabalho envolvendo as habilidades do pensar filosófico e organização de diálogos em espaço escolar, baseia-se em teorias que comprovam que estimulando estas habilidades em sala de aula, através do método de Lipman auxiliam na aquisição de habilidades de trabalho em grupos e despertar do pensamento.

Para fins de estudo e de levantamento de dados sobre a efetividade da inserção desses conceitos na escola, e, para coletar dados para a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Phil. Dr. Jorge Luís da Cunha. Assim sendo, eu Mônica Santin gostaria de realizar uma pesquisa sobre o percurso histórico e as memórias educativas das aulas de filosofia para crianças do colégio São José de Erechim-RS, no período de 2001 até 2005. Para tanto, necessito do consentimento formal da direção da escola para que o projeto seja aplicado.

Esclarece-se que será emitido aos pais um termo, semelhante para que os mesmos compreendam os objetivos e os métodos a serem utilizados e autorizem a entrevista de seus filhos.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido aos pais ou responsáveis das crianças, os mesmos poderão autorizar ou não as entrevistas que serão gravadas em áudio, sobre as memórias que as crianças têm sobre as aulas nesse período de 2001 até 2005.

As entrevistas serão rápidas para não comprometer os compromissos dos pais e de seus cuidadores. A pesquisadora irá entrar em contato com as famílias e irá combinar um horário e um local para a realização das entrevistas, para que o pai ou responsável possa assistir a entrevista. A pesquisa será realizada após recebimento do termo de consentimento livre e

esclarecida assinado por seus pais ou responsáveis. É importante salientar que as entrevistas implicarão em gastos, riscos ou desconfortos aos participantes ou para a escola.

Os dados coletados para a pesquisa não serão identificados para garantir o sigilo e a privacidade dos envolvidos e os mesmos têm a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação de artigos em Congressos da área, para aprimoramento, aperfeiçoamento e efetividade e de registro histórico do projeto de filosofia para crianças do Colégio São José de 2001 até 2005.

Após a conclusão deste estudo todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados podem sugerir o retorno no próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no espaço dedicado às observações e/ou sugestões, ou entrar em contato com a pesquisadora.

Conto com sua compreensão e colaboração. Atenciosamente.

Mônica Santin

Pedagoga, mestranda pela Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 9629-7205.

Assinatura da Direção do Colégio São José
Santa Maria, ____ de _____ de 2007.

Anexo II – Carta de apresentação

Aos Pais

Desde o ano de 2000 o projeto de aulas de Filosofia para Crianças está acontecendo no Colégio São José, este projeto está vinculado ao projeto educacional da escola. Nas aulas de filosofia para crianças são estimuladas as habilidades de pensamento de investigação e de criatividade contribuindo para a socialização e o aprendizado.

Destaca-se que o intuito de inserir os conceitos e práticas em educação para o pensar dentro da escola não é revolucionar a metodologia utilizada e sim instaurar oportunidades de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem que contemple a reflexão e o diálogo entre as crianças através de práticas prazerosas que se dão através da ludicidade.

Para fins de estudo e de levantamento de dados sobre a efetividade da inserção desses conceitos na escola, e, para coletar dados para a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Phil. Dr. Jorge Luis da Cunha, gostaria de realizar uma pesquisa sobre as memórias que as crianças têm sobre as aulas de Filosofia para Crianças ministradas de 2001 até 2005, para verificar a relevância histórica desse tempo de vivências filosóficas.

Assim, solicito autorização dos pais ou responsáveis para realizar uma entrevista gravada com utilização de áudio, onde a presença dos pais é indispensável, a fim de garantirmos a criança segurança frente ao aparelho de áudio. Essas entrevistas serão rápidas para não comprometer as atividades das crianças e seus responsáveis sendo o local e horários combinados com os mesmos. É importante salientar que as entrevistas não implicarão em gastos, riscos ou desconfortos aos participantes.

Os dados coletados para a pesquisa não serão identificados para garantir o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos nesta pesquisa e que os mesmos têm a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científicos, pesquisa, apresentação de artigos em Congressos da área, para aprimoramento, aperfeiçoamento e efetividade de atuação do profissional de Filosofia para Crianças.

Após a conclusão deste estudo todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados podem sugerir o retorno no espaço abaixo dedicado às observações, ou entrar em contato com a pesquisadora.

Conto com a compreensão e colaboração de vocês. Atenciosamente

Mônica Santin.

Pedagoga e estudante de mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: / (55)9629-7205.

