

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

CAMILA RAISSA SANTOS TORRES

**EDUCAR PARA O PENSAR: O PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN** - Uma experiência filosófica
na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho.

São Luís - MA
2020

Camila Raissa Santos Torres

**EDUCAR PARA O PENSAR: O PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN - Uma experiência filosófica
na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho.**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Filosofia, no Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Orientador: Prof.º Dr. José Assunção Fernandes Leite Neris

Banca Avaliadora:

Prof.º Dr. José Assunção Fernandes Leite Neris (orientador)
(PROFILO/UFMA)

Pref.º Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini (arguidor)
(PROFILO/UFMA)

Prof.ª. Drª Rita de Cássia Oliveira (arguidora)
(PPGEEB/UFMA)

Pref.º Dr.º Alexandre Jordão Baptista (Suplente)
(PROFILO/UFMA)

São Luís
2020

Dedico a minha família que, a sua maneira, sempre que apoiou e me fortaleceu, em especial a minha filha e aluna, que mesmo sendo uma criança tem uma maturidade impar e uma força que não me permite desistir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e a Santa Virgem Maria (Yemanjá), que me guiam e iluminam meu caminho, me dando força e coragem para enfrentar todos os obstáculos.

À minha família, que do jeito dela, sempre me apoiou e me fortaleceu, em especial à minha mãe Marines dos Santos Freitas, uma mulher guerreira e batalhadora que se sacrificou para sempre garantir o melhor para seus filhos, à minha princesa, minha filha Bianca Pinheiro Torres, que apesar da pouca idade tem uma maturidade fora do comum, sempre compreensiva e parceira, sempre disposta a abrir mão do tempo juntas para que eu pudesse me dedicar a este texto.

Aos meus amigos, Nádia Macedo, Wilson Viana, que apesar da distância estão sempre comigo. Aos colegas de trabalho, que me deram apoio para concluir o mestrado. Ao meu amigo e parceiro, Flávio Prazeres, que me ajudou e apoiou enquanto foi possível fazê-lo. Ao meu grande parceiro, Flávio Luiz Freitas, que estar sempre pronto para me dizer as palavras certas para que eu conquiste meus objetivos.

À UEB Professor Ronald Carvalho, por ter permitido de bom grado a realização desta pesquisa. A pessoa da diretora Marília Boga, pela disponibilidade e abertura proporcionada e a todos que nesse espaço, direta e indiretamente, foram contribuindo para a pesquisa.

Ao professor José Assunção Fernandes Leite Neris, pelas orientações dadas e toda dedicação. Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia pela formação e aparato acadêmico sem o qual essa pesquisa não seria possível, a todos os meus professores que compartilharam suas experiências e sabedoria conosco com tanta vontade e dedicação.

Aos alunos do 6º ano da UEB Professor Ronald Carvalho, por abraçar a pesquisa e pelos momentos de grande aprendizado e amadurecimento mútuo. A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram na realização deste momento.

RESUMO

O presente estudo tem como temática: EDUCAR PARA O PENSAR: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN: Uma experiência filosófica na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho. Essa pesquisa surge, inicialmente, de inquietação profissional e pessoal acerca do desenvolvimento de estratégias para o ensino de filosofia para crianças, posteriormente, aprimorada no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Com o intuito de elaboração de produto, objetivamos de forma geral: entender o desenvolvimento do pensamento de ordem superior na experiência dialógica promovida pela Comunidade de Investigação de Matthew Lipman, na perspectiva de mostrar uma estrutura de proposta pedagógica para aplicação do ensino de filosofia para o ensino fundamental maior da educação básica, visando um educar para o pensar. Como objetivos específicos buscamos identificar os pressupostos teóricos para elaboração da Comunidade de Investigação, das experiências dialógicas significativas no ambiente escolar, reconhecer as etapas de o processo de desenvolvimento do pensamento de ordem superior e a relação de dependências das experiências significativas em sala de aula; demonstrar a necessidade do funcionamento da Comunidade de Investigação para desenvolver a metodologia do Programa de Filosofia para Crianças: Educar para o Pensar; e por meio de coleta e análise de dados obtidos durante a pesquisa, sugerir a sequência de estratégias para ensino de filosofia no ensino fundamental. Seguindo essa delimitação, a pesquisa deve se caracterizar como metodologia de estudo de caso, com métodos mistos, que combinam instrumentos de pesquisa, tanto qualitativos quanto quantitativos. Os sujeitos da pesquisa, são os alunos do 6º ano do ensino fundamental maior, da UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico, fazendo relação entre o Programa de Filosofia para Crianças e as principais influências para sua elaboração, abordando tanto os conceitos desenvolvidos por Matthew Lipman, por John Dewey e as referências sobre a psicologia de Vygotsky utilizadas no Programa. Destacamos o processo de construção da Comunidade de Investigação e sua manutenção, além de descrever os componentes para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior. Por fim, realizamos a entrega de sequência de estratégias para a utilização do Programa de Filosofia Para Crianças com vistas para adaptação à diferentes contextos.

Palavras – chave: Experiência, Filosofia, Educação.

ABSTRACT

The present study has as its theme: EDUCATE FOR THINKING: THE TEACHING PROCESS LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF THE MATTHEW LIPMAN RESEARCH COMMUNITY: A philosophical experience at UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho. This research arises, initially, from professional and personal uneasiness about the development of strategies for teaching philosophy to children, later, improved in the Professional Master's Program in Philosophy of the Federal University of Maranhão - UFMA. In order to produce a product, we aim in general: to understand the development of higher order thinking in the dialogic experience promoted by Matthew Lipman's Research Community, with a view to showing a pedagogical proposal structure for the application of philosophy teaching to the higher basic education of basic education, aiming at educating to think. As specific objectives we seek to identify the theoretical assumptions for the elaboration of the Research Community, of the significant dialogical experiences in the school environment, to recognize the stages of the process of development of higher order thinking and the relationship of dependencies of the significant experiences in the classroom; demonstrate the need for the Research Community to work to develop the methodology of the Philosophy for Children Program: Educating for Thinking; and through the collection and analysis of data obtained during the research, suggest the sequence of strategies for teaching philosophy in elementary school. Following this delimitation, the research must be characterized as a case study methodology, with mixed methods, which combine research instruments, both qualitative and quantitative. The subjects of the research are the students of the 6th year of higher fundamental education, from UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho. Along this path, we developed the theoretical framework, linking the Philosophy for Children Program and the main influences for its elaboration, addressing both the concepts developed by Matthew Lipman, by John Dewey and the references on Vygotsky's psychology used in the Program. We highlight the process of building the Research Community and maintaining it, in addition to describing the components for the development of higher order thinking. Finally, we delivered a sequence of strategies for using the Philosophy for Children Program with a view to adapting to different contexts.

Keywords: Experience, Philosophy, Education.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1	52
TABELA 1.....	72
TABELA 2.....	76
TABELA 3.....	77
QUADRO 2: PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO FUNDAMENTAL MAIOR E MENOR.	82
QUADRO 3: PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.	84
QUADRO 4: SOBRE OS RECURSOS DIDÁTICOS.....	85
QUADRO 5 – METODOLOGIAS DE SALA DE AULA.	87
GRÁFICO 1	90
GRÁFICO 2	90
GRÁFICO 3	91
GRÁFICO 4	92
GRÁFICO 5	93
TABELA 4.....	105

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	22
FIGURA 2	54
FIGURA 3	111
FIGURA 4	111
FIGURA 5	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. AS REFERÊNCIAS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN.....	16
2.1. A noções de Experiência significativa no processo ensino-aprendizagem.	16
2.2. O conceito de democracia em relação a educação.....	24
2.3. A influência do pensamento de Dewey na proposta do Educar para o Pensar.....	27
2.4. A influência da teoria da atividade de Vygotsky no Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.....	33
3. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN.....	36
3.1. Os fundamentos do Programa de Filosofia para Crianças	37
3.2. A Comunidade de Investigação	46
3.3. O Pensamento de Ordem Superior ou Pensamento Multidimensional	54
3.4. A importância da literatura do processo dialógico e no desenvolvimento do pensamento de ordem superior.....	55
2.4.1. As novelas e a construção do hábito.....	62
2.4.2. Produção do Educador e o uso de narrativas regionais.....	65
4. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: HERÓIS DA FILOSOFIA – UEB PROFESSOR RONALD CARVALHO.	68
4.1 Métodos de pesquisa	68
4.2. A experiência da Comunidade de Investigação na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho.72	
4.2.1. O primeiro contato com a escola, professores e com as turmas de sexto ano	73
4.2.2. Perfil socioeconômico: entendo o contexto social sujeitos fora do ambiente escolar. .	75
4.2.3. DIA D - O contato com as famílias.....	78
4.2.4. O que pensam os professores.....	82
4.2.5. As vozes dos alunos.....	88
4.2.5.1. Perfil acadêmico do grupo focal – 6º ano B.	89
4.2.5.3. O que esperam de uma aula de filosofia?.....	100
4.2.6. Passos iniciais em direção ao Pensamento de Ordem Superior: processo de intervenção.	101
4.2.6.1. Elaboração do planejamento e cronograma de intervenção.....	102
4.2.6.2. A Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia: processo de intervenção da turma do 6º ano B da UEB Professor Ronald de Silva Carvalho.....	107

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	127
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior do Programa de Filosofia Para Crianças de Matthew Lipman. Diante de um dos questionamentos com o qual nos deparamos quando iniciamos o exercício da docência de Filosofia nas escolas está: como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem que proporcione uma formação mais crítica e reflexiva do aluno? Quando o público deste exercício é composto de crianças, a questão fica ainda mais complexa, pois como trabalhar um conteúdo de filosofia para esse público? Ou que tipo de metodologia deve ser aplicada para essa faixa etária? Com base nessa reflexão e a partir da experiência como docente da disciplina de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, desde 2012, que surge a busca por uma proposta que desenvolva o ato de filosofar na infância.

Nascido em Nova Jersey, no ano de 1922, Matthew Lipman se consagrou como um dos pioneiros do pensar Filosofia na infância. Lipman desenvolveu o Programa de Filosofia para Crianças: Educar para o Pensar, com metodologia própria, materiais próprios e cronograma, que descreve cada fase de aplicação de sua proposta. Dentre essas fases, está a construção de uma Comunidade de Investigação em sala de aula, em que todos são membros participantes ativos da comunidade. Para Lipman, essa fase do programa é essencial, sem ela o método de Filosofia para Crianças não alcança seus objetivos.

Há uma preocupação com a forma como as aulas são construídas e desenvolvidas pelos membros da comunidade, como a experiência deve fazer parte do cotidiano escolar e como esse contexto que preza pela experiência significativa ampliam as capacidades e habilidades dos alunos. A proposta de Lipman objetiva desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e criativo, principalmente, por meio do processo dialógico desde os primeiros anos escolares. Os componentes que serão estudados no decorrer deste trabalho estão diretamente relacionados com a Comunidade de Investigação e a necessidade de sua construção para desenvolver o Educar para o Pensar. Mas, nosso foco está na função da experiência significativa para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, objetivo final dos diálogos que a Comunidade de Investigação visa alcançar. A questão é: como a experiência significativa contribui para desenvolver o pensamento de ordem superior no processo dialógico promovido pela Comunidade De Investigação de Matthew Lipman?

A experiência é um conceito tão importante no ambiente educacional que o próprio professor Dr. Matthew Lipman começou a refletir sobre uma metodologia de Ensino de Filosofia para Crianças a partir de sua experiência como professor na Universidade de

Columbia, onde constatou a dificuldade dos seus alunos para desencadear o raciocínio lógico. Então, Lipman procurou desenvolver a habilidade de raciocínio crítico - particularmente por meio do ensino da lógica - experiência esta que, somada à crença de que as crianças têm a capacidade de pensar abstratamente desde muito cedo, levou-o à convicção de que incluir a lógica na educação infantil ajudaria a melhorar a habilidade de raciocinar dos indivíduos na vida adulta. Com base em experiência similar à de Lipman, surge a ideia da presente proposta.

Depois de permear, por anos, lecionando a disciplina de Filosofia no Ensino Médio na rede privada, foi possível constatar a dificuldade dos alunos de interpretar textos, que vão dos mais simples aos mais complexos, de leitura de imagens, capacidade de raciocínio lógico e, principalmente, de manter um diálogo em sala. Posteriormente, mediante a experiência de trabalhar Filosofia com crianças do Ensino Fundamental menor, também da rede privada, observou-se o potencial latente de pessoas críticas e reflexivas. E ainda que a formação de licenciatura em Filosofia habilite o graduado a atuar no ensino fundamental, o questionamento que persiste de forma angustiante é: Eu, graduada em Filosofia, professor de destaque no Ensino Médio, estou preparada para trabalhar com a potencialidade crítica dos alunos do fundamental? Claro que junto a esta inquietação estão as preocupações com um currículo, conteúdos e formas de abordagem.

A partir das modificações realizadas nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) pela lei 11.684/08, fica previsto a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio e, ao Ensino Fundamental cabe, a partir dos objetivos de formação do cidadão descritos no art. 32¹ da LDB e dos objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)², a inserção do ensino de Filosofia como trabalho de temas transversais que pressupõe o desenvolvimento da reflexão e posicionamento crítico e reflexivo dos alunos. Com a nova Base Nacional Comum Curricular, a disciplina de Filosofia não está inclusa, nem indicada para o Ensino

¹ Segundo o Art. 32 da LDB 9.394/96: O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. O que pressupõe que o trabalho que deve ser realizado em sala de aula deve ir além dos conteúdos.

Fundamental, porém, a BNCC estabelece algumas habilidades e competências³ a serem desenvolvidas nesse período escolar, que acreditamos ser de responsabilidade de práticas reflexivas e críticas próprias da Filosofia. No caso da cidade de São Luís do Maranhão, a lei nº 4.153 de 2003 inclui a disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Fundamental maior da rede de ensino público municipal, além disso, a partir de investigação⁴, foi constatado um movimento de inclusão da disciplina de Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas privadas de São Luís.

Com a amplitude da proposta de abordar temas transversais, surge a necessidade de estabelecer estratégias para o trabalho da disciplina Filosofia para essa fase do ensino. Durante a busca por uma metodologia, a proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi almejada como alternativa que melhor se adequava às necessidades e ao contexto sociocultural dos alunos, os quais essa pesquisa objetiva observar. Entretanto, só a vontade e os estudos não foram satisfatórios para execução da proposta de Lipman, foi necessária uma formação específica, e o contato com Instituto de Filosofia e Fundação Sidônio Muralha Instituto de Filosofia – IFEP foi essencial para o aprofundamento sobre a metodologia do ensino de Filosofia para crianças. Além da base teórica, o Instituto favoreceu na formação prática e na reflexão sobre a adaptação do Programa de Lipman, por meio de curso presencial em parceria com o Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.

A partir desse momento, o anseio de pesquisar e desenvolver o Educar para o Pensar ficou evidenciado. Os objetivos para este projeto estavam definidos e a prática da metodologia desenvolvida pelo professor Lipman começou a ser aplicada em uma rede privada de ensino. Trata-se de uma sala de aula⁵ com 27 alunos de personalidades

³ Apesar de a disciplina de filosofia não ser mais obrigatória no currículo da educação básica, entretanto a BNCC – Base Nacional Comum Curricular estabelece como competências gerais práticas próprias da atividade filosófica, como: Item 1. valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Item 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; Item 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

⁴ Questionário aplicado em 12 escolas da rede privada de ensino de São Luís do Maranhão, que evidenciam a inserção da disciplina de Filosofia no ensino fundamental - dados nos anexos.

⁵ A sala descrita neste momento do texto foi uma turma de 4^o ano do Ensino Fundamental menor da rede privada de ensino, no ano de 2017. Esses alunos permanecem acompanhados, mas não são o objeto de estudo

completamente diferentes. Todavia, o primeiro passo para o trabalho de Filosofia Para Crianças, posterior ao planejamento do programa, é a construção de uma comunidade de investigação. Entretanto, transcorridos doze meses após o início da implantação, a mesma ainda se encontra em fase de efetivação das bases de funcionamento.

Eis que surgiu outras inquietações: por que é tão difícil criar uma comunidade de investigação? Como elaborar um programa curricular, flexível o suficiente para que seja adequado às necessidades de cada sala de aula, sem perder os pressupostos teóricos metodológicos originais do Programa de Filosofia para Crianças?

Tendo em vistas essas observações, fez-se necessário revisar os objetivos anteriormente definidos para este projeto e, principalmente, a adequação da prática da metodologia sugerida por Lipman, tendo em vista que a realidade social de cada sala de aula é diferente e por isso, as propostas de intervenção devem ser pensadas de maneira diferenciada. Mesmo que sigam uma base curricular comum, as práticas do processo de ensino-aprendizagem devem ser caracterizadas. Surge nesse momento uma nova necessidade, buscar outras fontes de referência mais atuais e relacionadas ao contexto social em que os alunos investigados estão inseridos. Portanto, tivemos contato com a Proposta de Filosofia para Crianças⁶ da professora Rosângela Trajano, que baseada nos pressupostos teóricos conceituais do Programa do Educar para o Pensar, elaborou estratégias e materiais extremamente interessantes levando em consideração o contexto brasileiro e nossa riqueza cultural. Um traço marcante dessa proposta é a substituição do uso das novelas filosóficas do Programa de Lipman por adaptações de lendas e contos consagrados na literatura brasileira. Após a realização de alguns cursos ofertados pela professora Trajano, evidenciamos ainda mais a necessidade do educador passar por um processo de formação específica para abordar o Filosofia na Infância ou no Ensino Fundamental.

A efetividade da metodologia do Educar para o Pensar, dar-se-á com o desenvolvimento contínuo da comunidade de investigação, nesse aspecto o papel do professor, enquanto membro da comunidade, é fundamental. O educador deve se perceber e se colocar como um membro igualmente investigativo na comunidade. Um membro, que por ter maior carga de experiência, deve planejar atividades que construam experiências

da pesquisa. Eles foram citados, pois foram os sujeitos que despertaram a inquietação base para o desenvolvimento dos estudos aqui apresentados.

⁶ A professora Rosângela Trajano dispõe de materiais e cursos de formação de professores para o trabalho de filosofia na educação básica, podendo ter acesso ao material online do site.

significativas em sala de aula e que colaborem para o desenvolvimento do pensar das crianças.

A preocupação com a formação do educador é importante porque entendemos que o desenvolvimento do pensar da criança depende do meio com o qual ela se relaciona, e a sala de aula deve funcionar como um ambiente que proporcione esse desenvolvimento. Nesta perspectiva de mudança e colaboração, a construção de Comunidade de Investigação apresentada por Lipman, como o coração e a essência do Programa de Filosofia para Crianças, é fundamental para esta investigação, pois é por meio do estudo e prática dessa construção, a observação do aprimoramento do pensamento verbal dos alunos e do desenvolvimento do pensamento de ordem superior proporcionado pelas experiências significativas, que faremos as relações com outros autores para constituir o embasamento teórico científico que são apresentados no final desta pesquisa. Portanto, temos um desafio complexo de repensar a educação, o contexto de sala de aula, a formação do professor e, principalmente, a forma como vemos o processo ensino-aprendizagem.

Tendo como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar o desenvolvimento do pensamento de ordem superior na experiência dialógica promovida pela Comunidade de Investigação de Matthew Lipman.

Para isso, objetivamos de maneira específica:

- Identificar os pressupostos teóricos para elaboração da Comunidade de Investigação, das experiências dialógicas significativas e do desenvolvimento do pensamento de ordem superior;

- Reconhecer as etapas do processo de desenvolvimento do pensamento de ordem superior e a relação de dependências das experiências significativas em sala de aula;

- Verificar a necessidade do funcionamento da Comunidade de Investigação para desenvolver a metodologia do Programa de Filosofia para Crianças: Educar para o Pensar;

- Coletar e analisar os dados obtidos durante a pesquisa para constatar a funcionalidade da proposta de Comunidade de Investigação no desenvolvimento das aulas de filosofia na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho;

- Elaborar material com propostas de sequências didáticas para o desenvolvimento do ensino de Filosofia para o Ensino Fundamental.

Na primeira seção, enfatizaremos a relação da proposta pedagógica de John Dewey e o trabalho dos conceitos de experiência, democracia e educação com o Programa

de Filosofia para Crianças, bem como a referência de Vygotsky nas obras de Lipman. Na segunda seção, detalharemos a organização do Programa de Filosofia para Crianças e as etapas para o desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, perpassando, inicialmente, pela construção da comunidade de investigação filosófica e pela proposta de adaptação da metodologia de Lipman. A terceira seção é a descrição das práticas das metodologias estudadas no campo de investigação e a apresentação de estratégias para o uso do Programa do Educar para o Pensar.

2. AS REFERÊNCIAS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN.

O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman tem o objetivo de desenvolver em sala de aula um processo de investigação coletiva, valorizando a experiência das crianças e o diálogo para trabalhar conceitos fundamentais da Filosofia dentro dos contextos sociais dos alunos. Trata-se de um método que visa estabelecer relações entre a vivência do alunado dentro e fora da escola com os temas e assuntos estudados durante as aulas. Destacam-se o uso de procedimentos e mecanismos da investigação filosófica para aprimorar o pensamento racional e razoável dos alunos, em que a sala de aula se comporta como uma comunidade que se vê e reconhece como tal. Essa proposta educacional encontra raízes no pragmatismo e em teorias educacionais como as do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que dedicou sua vida a entender a composição do ambiente escolar e a propor métodos que promovessem o aprendizado significativo pautado no conceito de experiência. E também, embasar-se em conceitos da psicologia da aprendizagem elaborados pelo psicólogo Lev Vygotsky.

Para compreendermos a influência do pensamento de Dewey e a utilização de conceitos de Vygotsky na organização da proposta de Filosofia para crianças de Matthew Lipman, é necessário a análise e exposição dos principais conceitos que geraram essas influências. Para tanto, neste capítulo nos debruçaremos sobre as obras *Democracia e Educação* (1959), *Vida e Educação* (1978), *Experiência e Educação* (1976) e, *Como pensamos* (1979) de John Dewey, *Natasha: diálogos vygotkianos* (2002), *A Filosofia vai à Escola* (1990), *O pensar na Educação* (1995), de Matthew Lipman.

2. 1. A noções de Experiência significativa no processo ensino-aprendizagem.

Na obra *Experiência e Educação*, Dewey irá descrever o sentido e importância da experiência para o processo de ensino-aprendizagem, apontando, inicialmente, uma análise sobre propostas educacionais já solidificadas como as escolas tradicional e progressiva, mostrando seus pontos negativos e positivos. Entretanto, não se trata de uma obra controversa, mas de indicativos para um caminho possível de construção de nova Filosofia da educação. O objetivo do autor é desenhar bases para uma ciência experimental de educação, na qual a experiência significativa é o fio condutor do processo de aprendizagem.

O campo educacional não deve ser visto como algo isolado dos outros campos que compõem a sociedade, pelo contrário, deve ser entendido como um campo de relações diretas com as demais instituições sociais, e como essa, também vivencia os conflitos gerados por mudanças teóricas e de organização social. A educação tem sido um campo de claras oposições entre a escola tradicional e a escola progressiva.

Nesse desenrolar, demonstra-se o formato teórico da escola tradicional, em que o autor observa as lacunas de seu desenvolvimento diante da nova realidade social. As críticas feitas por Dewey a esse tipo de ensino, no entanto, não significam a defesa cega das escolas progressivas, mas a descrição de uma proposta que não atende mais as demandas provocadas pelas mudanças sociais. Defensor de uma escola nova que levasse em consideração o aluno e o professor, o filósofo se debruça sobre a problemática da educação pensando a escola como instituição que deve se relacionar de maneira ativa com contexto social, não apenas reproduzindo valores dominantes, pois, “uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outras que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes” (DEWEY, 1959, p. 87).

Dewey compreende que a escola tradicional é organizada como uma instituição radicalmente diferente das demais instituições sociais, primeiro, devido a sua organização teórica, tomando o passado como única fonte de conhecimento e sabedoria transcrita em livros e manuais educacionais ou com estabelecimento de padrões de conduta que devem ser incorporados pelos discentes como hábitos adequados e corretos. Os professores são autoridades que impõem esses saberes e condutas válidos. E os alunos? Os alunos são dóceis e receptores para admitir e assimilar aquilo que lhe é imposto dentro do sistema tradicional de ensino, como podemos perceber na citação abaixo.

Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios porque originalmente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se do produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar. (DEWEY, 1976. p. 6).

Contudo, apesar das críticas à escola tradicional, Dewey não nega as lacunas que as escolas progressivas vêm deixando. Teoricamente, a nova escola se contrapõe às estruturas da escola velha, no lugar do saber do passado sistematizado em livros e manuais, o trabalho

da nova escola está focado em explorar e observar o presente em constante mudanças. Em vez dos padrões de conduta, a escola progressiva propõe o desenvolvimento das habilidades inerentes ao aluno, com ênfase na liberdade deste jovem, os professores passam a ser facilitadores do processo de aprendizagem, o aluno é ativo e não mais receptor. Conceitualmente, as escolas progressivas estão dando respostas às contradições da escola tradicional, tentando substituir totalmente a educação velha por uma nova visão de educação. Entretanto, o que se identifica é uma prática “perdida” de eixos condutores e noções significantes de experiência.

A negação radical das estruturas organizacionais da escola tradicional desconsidera questões importantes do processo de ensino-aprendizagem, tais como: como achar fatores de controle inerentes à experiência educacional, quando se rejeita o controle externo? Como organizar um sistema educacional, quando se nega o uso de autoridades? Será que rejeitar todos os pontos da escola tradicional seria, de fato, um caminho plausível para a composição de uma nova escola, cujo processo educacional passa pela relevância da experiência pessoal? Esta pessoa madura, o professor, não teria experiências significantes a compartilhar que gerassem um ambiente de aprendizagem do aluno? Quando Dewey propõe a reflexão sobre tais lacunas, propõe também a busca pelo real significado do conceito de experiência.

O primeiro passo para responder essas questões e solucionar as lacunas expostas, é repensar a Filosofia da educação desenvolvida pela nova escola. Ponderando o aspecto de contato entre indivíduos que compõem a sala de aula, o professor, enquanto pessoa que detém uma maturidade e maior carga de experiência e, o aluno, como jovem que se encontra em um processo de amadurecimento, claramente, temos duas visões opostas dentro do mesmo processo. Porém, se a nova escola se baseia na experiência pessoal como sustentação para sua proposta educacional, “pode isso significar contatos mais próximos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida, do que jamais houve na escola tradicional” (DEWEY, 1976, p. 9). Mas como estabelecer esse contato se uma das partes do processo acabar desconsiderada? O que antes a escola tradicional fazia com os alunos ao desconsiderá-los enquanto atuantes, hoje a escola progressiva faz com o professor. É claro que essas considerações refletem também a preocupação de perder o princípio de aprendizagem por meio da experiência pessoal, no contato entre os sujeitos de sala de aula. Essas ponderações sobre a escola nova são evidenciadas quando o autor enfatiza que

O que desejamos sublinhar com estas observações é que os princípios gerais da nova educação, por si mesmos, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção das escolas progressivas. Pelo contrário, levantam novos problemas, que terão de ser resolvidos na base de uma nova filosofia de experiência. (DEWEY, 1976, p. 9).

A crítica de Dewey às escolas progressivas está na proposta de contraposição radical aos parâmetros da escola tradicional, pois a nova escola acaba propondo uma teoria educacional que se perde em sua prática, demonstrando pouca ou nenhuma preocupação com a organização e estudo da matéria. Portanto, ela entende qualquer forma de orientação do adulto como interferência na liberdade individual dos alunos ou até mesmo a postura de desconsiderar o passado e enfatiza o presente e o futuro como únicos tempos significantes. Essa postura da escola nova direciona a proposta educacional inovadora à perda de referências educacionais para manutenção básica de organização escolar. Nesse contexto, pode-se apresentar mais dogmática que a escola tradicional a qual se opõe quando se baseia na ideia de liberdade, como podemos constatar na seguinte citação.

Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Digamos que a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno. Muito bem. Temos então um problema: que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la? (DEWEY, 1976, p. 10)

Essas considerações do autor conduzem à reflexão do quão importante é o estudo exaustivo dos problemas enfrentados por uma proposta educacional antes de propor outra forma de educação. A contraposição cega das escolas progressivas frente a educação tradicional não soluciona os problemas educacionais, mas os reproduz com nova roupagem, gerando outras questões ainda mais complexas.

A visão de experiência como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem necessita dessa análise sobre as lacunas deixadas por ambas escolas referidas acima, para então compor o verdadeiro sentido de experiência que deve ser empregada na condução educacional dos jovens. Essa perspectiva perpassa pela verificação de que “é indispensável que não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema” (DEWEY, 1976, p. 13).

Porém, desde a primeira investigação sobre os problemas enfrentados por ambas escolas, já é possível concluir que a experiência tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o que não significa que esse conceito se explique por si mesmo. Na verdade, enfatizar a necessidade de experiência pessoal para a efetividade da aprendizagem

é colocar tal conceito como parte do problema a ser explorado. Portanto, partimos da desconstrução de possíveis determinações acerca do conceito de experiência.

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade e incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. (DEWEY, 1976, p. 14).

Conforme a citação acima descreve, existem diferentes tipos de experiência e nem toda experiência é, de fato, educativa. Há experiências que podem até aumentar determinadas habilidades automáticas do aluno, habituando-o a um certo tipo de rotina e fechando-lhe a possibilidade de novas experiências. Por outro lado, há também, dentro do contexto educacional, experiências extremamente agradáveis, mas desconexas e desligadas uma das outras e sem qualquer objetividade educacional. Portanto, “cada experiência pode ser vivida, intensa e “interessante”, mas sua desconexão pode vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos” (DEWEY, 1976, p. 14).

A importância dada a experiência no contexto educacional é influência marcante de Dewey no Programa de Lipman. O aluno não pode ser pensado como um depósito de conceitos e conteúdo como se pensava na educação tradicional, em que o aprendizado é transmissão de conhecimentos. Na pedagogia de Dewey e no Programa de Lipman, o aluno é visto com um indivíduo já rico em experiências, visões sobre o mundo e da sociedade em que está inserido. Todavia, a educação deve não só levar em consideração o conhecimento de mundo do aluno, como utilizá-lo para dar um sentido prático ao conhecimento científico. A experiência proporcionada na escola deve ser significativa, ou seja, ter continuidade e interação com o contexto social dos membros inseridos no processo de investigação. E, do contrário que popularmente se pensa, a escola tradicional “oferece uma pletora de experiências dos tipos que indicamos” no parágrafo anterior.

Engana-se quem defende que a escola tradicional não promove experiência, todo e qualquer ambiente social promove experiência. A questão está centrada na qualidade da experiência para o desenvolvimento criativo e crítico dos sujeitos que a compõe. Mas, igualmente, deseducativas são as experiências que visam unicamente promover um ambiente agradável, pois, o problema não é a falta ou presença de experiências, mas o caráter dessas experiências, e as conexões entre elas estabelecidas são fundamentais para que haja um

desencadeamento lógico do processo de pensamento e aprendizagem do aluno. Vejamos a ênfase dada a esse aspecto, na seguinte citação do autor.

Primeiro, os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências. O aspecto positivo deste ponto é ainda mais importante em relação à educação progressiva. Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. (DEWEY, 1976, p. 16).

Na citação acima, percebemos duas características fundamentais para a compreensão do conceito de experiência em Dewey, noção esta que será utilizada como condução das experiências significativas que compõe o método de Filosofia para Crianças de Lipman. Trata-se, primeiro, da criação de experiências agradáveis ou desagradáveis, neste ponto, a situação corresponde a um problema para o educador, uma vez que é o condutor das experiências promovidas em sala de aula. Segundo Dewey, o educador tem a responsabilidade de promover experiências que não repugnem o aluno antes de mobilizar seus esforços e nem que sejam somente agradáveis sem que enriqueçam e preparem para futuras experiências. Deve o professor identificar quais experiências no presente representam potencialidades para intercalarem novas experiências significativas, pois “toda experiência vive se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p. 16).

A escola nova é, na visão de Dewey, a que deve elaborar um método claro e coerente do uso e manutenção de uma filosofia da educação baseada na experiência, justamente por se opor ao modelo de educação das escolas tradicionais, cujo manual está baseado na aplicação de uma rotina de conhecimento passados. Cabe à escola nova, como proposta educacional que se pauta no acompanhamento das constantes mudanças, elaborar uma espécie de organização para experiência como educação. A ênfase dada por Dewey a necessidade de construir uma organização das práticas é visivelmente percebida no pensamento de Lipman, pois o Programa de Filosofia para Crianças é o desenvolvimento de manual para práticas de sala de aula que suscitem ao alunado um pensamento, denominado pelo próprio Lipman de Pensamento de Ordem Superior. Trata-se de um pensar crítico, reflexivo e criativo que a noção de experiência significativa, proposta por Dewey, objetiva como fim a ser alcançado pelo processo educacional.

Para tanto, precisamos abandonar a noção equivocada de que a educação prepara para a vida. Parafraseado Dewey, “educação é vida” e a experiência é condição natural de viver, um modo de existência da própria natureza. Separar a escola da vida é distanciar o conhecimento ali produzido de sua prática, e alienar o jovem do contexto social em que está inserido. Dewey, fornece-nos a visão de experiência quando afirma que

Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. O que há de fundamental, nesse modo de ver a experiência, é sua identificação como natureza. [...]. Entendo, [...], a experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre elementos dos cosmos, alterando até certo ponto, a realidade. Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. (DEWEY, 1978, p. 14)

O processo da experiência envolve dois fatores, o agente e a situação, ambos são modificados pela ação. Dewey representa esse movimento na obra *Vida e Educação*, com o seguinte esquema:

FIGURA 1



A ação (experiência) implica em uma situação que envolve e provoca o sujeito e ao mesmo tempo é modificada pela atuação desse sujeito agente, promovendo uma nova situação, que modifica a visão do sujeito, transformando-o em novo agente. Assim, constrói-se a sequência de desenvolvimento da experiência enquanto ação. Para Dewey, a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, portanto, são dois conceitos inseparáveis. É por meio da experiência que ocorre o aprendizado de fato, não a memorização característica do ensino tradicional, mas há no uso da experiência a identificação de conceito e sua prática, a relação entre o conhecimento científico e o contexto social em que o aluno está inserido. Durante a experiência, há mudanças em ambos elementos do processo de

construção de conhecimento, a relação entre o sujeito pensante (aluno) e o objeto a ser investigado é de reciprocidade e mutação, gerando assim o elo para nova experiência.

A experiência proporcionada na escola deve ser significativa, ou seja, ter continuidade e interação com o contexto social dos membros inseridos no processo de investigação. Ao trabalhar a experiência no processo de aprendizagem, Dewey destaca a importância de diferenciar experiências educativas das deseducativas, pois o ambiente escolar é um campo propício para os dois tipos de experiências. Para diferenciá-las, o autor apresenta dois outros conceitos: o conceito de continuidade e o conceito de interação.

A continuidade no processo de aprendizagem baseado na experiência significativa é o que conduz a relação entre as novas experiências com as experiências já vivenciadas, dessa forma, é possível desenvolver uma linha de raciocínio que interligue as experiências e possibilite ao aluno identificar e refletir sobre as consequências deste processo, no qual ele é o sujeito do conhecimento. Já o conceito de interação diz respeito a relação entre o sujeito e o meio em que está inserido. É na correlação entre o indivíduo pensante com os demais membros que compõem a sala de aula (onde as mutações das experiências e da investigação é possível) e a aprendizagem a partir experiência significativa construída na interação com a coletividade.

O princípio de continuidade de experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. [...] “servimo-nos de nossas experiências pretéritas para construir novas e melhores porvir. Por esta forma, o próprio fato da experiência inclui o processo pelo qual ela se conduz em seu próprio aperfeiçoamento. (DEWEY, 1959, P.110)

Estes dois conceitos elencados acima dão à experiência educacional a legitimidade de ser significativas para o processo de aprendizagem. O pensar é a capacidade de estabelecer relações entre aquilo que se faz e suas consequências. O professor reflexivo tem a função de criar estratégias para a investigação inteligente, esta deve possibilitar a reconstrução da experiência conduzida por intermédios que suscitem a reflexão e desenvolvimento do raciocínio, proporcionando a construção do conhecimento.

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1959, p. 118)

A citação descreve as condições para que a experiência seja, de fato, significativa, sendo que o esforço de pensar e a capacidade de raciocínio dão à experiência o caráter significante. A ação e a reação promovem a multiplicidade de experiências que orientam o agir humano, por isso, a importância de proporcionar experiências educativas no contexto escolar, pois essas podem interferem no agir dos indivíduos no campo social mais amplo. Portanto,

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois de seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda a vida. (DEWEY, 1978, p. 17).

O processo de aprendizagem deve objetivar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico dos alunos. O conhecimento, portanto, é organizado em torno de situações problematizadoras que envolvem os interesses dos indivíduos e a ambiente social. Dewey defende a concepção de escola como lugar em que o aluno deve ter iniciativa, originalidade e precisa agir de forma cooperativa, cabendo ao professor dirigir o ensino no sentido de estimular o pensamento reflexivo por meio de situações que despertem e favoreçam o fluxo de ideias, como as pretendidas no Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

2.2. O conceito de democracia em relação a educação

De acordo com a filosofia pragmática deweyana, a democracia na educação é um processo político fundado na potencialidade humana e na construção de um modelo formativo-educacional. Outrossim, permite a escola coordenar os fatores da mentalidade que se pretende desenvolver e “purificar⁷” os costumes sociais existentes, por meio de ações que possibilitem eliminar os aspectos desvantajosos⁸ e os fatores indesejáveis⁹ do ambiente comum, concedendo aos educandos oportunidades para fugir às limitações do grupo social

⁷ O termo utilizado por Dewey “purify” que traduzido significar purificar, se refere ao ato de retirar elementos perturbadores do ambiente de sala de aula. Elementos que podem impossibilitar a construção do ambiente democrático em sala de aula.

⁸ Aspectos desvantajosos se configuram como particularidades que impedem a configuração do ambiente democrático, tais como: postura de intolerância, autoritarismo.

⁹ Os fatores indesejáveis impedem a participação efetiva e o envolvimento dos membros integrantes do ambiente democrático, invalidando seu desenvolvimento, dentre esses fatores estão questões que envolvem problemas sociais mais amplos, como: fome e desigualdade social.

em que nasceu. Nesse sentido, a democracia no ambiente educacional é concebida como um processo a ser construído de forma planejada e intencional, contrapondo-se às decisões determinísticas e à sujeição dos seres humanos a formas de vida construídas historicamente. A sala de aula é percebida como representação da sociedade democrática, pois as escolas também são “meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre seus membros” (DEWEY, 1978, p. 24)

As determinações direcionadas aos indivíduos impostas por outros campos da sociedade impossibilitam que a democracia surja de forma espontânea, o campo de possibilidade dessa democracia é a sala de aula, pois se constitui de um ambiente de diversidade de culturas, opiniões e experiências.

A sociedade tradicional elabora uma educação igualmente tradicional para manter-se mediante mecanismos de instrumentalização das pessoas, seus costumes. Já a sociedade progressista democrática, objetiva com a educação o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e a integridade da diversidade. No processo educacional, com base na experiência significativa, elimina-se hábitos indesejáveis à convivência do grupo e se promove a reflexão individual no coletivo e a reflexão coletiva para o indivíduo. As escolas progressistas “se esforçam por modelar as experiências dos jovens de modo que, em vez de reproduzirem os hábitos dominantes, venham a adquirir hábitos melhores, de forma que a futura sociedade adulta seja mais perfeita que as suas próprias sociedades atuais” (DEWEY, 1959, p. 85).

Uma sociedade democrática acontece quando diferentes grupos sociais conseguem intercambiar experiências entre si de modo livre e plural. Entretanto, a divisão de classes e a individualização, característica da sociedade industrial, dificultam esse processo educacional democrático, pois torna-se uma sociedade reprodutora de costumes que só privilegia uma classe dominante, formando indivíduos estáticos e egoístas. A democracia, como forma de vida, constitui-se a partir de vivências e situações que suscitem a interação e a comunicação livre entre os homens. A educação torna-se um processo social de caráter democrático na medida em que é estabelecido um estado de cooperação entre os membros envolvidos. Porém, ao professor, “como membro mais amadurecido do grupo, compete a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade” (DEWEY, 1959, p. 54 - 55).

Para que haja a reconstrução da educação e, possivelmente, transformação da sociedade reprodutora em uma sociedade de fato democrática, é necessário um processo de

formação baseado em ações e métodos que viabilizem a vida social, em que os interesses se conectem mutuamente, favorecendo a reconstrução contínua da experiência humana. A educação democrática viabiliza a troca de experiências, gerando reflexões sobre hábitos e condutas individuais.

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada (DEWEY, 1959, p. 106).

Para Dewey, assim como no pensamento de Lipman, há três pontos característicos e distintos que promovem a educação escolar como meio social democrático: primeiro, a construção de um ambiente simplificado, pois o objetivo de reproduzir em sala de aula uma mini sociedade democrática, não significa desconsiderar a condição do jovem aluno, que ainda não é dotado de habilidades suficientes para lidar com a complexidade da vida social que temos hoje. Portanto, cabe ao educador e a escola como um todo reproduzirem de maneira simplificada esse ambiente democrático, como funções estabelecidas, que podem ser reformuladas, e desafios propostos que possibilitem o desenvolvimento do aluno. Segundo, deve-se organizar o ambiente purificador¹⁰. Ao utilizar o termo purificador, ambos autores se referem a não perpetuação dos defeitos encontrados na sociedade, não significa negar os problemas aos quais passam a sociedade em que os alunos estão inseridos, mas de não reproduzir certos “aspectos reconhecidamente maléficos para o ambiente social” (DEWEY, 1978, p. 24). A escola não precisa e nem deve reproduzir os defeitos da sociedade, pois é uma instituição que deve focar na constante melhoria da vida coletiva.

O terceiro ponto é desenvolver mecanismos saudáveis de controle¹¹ para prover um ambiente de interação social, criar um ambiente de harmonização de tendências em conflito, não se trata de negar os problemas que podem surgir, mas construir um ambiente onde os indivíduos se sintam à vontade para expor e propor soluções para resolução dessas divergências, transformar as relações conflituosas em relações construtivas, consolidando-as para a formação de inteligências claras, compreensivas e tolerantes. No que diz respeito aos mecanismos de controle e direção, autor destaca que:

¹⁰ Entende-se por ambiente purificador o ambiente escolar que tenta preservar o processo de aprendizagem do educando, diminuindo as interferências de aspectos desvantajosos (explicando anteriormente).

¹¹ Trata-se de regras e combinados para o desenvolvimento de debates no ambiente de sala de aula. Pois, o processo de formação democrático deve trabalhar com limites de atuação individual para que haja a interação coletiva. Um exemplo claro desses mecanismos saudáveis de controle é a ordem de fala e o levantar a mão para pedir participação no debate, além de regras básicas de funcionamento, como respeito mútuo.

Quando, portanto, acentuamos que educação importa em direção, em governo, em controle de experiência pelo meio social não quisermos significar por isso nenhuma forma de coerção ou compulsão. Estamos longe da velha suposição de que as tendências naturais do indivíduo são tão egoístas ou antissociais, consistindo a educação no esforço para subordiná-las a um sentido exato de vida coletiva. A vida social, que fosse assim uma construção compulsória, mantida em harmonia instável por meio de forças externas, não poderia existir.