Anexo III – Carta de apresentação

Aos Professores

Partindo do apoio dos professores, do grupo diretivo, da orientação educacional e coordenação da educação infantil e ensino fundamental da escola, desde 2001 o projeto de aulas de Filosofia para Crianças a partir da metodologia de Matthew Lipman participa ativamente dos planejamentos das aulas e do processo de aprendizagem da construção da reflexão filosófica e organização das comunidades investigativas.

Este trabalho envolvendo as habilidades do pensar filosófico e organização de diálogos em espaço escolar, baseia-se em teorias que comprovam que estimulando estas habilidades em sala de aula, através do método de Lipman auxiliam na aquisição de habilidades de trabalho em grupos e despertar do pensamento.

Para fins de estudo e de levantamento de dados sobre a efetividade da inserção desses conceitos na escola, e, para coletar dados para a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Phil. Dr. Jorge Luís da Cunha. Assim sendo, eu Mônica Santin gostaria de realizar uma pesquisa sobre o percurso histórico e as memórias educativas das aulas de filosofia para crianças do colégio São José de Erechim - RS, no período de 2001 até 2005. Para tanto, necessito do consentimento formal da direção da escola para que o projeto seja aplicado.

Esclarece-se que será emitido aos professores um termo de consentimento de a que os mesmos compreendem os objetivos e os métodos a serem utilizados e autorizem as entrevistas das memórias do projeto de vivências filosóficas de seus alunos.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido aos docentes, os mesmos poderão autorizar ou não as entrevistas que serão gravadas em áudio, sobre as memórias que possuem sobre os diálogos filosóficos das crianças e as implicações educativas do projeto no nesse período de 2001 até 2005.

As entrevistas serão rápidas para não comprometer os compromissos dos docentes. A pesquisadora irá entrar em contato com os profissionais e irá combinar um horário e um local para a realização das entrevistas, para possibilitar e respeitar a agenda profissional e pessoal dos mesmos. A pesquisa será realizada após recebimento do termo de consentimento livre e

esclarecido e assinado. É importante salientar que as entrevistas não implicarão em gastos, riscos ou desconfortos aos participantes ou a escola.

Os dados coletados para a pesquisa não serão identificados para garantir o sigilo e a privacidade dos envolvidos e os mesmos têm a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação de artigos em Congressos da área, para aprimoramento, aperfeiçoamento e efetividade e de registro histórico do projeto de filosofia para crianças do Colégio São José de 2001 até 2005.

Após a conclusão deste estudo todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados podem sugerir o retorno no próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no espaço dedicado às observações e/ou sugestões, ou entrar em contato com a pesquisadora.

Conto com sua compreensão e colaboração. Atenciosamente.

Mônica Santin.

Pedagoga, mestranda pela Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 9629-7205.

Anexo IV – Carta de apresentação

Aos Gestores: Representantes da Direção

Partindo do apoio dos professores, do grupo diretivo, da orientação educacional e coordenação da educação infantil e ensino fundamental da escola, desde 2001 o projeto de aulas de Filosofia para Crianças a partir da metodologia de Matthew Lipman participa ativamente dos planejamentos das aulas e do processo de aprendizagem da construção da reflexão filosófica e organização das comunidades investigativas.

Este trabalho envolvendo as habilidades do pensar filosófico e organização de diálogos em espaço escolar, baseia-se em teorias que comprovam que estimulando estas habilidades em sala de aula, através do método de Lipman auxiliam na aquisição de habilidades de trabalho em grupos e despertar do pensamento.

Para fins de estudo e de levantamento de dados sobre a efetividade da inserção desses conceitos na escola, e, para coletar dados para a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Phil. Dr. Jorge Luís da Cunha. Assim sendo, eu Mônica Santin gostaria de realizar uma pesquisa sobre o percurso histórico e as memórias educativas das aulas de filosofia para crianças do colégio São José de Erechim - RS, no período de 2001 até 2005. Para tanto, necessito do consentimento formal da direção da escola para que o projeto seja aplicado.

Esclarece-se que será emitido aos professores um termo de consentimento de a que os mesmos compreendem os objetivos e os métodos a serem utilizados e autorizem as entrevistas das memórias do projeto de vivências filosóficas de seus alunos.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido aos docentes, os mesmos poderão autorizar ou não as entrevistas que serão gravadas em áudio, sobre as memórias que possuem sobre os diálogos filosóficos das crianças e as implicações educativas do projeto no nesse período de 2001 até 2005.

As entrevistas serão rápidas para não comprometer os compromissos dos docentes. A pesquisadora irá entrar em contato com os profissionais e irá combinar um horário e um local para a realização das entrevistas, para possibilitar e respeitar a agenda profissional e pessoal dos mesmos. A pesquisa será realizada após recebimento do termo de consentimento livre e

esclarecido e assinado. É importante salientar que as entrevistas não implicarão em gastos, riscos ou desconfortos aos participantes ou a escola.