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, dirigidos, porque sem direção eles não se poderiam exercitar. (DEWEY, 1978, p.25)

O pensamento reflexivo, como resultado desse exercício destacado na citação acima, deve conter duas etapas, primeiro deve ser iniciado em um estado de dúvida e segundo, encontrar-se em um ato de pesquisa a fim de encontrar a solução para a dúvida. O estado de dúvida pode ser gerado por praticamente tudo dentro do ambiente escolar, entretanto, a objetividade da experiência deve considerar quais dúvidas aquele ambiente pode suscitar. A escola, por ser um ambiente que deve possibilitar o compartilhar de experiência, o estado de dúvida pode ser encontrado no posicionamento do outro, diante de um problema ou de uma resposta mediante um debate, ou ainda, como propõe o Programa de Filosofia para Crianças, a leitura de um diálogo filosófico simplificado e contextualizado socialmente.

O importante é que o ambiente coletivo e democrático possibilite uma maior promoção de dúvidas e, conseqüentemente, potencialidades de investigação. Ora, os alunos já são sujeitos compostos de experiência de vida e verdade pré-estabelecidas vindas de outras instituições. Promover um ambiente democrático é, antes de tudo, promover um ambiente em que os membros possam se ver como iguais e como participantes, onde as ideias podem ser discutidas, construídas, desconstruídas e reconstruídas, em que a investigação filosófica seja possível e o pensamento seja sempre melhorado e aprimorado, lugar em que o mais relevante seja o aprender a aprender.

2.3. A influência do pensamento de Dewey na proposta do Educar para o Pensar.

Influenciado pelo pensamento pragmático, Lipman correlaciona os conceitos de experiência, educação e democracia e desenvolve a ideia de Comunidade de Investigação como um princípio educacional. O senso de direção da Comunidade de Investigação baseia-se da lógica concebida por Dewey, de que a investigação sempre ocorre em nossa experiência quando nos deparamos com uma situação problemática decorrida do contato que se estabelece com o meio social. Isto é, em prática, trabalhar com as experiências problemáticas

advindas do contato entre os indivíduos pertencente a uma mesma comunidade – sala de aula – para, mediante ao diálogo, desenvolver o processo de investigação, construção e desconstrução de conceitos.

Todavia, é de extrema importância observar que esse processo dialógico de investigação se inicia da dúvida, isto é, da pergunta. “Fazer uma pergunta incita as pessoas a pensar de maneira diferente sobre o mundo” (LIPMAN, 2003, p. 87 apud MURARO, 2012, 40), neste sentido, a educação para o pensar é melhor desenvolvida por meio do ato de filosofar em uma comunidade de investigação, ou seja, um diálogo filosófico dentro de sala de aula.

A filosofia nunca pode estar separada do diálogo, porque, essencialmente, implica questionar – e questionar é um aspecto diálogo. [...] O diálogo filosófico [...] leva a criança a se dar conta de que a aquisição de conhecimentos é, quase sempre, uma aquisição cooperativa (LIPMAN, 1995, p. 232-233).

Conforme a citação acima, a Filosofia oferece um rico instrumento para que as crianças desenvolvam a habilidade dialógica e, com isso, desenvolvam também conceitos de forma investigativa na coletividade, assim como ocorre a construção de conhecimento no processo educacional baseado na experiência significativa de Dewey. Não se trata, somente, de dar respostas a uma questão, mas da possibilidade de fazer novas perguntas, gerando hábitos de diálogo e habilidade de crítica e de reflexão. Mas para que a comunidade de investigação funcione, alcançando seus objetivos, é necessário que mantenham características fundamentais, que são de responsabilidade do professor membro da comunidade e, ao mesmo tempo, coordenador metodológico do processo de investigação e mediador do processo dialógico.

Portanto, a formação e qualificação do professor é fundamental para o sucesso do método de Filosofia para Crianças, com o propósito de que não passem despercebidas às transgressões conceituais realizadas nos questionamentos levantados pela própria comunidade de investigação, caso não haja a observação atenta do professor mediador. Infelizmente, corre-se o risco de o potencial crítico próprio das crianças ficar desprestigiado e, possivelmente, tolhido¹². A concepção de professor reflexivo de Dewey aparece nessa

¹² O termo tolhido aparece como resultado do processo educacional que não considera o conhecimento prévio e a criatividade dos alunos. Mesmo sem perceber, o professor da educação progressiva pode acabar limitando a potencial criativo dos alunos quando engessa o ensino – aprendizagem preocupado com o currículo ou na tentativa de seguir à risca um planejamento.

necessidade de formação específica do educador para a prática do Programa de Lipman. O professor reflexivo deve criar estratégias que conduzam os alunos a dialogar, avançando da zona de conversação para constante estabelecimento dialógico. Para compreender a importância dessa estratégia, Lipman enfatiza a diferença entre diálogo e conversação, e sintetiza duas primeiras características da Comunidade de Investigação:

Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura, (...) a investigação possui suas normas de procedimentos cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. (LIPMAN, 2003, p. 83-84 apud MURARO, 2012, p. 38)

A diferença estabelecida por Lipman entre conversação e diálogo é de suma importância para compreendermos a significância do processo dialógico na comunidade de investigação. Conversação é compreendida, por Matthew Lipman, como o processo pessoal de comunicação, já o diálogo transcende o pessoal e preocupa-se com a investigação do problema em questão. O processo de diálogo é apresentado como experiência significativa que potencializa outras experiências. A Comunidade de Investigação trabalha com o diálogo e não com a mera conversação. É necessário, também, que pensemos o ambiente de sala de aula como um campo estimulante para o processo de dialógico, pois a experiência de investigação exige julgamento e, “para julgar é necessário deliberar. A participação em uma Comunidade de Investigação que lida com assuntos de interesse de seus membros pode preparar as pessoas para melhor enfrentar seus problemas” (MURARO, 2012, p. 40).

[...] o ambiente conceitualmente estimulante propicia um clima adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, pois os alunos são capazes de reconhecer seus papéis como aprendizes cognitivos e podem apreciar seu crescente domínio sobre as habilidades necessárias para penetrar nas metodologias e conceitos humanísticos que se encontram na essência da sua cultura e suas tradições. (LIPMAN, 1995, p. 358)

Esse processo de diálogo só possível em um ambiente igualitário e que vise uma educação democrática, como defende Dewey. O sistema democrático é o que oferece as melhores possibilidades para o desenvolvimento da inteligência, uma vez que ele torna possível a ação compartilhada, a cooperação, a experiência inteligente investigativa. Assim

como Lipman, Dewey entende que a democracia vai além de um sistema de governo, “é primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1959, p. 93).

Tendo em vista as duas principais características da comunidade, o processo dialógico e o ambiente estimulante e democrático, passamos a elencar as características para a construção da Comunidade de Investigação:

- **Inclusão:** a prática de inclusão é proposta no sentido de acolhimento da diversidade, ou, até mesmo, proporcionar um ambiente para que as diferenças possam ser expressadas e o respeito mútuo possa acontecer de forma gradativa. Não se trata de imposição de respeito e aceitação do outro, mas construção do pensamento e prática respeitosa. A inclusão é um processo de alteridade e de reconhecimento do outro como diferente em suas características e necessidades, mas igual nos direitos e deveres que compõe a Comunidade de Investigação;

- **Participação:** construção de estrutura de relacionamentos que estimule a participação dos membros da comunidade. O processo dialógico acontece quando os membros da Comunidade podem participar do debate sobre os conceitos e situações problemas abordadas em sala de aula. Sem a participação dos diferentes indivíduos que compõe o ambiente da Comunidade, não há processo dialógico sem o qual a desconstrução e reconstrução de conceitos não é possível. Entender que a participação como um direito de cada membro tem a relação direta com a prática de inclusão democrática de cada um dos alunos, faz parte da construção do respeito aos diferentes pontos de vistas e formas de percepção do mundo, e também de desenvolvimento da autoestima dos membros atuantes em Comunidade;

- **Relacionamento frente a frente:** organização espacial da sala de aula para que seja possível a leitura corporal e facial no momento do debate. Por vezes, o espaço físico do ambiente de sala de aula é desconsiderado ou colocado em segundo plano, mas um ambiente democrático também exige alguns arranjos espaciais para facilitar os processos de debate e interação entre os indivíduos. Pensar a sala de aula no formato da escola tradicional, com os alunos organizados em fileiras de frente para o quadro e professor, é desenhar a concepção de aluno como receptor de conhecimentos organizados sistematicamente pelo adulto do processo. Em uma proposta pedagógica que visa o diálogo e a autonomia dos alunos no processo de construção do ensino aprendizagem, a organização espacial da sala de aula deve ser repensada, formatos que proporcionem o olhar de frente e no qual todos os membros

possam visualizar uns aos outros é essencial, além de traduzir a forma democrática que organização e a possibilidade de todos serem vistos e ouvidos. O posicionamento das carteiras em círculos ou semicírculos são bons formatos para o diálogo e realização da investigação de diferentes problemáticas;

- **Cognição partilhada:** contribuição dos membros da comunidade para pensar de formas diferentes o mesmo assunto. A desconstrução de conceitos prévios acontece por meio do diálogo, quando os diferentes pontos de vista são colocados em debate e por meio de critérios rigorosos de investigação. De forma compartilhada, os alunos iniciam a reconstrução do conceito, a forma de pensar em Comunidade desenvolve uma capacidade coletiva de partilhar as percepções e construir o conhecimento de forma coletiva, um conhecimento rico e democrático;

- **Pensar por si mesmo:** prática de originalidade de respostas e respeito a opinião do outro. O fato de o conhecimento ser construído de forma compartilhada não impossibilita a autonomia do pensamento dos alunos, uma prática não anula a outra, pelo contrário, se complementam. A cognição participativa acontece no processo dialógico em que membros da comunidade podem partilhar suas opiniões e repensar suas próprias conclusões, esse movimento de reflexão é autônomo e individual. A autonomia de pensamento é um dos objetivos do processo de investigação da comunidade;

- **Leitura:** dentro da comunidade, esta característica deve ser aprofundada em conjunto, para que se construa questionamentos e discussão reflexiva sobre o texto. A leitura é um instrumento importante da Comunidade de Investigação e do próprio Programa Educar para o Pensar. A literatura faz parte do processo de investigação, com base nas histórias narradas e abordadas em sala de aula, os alunos podem identificar problemas, conceitos, situações e processos mentais os quais os personagens passam. A leitura e interpretação desses textos possibilitam por meio do reconhecimento a investigação de processos cognitivos e conceitos filosóficos de extrema importância para a comunidade. A leitura é um instrumento chave do Programa de Lipman, em suas novelas, os personagens são colocados diante de problemas que precisam ser investigados e repensados pelos leitores, e essa investigação acontece em Comunidade;

- **Busca por significado:** a comunidade oferece instrumentos que buscam desenvolver o hábito de pesquisa e investigação sobre o significado dos termos em relação a realidade. Para o Programa Educar para o Pensar, não basta somente trabalhar o conceito, a nomenclatura ou a que ele se refere, é necessário investigar o significado, a atribuição de

sentido ao conceito. A busca por significado começa com questionamentos simples para tentar entender o que é, depois, porque foi utilizado naquele contexto, que sentido o qual foi empregado o conceito e, por fim, aplicar em diferentes contextos para avaliar a manutenção do sentido do conceito ou, até mesmo, a alteração de sentido. A busca por significado também envolve a correlação entre a experiência narrada e as diferentes experiências vividas, por isso a importância da utilização de diálogos que se aproximem da vida real dos alunos;

- Deliberação: exame das alternativas e razões que dão suporte a argumentação.

A investigação dos diálogos e conceitos tem que ser baseada em critérios de investigação rigorosos, por isso a necessidade de deliberar, realizar a reflexão sobre as razões pelas quais chegaram a uma conclusão ou definição de conceito ou problema, antes mesmo de definir o encerramento do processo de investigação. O exame cauteloso dos caminhos utilizados na argumentação favorece a criticidade e o pensamento autônomo, além de desenvolver a habilidade básica da filosofia, o ato de refletir;

- Conceituação: descobrir o sentido das palavras que usamos na linguagem.

Conceituar é entender os sentidos, a aplicação de termos e palavras em diferentes contextos sociais e de uso da linguagem, buscar o sentido de uma palavra e observar os diferentes usos desta;

- Razoabilidade: desenvolver a capacidade de aplicar de maneira ponderada os procedimentos racionais. Esse é dos critérios mais básicos do processo de investigação, o autoquestionamento sobre a razoabilidade de seus próprios argumentos ou o questionamento sobre os argumentos propostos pela Comunidade, identificar posturas ou pensamentos absurdos e, com o desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, o critério de razoabilidade permite que os alunos identifiquem falsas concepções ou até mesmo falácias dentro dos discursos da atribuição de conceitos e resolução de problemas;

- Democracia: por fim, a base da comunidade. Qualquer proposta que tenha como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo deve ser pautada em estratégias democráticas. Um espaço democrático possibilita o contato entre os diferentes, a liberdade de expressão e aprimoramento da capacidade dialógica, além da empatia e da convivência respeitosa entre os indivíduos que compõe a mesma Comunidade.

As características estão interligadas no processo metodológico de desenvolvimento da Comunidade de Investigação, e esta não pode ser reduzida a um instrumento pedagógico para o ensino do pensamento, mas o todo é o condutor do Programa

de Filosofia para Crianças, as características são partes do processo de ensino-aprendizagem contínuo e permanente.

2.4. A influência da teoria da atividade de Vygotsky no Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

Apesar da grande influência de Dewey, outros autores como o Vygotsky farão parte desse pensar a sala de aula como comunidade de investigação. Na obra *Natasha: diálogos vygotskianos*, Lipman toma como base a psicologia de Vygotsky e afirma que o pensar é a internalização da fala, e o comportamento do grupo em discussão exerce um papel crucial para o aprender a pensar. Partindo da premissa de que as Funções Psicológicas Superiores são resultados de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do indivíduo com o meio físico e social em que está inserido, Vygotsky direcionou suas pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento para compreender o comportamento e a evolução do pensamento e linguagem das crianças. O autor afirma que a escola é um ambiente que deveria proporcionar situações que ampliem um universo de compreensão da criança e possibilitem a evolução do pensamento verbal.

Diferentemente dos outros animais, os seres humanos atribuem significados ao mundo a sua volta e os externalizam em forma de linguagem. Essa característica fundamental da comunicação humana é distintamente evidenciada quando o objeto de observação são as crianças, pois estas estão na fase de descoberta e atribuição dos primeiros significados. Quando uma criança reconhece que os signos verbais têm o seu significado apropriado, ela vive um momento único, pois é “a maior descoberta da sua vida” (VYGOTSKY, 1989, apud LIPMAN, 2002, p. 26). No momento que isso acontece, a criança tem uma experiência prazerosa e significativa em relação ao próprio pensar, o que a leva a fazer conexões e buscar novas experiências que possibilitem outras descobertas.

A criança tende a fazer novas experiências com os objetos e palavras, proporcionando a evolução do domínio das relações entre signos e seus significados. Não é apenas uma atribuição de signos a objetos, mas a criança está se apropriando das capacidades humanas por meio da interação entre o sujeito que conhece, o objeto a ser conhecido e o uso de signos construídos coletivamente. Este sistema simbólico que constitui a cultura da sociedade em que o infante está inserido e para o qual está sendo desenvolvido, trata-se de instrumentos da cultura que ampliam a apropriação e transformação da natureza. O homem

consolidou nesses instrumentos as capacidades, aptidões e habilidades humanas necessárias à sua utilização.

Na obra, Lipman (2002) destaca que no pensamento vygotskiano, após a descoberta da fala e do uso de signos, o próprio desenvolvimento cognitivo toma proporções diferenciadas e mais avançadas. Assim, ocorre uma mudança no comportamento da criança e na forma como ela atribui as relações com o meio social, e quando a criança se apropria do conceito, isto é, do que ele representa, ela faz uso de sua função social. Esta apropriação das capacidades humanas ocorre por um processo de internalização, ou seja, reconstrução interna de uma operação externa. Portanto, não acontece de forma natural, mas depende das experiências vivenciadas nas relações entre as pessoas.

Na figura da personagem fictícia Natasha, Lipman menciona a Psicologia do Desenvolvimento de Vygotsky justamente pela valorização do desenvolvimento da criança com base no meio em que ela vive. Em ambos autores, o pensar e o falar não podem ser vistos separadamente, pois estão intrínsecos na evolução cognitiva da criança, e o aperfeiçoamento destas categorias, fala e pensamento, depende do seu desenvolvimento a partir do meio em que o indivíduo está estabelecido.

O pensamento verbal da criança é, em Vygotsky, uma categoria do desenvolvimento na qual a relação entre ação e linguagem possibilita a atribuição de sentido aos objetos que fazem parte do meio social em que a criança está inserida. Apesar das ações práticas das crianças ocorrerem desde os primeiros momentos de sua vida, é a convergência entre a linguagem e a ação prática que dá origem ao pensamento. Desse modo, Lipman irá se apropriar depois como um processo de internalização das nossas atividades no mundo.

[...] no capítulo final do livro de Vygotsky ele se estende sobre a noção de que nossa 'fala interior' consiste em grande medida de predicção. Isto é, ela se concentra nos predicados dos enunciados, do que resulta que a fala Interior é extremamente exagerada e intensa, em grande medida composta de adjetivos e advérbios, tais como 'brilhante', 'fluyente' e 'rapidamente'. Somente quando somos coagidos a usar tipos mais formais de expressão, tais como a escrita, é que colocamos os sujeitos abstratos no início de nossas orações, mesmo que eles sejam em grande medida conceituais e não experienciais. "A partir de muitas experiências de um brilho no céu, desenvolvemos o conceito de Sol, e chegamos à inferência de que brilhar é uma propriedade do Sol", murmurou Natasha (LIPMAN, 2002, p. 53).

Apoiando-se nas afirmações de Vygotsky, Lipman vai repensar o desenvolvimento da criança no contexto de sala aula. Correlacionando o conceito de pensamento verbal com os conceitos de Dewey de experiência significativa no processo de

investigação e educação democrática, o idealizador do Programa de Filosofia Para Crianças elabora a Pedagogia da Comunidade de Investigação. Para Lipman, as experiências dialógicas promovidas em sala de aula devem ser significativas para o aluno e também possibilitem correlações com outros contextos que fazem parte de seu cotidiano. A filosofia, por meio do desenvolvimento de determinadas habilidades de raciocínio e interpretação do mundo, seria um caminho para reorganizar as experiências em sala de aula.

A comunidade da sala de aula pode desempenhar um papel mediador entre a família e a sociedade ou entre a formação cultural ou étnica específica de cada indivíduo e sociedade como um todo. Mas pode mediar, também, entre pressões para solucionar problemas sociais através do consenso democrático, através da investigação científica, ou, se for o caso, através do poder econômico ou social bruto. [...] a comunidade de investigação da sala de aula pode funcionar como valiosa zona intermediária, proibindo uma corrida desenfreada ao julgamento em casos que exigem uma análise prolongada enquanto demanda ação imediata onde um julgamento definitivo é viável e a ação imediata é obrigatória. (LIPMAN, 1995, p. 359)

Observar a influência do pensamento de Vygotsky para o Programa de Filosofia para Crianças é imprescindível para compreender a necessidade de estruturação da comunidade de investigação no processo do desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, isto porque, ambos autores enfatizam a importância da coletividade como elaboração do pensamento. A Comunidade de Investigação é uma metodologia que visa oferecer aos alunos um ambiente investigativo – dialógico, que se inicia com o reconhecimento dos membros pertencentes a comunidade e depois com o processo de investigação das problemáticas filosóficas, a fim de desenvolver capacidade de pensar de forma colaborativa, como podemos verificar a citação a seguir.

Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desfiem-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. (LIPMAN, 1995, p. 31)

3. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN.

O Programa de Filosofia para Crianças tem o objetivo de estabelecer uma metodologia de sala de aula que possibilite o desenvolvimento crítico, reflexivo e criativo dos alunos. As influências filosóficas de Dewey no pensamento de Lipman, são evidentes. O próprio Lipman discorre em suas obras sobre o quão importante é a pedagogia de Dewey para a elaboração do Programa do Educar para o Pensar, bem como a psicologia de aprendizagem de Vygotsky. Porém, estruturar um currículo para alcance desses objetivos não é uma missão fácil, tão pouco analisar e adaptar um currículo pensado na década de 70, no contexto norte americano, para aplicar à realidade ludovicense, mas a dificuldade não implica em impossibilidade. Portanto, essa seção será dedicada a compreensão do método de Filosofia para Crianças e adaptação deste ao contexto em que estamos inseridos.

Faz-se necessário, neste primeiro momento, compreender que a proposta do Programa de Filosofia para Crianças se inicia nos primeiros anos escolares, ainda na alfabetização. Enquanto processo, as etapas devem ser pensadas para cada nível de amadurecimento físico, mental e social, alicerçando bases para o desdobramento da etapa seguinte. Portanto, quanto mais cedo as práticas de filosofar forem inseridas no cotidiano escolar do aluno, maior desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior. Entretanto, a disciplina de Filosofia é, na maioria dos casos, inserida nos últimos anos do Ensino Fundamental, mais especificamente no 6º ano do Ensino Fundamental maior. Destarte, eis um grande desafio deste trabalho, ajustar um programa de ensino de Filosofia na infância para uma faixa etária que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA¹³ e as referências da psicologia da aprendizagem¹⁴, não são mais crianças. Esse desafio se torna ainda maior quando descolamos o olhar para o contexto de sala de aula da rede pública de ensino, pois o contexto familiar e social destes alunos insere a necessidade de um amadurecimento precoce, muitas vezes, exigindo desses jovens a adoção posturas para as quais ainda não estão preparados.

¹³ Segundo o art. 2 do ECA, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Portanto, a faixa etária dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental maior, estariam na etapa de transição da infância para adolescência.

¹⁴ A psicologia da aprendizagem, a partir da perspectiva de Lipman sobre Vygotsky, insere o conceito de maturidade cognitiva no qual alunos de 11 a 13 anos já não podem mais ser considerados crianças.

A adequação do Programa de Filosofia para Crianças enfrentará muitos outros desafios, porém acreditamos que é possível fornecer minimamente a esses jovens a oportunidade de autodesenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, a partir da interferência do ensino de Filosofia, da construção da comunidade de investigação e do estabelecimento do processo dialógico ¹⁵em sala de aula. Desse modo, vamos compreender a estruturação da metodologia de Lipman, analisar o contexto em que estamos inseridos e alterar o que for necessário para alcançar nossos objetivos. Obviamente, essas alterações não devem perder de vista o que há de fundamental no Programa do Educar para o Pensar, será apenas ajustado para que seja possível obter os resultados desejáveis e a continuação do processo de desenvolvimento do aluno.

A descrição do método perpassará por todas as etapas do processo de desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, a cada etapa há também uma perspectiva de adaptação, sendo esse ajustamento do método de Lipman aplicado em sala de aula e verificado a sua efetividade no que tange ao alcance dos objetivos descritos anteriormente.

3.1. Os fundamentos do Programa de Filosofia para Crianças

Para compreensão do Programa de Filosofia para Crianças, é necessário que compreendamos que Lipman criou uma nova concepção de ensino de Filosofia, educação e de criança. O programa não objetiva mera transmissão de saberes sistematicamente organizados, pelo contrário, o professor Lipman é crítico desse tipo de ensino, pois os alunos não devem ser vistos como receptores passivos de saberes engessados, em que o professor, autoridade educacional, detém todo conhecimento e o transmite para alunos que nada sabem. Inicialmente, Lipman nos convida a repensar duas distinções importantes à prática filosófica na infância: primeiro, a diferença entre Filosofia e filosofar e, segundo, a diferença entre educação tradicional e educação reflexiva.

Como professor de lógica, Lipman realizou experiências com ensino de raciocínio lógico para alunos com idade de 10 a 12 anos e identificou um potencial crítico nesse público e um diferencial dos alunos do Ensino Superior, a espontaneidade de fazer perguntas. Para o autor, há algo em comum entre o filósofo e a criança: a capacidade de se

¹⁵ Desde os primeiros filósofos, o diálogo é fundamental para o exercício da filosofia e constrói democraticamente um conhecimento compartilhado, por isso, todo o processo ensino-aprendizagem do Programa de Filosofia para Crianças deve ser baseado no princípio que fundamenta o diálogo como exercício do filosofar.

maravilhar com o mundo e o desejo de investigar tudo que lhes é apresentado e/ou percebido. O filósofo, por sua vez, tem amadurecimento suficiente para tomar essa admiração como um problema possível de investigação, e identificar conceitos centrais comuns e controversos da nossa própria existência, a fim compreendê-los e explicá-los. As crianças ficam intrigadas com as mesmas questões, têm essa vontade latente de compreender o mundo que as cerca, porém, necessitam aprender a pensar filosoficamente. “O filosofar da criança representa a possibilidade de um outro olhar sobre o mundo e criação de novos conceitos para interpretá-lo e transformá-lo” (MURARO, 2012, p. 4).

Lipman (2001) descreve a Filosofia como um conjunto de teorias ou sistema de ideias desenvolvidas ao longo da história. A cada teoria, o autor investiga e explica as problemáticas de seu tempo e do contexto social em que está introduzido. Logo, a Filosofia será diferenciada no sentido de que essas problemáticas são próprias da existência humana, e assimilar as ideias desses filósofos é de extrema importância para prática do ensino de Filosofia. Porém, essa prática não deve ater-se somente a transmissão desses saberes, como podemos perceber na citação abaixo.

[...] A educação não é só a transmissão do que foi aprendido que constitui a herança acumulada historicamente, ou a transmissão do chamado tesouro cultural da humanidade. Antes de tudo, a educação é aprender a lidar com os desafios e conflitos impostos pela vida. Pode-se dizer, então, que toda educação tem um aspecto filosófico insubstituível que é o de colocar em questão os conflitos mais profundos da existência humana e buscar formas alternativas de respondê-los. Se o questionamento filosófico é necessário para pensar diferentemente dos padrões estabelecidos, aqueles padrões que não respondem mais aos novos conflitos, fica mais evidente o papel fundamental da filosofia numa educação que tenha como propósito a formação integral do ser humano, especialmente porque a filosofia permite a construção das referências mais amplas que orientam a vida. Assim, vemos que a educação filosófica tem potencial fértil de ser um eixo integrador no campo das “educações” (MURARO, 2012, p. 7).

Por conseguinte, a Filosofia e o ato filosofar são partes inerentes ao processo educacional. De um lado, os saberes construídos ao longo da história, do outro, as práticas investigativas que desenvolvem o pensamento filosófico, crítico, reflexivo e criativo. A criança já dispõe de características essenciais para o ato de filosofar, a curiosidade própria da infância e a capacidade de se maravilhar com o mundo. Cabe à educação filosófica a reconstrução desse sistema de ideias, para que as crianças possam se envolver na experiência de filosofar. Entretanto, para que isso aconteça é imprescindível que repensemos o formato de educação desenvolvida nas escolas. A educação tradicional dispõe de um modelo de

ensino-aprendizagem que não considera a experiência do aluno, apostando em um processo de transmissão de saberes sistematizados, o ato filosofar não possível dentro desse modelo de educação. Os anos que separam a análise de Dewey e Lipman acerca da escola tradicional e que separam esta pesquisa da análise dos autores são, em quantidade, significativos. Não obstante, apesar da distância temporal, ainda se debate as mesmas questões no campo escolar e na prática pedagógica. É interessante observar o quanto é evidente que a escola tradicional tenha se tornado ultrapassada, mas, apesar disso, as práticas da educação tradicional ainda estão enraizadas no exercício docente.

A filosofia como um conjunto de teorias e sistema de ideias desenvolvidos ao longo da história deveria ser reconstruída para que as crianças pudessem se envolver na experiência do filosofar. Da mesma forma que seria necessário repensar o paradigma padrão da educação como transmissão de conhecimentos. [...]. O professor é a autoridade que detém o conhecimento e o transmite aos alunos que não sabem, os alunos devem absorver e estocar os conhecimentos para o uso futuro, constituindo este um modelo de educação que privilegia a memória. Lipman considera que não é mais aceitável a educação ter como objetivo a transmissão do saber diante da rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, ecológicas, etc. As informações se tornam obsoletas em curto período de tempo, o contexto social sofre mutações e se complexifica, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o processo de globalização expõe as crianças à pluralidade e fragmentação dos sistemas de referências. Ele propõe, então, um novo paradigma de educação que a compreende como investigação (inquiry)” (MURARO, 2012, p. 3).

Na citação acima, depreendemos o quanto obsoleta se tornou a educação tradicional. Os meios de comunicação e a internet, cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, ocasionaram uma série de transformações em diferentes campos sociais. Com a escola não é diferente, se antes a figura do professor era entendida como o único detentor de conhecimento, agora os alunos têm acesso a qualquer tipo de informação com um toque na tela do celular. Se antes, a leitura do livro didático era feita para entender conceitos, organizações e o que acontecia no mundo, hoje a leitura é considerada pelos alunos como prática maçante, pois em todos os outros ambientes sociais e, principalmente, devido ao bombardeio de informações diárias, o estímulo é de contato com um conhecimento fácil, rápido e, constantemente, mutável. O ambiente de sala de aula é visto como desinteressante e obrigatório, e o conteúdo ainda é percebido como um instrumento para adquirir notas e aprovação.

Apesar de muito teorizar sobre uma educação progressiva - escola nova - as práticas da educação tradicional são muito comuns no ensino público e privado. Primeiro,

porque o professor acaba reproduzindo a educação que teve em sua formação, segundo, constata-se pela realidade da maioria das escolas públicas, pelas suas próprias condições estruturais, visto que dificultam as iniciativas de transformação das práticas educacionais, contudo, não as impossibilitam. O indubitável é que já não é possível ensinar a pensar filosoficamente dentro do modelo de educação tradicional, “é preciso substituir o modelo tradicional de educação [...] pelo paradigma da educação para o pensar” (SILVEIRA, 2001, P. 54).

Contudo, o que, de fato, é pensar filosoficamente? O ato de filosofar é o mais importante dentro da etapa inicial do Programa de Filosofia para Crianças. Até para que posteriormente os alunos possam ter contato maior com os textos filosóficos. Dessa forma, é vital o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, compreensão de significados e relação entre conceitos. A experiência do filosofar é um processo que depende da organização de alguns elementos, dentre eles estão:

- A atitude do espanto, de maravilhar-se, de admirar é compreendida como elemento inicial da experiência do filosofar, pois, para que seja suscitada qualquer processo de investigação, é preciso haver o interesse em se debruçar sobre uma temática, para que nesse interesse surja o espantar-se, que é fundamental. Contudo, não se trata de uma admiração passiva ou contemplativa, mas de uma atitude curiosa e imaginativa. Essa capacidade de espantar-se provoca no ser humano a necessidade de tentar compreender o mundo e o sentido da própria existência, essa busca por novos sentidos reconstrói hábitos e condutas, nos fazendo refletir e repensar nossas práticas cotidianas. Com o propósito de conseguir transformar experiência em problemática, é essencial haver certa disposição afetiva, despertada pela admiração.

É *philia*, amor amigo que deseja a *sophia* sabedoria. Se não cultivar este dinamismo na atitude frente ao mundo e ao conhecimento, rapidamente o filosofar se transforma em dogma, uma crença que pretende ser chão firme, inabalável e eterna. Para filosofar é importante desenvolver a sensibilidade ao ponto de espantar-se, admirar ou maravilhar-se. Este dispor-se a trabalhar com o que é problemático na experiência desenvolve uma simpatia inteligente para olhar as possíveis alternativas e considera-las na sua radicalidade em busca da melhor resposta. Simpatia para ouvir e compreender os pontos de vista dos outros, inclusive a fala dos filósofos sobre esse problema (MURARO, 2012, p. 14).

A citação acima reforma essa ideia de sensibilizar para estabelecer um problema. Em termos práticos, trata-se de construir um processo pedagógico da sensibilidade, cujo objetivo é desenvolver a atitude de espanto para então suscitar o filosofar.

▪ A pergunta e a problematização: transpor a pergunta gerada a partir do espanto em uma problemática a ser investigada. Esse elemento constitui o princípio para o estabelecimento do diálogo, em que diferentes perguntas podem ser inseridas a partir de um mesmo objeto de admiração. A força interrogadora do pensar é base para o filosofar, uma vez que a pergunta traz um sentimento de inquietação. Essas emoções ocasionadas no momento da sensibilização passam para o âmbito da fala mediante a pergunta. O perguntar, por sua vez, possibilita descobrir as relações existentes entre o que se conhece e o que é desconhecido, gerando conflitos construtivos. A reflexão filosófica não se esgota nas respostas, pois uma resposta gera novas perguntas, tornando o processo de investigação contínuo, intitulado por Lipman de pedagogia da pergunta, de extrema importância para Programa, para evitar o mau uso da pergunta, como podemos verificar na citação abaixo.

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixam de questionar e de buscar significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos de aceitação passiva que as crianças acatam como modelos de sua própria conduta. Desse modo, a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração (LIPMAN, 1995, p. 55).

A função da pedagogia da pergunta é evitar essa passividade nas crianças e romper o ciclo reprodutivista de verdades pré-estabelecidas. As escolas estão repletas de práticas de mau uso da pergunta, expressões como: “Que tipo de pergunta é essa?”, “Essa pergunta fica para depois.”, “Isso é coisa de se perguntar?”, “Pergunte para o seu... (pai, mãe outro professor)” resultam no silêncio quando o professor pergunta: “Alguém quer perguntar algo? Alguém tem dúvida?”. Quem dentro da sua prática docente ao realizar esse tipo de questionamento não pensou que o silêncio é resultado da falta de interesse dos alunos?

Para Lipman, muitas vezes o silêncio dos alunos vivenciado em sala de aula é apenas a reprodução das práticas de mau uso da pergunta, essas práticas se tornam repressoras da espontaneidade das crianças e transformam os jovens em reprodutores passivos. Um jovem que se arrisca a verbalizar uma dúvida ou sua inquietação, está arriscando a se expor para o professor, para os colegas, para o julgamento dos outros, e quando a resposta à sua coragem de arriscar-se, tolhe ou lhe reprime a próxima vez que a vontade de se manifestar vier. O receio de ser erroneamente julgado e mal interpretado o fará silenciar, duvidar de si mesmo, de sua capacidade e criticidade. No contexto brasileiro, o educador Paulo Freire

denuncia a forma como se manipula a pergunta, principalmente na escola. Ele é enfático em mostrar o autoritarismo em relação à pergunta: “o autoritarismo que corta nossas experiências educativas inibe, quando não

reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isso não ocorre explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo”. A repressão à pergunta é repressão ao próprio pensar, é uma forma de invasão do espaço de reflexão do outro (FREIRE, 1985, p. 46 apud MURARO, 2012, p. 22).

A pedagogia da pergunta exige, portanto, maior preparo por parte do educador, visto que o problema está localizado na forma como o professor identifica e reage à pergunta do aluno, podendo reprimi-lo ou aprimorá-lo. Essa proposta pedagógica visa elaborar uma prática reflexiva de formação da autonomia do pensamento, do comportamento e do julgamento. À vista disso, a pedagogia da pergunta tem como características algumas atitudes essenciais: empatia comunitária (ambiente de solidariedade, onde a escuta é atenciosa, a fala significativa, olhar, gestos são acolhedores); admiração ou espanto (desperta a atenção dos alunos para o processo de investigação); posicionamento crítico (não aceitar simplesmente um resultado dado, mas se posicionar de forma inquiridora e aos mesmo tempo respeitosa); de interesse pelo problemático (onde as perguntas não se cessam); valorização dos pontos de vista (para que haja a construção coletiva do processo investigativo); diálogo investigativo (o processo de compartilhar opiniões e de reconstrução das verdades pré-estabelecidas).

- O diálogo: assim como em Dewey, Lipman defende a experiência significativa como um processo que se dá na coletividade, na estruturação do diálogo, em que diferentes pontos de vista podem ser confrontados e revistos, para que somente de forma democrática seja construído ou explorado o conceito que pode resolver o problema identificado. Trata-se de uma prática de descentralização de si, deslocando-se para o outro. Para isso, é preciso que se estabeleça regras de inteligibilidade compartilhada para que o diálogo ultrapasse a mera conversação estabelecendo o processo de investigação entre os integrantes de um ambiente democrático. Sendo assim, o ambiente democrático é vital para realização do diálogo.

Em um ambiente autoritário, o diálogo não é possível, já que sua prática é oposta à prática autoritária. O diálogo opõe-se à força física, à violência ou à retórica que manipula a opinião, por esse motivo é imprescindível a construção de uma comunidade democrática de investigação, a fim de que todos sejam membros participantes e sujeitos as regras de condução coletiva do diálogo. Além disso, o diálogo enquanto prática filosófica deve ter alguns procedimentos de investigação, como: os cuidados com critérios de verdade e justificabilidade; respeito a liberdade de expressão do outro e suas opiniões; preocupação

com a forma como são apresentados os argumentos e o próprio cuidado com a não imposição de verdade absoluta e individual. No processo de ensino-aprendizagem, o diálogo é planejando por meio da pedagogia do diálogo¹⁶.

- O conceito: filosofar é pensar conceitualmente. Os conceitos aparecem no processo de investigação como horizontes do desconhecido que se apresentam repletos de significados e significantes. Os conceitos são a possibilidade de intercalar o processo dialógico investigativo, ora podemos trabalhar conceitos comuns, ora conceitos da literatura, arte, ética, história, sociedade, cultura, etc. A dimensão conceitual viabiliza um leque gigantesco de atuações, o que gerará um cunho filosófico é a forma como abordamos esses conceitos, não como simples respostas para as dúvidas surgidas do espanto, mas como partes do processo de investigação que não se fecha, não se encerra e não se limita. O conceito não precisa está separado do desenvolvimento de habilidades, essa dicotomia entre a escola tradicional e a escola nova é compreendida por Lipman como um equívoco comum, a prática de pensar conceitualmente tanto explora os conceitos necessários quanto aprimora as habilidades de pensamento crítico e reflexivo, como podemos perceber na citação abaixo.

Se o currículo de Filosofia para Crianças fosse autorizado a servir como um paradigma educacional, seguramente o modo pelo qual poderia ser mais útil é precisamente o de demonstrar que a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de conceitos (nesse caso, as habilidades são as habilidades de raciocínio e de investigação e os conceitos são as ideias predominantes na história da filosofia) podem acompanhar e reforçar um ao outro (LIPMAN, 1990, p. 42).

É importante destacar que o conceito filosófico deve ser adaptado em uma linguagem mais simples, própria para a faixa etária que será debatido. Analisaremos na citação a seguir.

Evidentemente, não se pretende que as crianças estudem diretamente o pensamento dos grandes filósofos, o que seria improprio ao seu grau de desenvolvimentos intelectual, mas podem, acredita Catherine Silva, assimilar indiretamente e de forma simplificada as questões complicadas que esses filósofos enfrentaram. [...] Assim, os conteúdos, isto é, as chamadas “ideias filosóficas”, são apresentadas as crianças “na linguagem mais simples possível” [...]. (SILVEIRA, 2001, p. 59)

Outro ponto importante da experiência do filosofar, é a contextualização da problemática e dos conceitos investigados, pois o movimento permite que os alunos

¹⁶ Metodologia de Lipman, no qual o processo do diálogo é base para o desenvolvimento da investigação e consequentemente do Pensamento de Ordem Superior.

relacionem os resultados dos diálogos de sala de aula com as situações cotidianas, identificando significados e significantes¹⁷, além de aprimorar a capacidade de investigar e analisar os diferentes contextos em que está incluído. Ora, o processo democrático iniciado em sala de aula deve expandir-se para fora dos muros da escola, visando a atuação desse aluno-cidadão, por isso, quanto mais real for a temática de debate em sala, mais situado e atuante o jovem pode se visualizar como parte integrante da mudança. Ademais, irá acionar gatilhos lógicos, o que permitirá aos alunos buscar formas de investigação do ambiente em que vivem e das situações desafiadoras do cotidiano.

Para melhor explicitar a importância da contextualização na experiência do filosofar, pensemos no seguinte exemplo de situação em sala de aula: A escola pública é localizada em um bairro periférico, com problemáticas sociais específicas do local. A professora leva um texto para sala de aula do sexto ano, com objetivo de discutir sobre ética. O texto descreve a história de Luiz, garoto branco, de classe média alta, que vai passar as férias esquiando com pais e, em um dado momento da história, Luiz se percebe em uma “encruzilhada”, tendo que decidir entre o que é moralmente correto e o que é vantajosamente financeiro. Ora, o problema ao usar esse tipo de texto para sensibilizar o aluno a uma reflexão, é que a realidade do personagem é muito distante da sua e, ao invés de construir uma ponte para exercício da reflexão sobre a tomada de decisão do personagem e do próprio aluno, constrói uma barreira, a de identificação com o contexto no qual o problema ético será revelado. É claro que quando houver maior desenvolvimento da capacidade de abstração dos alunos, os textos de maior complexidade ou que envolvam outros contextos, diferentes da realidade social em que eles estão, podem ser trabalhados durante as aulas, mas nas primeiras etapas do Programa é importante esse despertar do sentimento de pertencimento. Primeiro, à comunidade de sala de aula e, segundo, às situações que serão debatidas e refletidas no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior deve perpassar pela dimensão ética e cidadã dos indivíduos inseridos no ambiente escolar, compreendendo que essas dimensões estão presentes em âmbitos importantes da vida: o âmbito privado, que corresponde a dignidade humana e sua liberdade, como essa pessoa se ver e se coloca no mundo, o valor que atribui a si mesma, e o âmbito público. A ética e a

¹⁷ Dewey concebe o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de "sociedade" e indivíduo. Para ele, o indivíduo somente passa a ser um conceito significante quando considerado como parte inerente de sua sociedade. Esta, por sua vez, nenhum significado teria, sem a participação dos seus membros individuais (1959).

cidadania são fundamentais para a organização social e estruturação das relações entre os indivíduos sociais e diferentes entre si. Enquanto a ética pressupõe a construção da identidade e do caráter, a cidadania estabelece regras e condutas para melhor convivência com as diferenças culturais. Destarte, é necessário compreender que

a pessoa é portadora de valor em si mesma e fonte de todos os valores. Corpo, emoções/sentimentos, sexualidade, pensamento, consciência, hábitos, vontade, História, a pessoa é uma unidade complexa, idiossincrática, dotada de capacidades e potencialidades e em processo contínuo de crescimento, um ser ativo e em constante transformação. A mediação para assenhorear-se deste processo de autoconstrução como a pessoa é a educação. Neste sentido, podemos falar da importância de uma educação ética reflexiva. [...]. Uma prática ética investigativa trabalha as condições para descobrir e desenvolver capacidades e potencialidades que só se realizavam na relação social e que poderão ser colocadas a serviço da comunidade. (MURARO, 2012, p. 18)

A partir do diálogo com os outros, a criança amplia sua dimensão cidadã, descobrindo suas próprias capacidades e limitações. Adquire a singularidade de si mesmo, aprendendo a se valorizar, ao mesmo tempo em que aprende que o outro é uma identidade igualmente singular e por isso merece tanto respeito quanto o que espera para si. O contato com o diferente sempre gera conflitos. A Pedagogia do Diálogo deve identificar essas situações divergentes, e a partir delas, provocar a construção de regras e normas de convivência, mas que não partam do professor e sim da comunidade onde professor e alunos fazem parte. De forma democrática, as regras de convivência harmonizam a participação espontânea das crianças, promovendo a autorreflexão sobre as responsabilidades de cada membro da comunidade. Por conseguinte, pertencer a comunidade torna-se uma prática constante de cidadania, exercitando a liberdade, companhia e participando de forma eficiente e criativa na reconstrução da cultura.