Os dados coletados para a pesquisa não serão identificados para garantir o sigilo e a privacidade dos envolvidos e os mesmos têm a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação de artigos em Congressos da área, para aprimoramento, aperfeiçoamento e efetividade e de registro histórico do projeto de filosofia para crianças do Colégio São José de 2001 até 2005.

Após a conclusão deste estudo todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados podem sugerir o retorno no próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no espaço dedicado às observações e/ou sugestões, ou entrar em contato com a pesquisadora.

Conto com sua compreensão e colaboração. Atenciosamente.

Mônica Santin.

Pedagoga, mestranda pela Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 9629-7205.

Anexo V – Carta de apresentação

Aos Gestores: Coordenação e Orientação Educacional.

Partindo do apoio dos professores, do grupo diretivo, da orientação educacional e coordenação da educação infantil e ensino fundamental da escola, desde 2001 o projeto de aulas de Filosofia para Crianças a partir da metodologia de Matthew Lipman participa ativamente dos planejamentos das aulas e do processo de aprendizagem da construção da reflexão filosófica e organização das comunidades investigativas.

Este trabalho envolvendo as habilidades do pensar filosófico e organização de diálogos em espaço escolar, baseia-se em teorias que comprovam que estimulando estas habilidades em sala de aula, através do método de Lipman auxiliam na aquisição de habilidades de trabalho em grupos e despertar do pensamento.

Para fins de estudo e de levantamento de dados sobre a efetividade da inserção desses conceitos na escola, e, para coletar dados para a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Phil. Dr. Jorge Luís da Cunha. Assim sendo, eu Mônica Santin gostaria de realizar uma pesquisa sobre o percurso histórico e as memórias educativas das aulas de filosofia para crianças do colégio São José de Erechim - RS, no período de 2001 até 2005. Para tanto, necessito do consentimento formal da direção da escola para que o projeto seja aplicado.

Esclarece-se que será emitido aos professores um termo de consentimento de a que os mesmos compreendem os objetivos e os métodos a serem utilizados e autorizem as entrevistas das memórias do projeto de vivências filosóficas de seus alunos.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido aos docentes, os mesmos poderão autorizar ou não as entrevistas que serão gravadas em áudio, sobre as memórias que possuem sobre os diálogos filosóficos das crianças e as implicações educativas do projeto no nesse período de 2001 até 2005.

As entrevistas serão rápidas para não comprometer os compromissos dos docentes. A pesquisadora irá entrar em contato com os profissionais e irá combinar um horário e um local para a realização das entrevistas, para possibilitar e respeitar a agenda profissional e pessoal dos mesmos. A pesquisa será realizada após recebimento do termo de consentimento livre e

esclarecido e assinado. É importante salientar que as entrevistas não implicarão em gastos, riscos ou desconfortos aos participantes ou a escola.

Os dados coletados para a pesquisa não serão identificados para garantir o sigilo e a privacidade dos envolvidos e os mesmos têm a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação de artigos em Congressos da área, para aprimoramento, aperfeiçoamento e efetividade e de registro histórico do projeto de filosofia para crianças do Colégio São José de 2001 até 2005.

Após a conclusão deste estudo todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados podem sugerir o retorno no próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no espaço dedicado às observações e/ou sugestões, ou entrar em contato com a pesquisadora.

Conto com sua compreensão e colaboração. Atenciosamente.

Mônica Santin.

Pedagoga, mestranda pela Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 9629-7205.

Anexo VI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aos Responsáveis pelos Educandos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Desde o ano de 2000 o projeto de aulas de Filosofia para Crianças está acontecendo no Colégio São José, este projeto está vinculado ao projeto educacional da escola. Nas aulas de filosofia para crianças são estimuladas as habilidades de pensamento de investigação e de criatividade contribuindo para a socialização e o aprendizado.

Destaca-se que o intuito de inserir os conceitos e práticas em educação para o pensar dentro da escola não é revolucionar a metodologia utilizada e sim instaurar oportunidades de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem que contemple a reflexão e o diálogo entre as crianças através de práticas prazerosas que se dão através da ludicidade.

Para fins de estudo e de levantamento de dados sobre a efetividade da inserção desses conceitos na escola, e, para coletar dados para a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Phil. Dr. Jorge Luis da Cunha, gostaria de realizar uma pesquisa sobre as memórias que as crianças têm sobre as aulas de Filosofia para Crianças ministradas de 2001 até 2005, para verificar a relevância histórica desse tempo de vivências filosóficas.