A relação educativa deve ser permeada por este princípio democrático rompendo com a ideia de que se “educa para a democracia”. A democracia se converte, assim, numa forma de educar uma vez que dá espaço para realização do impulso de amor à sabedoria e não à autoridade que se acha detentora da verdade. Nela o cidadão participa da investigação, ampliando e transformando suas perspectivas e possibilitando o julgamento comunitário (MURARO, 2012, p. 18).

A Educação Reflexiva só é possível dentro de um ambiente democrático, no qual os sujeitos do processo de investigação são igualmente participantes da exploração do conceito. A proposta de Lipman evidencia a necessidade de uma continuidade no processo

de investigação. Aprender a filosofar é aprender a usar a inteligência como capacidade criadora de significados num ambiente dialógico.

3.2. A Comunidade de Investigação

Existem boas razões para pensar que o modelo para toda e qualquer sala de aula – aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue – é a comunidade de investigação. Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas. [...]. Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação. (LIPMAN, 1990, p. 37)

Como vimos anteriormente, o processo de investigação filosófica depende de um ambiente harmonioso e democrático. No Programa de Filosofia para Crianças, esse ambiente é a Comunidade de Investigação Filosófica. As origens da ideia de Comunidade de Investigação podem ser encontradas em um artigo publicado em 1878, intitulado *Como tornar claras nossas ideias?*. Nesta obra, o pensamento é apresentado com uma única finalidade: a de produzir a crença¹⁸, e esta, por sua vez, é base das nossas condutas, ações e dos nossos atos. O processo de construção da crença teria início em uma condição enervante de nossa própria experiência, em que a crença é posta em dúvida¹⁹ por não exercer mais os mesmos efeitos na conduta. A investigação ocorre quando a crença estabelecida é desconstruída pela dúvida e reconstruída em uma nova crença. A Comunidade de Investigação trabalha com o método autocorretivo, isso significa que a comunidade tem a capacidade de buscar, por meio da investigação, crenças mais adequadas para condução da experiência problemática.

Em Dewey, a Comunidade de Investigação é conceito basilar para a educação baseada na experiência significativa. Pensando o contexto biológico, a sobrevivência do organismo impõe a interação com o ambiente. No contexto social, para nos construirmos como seres humanos, é imprescindível o estabelecimento das relações sociais, primeiro no

¹⁸ O conceito de crença é descrito como hábitos de ação.

¹⁹ A dúvida é apresentada por Pierce como o processo de desconstrução da crença para reconstrução de novas crenças, originada pela surpresa é geralmente provocada pelo exterior e tem poder de paralisar a ação.

âmbito privado, em que a criança se apropria da cultura ofertada pelos familiares, depois no âmbito maior, o público, o ambiente escolar, onde a criança terá contato com diferentes culturas, visões de mundo e opiniões. É, na verdade, um momento conflituoso, cheio de incertezas e de novas possibilidades. Deste modo, a criança, que antes tinha apenas uma referência de mundo, mas já carregada de experiência de vida, agora passa ter contato com várias outras referências, com o diferente, com outros que podem exercer o julgamento sobre suas capacidades.

Ao analisar a prática de sala de aula comum, Dewey, assim como Lipman, identificam tipos de experiências proporcionadas pelo ambiente escolar: as experiências deseducativas e as experiências significantes. As escolas tradicionais e até mesmo a escola nova estão repletas de experiências deseducativas²⁰. A Filosofia da Educação de Dewey e o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman visam a elaboração de um ambiente educacional que promova experiências significativas, como base para todo processo de ensino-aprendizagem e isso só é possível em ambiente democrático.

A escola sempre foi vista como instituição separada das demais, e que prepara os indivíduos para o contexto social, seja em uma perspectiva mais técnica de preparar profissionais habilitados para o mercado de trabalho, ou em uma perspectiva mais humanista, de educar cidadãos para que estes possam construir uma sociedade melhor. Todavia, se a escola não for integrada ao contexto social, sua prática parece sem sentido, sempre visualizada como um preparo para a vida, como se as experiências vividas no ambiente escolar fossem só um treino e a vida real acontecesse depois da escola. Além disso, quando a escola não promove experiências que façam os alunos repensarem os problemas que afetam a sociedade em que estão entrepostos, a educação passa a ser mera reprodutora dos padrões de comportamento e dos hábitos ruins que a sociedade estabelece, não cumprindo assim seu objetivo de formar cidadãos críticos o suficiente para mudar a realidade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, pensar sobre a realidade social é, primeiro, compreender que os alunos já têm uma carga de experiências vividas, uma identidade, mesmo que ainda não alicerçada. E também, como a criança se coloca no mundo e como ela o vê, é encarar o processo educacional como um processo investigativo, de construção de conhecimento, em

²⁰ Conforme apresentado na primeira seção, as experiências deseducativas são aquelas que não geram a possibilidade de construção de novas experiências, pois se encerram nelas mesmas. No caso da escola tradicional, as experiências são “castradoras” devido ao paradigma desse modelo de educação, no qual o aluno é visto como depósito de saberes sistematizados. Já nas escolas novas, o equívoco está em tentar construir apenas experiências agradáveis, desvinculando-as do caráter investigativo e do encadeamento lógico.

que os conceitos lhes são apresentados de maneira que possam ser relacionado com o cotidiano e, que sejam, claramente úteis²¹ no dia a dia. Verificamos esta constatação de Lipman na citação abaixo.

John Dewey estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estupendo erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos. [...]. Quando os problemas não são explorados em primeiro lugar, nenhum interesse ou motivação é criado, e aquilo que continuamos a chamar de educação é uma charada e um simulacro. Dewey não tinha a menor dúvida de que o que deveria acontecer em sala de aula é que se pensasse – um pensamento independente, imaginativo e rico. O caminho por ele proposto [...] é de que o processo educativo na sala de aula deveria tomar como modelo o processo de investigação científica (LIPMAN, 1995, p. 32-31).

A investigação científica tende a proporcionar um posicionamento atuante dos sujeitos do processo, para Lipman, um ambiente de sala de aula que apenas o professor é quem domina a discussão, onde as participações dos alunos são mínimas, não haverá desenvolvimento do pensamento, do processo de investigação e, muito menos, do raciocínio. A Pedagogia da Comunidade de Investigação pretende fazer da sala de aula uma comunidade reflexiva, participante e interrelacional por meio do diálogo rigoroso e razoável, sem grandes distâncias entre o professor e os alunos, no qual o diálogo se amplie para todos os membros da comunidade. Assim, toda investigação é uma prática de autocrítica, exploradora e inquisidora, geralmente construída na coletividade, isso porque o processo de investigação, com a presença de outros, mostra-se com maior quantidade de variantes e a percepção dos problemas podem surgir de diferentes eixos, gerando uma série de futuras problemáticas para investigação. Contudo, “embora toda investigação possa estar fundamentada na comunidade, isto não significa que toda a comunidade está fundamentada na investigação” (LIPMAN, 1995, p. 331), por isso devemos delinear os aspectos inerentes a uma comunidade de investigação filosófica.

A Comunidade de Investigação, enquanto metodologia de ensino, tem objetivos que devem ser alcançados. Ao pensar o ambiente de sala de aula convertido em comunidade, devemos estabelecer todo os objetivos e os resultados que queremos alcançar. Depois, deve-se planejar os passos que irão conduzir a investigação, sem engessar a dinâmica de sala de

²¹ O conceito de utilidade não é apresentado aqui em uma perspectiva de retorno imediato, financeiro ou de interesse material, o conceito de utilidade é apresentado como uma forma pela qual o aluno consegue identificar a importância de tal temática abordada e como ela se aplica no contexto de sua existência.

aula, visto que ocorre um erro constante ao considerar o planejamento de aula superior as potencialidades que podem ser desdobrados no momento de diálogo. Ao mesmo tempo que também deve se tomar cuidado para não se perder no processo, não alcançando assim os objetivos estipulados. Em seguida, devemos entender que a comunidade não deve alicerçar-se na mera conversação, mas que a investigação só acontece a partir do diálogo e por isso mesmo, esse procedimento tem estruturas de funcionamento. Similarmente, precisamos que os educadores estejam aptos a perceber os movimentos de espontaneidade e criatividade dos alunos. E, por último, utilizar a comunidade de investigação para criar o pensamento crítico e reflexivo.

Os objetivos da Comunidade de Investigação devem ser claramente pensados, de forma de geral, o objetivo é organizar um ambiente democrático em que seja possível desenvolver habilidade de Pensamento de Ordem Superior. Cada prática planejada para o momento de investigação da comunidade, deve igualmente ter os objetivos bem determinados, com propósitos especificados e que mantenham relação com o que foi trabalhado no momento anterior, e com o que será trabalhado posteriormente. Ou seja, a aula aplicada deve ter objetivos claros e correlatos com a aula anterior, de maneira que se produzam questões e inquietações para atividade seguinte.

Estabelecendo os objetivos, o passo seguinte é planejar as sequências de atividades que farão parte da comunidade. Esse planejamento é elaborado pelo professor, que deve se portar como um mediador do processo de investigação, ao mesmo tempo que descreve os objetivos, a sequência didática e escolhe os materiais que serão utilizados, ele age em sala de aula de forma que estimule o senso investigativo da criança. O professor também é um membro da comunidade, assim, participa do processo de investigação. A diferença de postura está na maturidade e na carga de experiências vividas. Lipman, sugere que reflitamos sobre algumas questões acerca da formação do professor.

Os educadores devem estar muito atentos a várias questões, mas duas sobressaem entre outras. Uma delas é que é muito difícil educar alunos desinteressados. A outra é que sem presença de certas condições favoráveis é muito difícil educar bem os alunos mesmo se estiverem interessados. As condições favoráveis às quais me refiro são 1) ensino competente, 2) currículo adequado e 3) formação de uma comunidade de investigação [...]. A profissionalização do professor deveria implicar na capacidade de coordenar as três condições [...] a fim de que fosse fomentado o desenvolvimento do raciocínio e julgamento dos alunos. Isto é, evidentemente, o que se quer dizer quando se estimula que os professores sejam “facilitadores” competentes. (LIPMAN, 1995, p. 307)

O educador, como membro maduro do processo, direciona o intercâmbio das experiências expostas, “a educação deve ser um intercâmbio de experiências para serem interpretadas pelos pais e pelo professor” (DEWEY, 1944, p. 25 apud LIPMAN, 1995, p. 332). O argumento no processo do diálogo tem uma condução própria e o professor deve estar preparado para identificar e deixar-se conduzir sem perder o foco da investigação. Lipman apresenta, quase que uma natureza do diálogo, como se este tivesse vontade própria sobre a condução dos argumentos, vejamos como ele descreve essa inquietação na citação a seguir.

A ideia de seguir o argumento para onde este conduzir é uma questão intrigante desde que Sócrates a anunciou como a orientação máxima da sua própria prática filosófica. Se pensarmos sobre o assunto em termos mais gerais, de que maneira é orientada a investigação? [...]. Considero a resposta de Dewey a esta questão muito interessante. A investigação ocorre em situações – em áreas ou todos contextuais. Uma situação é um todo em virtude da sua “qualidade imediatamente universal”. Esta qualidade não somente une todos os componentes da situação em um todo, como também é única e indivisível. Não há duas situações com a mesma qualidade de penetração. [...]. Todas as investigações são orientadas por qualidades dessa natureza, inclusive a investigação socrática. [...]. É uma qualidade que se possui e não se descreve, porém se não estivesse presente e não fosse reconhecida s participantes careceriam de padrão de pertinência e de não pertinência. (LIPMAN, 1995, p. 333-334)

Para assimilarmos a estruturação da investigação dialógica é indispensável diferenciar o diálogo da conversação. A conversa é “um processo onde o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue” (LIPMAN, 1995, p. 335), trata-se de um movimento de reciprocidade que busca o equilíbrio, mas que não avança para outro patamar cognitivo, é uma troca de sentimentos, informações, mas não desafia os protagonistas inquirirem sobre problemáticas, muito menos busca aprimorar-se e resolver questões suscitadas. Já o diálogo, é o oposto. O diálogo não se estabelece no equilíbrio, pois busca exatamente o desequilíbrio, a fim de forçar um movimento progressivo. Pelo conflito de opiniões, aguça a busca por respostas, desconstruindo verdades pré-estabelecidas e provocando o movimento de reflexão.

O diálogo não pode ser totalmente livre de propósitos, mas também não pode ser manipulativo. O processo dialógico tem que ser construtivo e destrutivo, caminhar entre dois extremos para cumprir sua missão de expandir os mundos, as visões e a percepção daqueles que estão nele envolvidos. No caso da Comunidade de Investigação, o diálogo é caracterizado pela lógica, desenvolvendo um pensar em cadeia, organizado pela identificação da sequência de argumentos e de relações causais. A prática da argumentação lógica em sala de aula desenvolve habilidades importantes para a condução do Pensamento de Ordem Superior, a

criticidade é uma dessas habilidades, entretanto, cabe ressaltar que o fomento dessa habilidade é acompanhado das práticas éticas e democráticas próprias da comunidade de investigação. Lipman, destaca que

Quando a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação, as ações que são feitas a fim de que se possa seguir o argumento para onde este conduz são atos lógicos, e é por este motivo de Dewey identifica corretamente a lógica como a metodologia de investigação. À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. (LIPMAN, 1995, p. 342)

Por conseguinte, o diálogo deve edificar-se por meio de lances lógicos. “Em uma autêntica comunidade de investigação, o diálogo entra na matéria de estudo através destes lances lógicos (ou pensar crítico)” (LIPMAN, 1995, p. 344). Uma das dinâmicas que auxiliam o desenvolvimento do diálogo é a proposta do júri em sala de aula. Essa atividade exige dos participantes determinadas deliberações e posturas argumentativas, além cobrar a escuta apurada de todos os envolvidos e do processo democrático de participação. “Existe algo de incrivelmente audacioso no processo democrático, no sentido que, no caso do sistema jurídico, este confia a investigação a cidadãos comuns” (LIPMAN, 1995, p. 347).

Na parte IV da obra *O Pensar na Educação*, Lipman (1995) afirma que a finalidade da comunidade de investigação é conceber no alunado o pensamento crítico, reflexivo e criativo, em outras palavras, o Pensamento de Ordem Superior. Logo, em termos mais práticos e didáticos, é indicado que o profissional que deseje trabalhar com essa metodologia, tenha em mente outros pontos além dos citados anteriormente, são eles:

I. A escolha e apresentação do texto: como início da ação dialógica e do processo de investigação, o texto lido e interpretado coletivamente carrega potencialidades enormes para a comunidade de investigação. Contudo, deve-se estar atento a escolha do texto, este precisa estar organizado com enredo, refletindo valores, implicações éticas e realizações de gerações passadas, ser mediador entre cultura, contexto social e indivíduo. A leitura em voz alta, se possível, é realizada pelos alunos;

II. A elaboração da agenda: tratar do planejamento das atividades, reconhecimento dos alunos ativos e passivos²², mapeamento das áreas de interesse dos

²² Lipman utiliza estes termos para se referir ao perfil dos alunos em sala, identificar as dificuldades dos alunos é fundamental para elaborar novas práticas que reconheçam os alunos mais atuantes e estimulem os que não atuam tanto a participarem mais.

alunos, cooperação entre professor e alunos para tomada de decisões sobre o funcionamento da comunidade;

III. Fortalecer a comunidade: prezar pelas atividades sobre reflexão, estimular a solidariedade grupal, promover o raciocínio sobre os diferentes conflitos;

IV. Utilização de exercícios e planos de discussão: ampliar o universo de atuação da comunidade, concentrando sobre problemas específicos por vez, examinar ideias reguladoras;

V. Estimular respostas adicionais.

Em síntese, precisamos compreender que Comunidade e Investigação são conceitos pensados separadamente, e como metodologia funcionam correlatos. A Comunidade é o ambiente de sala de aula, constituído de membros participantes (professor e alunos), de regras de funcionamento (pensadas coletivamente e legitimadas de maneira democrática), das posturas dos investigadores dedicados e éticos. Já a Investigação é um método de desenvolvimentos do Pensamento de Ordem Superior. São conceitos independentes, mas complementares. Para maior entendimento da atuação separada desses conceitos, destacamos o quadro a seguir:

QUADRO 1

Comunidade de Investigação	
Comunidade	Investigação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiente emotivo, sócio interativo; ▪ Comunicação, sentimentos, ideias, percepções; ▪ Experiência compartilhada; ▪ Inclusão, interação com as diferenças; ▪ Convivência com regras; ▪ Cooperação no trabalho conjunto; ▪ Respeito mútuo/ cuidado; ▪ Confiança; ▪ Equilíbrio entre falar e ouvir; ▪ Compreensão do ideal de crescer juntos; ▪ Capacidades: ousadia e correr riscos ▪ Autonomia e liberdade; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo – seguir o argumento; ▪ Deliberação e julgamentos; ▪ Reflexão e habilidades; ▪ Questionamento persistente e aberto; ▪ Sensibilidade e percepção dos problemas; ▪ Argumentação baseada em razões; ▪ Autocorreção; ▪ Exploração dos significados; ▪ Desenvolvimento da autoestima; ▪ Desenvolvimento e criação de conceitos; ▪ Pensamento crítico/ criativo e cuidadoso;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiente ético e político; ▪ Direitos e deveres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia de pensamento; ▪ Imaginação reflexiva.
---	---

(MURARO, 2012, p. 44)

Transformar a sala de aula em uma Comunidade democrática é basilar para desenvolvimento do processo de investigação proposta pelo Programa. Somente em um ambiente harmonioso e acolhedor, os alunos podem compartilhar suas percepções sobre o mundo e sobre os objetos de seus estudos. A organização desse ambiente visa o desenvolvimento de habilidades próprias do convívio social, de autonomia e liberdade de pensamento. O processo de desconstrução e reconstrução de conceitos perpassa pela sala de aula como um ambiente democrático, apenas com a possibilidade de dialogar para conhecer outros pontos de vista e outras formas de percepção que os alunos podem desenvolver a capacidade de refletir sobre seus próprios pensamentos e conclusões.

A Comunidade é a reprodução, em sala de aula, de uma sociedade democrática de fato, em que seus membros são cidadãos com direitos e deveres bem claros e compreendidos, o sentimento de pertencimento a esse contexto proporciona uma entrega por partes dos membros a construção e manutenção da própria Comunidade. É nesse ambiente que o Processo de Investigação acontece, primeiro com a capacidade de diálogo, que ultrapassa a mera conversação pelos critérios que devem ser utilizados para compreensão, julgamento e formulação dos argumentos, o questionamento deve ser coerente, aberto e persistente e a autocorreção acontece por meio do próprio processo dialógico.

O reconhecimento dos alunos como parte integrante da comunidade, ou seja, promover o sentimento de pertencimento ao grupo, desenvolve a autoestima e o amadurecimento do posicionamento crítico. Sendo assim, os pensamentos criativo, reflexivo e crítico são resultantes do Processo de Investigação como prática contínua da Comunidade. Nesse cenário, os membros da Comunidade tendem a desenvolver a autonomia de pensamento e a capacidade de abstração para pensar os conceitos em diferentes contextos de aplicação. Por mais que utilizemos um texto ou exemplo próximo a realidade social dos alunos, esses devem alcançar a capacidade de aplicar este mesmo conceito em diferentes situações e exemplos, e de poder criar novas situações em que o mesmo conceito possa ser debatido e reanalisado.

Por fim, os dois componentes da Comunidade de Investigação, entendidos separadamente, mas organizados para que cumpram o mesmo objetivo, são base para o desenvolvimento do Programa Educar para o Pensar. A Investigação precisa de um ambiente

adequado para que possa ser desenvolvida e o ambiente só desenvolve o Pensamento de Ordem Superior se houver a Investigação. As estratégias pensadas para o cronograma de atividades dentro do Programa devem considerar que eles estão correlacionando na proposta do Programa de Lipman.

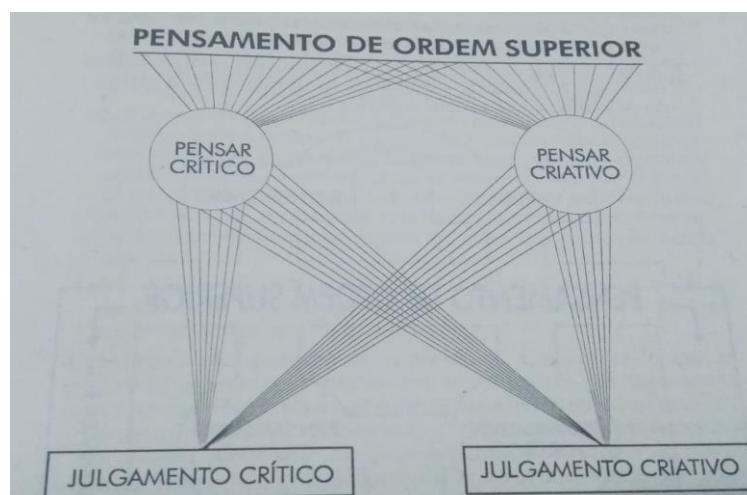
3.3. O Pensamento de Ordem Superior ou Pensamento Multidimensional

O Programa de Filosofia para Crianças, por meio da Comunidade de Investigação, tem como objetivo promover o desenvolvimento do pensamento dos indivíduos, cuja maior ferramenta é o diálogo filosófico dentro do ambiente democrático. Para alcançar esse objetivo, é exigido o cultivo de todas as dimensões do pensamento: pensamento criativo, pensamento crítico e pensamento cuidadoso.

Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas a fusão dos pensamentos crítico e criativo. Isto é, particularmente, evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística (LIPMAN, 1995, p.38).

Para Lipman, o ensinar a pensar bem engloba desenvolver essas três extensões cognitivas, podemos referir que o auge de todo o procedimento do programa é dotar os alunos de um pensamento de excelência. Nesse sentido, o pensamento de excelência é a união dos três tipos de pensamento anteriormente citados, essa união é apelidada por Lipman de pensamento multidimensional. Observemos a figura utilizada por Lipman para representar o pensamento de ordem superior.

FIGURA 2



Na figura, é possível perceber que o Pensamento de Ordem Superior envolve o pensamento crítico e o pensamento criativo. No caso do pensamento crítico, envolve o raciocínio e o julgamento crítico, no pensamento criativo, envolve talento, habilidade e pensamento criativo. Ambos se envolvem um nas práticas do outro, formando assim uma relação de dependência e complementação. O pensamento cuidadoso²³, por sua vez, estende-se à dimensão ética da prática investigativa da comunidade.

O pensamento crítico detém algumas características: é um pensamento que objetiva a produção de juízos, por se tratar de um pensamento aplicado que se utiliza do conhecimento teórico para chegar a acordos, soluções; é um pensamento guiado por critérios, já que se utiliza do encadeamento lógico para estabelecer relações causais e objetivos; é um pensamento que se autocorrige; e, por último, é um pensamento contextual, que se desenvolve dentro de um contexto, identificando os limites das correlações entre problemáticas e o processo de investigação. “É preciso considerar a individualidade de cada situação e permitir que ela desempenhe um papel orientador em qualquer investigação sobre a situação” (MURARO, 2012, p. 44).

O pensamento criativo se constitui das seguintes características: é um pensamento imaginativo, original e produtivo, pois gera trabalho e ações detalhadas e únicas, é capaz de refazer narrativas históricas e de criar outras narrativas; é um pensamento independente, por rejeitar posições e soluções antiquadas; é um pensamento holístico e auto transcendente, visto que consegue perceber detalhes e situações atípicas, além de ser autocrítico; é um pensamento maiêutico, ou seja, ajuda a criar novas ideias. Já o pensamento cuidadoso tem as seguintes características: é ético, repleto de empatia, curadoria, preservação, restauração; é um pensamento da apreciação e que se estabelece com a afetividade entre os membros da comunidade de investigação.

3.4. A importância da literatura do processo dialógico e no desenvolvimento do pensamento de ordem superior.

O Programa de Filosofia para Crianças trabalha com o desenvolvimento de habilidades cognitivas pautado em um currículo que oportuniza aos alunos uma vivência reflexiva, tal vivência acontece por meio a experiência e o processo de abstração próprio da

²³ Tal conceito de pensamento é desenvolvido depois do Programa de Filosofia para Crianças, devido a uma série de críticas sobre a instrumentalização retórica das crianças Lipman desenvolver este conceito para evidenciar que não é instrumentalização, mas prática democrática, com desenvolvimento de responsabilidade cidadãs.

Filosofia. O paradigma reflexivo da prática educativa crítica defendida por Lipman utiliza dois eixos centrais, a Pedagogia da Comunidade de Investigação e o uso da literatura como base para as experiências dialógicas em sala de aula. Sobre a Comunidade de Investigação já discorreremos a respeito de sua composição, organização e objetivos, dedicaremos este tópico para análise da importância da literatura no Programa de Lipman.

Para tanto, iniciamos com a problematização do ato da leitura, como processo de desenvolvimento cognitivo e não como instrumentalização, entender a leitura como ampliação de horizontes. Seguida da utilização das novelas no Programa. Após, a importância do professor como educador e pesquisador e por fim, a proposta da utilização de narrativas nacionais e regionais no trabalho em sala de aula, com dois objetivos, primeiro a própria valorização da cultura local e, segundo por pertencimento, uma vez que as abordagens temáticas tratam, muitas vezes, de conceitos e situações de caráter real, reforçamos a importância de trazer as narrativas mais próximas possível da realidade vivencial do aluno, ou seja, a narrativa que que proporcionar uma identificação por parte do aluno para despertar o interesse para do processo de investigação e para o ato de filosofar. “A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (LIPMAN, 1995).

É importante destacar que o Programa de Filosofia para Crianças objetiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o que pressupõe que tais habilidades já são inerentes ao próprio pensamento da criança, sua capacidade de percepção e de curiosidade a respeito do mundo que a cerca. A leitura é inserida como estratégias para alcançar tal ampliação da capacidade questionamento da criança, somada aos critérios de razoabilidade da argumentação e dos critérios do processo de investigação, a capacidade natural da criança é aprimorada e o Pensamento de Ordem Superior desenvolvido. A leitura é fundamental nesse processo, pois os conceitos e objetos da investigação estão contidos nos textos escolhidos para abordagem em sala de aula, além da leitura acontecer de forma coletiva e em voz alta, o proporciona uma integração entre os membros da Comunidade, a prática de dar voz ao texto e o fortalecimento de hábitos colaborativos. Lipman, enfatiza em sua obra, a estratégia de trabalhar com o conteúdo de forma cooperativa, vejamos a citação abaixo.

Mediante o trabalho com o conteúdo, pudessem ser trabalhadas as habilidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento dos alunos. O programa propiciava o acontecer do conhecimento nas crianças e jovens porque os fazia trabalhar com as ideias de forma cooperativa, isto é, dialógica (LIPMAN, 1995, p. 32)

Não abandonamos de forma alguma os conteúdos para formação curricular das séries escolares, mas o desenvolvimento das habilidades são o foco, pois

As áreas de habilidades mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processos de raciocínio e organização de informações e tradução. É provável que as crianças muito pequenas possuam todas estas habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação necessária para fortalecer o processo (LIPMAN, 1995, p. 65)

As habilidades descritas na citação acima são facilmente identificadas por meio da prática da leitura coletivas, analisemos cada uma delas. A habilidade de investigação, na prática da leitura coletiva o mesmo texto, trecho da novela, ou narrativas é lido de forma colaborativa e em voz alta pelos membros da Comunidade, de forma que o máximo de alunos participem da leitura e com o mínimo de perda da coerência do texto lido, após a leitura, os próprios questionamentos que visam identificar os elementos textuais já utilizam da habilidade de curiosidade dos alunos para incitar o processo de investigação, inicialmente, por questões simples, como: quem são os personagens? Em qual ambiente acontece a narrativa? O que gostam ou estão fazendo?

Depois, podemos, ainda com o mesmo texto, inserir conceitos mais complexos contidos na narrativa, como: o comportamento de alguns personagens? A inquietude diante de algumas situações problemas? Ou mesmo temáticas reais ou conceitos que podem ser apresentados nos textos abordados em sala de aula? Mas, o mais interessante dessa dinâmica de investigação inicial sobre o texto é que são as crianças e jovens quem escolhem o que, no texto, lhe despertou o interesse, conceitos que na percepção dos alunos são de fato importantes. O professor, neste sentido, é um facilitador da identificação de tais conceitos, não cabe a ele definir o que é ou não importante para criança investigar, mas conduzir o processo de investigação para que as habilidades sejam desenvolvidas. Vejamos como Lipman aborda esta questão na citação a seguir.

As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem. (LIPMAN, 2001, p. 31)

A visão do adulto não é a mesma da criança, um currículo montado pelo adulto deve proporcionar a liberdade para crianças discorrer a investigação a partir do seu olhar sobre o mundo, impedir tal movimento recorre no risco de tolher as habilidades naturais da criança. Quando trabalhamos o Programa com sujeitos mais velhos, saídos recentemente da fase da infância, percebemos o quanto diversas potencialidades próprias da criança acabam sendo bloqueadas pelo sistema educacional que prioriza um currículo que não leva em consideração seus alunos como sujeitos dotados de vontade, mas como recipientes prontos para receber os saberes historicamente sistematizados. Retirar esses bloqueios para que possamos trabalhar com as habilidades naturais desses alunos, nos parece um trabalho mais demorado do que quando iniciamos o ensino de filosofia ainda na infância, porém, reforçamos não ser impossível a aplicação do mesmo, com suas necessárias adaptações.

Outra habilidade diretamente relacionada a leitura é a habilidade de raciocínio. A investigação dos conceitos contidos nas narrativas utilizadas em sala de aula, obedecem a critérios lógicos de formulação de conclusões e argumentos, a própria interpretação coletiva já é um encadeamento de sentidos atribuídos ao texto, na qual a identificação de elementos por parte dos colegas de turma permite a abertura para identificação de outros elementos que tenham alguma relação, essa descoberta de novos elementos já o raciocínio em atividade. Vejamos como Lipman aborda a questão na citação a seguir.

Considerando aquilo que conhecemos, o raciocínio nos permite descobrir coisas adicionais afins. A partir de um comportamento solidamente formulado, onde iniciamos com premissas verdadeiras, descobrimos uma conclusão igualmente verdade que é “inferida” em consequência destas premissas. Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que aplicamos este conhecimento preservando-o. Um dos méritos da lógica é quase totalmente educativo. Para aqueles alunos ansiosos em se gabar do seu relativismo recém descoberto, ela funciona como uma magnífica advertência de que aquilo que pode ser verdadeiro para uma pessoa, pode não ser verdadeiro para todas, que tudo não está associado a todo o resto e que o relativismo não exclui necessariamente a objetividade. (LIPMAN, 1995, p. 66)

Apesar de colocar a lógica como princípio básico para o desenvolvimento da habilidade de raciocínio, esta capacidade acontece no processo de investigação dos objetos inerentes a leitura e no processo dialógico, “a vitalidade do raciocínio está muito mais associada a natureza do diálogo” (LIPMAN, 1995, p. 66). Por fim, as habilidades de organização de informação e de tradução, apesar de abordadas por Lipman de forma separadas, discorreremos aqui relacionando-as. A interpretação é um processo de raciocínio e

organização das informações e, ao mesmo, tradução dos diferentes sentidos e significados dados ao mesmo conceito ou expressão. Lipman, enfatiza que

Tendo em vista objetivos de eficiência cognitiva, devemos ser capazes de organizar as informações em unidades ou grupos significativos. Estes grupos conceituais são redes de relações e, considerando que cada relação é uma unidade de significado cada um dos grupos ou redes alternativos representa uma teia de significados. Três grupos básicos de agrupamentos de informação são a sentença, o conceito e o esquema. (LIPMAN, 1995, p. 67)

As sentenças são contextos básicos de significados, unidades maiores de informações das qual é composta de vários elementos de interpretação do texto ou demais materiais selecionados para oportunizar a investigação em sala de aula. “Sentenças são blocos básicos de construção da leitura” (LIPMAN, 1995, p. 68). Já os conceitos, são os agrupamentos de informações e sentidos a partir de suas semelhanças, “os conceitos são veículos do pensamento, entidades através das quais o pensamento se realiza” (LIPMAN, 1995, p. 68). Por fim, os esquemas são as relações entre diferentes conceitos e informações, de forma organizada, “os esquemas são dinâmicos e não estáticos. Eles representam a necessidade ativa que demanda com urgência uma conclusão ou um equilíbrio” (LIPMAN, 1995, p. 70).

Identificando as habilidades cognitivas diretamente relacionadas a leitura, passamos para problematiza a seguinte questão: Que tipo texto devo escolher para alcançar tais habilidades?

Apesar de trabalharmos com filosofia, não podemos esquecer do público da proposta do Programa Educar para o Pensar, as crianças e por mais que, os sujeitos desta pesquisa estejam na faixa etária entre 11 e 13 anos, os textos filosóficos, em sua grande maioria não tem uma linguagem acessível para essas idades, por vezes, nem para alunos de Ensino Médio. Os textos com linguagem rebuscada e pouco atrativa para os alunos da educação básica, com o ensino fundamental e em uma proposta em que o objetivo é o desenvolvimento de habilidades de pensamento, os textos têm que ser selecionados com muita cautela. Primeiro, levando em consideração os aspectos de criticidade que não podem ser perdidos, pois afinal, o objetivo é o pensamento crítico. Depois, a narrativa deve chamar a atenção dos alunos, despertando a curiosidade e o interesse, além da identificação com os personagens e com as problemáticas propostas. Sobre esse aspecto, Lipman, problematiza a voz do texto e a diferença de proximidade com o interlocutor, quando estamos diante de um texto em primeira ou terceira pessoa, para o autor

A voz da terceira pessoa, para criança, é a voz que vem do alto, a voz que vem do exterior ao invés do interior. É a voz que vem do Outro totalmente racional que tudo vê e tudo sabe. É a voz objetiva, oficial e legítima. [...] A voz da primeira pessoa, por outro lado, é a voz que vem de dentro. Se a voz do Outro é a primeira voz legítima, então a voz de dentro parece, de início, ilegítima. [...]. Parece que faríamos bem se começássemos pela primeira pessoa para depois passarmos para a terceira pessoa em algum momento antes de mudarmos da forma narrativa para a forma descritiva. (LIPMAN, 1995, p. 310)

A voz em primeira pessoa assume uma interpelação maior com a criança leitora, há uma identificação por parte dela, essa aproximação permite o envolvimento maior com a texto lido e conseqüentemente com as questões e situações relatadas pelos personagens, porém, é na terceira pessoa que há maior exigência do uso racional da interpretação para compreensão do que está sendo abordados. Por fim, o interessante é mesclar ambas as vozes dentro do texto com objetivos distintos, no caso da voz em primeira pessoa, temos o objetivo de identificação e de desenvolvimento da habilidade criativa, já com o uso da voz em terceira pessoa, os objetivos são o desenvolvimento da habilidade de raciocínio e a correlação, um diálogo é riquíssimo na utilização dessa junção de vozes.

Outro ponto de extrema relevância em relação a escolha do tipo de leitura que será realizada em sala de aula, é sobre o tipo de texto. Neste caso, Lipman enfatiza a importância do texto descritivo para alcance dos objetivos pretendidos pela Comunidade de Investigação, pois “elaborando textos que acreditamos irão revelar a realidade concreta aos alunos” (LIPMAN, 1995, p. 311).

As razões pelas quais é preferível o texto descritivo, ultrapassam a questão epistemológica, claro que o exto descritivos possibilita uma visão ampla e detalhada do contexto em que os personagens organizam seus problemas e tomadas de decisão, mas Lipman ressalta outro aspecto no uso de texto descritivo, a questão moral. Pois, “a literatura faz mais que oferecer-nos outros mundos” (LIPMAN, 1995, p. 312), nos oferece formas de comportamento, modelos de pensamento, nem sempre adequados, que podem está em desacordo com o que queremos alcançar de uma verdadeira representação de Comunidade democrática.

Pensando dessa forma, parece contraditório limitar determinados usos de textos literários para que se possa desenvolver hábitos de pensamento colaborativo, eis o momento que devemos diferenciar muito bem o público a quem objetivamos toda a propostas, as crianças ou os jovens. A diferença que a literatura fantástica exerce sobre os adultos é muito distante da influência que pode exercer sobre as crianças, o senso moral das crianças ainda

não é totalmente desenvolvido, “a literatura nos fornece modelos de pensamento, sentimentos e ações, modelos que temos sedutores para a mente inocente da criança” (LIPMAN, 1995, p. 312). Quando o objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico é justamente se distanciar desses modelos sedutores, mas que entram em desacordo com os princípios de uma Comunidade democrática e para que os jovens possam ter autonomia de pensamento na vida prática, uma autonomia ética e responsável. Lipman, não vislumbra o texto fantástico como algo que seja de uso ideal com crianças, possivelmente, com adolescentes ou adultos, mas no caso do texto direcionado e trabalhado com as crianças, definitivamente, o texto descritivo é o ideal. Os textos modelam o processo de investigação dentro de sala de aula, vejamos na citação a seguir como Lipman esclarece essa questão do texto como modelo.

Para o pensar de ordem superior precisamos de textos que incorporam e, portanto, modelam, tanto a racionalidade quanto a criatividade. Já identifiquei a racionalidade como a que se torna presente pela voz da terceira pessoa, enquanto que aquilo que se torna evidente na voz da primeira pessoa é a criatividade. [...]. O pensar de ordem superior implicam num constante vaivém, num diálogo contínuo entre racionalidade e criatividade. [...] O texto que dá início ao processo de pensar deve ser ele próprio um modelo deste processo. (LIPMAN, 1995, p. 313)

O texto utilizado em sala de aula para suscitar o processo de investigação deve ser um modelo desse processo, por isso deve ser descritivo e em formato de diálogo, o diálogo já demonstra o pensamento colaborativo no processo de investigação e formulação de conceitos. Lipman, define ainda alguns critérios e características essenciais desse texto: Primeiro, a aceitabilidade literária, isto é, a qualidade do texto, este deve ser aceitável. Segundo a aceitabilidade psicológica, todo produto quando pensado e idealizado tende a atender as expectativas de um público que será atingido, ou, que objetiva atingir, assim também as pesquisas realizadas na academia, sempre há um público alvo. Portanto, os textos selecionados para uso na Comunidade de Investigação devem ter em mente o seu público e ter o mínimo de razoabilidade na sua própria estrutura adequada para a idade. Por fim, a aceitabilidade intelectual, ou seja, que envolvam as crianças, mas que ao mesmo tempo instiguem a reflexão de problemáticas e de busca de soluções, mantenham a correlação com o contexto de vivência dos jovens e sejam modelo de pensamento crítico, reflexivo e criativo.

O texto pode retratar alunos envolvidos com o pensar de ordem superior e pode explicitar as ações lógicas ou conceituais das personagens fictícias no texto, resultando que os verdadeiros alunos na sala de aula compreendem o comportamento destas personagens fictícias como modelos de como se deve comportar. (LIPMAN, 1995, p. 317).

Na citação acima, podemos perceber o quanto é importante a escolha adequada do texto para a produção de modelo de pensamento desejável a Comunidade de Investigação, esse modelo divide o espaço de sala de aula com o modelo de outros alunos no decorrer do processo dialógico e com o modelo do próprio professor como membro da Comunidade. Por fim, os textos escolhidos para composição de um currículo, deve ser pensamento, isto é, a forma como organizamos efetivamente as informações, uma estrutura de quebra-cabeças que precisa ser organizada com base nesses dois pontos: o conceito e o esquema. Vejamos na citação abaixo como Lipman apresenta os dois pontos:

O conceito pode ser compreendido como uma ideia que temos de uma classe de coisas que dividem um ou mais aspectos em comum ou como uma ideia que temos de uma família de coisas, onde alguns aspectos são divididos por alguns membros, porém nenhum aspecto é necessariamente dividido por todos os membros. Por intermédio dos princípios de organização incorporados na classe e na família, somos capazes de elaborar conceitos através dos quais agrupamos informações em uma determinada área cognitiva. (LIPMAN, 1995, p. 318).

No que diz respeito ao conceito de esquema, Lipman afirma

Um esquema, por outro lado, não é uma aglomeração estática ou mecânica. É orgânico e dinâmico; movimenta-se, faz evoluções, desdobra-se, levanta vôo, observa sua presa, e então, descansa. [...] O esquema tem um dinamismo próprio. Não dispõe de dados que o alimentem como acontece com um conceito; ele atrai dados do mesmo modo que um ímã atrai objetos de metal. (LIPMAN, 1995, p. 318 – 319)

Ambos devem estar contidos na estrutura do texto, os conceitos correlacionados e que precisam ser investigados e o desenrolar do processo de relação entre os conceitos e a ligação entre eles, ou seja, o esquema. Mas, todo esse uso detalhado e preocupado do texto só é possível quando há, de fato, uma preocupação com o currículo racional que deve ser desenvolvido e com a formação de quem estará frente as crianças e jovens mediando do processo dialógico de investigação. Lipman, organizou um currículo composto de novelas direcionadas para diferentes faixa etárias e de manuais, que não substituem a formação do profissional para trabalhar filosofia para crianças, mas sugere um caminho de como realizar a abordagem dessas novelas em sala de aula.

2.4.1. As novelas e a construção do hábito.

Lipman e seus colaboradores produziram ao todo, oito novelas que se propõem trabalhar temas lógicos, estéticos, sociais e éticos que são acompanhadas de exercícios e

planos de discussão. O Programa de Filosofia pra Crianças é organizado de forma que as novelas e seu respectivos manuais são divididos entre a educação infantil e o ensino fundamental menor e maior. Vejamos as algumas delas:

Elfie que aborda a questão da linguagem e do raciocínio, destinada a pré-escola ao primeiro ano do ensino fundamental menor, o manual do professor é o *Colocando juntos nossos pensamentos*.

Issão e Guga, organizada com uma introdução e dez capítulos, traz para debate em sala de aula a relação entre filosofia e natureza e também a questão da percepção das coisas, os personagens se espantam com a forma como o mundo lhes é percebido, e o debate epistemológico da relação entre o sujeito e o objeto é riquíssimo e cheio de questões relevantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, esta novela é direcionada para crianças do segundo e terceiro ano do ensino fundamental menor, o manual do professor é o *Maravilhando-se com o mundo*.

Pimpa é uma novela dividida em 11 capítulos que descreve as aventuras de uma menina muito curiosa e que tem um desejo de descobrir o mundo a sua volta e o significado das coisas, a obra aborda a discussão da linguagem e é direcionada para crianças do quarto ao sexto ano do ensino fundamental, o manual do professor é o *Em busca do sentido*. Esta obra tem continuidade na novela *Nous* que já aborda a questão da moral e decisões éticas, com manual específico intitulado *Decidindo o que fazer*.

A novela que aborda o raciocínio e a lógica, chamada *A Descoberta de Ari dos Telles* é dividida em 17 capítulos, sendo o primeiro romance do Programa, direcionado para alunos do sexto ao sétimo ano do ensino fundamental maior, o manual do professor, que aborda alguns direcionamentos específicos para o uso da lógica em sala de aula é o *Investigação Filosófica*. Outra novela direcionada para alunos mais velhos é a *Luísa*, dividida em 11 capítulos, que aborda a discussão de temas éticos (manual: *Investigação Ética*). Por fim, o *Satie* que aborda o tema da estética destinada a alunos na faixa dos 13 aos 17 anos (manual: *Investigação Estética*). E, *Marcos*, que aborda o tema da filosofia social e política, destinada a crianças na faixa dos 13 aos 17 anos (manual: *Investigação Social*).