Assim, solicito autorização dos senhores pais para realizar uma entrevista gravada com utilização de áudio, na qual se realizarão algumas perguntas sobre as memórias que se possuem sobre as vivências filosóficas de seus filhos no Colégio São José, a fim de obtermos dados para uma pesquisa. Essas entrevistas serão rápidas para não comprometer as atividades das crianças e seus responsáveis sendo o local e horários combinados com os mesmos. É importante salientar que as entrevistas não implicarão em gastos, riscos ou desconfortos aos participantes.

Os dados coletados para a pesquisa não serão identificados para garantir o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos nesta pesquisa e que os mesmos têm a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científicos, pesquisa, apresentação de artigos em Congressos da área, para

aprimoramento, aperfeiçoamento e efetividade de atuação do profissional de Filosofia para Crianças.

Após a conclusão deste estudo todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados podem sugerir o retorno no espaço abaixo dedicado às observações, ou entrar em contato com a pesquisadora.

Conto com a compreensão e colaboração de vocês. Atenciosamente

Mônica Santin. Pedagoga e estudante de mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria.
Telefone para contato: (55)9629-7205.

Anexo VII - CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Eu,,
CI, CPF declaro para os devidos fins
que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de
..... do ano de dois mil e sete para a pesquisadora Mônica Santin e ao
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde
a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e o uso das citações a
terceiros, ficando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação
da UFSM que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá
minha assinatura.

_____ / _____ de _____ de 2007.

Local e Data

Assinatura

Anexo VIII – FICHA DE CONTROLE DE PROJETO

1) DADOS DO PROJETO

Nome do Projeto: **“Comunidades de Investigação”**: Memórias dos Sujeitos Educativos sobre as vivências das aulas de Filosofia para Crianças.

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Entrevistadora: Mestranda Mônica Santin

2) DADOS DO DEPOENTE

a) Nome completo:

b) Local e data de nascimento:

c) Endereço atual (rua, nº, bairro, cidade, estado, cep, telefone, e-mail)

.....

.....

.....

.....

d) Documento de identidade: (tipo, local e órgão emissor)

.....

e) Profissão atual:

f) Profissões anteriores:

g) Séries em que atua:

h) Nível (Fundamental, Médio, Superior)

i) Observações:

.....

.....

.....

j) Pseudônimo para se utilizar em citações

3) DADOS DOS CONTATOS

- a) Indicação de contato:
- b) Data de contato:
- c) Forma de contato:
- d) Data da entrevista:
- e) Local da entrevista:

4) DADOS DO ANDAMENTO DAS ETAPAS E DE REPARO DO DOCUMENTO FINAL

- a) Primeira transcrição:
- b) Textualização:
- c) Transcrição:
- d) Conferência:
- e) Carta de sessão de direitos:

5) ENVIO DE CORRESPONDÊNCIAS

- a) Data da carta de apresentação do projeto:
- b) Data do agradecimento da entrevista:
- c) Data da remessa da entrevista para conferência:
- d) Data da carta de cessão:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA – CLIO
ORIENTADOR: Prof Dr Jorge Luiz da Cunha
MESTRANDA: Mônica Santin

PROJETO DE PESQUISA:

**“COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO”:
MEMÓRIAS DOS SUJEITOS SOBRE A S VIVÊNCIAS DAS AULAS DE FILOSOFIA
PARA CRIANÇAS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS SUJEITOS EDUCATIVOS:

Questões:

1. Como surgiram as idéias de implementar aulas de Filosofia para Crianças no colégio São José?
 2. Quais as razões para implementar o projeto de Filosofia para Crianças, pensado por Matthew Lipman?
 3. Qual a relação entre a missão da escola e os objetivos do projeto de Filosofia para Crianças?
 4. Qual a relevância educativa e quais as possibilidades educativas do projeto desenvolvido?
 5. Qual a memória, as recordações, as lembranças sobre as aulas de Filosofia para Crianças?
 6. Como perceberam as aulas de filosofia que seus filhos participaram?
 7. Acreditam que as aulas de Filosofia foram importantes para seus filhos? Por quê?
 8. Qual foi o grau de envolvimento dos professores com o projeto de filosofia para Crianças?
 9. De que forma os professores participaram dessas vivências filosóficas?
 10. Quais as implicações educativas percebidas pelos professores no processo do diálogo filosófico?
 11. Como avaliam os resultados apresentados?
 12. Lembram de algum assunto trabalhado nas aulas que foi comentado em casa por seus filhos?
-