As novelas construídas para o Programa de Filosofar para o Pensar, são compostas de estruturas conceitual e de esquemas que, por meio do texto, desenvolvem a construção de hábitos, os personagens funcionam como espelhos do processo de investigação que deve ocorrer na Comunidade, por isso a não utilização do texto tradicional com abordagem puramente conceitual, a mente da criança é envolvida por um diálogo em que ela

se sente pertencente ou aproximada daquela situação ou descrição. Mas, ao mesmo tempo, os esquemas não podem deixar de trabalhar os conceitos, o texto a ser investigado em sala de aula, como as novelas de Lipman, são textos que mantêm “um equilíbrio entre o narrativo e descritivo, também deve haver um equilíbrio entre o conceitual e esquemático” (LIPMAN, 1995, P. 320-321).

Além das novelas, os manuais de utilização são fundamentais para o desenvolvimento da proposta de Lipman. Os manuais funcionam com fio condutor para a aplicação e abordagem das novelas, é possível utilizar durante vários momentos em sala de aula a mesma novela com diferentes atividades. Por exemplo, no manual de uso da *Pimpa*, assim como demais novelas, há, para cada capítulo ou episódio, uma sequência de atividades, abordagens, questionários para debates e sugestões de uso. Sugestão de atividades diretamente relacionadas com os objetivos pretendidos com o uso da narrativa, o que não engessa a criatividade do professor, mas que o direciona para que não haja usos equivocados do material, vejamos na citação a seguir, como Lipman esclarece na introdução os objetivos de cada manual.

Pimpa é um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades do pensar e que, através do questionamento dialógico cooperativo, proporciona as crianças a possibilidade de pensar filosoficamente sobre as ideias que lhes interessam. O propósito inicial de *Pimpa* talvez seja deixar os leitores intrigados e perplexos. E uma razão para isso é que desse modo se pode chegar o mais perto possível do estado de maravilhamento e perplexidade que é uma característica geral da infância. (LIPMAN, 1995, p. 1)

A capacidade de maravilhar-se diante do mundo é característica inerente ao posicionamento da criança, conforme vimos durante vários momentos nesta pesquisa, o ambiente escolar pode ampliar e desenvolver essa capacidade para o pensamento crítico e reflexivo, como tolher toda a capacidade de admirar-se e de criatividade, transformando a criança em um sujeito reproduzidor de saberes historicamente produzidos e sistematizados. O Programa está como o currículo escolar como um caminho a ser seguidos para o desenvolvimento desse pensamento crítico, reflexivo e criativo, que ultrapasse os efeitos de atuação do ambiente escolar para além dos muros da escola, a atuação desse sujeito é para a comunidade democrática, para o âmbito familiar, do bairro e da cidade em mora.

Estamos falando de uma formação cidadã, de possibilitar a crianças e adolescentes visões críticas sobre o mundo e sobre a realidade social em que estão inseridos. É, justamente neste aspecto que apresentamos uma adaptação ao programa no tópico a seguir,

o papel do professor educador e produtor de narrativas e o uso de narrativas regionais em sala de aula para alcançar os objetivos do Programa.

2.4.2. Produção do Educador e o uso de narrativas regionais.

Ao pensarmos o professor, até devido a nossa própria formação acadêmica, visualizamos a figura na frente da sala de aula, como o grande detentor do conhecimento. Essa imagem já era questionada por Lipman na década de 1970 e pelo movimento progressista na área da educação, atualmente, com a advento da tecnologia e do uso da mesma em sala de aula, a imagem do professor como o único detentor do conhecimento foi desconstruída na somente por autores e pensadores do campo educacional, mas pelos próprios alunos. Se antes, para verificar uma informação ou tirar uma dúvida os alunos tinham que recorrer ao professor ou a uma biblioteca, hoje com um clique ou toque na tela do celular o jovem tem acesso àquela informação, mas ter acesso não significa saber ler e utilizar a informação para seu benefício e em uma época em que tudo pode ser informações falsas as habilidades de pensamento crítico e reflexivo são fundamentais para sujeitos atuantes positivamente dentro de sociedade.

Daí a importância na formação desses sujeitos e maior importância na formação de professor, que é figura basilar em qualquer programa educacional. O programa ou proposta pode ter os melhores objetivos, materiais e abordagens, mas é o professor que põe em prática, que estar em sala de aula e que deve desenvolver a sensibilidade de percepção dos diferentes aspectos escolares e das possibilidades riquíssimas que cada situação no ambiente escolar nos proporciona a atividades reflexivas.

Sobre a importância da formação do professor já pontuamos em outro momento, e nos parece obvio esta necessidade. Mas, neste tópico nos dedicamos a ideia do Professor como Educador, Pesquisador e Produtor, após a formação acadêmica, saída na universidade, o professor ainda se mantém com aspecto de pesquisador, porém a tendência, com a entrada no mercado de trabalho é ser se tornar reproduzidor das mesmas práticas e engessar sua dinâmica em sala de aula.

Para o desenvolvimento de Programa de Filosofia par Crianças, o professor tem que ser pesquisador, primeiro porque os cursos de formação em Filosofia de São Luís do Maranhão ainda não tem um currículo que atenda a esse público, tem um passagem de uma ou duas disciplinas sobre proposta de educação de filosofia para o ensino fundamental, mas que não te fornecem o tato para atuar em sala de aula dentro desses segmentos da educação

básica, segundo porque é próprio da atuação do professor do Programa estar no movimento de constante formação e pesquisa de novas propostas e atividades, é parte de um perfil do professor educador, mesmo porque o professor é quem planeja as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Vejamos como o Muraro, aborda a questão da visão do professor sobre o planejamento escolar.

Em primeiro lugar, a introdução da filosofia no currículo começa com a formação inicial dos professores com o objetivo de conhecer aspectos teóricos e metodológicos do trabalho com Filosofia na Educação Básica. [...]. Em segundo lugar, é importante que durante esta fase de formação o educador perceba a filosofia em sala de aula de duas maneiras distintas e complementares: por um lado, como aprendizado de uma “postura”, um “proceder” ou uma “atitude” filosófica que deverá permear toda sua prática pedagógica em relação aos alunos e ao conhecimento. Por outro lado, planejar, pelo menos, uma aula semanal em que serão trabalhados temas filosóficos a partir das novelas filosóficas ou outros textos da literatura. (MURARO, 2021, P. 50)

A possibilidade de utilizar outros textos da literatura é riquíssima. Nossa crítica às novelas do Programa de Filosofia de Lipman, não está na estrutura ou na proposta de cada obra, mas na significância da abordagem desse material hoje, da relação tempo e espaço, os textos, apesar de maravilhosos, foram construídos dentro de uma realidade social e um determinado tempo, pensado para um público. Quando nos deslocamos para realidade social das escolas públicas de São Luís, questionamentos, faz algum sentido real esse texto para estes alunos? A identificação com os personagens, para que a postura crítica funcione como um espelho é parte da proposta do Programa, mas as realidades sociais e temporais dos alunos são muito distantes das do personagem, a utilização de outros textos literários nos parece um bom caminho para resolver essa lacuna sócio temporal.

Pensamos em duas vias, primeira a própria produção do professor, isto é, se o professor atua como pesquisador, pode desenvolver habilidades de produção de materiais mais relevantes para atuação em sala de aula. Ou a utilização de outros textos de literatura, produção regional de narrativas é gigantesca, mas em ambos os casos é necessária cautela e planejamento na escolha dos textos que serão utilizados. Mesclando as duas vias sugeridas, encontramos uma professora de Natal, no Rio Grande do Norte, que oferece materiais e manuais baseados no Programa de Filosofia de Lipman, mas com uso de narrativas regionais e produções próprias, a professora Rosângela Trajano, mantém este site e canal disponibilizando cursos de formação para professores da Educação básica, materiais para sala de aula, manuais de intervenção, além de um acervo de produções de artigos e textos

acadêmicos que problematizam a filosofia na área da educação básica. A própria história de vida da professora Trajano, traz alguns pontos debatidos nessa pesquisa, por exemplo, o quanto a escola pode ser libertadora ou opressora, no caso de Trajano, escolas diferentes tiveram atuações diferentes, o que fez com que ela carregasse o legado de transformar a educação de alguma maneira.

O professor como pesquisador e produtor, não é um ganho apenas para a escola e para os alunos, mas para o próprio profissional da educação, que passa a ter uma ampliação de sua atuação e importância. Fortalece uma formação e lhe proporciona capital cultural para expandir também, as possibilidades de atuação e reconhecimento no mercado de trabalho. Além de aproximar de ser o conhecedor prático da realidade em sala de aula e a figura mais próxima a realidade social dos alunos, por isso, a pessoa mais indicada para elaboração de currículo e de escolha dos textos, isso, é claro, se houver a formação adequada desse professor.

4. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: HERÓIS DA FILOSOFIA – UEB PROFESSOR RONALD CARVALHO.

Neste capítulo, apresentaremos as informações referentes a pesquisa realizada na escola UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho, com a descrição do campo de investigação, os professores da disciplina de filosofia, o contexto de sala de aula, os instrumentos que serão utilizados como estratégia de investigação e intervenção, para que possamos refletir sobre o problema em questão: Como se desenvolve o Pensamento de Ordem Superior na experiência dialógica promovida pela Comunidade De Investigação de Matthew Lipman?

No primeiro momento, discorreremos sobre os métodos e instrumentos de observação e levantamento de dados, utilizados nesta pesquisa. Em seguida, abordaremos a organização de observação do campo de investigação, a UEB Professor Ronald Carvalho, bem como o detalhamento do espaço físico da escola, contato com a gestão da instituição, funcionários e alunos. Depois, detalharemos as análises dos perfis socioeconômicos do sujeito desta pesquisa, a riquíssima experiência de entrevista com as famílias dos alunos, a entrevista com os professores de Filosofia da instituição, a percepção dos alunos e suas expectativas sobre as aulas de Filosofia. E finalmente, descreveremos a organização do cronograma de atividades e a experiência em sala de aula.

4.1 Métodos de pesquisa

A presente pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que “objetiva a produção de conhecimentos que tenham aplicação prática e que são dirigidos à solução de problemas reais e específicos” (CHEHUEN, 2012, p. 134). Este trabalho se inicia a partir de pesquisa bibliográfica. Deste modo, o primeiro passo para o desenvolvimento de uma investigação é a escolha do tema, seguido do levantamento bibliográfico que será a fundamentação de todo estudo e desdobramento da pesquisa. Trata-se da análise de obras e documentos que demonstram ao pesquisador o que já foi produzido e registrado sobre o tema que pretende investigar.

Segundo CHEHUEN:

A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado [...]. Permite ao pesquisador ao pesquisador uma gama de fenômenos muito ampla, principalmente quando o problema a ser investigado necessita de informações muito dispersas. Trata-se da fase preliminar na maioria das investigações científicas e de um procedimento que por si só quando seu objetivo é conhecer dados históricos. (CHEHUEN, 2012, p. 134)

A pesquisa bibliográfica oportuniza uma visão ampla dos problemas e hipóteses relacionados ao tema e de fenômenos distintos, os quais sem o levantamento bibliográfico o pesquisador teria de verificar na prática todos os prognósticos que poderiam surgir sobre o tema escolhido. Portanto, a necessidade da revisão bibliográfica deste trabalho é evidente e o levantamento de pesquisas na área de filosofia para a ensino básico também, bem como estudos sobre os próprios autores e correntes que fundamentam o prelúdio deste projeto.

O objeto desta pesquisa está relacionado com a proposta de intervenção no campo educacional. O propósito é observar o desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior nas experiências dialógicas suscitadas na Comunidade de Investigação. Para isso, é necessário debruçarmos sobre os referenciais teóricos e pesquisas de ordem prática sobre o método denominado por Lipman como Pedagogia da Comunidade de Investigação, além de aplicarmos o método de Filosofia para Crianças e reunirmos instrumentos eficientes para coleta de dados que sustentem a hipótese proposta. Como metodologia de pesquisa, escolhemos trabalhar com o estudo de caso, por se tratar de uma abordagem que visa realçar as características e atributos da vida social. Para tanto, há três pressupostos que devemos considerar: “1) O conhecimento está em constante construção; 2) O caso envolve uma multiplicidade de dimensões; 3) A realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Pelos pressupostos descritos acima, o estudo de caso possui uma dimensão ampla de observação, essa característica é de grande relevância para a proposta desta pesquisa, visto que apesar de estabelecer objetivos e cronogramas de atuação, essa abordagem metodológica possibilita uma flexibilização no processo de investigação do caso. Outrossim, a utilização desse tipo de metodologia no campo educacional tem sido constantemente percebida, como podemos inferir na citação a seguir.

Estudos de casos podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que confirmam a experiência escola diária (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Embora na citação acima, o autor destacar a técnica etnográfica de pesquisa, optamos, por uma série de fatores²⁴, trabalhar com a estratégia de grupo focal, por se tratar de uma temática específica e um grupo reduzido a ser pesquisado, além de se configurar como uma técnica de proximidade com as diferentes visões de mundo apresentadas pelo grupo, objeto da pesquisa.

Dentre os instrumentos para levantamento de dados, está a observação participante. Observar o espaço escolar como objeto de estudo exige perspicácia, organização e adoção de métodos e técnicas de pesquisa apropriadas para que se consiga atingir os objetivos do estudo. Chehuen (2012, p. 97) define pesquisa como “(...) um conjunto de ações que são propostas para encontrar a solução para um problema, e que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”. Sendo assim, adotamos uma série de procedimentos para a realização deste trabalho no campo educacional, iniciando com a observação das práticas de ensino e do contexto escolar para, posteriormente, efetuar uma proposta de intervenção por intermédio da elaboração de um manual de sequências didáticas e atuação em sala de aula, verificando a aplicabilidade deste, a fim construir uma comunidade de investigação filosófica que desenvolva nos alunos habilidades características do Pensamento de Ordem Superior.

A observação é um dos passos mais importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, conseqüentemente, a descrição será realizada em um diário de campo, além de, posteriormente, análise de material audiovisual das aulas, combinada a técnica de questionários abertos e fechados e entrevistas. Nessa conjuntura, a observação tem sido considerada uma das técnicas essenciais nas pesquisas educacionais ao auxiliar na compreensão dos fenômenos estudados com a aproximação do pesquisador (a), segundo Oliveira,

as observações visam buscar os fundamentos da análise do meio onde vivem os atores sociais. Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados em suas múltiplas relações. São, portanto, fenômenos, que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das aparências. (OLIVEIRA, 2014, p.80)

Questionários e entrevistas são instrumentos importantes para a coleta de dados e, segundo Oliveira, a entrevista (2014, p.86), “(...) é um excelente instrumento de pesquisa

²⁴ Devido ao tempo curto para realização da pesquisa e tempo de contato com o objeto a ser investigado, tratando-se de um ambiente de sala de aula, o contato será durante as aulas de filosofia, ou seja, uma vez por semana.

por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. Apesar da entrevista permitir ao pesquisador controlar os questionamentos para se ajustarem a pesquisa, é fundamental que não se realize o direcionamento das respostas pelo entrevistado (a), ou seja, em caso de dúvidas sobre a uma fala é melhor que o entrevistado repita a frase,

é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado(a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele(a). Quando não entender uma determinada frase, deve solicitar que o entrevistado (a) repita o que foi dito anteriormente. Jamais deve direcionar as respostas, ou suscitar dúvidas, como você quis dizer que... (OLIVEIRA, 2014, p.86).

Combinando tanto os instrumentos quantitativos, para levantamento de dados sócio econômicos do público a ser investigado, quanto qualitativos de pesquisa, com diferentes estratégias de investigação, acreditamos que a abordagem de métodos mistos é a que melhor se encaixa para analisar os processos educacionais mediante a percepção do meio e das relações que são construídas entre os indivíduos desse meio.

A pesquisa de métodos mistos desenvolveu um conjunto de procedimentos que os autores de propostas podem utilizar no planejamento de um estudo de métodos mistos. Em 2003, foi publicado o Handbook of Mixed Methods in the Social e Behavior Sciences (Tashakkori e Teddlie, 2003), apresentando a primeira visão geral abrangente dessa estratégia de investigação. Atualmente, várias revistas acadêmicas enfatizam a pesquisa de métodos mistos, como o Journal of Mixed Methods Research, Quality and Quality e Field Methods, enquanto muitas outras encorajam ativamente essa forma de investigação [...]. Muitos estudos de pesquisa publicados têm incorporado a pesquisa de métodos mistos nas ciências sociais e humanas em diversos campo [...]” (CRESWELL, 2010, p. 238).

Os dados coletados são predominantemente descritivos, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, vídeos. Todos os dados da realidade são importantes. Apesar da coleta de dados ser concomitante, a interpretação, a análise e a descrição no relatório dar-se-á de forma sequencial, comparativa e de maneira que os dados se inter-relacionem.

Em um estudo concomitante, a coleta de dados quantitativos e qualitativos pode ser apresentada em seções separadas, mas a análise e a interpretação combinam as duas formas de dados para buscar convergência ou semelhanças entre os resultados. A estrutura desse tipo de estudo de métodos mistos não faz uma distinção clara entre as fases quantitativas e qualitativas. (CRESWELL, 2010, p. 259).

À vista disso, partiremos da tabulação dos dados quantitativos seguido da codificação das imagens, vídeos, desenhos e outros símbolos que surgirem durante a investigação, reinterpretando as descrições contidas no diário de campo e dos documentos analisados. Para que assim, por intermédio dos resultados obtidos e organizados, da intervenção e de antes que ela acontecesse, iremos demonstrar a relevância da hipótese proposta nesta pesquisa.

4.2. A experiência da Comunidade de Investigação na UEB Professor Ronald Da Silva Carvalho.

Esta pesquisa no ambiente escolar terá três etapas: primeiro, a observação diagnóstica, aplicação de questionários e realização de entrevistas, que serão tabuladas ou transcritas, analisadas e descritas no corpo de texto. Segundo, o planejamento e elaboração do cronograma de intervenção, a prática em sala de aula e a observação participante, e por último, o processo de avaliação dos resultados, para as considerações finais. Como estruturação para melhor compreensão das estratégias e planejamento utilizados, elaboramos o cronograma de cada etapa, nas tabelas abaixo:

TABELA 1

CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA		
Ordem de semana	Descrição	Recursos e métodos
1ª SEMANA	Primeiro contato com a escola, com direção, professores, estrutura física e apresentação da proposta de intervenção.	Cronograma prévio de intervenção impresso, carta de apresentação
2ª SEMANA	Entrevista com os professores de Filosofia.	Celular para gravar áudio, roteiro de entrevista em anexo.
3ª SEMANA	Observação das aulas de Filosofia e primeiro contato com os alunos e aplicação de questionário de perfil acadêmico.	Diário de campo e questionário impresso.
4ª SEMANA	Roda de conversa com o grupo focal. E disponibilizar questionário de perfil econômico.	Diário de campo e questionário impresso.
A partir da 5ª SEMANA	Processo de intervenção em sala de aula: Sequência de atividades para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior	Registro de turma, atividades, diário de campo, fotos.

Conforme descrito na tabela, as estratégias diagnósticas aconteceram em semanas distintas, tanto devido a organização dos horários de aula de filosofia na instituição, que acontecem uma vez por semana, e consequentemente, dos horários em que os professores

estão na escola, quanto também de nossa logística, pois além do mestrado, cumprimos das obrigações profissionais. A proposta de intervenção se estendeu por quatro meses, sendo um mês apenas de observação e aplicação de questionários diagnósticos e três meses de intervenção em sala de aula. Em algumas, tivemos a oportunidade de estarmos em sala de aula mais de uma vez por semana, devido ausência de professores.

A seguir, minuciaremos a experiência singular desta pesquisa, começando pelo olhar sobre o ambiente físico e organizacional da escola, seguido das estratégias diagnósticas de levantamento de dados sobre as condições sócio econômicas dos sujeitos investigados, detalharemos os determinantes da escolha do grupo focal e o contato que tivemos com as famílias. Depois, passaremos para descrição da percepção dos professores e dos alunos e, por fim, para a proposta de aplicabilidade em sala de aula. Neste ponto da descrição, seguiremos nesta sequência: o planejamento das atividades e escolhas de temáticas, o momento em sala de aula e a avaliação do alcance dos objetivos de cada aula.

4.2.1. O primeiro contato com a escola, professores e com as turmas de sexto ano

Conforme descrito anteriormente, esta pesquisa tem como campo de intervenção e investigação a escola Unidade de Educação Básica Professor Ronald Da Silva Carvalho anexo II 3º Milênio, pertencente a rede pública municipal, mais especificamente, as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental maior, do turno vespertino. A escola está localizada na Avenida sete, S/N do bairro Habitacional Turu, atendendo o público próximo a instituição e bairros adjacentes. O prédio da escola está ao lado de uma delegacia, que verificamos, durante a experiência, interferir diretamente no funcionamento da escola e na regularidade das aulas.

O espaço físico da escola dispõe de seis (6) salas de aula relativamente amplas e a maioria com ventiladores, sala dos professores, banheiros femininos e masculinos, banheiro para funcionários, pequena biblioteca, cantina, pátio, sala da direção (com computador e impressora), sala de almoxarifado, área livre (em más condições), bebedouros, cantina e cozinha. No turno matutino, atende alunos das séries do fundamental menor, do 1º ao 5º ano, já no turno vespertino, oferta às turmas do ensino fundamental maior, do 6º ao 9º ano, à noite não há expediente. Apesar de ter sido realizada uma reforma há pouco tempo, alguns ambientes da escola não estão em boas condições, algumas salas de aulas têm as janelas quebradas e os ventiladores não funcionam, as áreas livres poderiam ser melhor aproveitadas para outras atividades, se estivessem limpas e sem o mato alto. Reforçamos que a construção

de um ambiente harmonioso para o processo democrático da comunidade de investigação é fundamental, e os aspectos físicos são importantes no sentido de garantir o mínimo de conforto àquele sujeito que está ali para realizar experiências significativas, e algumas condições desfavoráveis tornam essa experiência quase impossível. Dentre às condições que poderíamos citar como desfavoráveis, está o calor dentro das salas. Por não haver ventiladores funcionando, as portas e janelas ficam sempre abertas para amenizar a quentura, aumentando os ruídos externos no ambiente de sala de aula, vindos tanto dos corredores e de outras turmas, como da própria avenida, pois as salas são bem próximas ao muro da escola.

No que diz respeito a divisão dos alunos por sala, as turmas de 6º ano são pequenas, tendo o 6º ano A 22 alunos (12 meninos e 10 meninas) e o 6º ano B 20 alunos (8 meninos e 12 meninas), em ambas turmas há alunos de faixa etária maior, por serem retidos em séries anteriores. Em um dos casos, no 6º ano A, o aluno já deveria estar no 8º ano. Os alunos mais novos são mais receptivos e entusiasmados, já os mais velhos não se mostraram animados para o projeto. São, em cada turma, mais de 20 sujeitos com identidades distintas, histórias de vida e visões sobre o mundo bem diferentes umas das outras, temos um grande desafio, mas trabalhar com a educação já é desafiador por si só, logo, esta pesquisa só descreve como essa prática de superação acontece.

A direção da escola foi muito receptiva, esclarecendo-nos o funcionamento da escola, horários, como as turmas estão organizadas e a divisão de professores por turma. Como o professor de Filosofia complementa sua carga horário junto a escola, ele acompanha apenas as turmas de 8º e 9º ano. Na turma de 7º ano, a professora de ciências é responsável por lecionar a disciplina, já nas turmas de 6º ano, houve algumas intervenções feitas pela professora de ciências, contudo, não há professor específico para lecionar a disciplina de Filosofia. Quando tivemos o primeiro contato com a escola, os professores que trabalham com a disciplina de Filosofia não estavam no dia, mas tivemos contato com outros professores que descreveram suas percepções sobre as turmas de sexto ano e sobre o comportamento de alguns alunos. Tentamos ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, mas, segundo a gestão, o projeto estava em revisão devido a adequação às novas normas elencadas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e para inserção dos nos Programas da rede municipal de ensino, são eles: Programa de Ciclos de Aprendizagem e do Programa de Projeto de Vida.

As atividades de intervenção foram iniciadas nas turmas depois de observação atenta e levantamento de dados mais detalhados sobre os alunos, seguindo posteriormente

um cronograma de construção da Comunidade de Investigação adaptado à realidade do grupo. Após realização do cronograma, os dados foram interpretados e analisados para verificação da veracidade da hipótese levantada. Apesar da metodologia ser aplicada nas duas turmas de sexto ano da escola, a turma selecionada para relatos nesta pesquisa foi a turma do sexto ano B, pelos seguintes motivos: Primeiro, a turma do sexto B tem um grupo alunos que frequenta regularmente as aulas, o que para uma pesquisa com intervenção é de extrema relevância para observação das possíveis mudanças na postura e no desenvolvimento de algumas habilidades pretendidas. No caso do 6º ano A, a própria direção já havia alertado sobre o número de alunos faltosos, por vezes, com dificuldade de transporte para manter a assiduidade. O segundo motivo é pela diversidade de condições socioeconômicas e familiares dos alunos, apesar da maioria residir próximo a escola, temos nessa turma alunos que tiveram contato com o ensino de Filosofia em outra escola, que moram muito longe da localidade e que passaram por situações familiares bastante complicadas. Terceiro, porque tivemos a oportunidade de conhecer alguns pais, mães e responsáveis dos alunos dessa turma, o que nos possibilitou uma análise mais aprofundada das condições familiares dos alunos e contexto social que estão inseridos, além do respaldo legal, pois como conversamos pessoalmente com esses responsáveis, obtivemos dessa turma um número maior de autorização para uso dos dados coletados.

O primeiro contato com a turma foi com a presença da direção, sem professores. Nesse ínterim, apresentamo-nos e explicamos para os alunos que iríamos acompanhá-los durante algumas semanas e que desenvolveríamos algumas atividades juntos, responder alguns questionários, e que eles poderiam se sentir à vontade para relatar as dificuldades que sentirem. Logo no primeiro contato, percebemos por meio de algumas falas a ausência do trabalho de Filosofia com a turma, e a curiosidade, por parte de alguns alunos, sobre o que seria trabalhado durante as aulas, falas como: “Ah, finalmente, vamos saber o que é filosofia”, “Tia, você é a professora de filosofia?” e “Nós vamos ter aula de filosofia?”.

4.2.2. Perfil socioeconômico: entendo o contexto social sujeitos fora do ambiente escolar.

Analisar o contexto socioeconômico dos sujeitos envolvidos na pesquisa nos possibilita a visão macro das diferentes situações que interferem no contexto educacional, para tanto utilizamos o Encontro da Família na escola para aplicarmos o questionário e entendermos um pouco mais as condições em que vivem os sujeitos pesquisados. Inicialmente buscamos realizar a identificação das famílias, com os dados como sexo, estado

civil, escolaridade, naturalidade e profissão. Aplicamos questionário a dezesseis (16) responsáveis e obtivemos o retorno de quatorze (14) questionários. Vejamos a tabela a seguir.

TABELA 2

Percentage m	Sexo	Estado Civil	Naturalidade	Escolaridade	Profissão
%	Feminino 92,86%	Solteira (o) 64,29%	São Luís 57,14%	Ensino Fundamental 50%	Dona de casa 42,86%
		Casada (o) 28,57%	Imperatriz 14,29%	Ensino Médio 35,71%	Diarista/Costureira 28,57%
	Masculino 7,14%	Divorciada (o) 7,14%	Pindaré 7,14%	Ensino Técnico 7,14%	Caixa de supermercado 14,29%
		Viúva (o) 0%	Outros Estados 14,29%	Ensino Superior Incompleto 7,14%	Funcionário público 14,29%

A análise do perfil socioeconômico nos permite uma visão do contexto familiar em que o sujeito está inserido, não são apenas dados, são significados na forma como os próprios indivíduos são tratados em sociedade e como os papéis sociais são organizados dentro do contexto macro da educação. Ao analisarmos os dados da UEB Professor Ronald Carvalho, verificamos essa organização dos papéis sociais quando nos deparamos com os dados de participação dessa pesquisa, a maioria da participação e acompanhamento dos alunos acontece por mulheres 92,86% (13 mulheres) e apenas 7,14% (1 homem) da presença masculina nas respostas a pesquisa e na reunião de pais.

No que diz respeito ao estado civil, a maior parte das mulheres são solteiras e criam seus filhos sozinhas ou com ajuda de familiares, sendo 64,29% solteiras, 28,57% casadas, sendo 22,24% mulheres e 8,33% homem. A maioria é natural de São Luís e na categoria de escolaridade, temos 50% com apenas o ensino fundamental, 35,71% ensino médio, 7,14% com formação em ensino técnico e 7,14% com ensino superior incompleto. A formação dos pais, muitas vezes, influencia na organização da própria rotina de estudos, na conversa com os pais que serão apresentadas no tópico seguinte, é possível perceber a diferença de percepção e cobrança por parte da família em manter uma rotina de estudos de seus filhos. As duas famílias que tem o ensino técnico e superior incompleto, demonstram maior exigência na dedicação de seus filhos e nos resultados, com o acompanhamento e estabelecimento de rotina de estudo. Quando questionados sobre as profissões, 42,86% dos que responderam informaram serem donas de casa, somente entre as mulheres, 28,57% realizam algum trabalho fora de casa, como diarista ou realizando costura, também apenas mulheres sinalizaram esse tipo de ocupação. Sendo duas mulheres

que sinalizaram profissão de caixa de supermercado, profissão com carteira assinada e garantia de direitos trabalhistas e dois servidores públicos.

A relação entre formação e profissões é óbvia, mas importante de ser ressaltada em uma pesquisa de campo educacional. Os responsáveis pelos alunos que detêm formação técnica ou ensino superior incompleto são funcionários públicos, concursados e com possível, estabilidade financeira, seguindo de duas responsáveis uma com ensino técnico e outra com ensino médio completo, que tem uma profissão com carteira assinada. Essa estabilidade financeira não é garantia de excelentes condições para os filhos e para a família, mas as possibilidades são maiores que quando não há qualquer forma de garantia de direitos no ambiente de trabalho. Vejamos na tabela abaixo como essa questão da formação acadêmica reflete na renda familiar.

TABELA 3

Porcentagem	Trabalha atualmente	Renda Familiar	Membros da família	Quantas crianças	Imóvel	Residência
%	Sim 57,14%	Menos de um salário mínimo 50%	1 a 3 14,29%	1 a 3 85,71%	Alugado 14,29%	Água encanada 64,29%
		Um salário mínimo 28,57%	4 a 6 78,57%	4 a 6 14,29%	Próprio 78,57%	Luz 100%
	Não 42,86%	Mais de um salário mínimo 21,46%	7 a 9 7,14%	7 a 9 -	Cedido 7,14%	Fossa 100%
						Rede de esgoto 57,14%
					Chuveiro 92,86%	
					Banheiro 100%	

Na tabela acima trouxemos os dados sobre as condições de renda da família, acesso a moradia própria e condições dignas dessas residências, além de identificar como o espaço famílias é constituído. Quando questionados sobre realizar atividades remuneradas no momento, mais da maioria dos responsáveis que responderam ao questionário afirmam que sim, estão trabalhando no momento, 57,14% em diferentes tipos de ocupação e 42,86%. Sobre a renda familiar, 50% dos responsáveis afirmaram ter a renda de menos de um salário mínimo, 28,57% recebem cerca de um salário mínimo e 21,46% mais de um salário, os que recebem mais de um salário detêm cargos públicos e tem uma formação acadêmica maior. Sobre a composição do ambiente familiar, 14,29% das famílias são formadas por 1 a 3 membros, 78,57% formadas por 4 a 6 membros, sendo somente 14,29% de números de

crianças acima de 4 a 6 por família. Com esses dados acreditamos que o espaço familiar dos sujeitos desta pesquisa seja constituído de outros atores que não somente pai e mãe, mas as avós e tios aparecem constantemente na narrativa das famílias, como podemos perceber no tópico a seguir,

4.2.3. DIA D - O contato com as famílias.

A Unidade de Educação Básica Professor Ronald Da Silva Carvalho anexo II 3º Milênio é parte de um grupo de escola municipais que tentam, dentro de sua proposta, inserir a família nas atividades escolares, uma estratégia de diminuir a evasão escolar, principalmente entre os alunos mais velhos. Uma das atividades em que as famílias são convocadas à escola é o Dia D, um evento em que as equipe de professores, direção e assistência pedagógica preparam uma sequência de atividades para aproximar família e escola. Primeiro com a apresentação de atividades desenvolvidas pelos alunos durante o semestre e depois com momentos específicos para cada turma, gerenciados por um professor líder.

O Dia D foi a ocasião perfeita para observar e coletar mais informações sobre o contexto social em que estão esses sujeitos e também a percepção da escola sobre o ambiente escolar. O planejamento para o Dia D é iniciado dias antes, com a proposta da direção sobre o que será apresentado e sugestões de atividades debatidas e reorganizadas em reunião com o corpo docente, após definição do que será feito no dia com a família, cada professor passa a organizar as atividades que serão desenvolvidas com a turma a qual ficou responsável e a ambientar a sala de aula. Em nosso caso, estávamos com a professora de artes, responsável pelas turmas de sexto ano.

Chegado o dia, reunimo-nos, inicialmente, no pátio da escola, que ficou pequeno para a quantidade de pais, mães e responsáveis. A escola toda está organizada para as famílias, salas ambientadas com as produções dos trabalhos feitos pelos alunos expostos nas paredes, um lanche simples também foi preparado para tornar a ocasião o melhor possível. O primeiro momento é de apresentação feita pela direção das atividades, projetos e desafios do semestre passado e das novidades do semestre seguinte. É interessante destacar o ambiente de descontração e de alegria em que a maioria parece está envolto, intercalando a fala da direção com a fala de alguns professores, que fazem parte da escola a algum tempo, inclusive fala de mães que já foram alunas de algumas das professoras e tiveram que abandonar a escola por causa da gravidez precoce. O engajamento dos profissionais é admirável, o data

show utilizado não é da instituição, mas pessoal, da diretora, que fez questão de pensar em toda estrutura do dia com a família. O telão improvisado com tecidos e a dedicação desses profissionais fazem a educação acontecer.

Nesse momento, recordamos de uma passagem na obra de Dewey que descreve uma característica do professor educador, vejamos na citação abaixo:

O educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento da educação seja a dedicação e a interação próprias das atividades por todos compartilhadas (DEWEY, 1976, p. 51).

A dedicação da maioria desses profissionais é o que ainda transforma e mantém as escolas públicas um espaço de mínima transformação da realidade social. Após a apresentação inicial, os professores se deslocam para as salas para esperar as famílias de cada turma. Nessa ocasião, aproveitamos para explicar a proposta de intervenção do ensino de Filosofia nas turmas de sexto ano, os objetivos e aplicar os questionários de perfil socioeconômico com os responsáveis. Acompanhamos as famílias da turma do 6º ano B, são vinte (20) alunos, na sala estão dezesseis (16) responsáveis, destacaremos alguns pontos mais relevantes desse momento com as famílias, em particular, pais e responsáveis com quem conversamos individualmente e que partilharam algumas informações importantes para entendermos os contextos sociais dos sujeitos da investigação, sempre utilizando nomes fictícios para os sujeitos investigados.

A primeira constatação dessa experiência é a participação majoritária das mulheres no acompanhamento dos filhos na escola, são quinze (15) mulheres e um (1) homem, o senhor, que chamaremos de Pai B (devido a identificação da turma), é responsável por uma aluna, a quem chamaremos de Luna, que constantemente se destaca nos debates em sala de aula. Vinda de escola privada, a aluna já havia tido contato com Filosofia em anos anteriores, o Pai B relata que a esposa é quem geralmente vem as reuniões, porém ela estava no trabalho, por isso ele fez questão de participar, já que a filha gostou muito dos textos trabalhados durante as aulas, levando para casa sempre questões difíceis para responder, mas que são, em sua opinião, importantes. O responsável em questão, no final da aplicação do questionário, sentiu-se à vontade para conversar sobre a atual condição socioeconômica da família, desempregado há alguns meses, teve que retirar a filha da escola em que estudava e matriculá-la na escola pública, não obstante, ele e sua esposa estavam muito preocupados

com a qualidade do ensino e com a convivência de sua filha com colegas de turma que já eram mais velhos e tinham outra mentalidade. E que tem feito o possível para manter a rotina de estudo em casa, acompanhamento dos deveres de casa e a leitura. Iniciamos com este responsável, para ressaltarmos a importância da participação da família no processo de aprendizagem das crianças e jovens. A família que dá continuidade ao que é desenvolvido no ambiente escolar favorece o maior desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, uma vez que estabelece rotina de estudos e estímulo a leitura diária, independente da escola. Nesse cenário, o acompanhamento da família é notório quando observamos o posicionamento de Luna em sala de aula, desde a leitura dos textos, a resolução de atividades, até a capacidade de abstração.

Entre as quinze (15) mulheres responsáveis, três (3) delas são avós dos alunos. Entre elas está dona Lulu, uma senhora particularmente extrovertida, que criou os filhos e agora cria os netos. Ela sempre trabalhou como costureira e, expressa, claramente, o seu desejo de que o neto, a quem chamaremos de Juca, siga um caminho diferente do da filha, a quem engravidou muito nova, teve que abandonar a escola e começar a trabalhar no interior do Estado, onde se casou e agora tem pouco contato com o filho, que ficou em São Luís sobre os cuidados da avó. Dona Lulu deseja que seu neto seja um doutor, mas não consegue acompanhar as atividades de casa por não conseguir entender, realmente, os conteúdos. E quando Juca tem muita dificuldade, volta com os exercícios em branco para escola para fazer junto com os demais colegas ou com os professores. As referências de Juca são a avó e o tio, que trabalha o dia todo para ajudar no sustento da casa, é um aluno muito esforçado, mas com clara dificuldade em leitura e interpretação de texto, como veremos da descrição dos momentos em sala de aula. As demais avós apenas responderam o questionário, sem mais descrições ou conversas sobre as condições do contexto familiar, conversaram mais com professora de arte para saber do comportamento dos netos e das notas.

As mães do 6º ano B tinham comportamentos diferentes diante da exposição da professora e da dinâmica que ela havia preparado, algumas quiseram saber mais sobre a intervenção que estávamos fazendo com seus filhos na proposta de Filosofia, outras questões foram colocadas, como: melhoria na estrutura física da escola, material, frequência dos alunos, professores, dificuldades em algumas matérias e a preocupação com namoros. Das dozes mães que estavam presentes, só conseguimos conversar em particular com três, a senhora Eduarda, casada, dona de casa, responsável pela aluna, a quem chamaremos de Lica. Essa aluna é repetente e tem muita dificuldade em leitura e interpretação de texto, a mãe

relata a dificuldade de lidar com a filha, diz que vive uma fase difícil, que a filha não gosta da escola e não gosta de estudar. A senhora Eduarda parece pedir ajuda a escola para lidar com a própria filha e com falta de interesse sobre os estudos. Ela descreve também que o marido passa o dia no trabalho e não pode acompanhar tanto assim a Lica, que tem uma postura bastante desafiadora em sala de aula e não tem boa relação com os colegas de turma.

As outras duas mães com quem conversamos, vivem realidades próximas, são mães solo e moram na casa de parentes. A senhora Julia, responsável pela aluna, a quem chamaremos de Mari, trabalha o dia todo em um supermercado próximo a escola, mas tenta acompanhar o melhor possível a filha. A narrativa da mãe é bem comovente, pois descreve a preocupação com a situação emocional da filha, do abandono do pai e da percepção de que Mari é uma menina insegura e que duvida de sua capacidade. No ambiente de sala, a Mari é bem tímida e pouco se expressa, mas demonstra interesse, ler bem e, quando produz texto, demonstra boa interpretação e posicionamento, entretanto, expressar-se em público parece ser uma grande dificuldade. A outra mãe, a senhora Betânia, responsável pelo aluno, a quem chamaremos de Dudu, trabalha como diarista, uma mulher igualmente batalhadora e dedicada aos dois filhos, Dudu e o mais novo, que está no 3º ano da mesma escola. Ela descreve as dificuldades de ser mãe solo e que o filho teve contato com o pai, enquanto estavam juntos. Contou emocionada sobre a coragem de abandonar o seu agressor e do medo e raiva que Dudu sentia do pai. Foi impactante ouvir a narrativa da mãe e pensar o que Dudu já havia passado em casa, em um ambiente em que sua mãe era vítima de violência doméstica. Logo depois, perceberíamos que não é a única situação na turma do 6º ano B.

Após as dinâmicas de sala e conversas individuais, tanto com a professora quanto os que se sentiram à vontade para colaborar com esta pesquisa, os lanches foram servidos no pátio por grupos de turmas, e alguns alunos estavam apostos para realizar suas apresentações, com música, poesias, e encenações para homenagear as famílias e a escola.

O Dia D foi uma experiência especialmente diferencial no processo de percepção e investigação desta pesquisa, além de evidenciar algumas impressões sobre quem constrói o desempenho das escolas públicas, o trabalho das pessoas que vivem dia a dia com os alunos e as dificuldades que somente a educação tem a possibilidade de superar. O contato com as famílias foi fundamental para definir quais os grupos de alunos seriam descritos nas linhas que se seguem, até então, a proposta de intervenção vinha sendo aplicada e os dados coletados nas duas turmas de sexto ano da escola, todavia, após o contato com os responsáveis, conhecimento mais detalhado do contexto social dos sujeitos e esclarecimentos às famílias

sobre o que estava sendo abordado na escola, o grupo focal foi definido com a turma do 6º ano B.

4.2.4. O que pensam os professores

Como dito anteriormente, no caso da disciplina de Filosofia, a escola, campo desta pesquisa, dispunha de professor graduado em Filosofia apenas para o 8º e 9º anos, sendo que no 7º ano os conteúdos eram trabalhados pela professora de ciências, e no caso do 6º ano, até o momento em que a pesquisa foi iniciada, só havia sido realizada algumas intervenções sobre a Filosofia e a sua origem, realizadas por outra professora, também de ciências. Os professores foram entrevistados individualmente, em horários e dias diferentes, de acordo com sua disponibilidade. E apesar da pesquisa ter como sujeitos os alunos do sexto ano, achamos relevante também investigar a percepção dos profissionais envolvidos com a disciplina para compreendermos essa organização e divisão dos docentes por turmas. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e depois analisadas com base no referencial teórico desta pesquisa. O professor das turmas de 8º e 9º anos, chamaremos de Professor John. A professora de ciências que acompanha o 7º ano e também leciona, somente ciências para o 8º ano, chamaremos de Professora Paty. E a professora de ciências que acompanha as turmas de 6º e 9º ano e que fez algumas intervenções de Filosofia na turma investigada, chamaremos de Professora Gaia. Os nomes fictícios foram dados pelos próprios entrevistados.

Após definirmos o roteiro de entrevista, iniciamos a entrevista com cada professor de forma descontraída para que se sentissem mais a vontade de responder nossas perguntas. Além da formação e tempo de atuação, questionamos sobre o que pensavam do ensino de Filosofia ainda no fundamental maior e menor. Suas respostas foram:

Quadro 2: Percepção sobre o ensino de filosofia no fundamental maior e menor.

Questão: O que você acha do ensino de Filosofia ainda no fundamental?	
PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor John	“Bom, enquanto professor de filosofia, acredito que deveríamos começar o ensino de Filosofia antes. Entendo que o trabalho de que a disciplina de Filosofia pode desenvolver vai além dos autores e filósofos. Nós damos a esses meninos uma nova forma de ver o mundo e quanto mais cedo começar melhor. Hoje trabalho só com Ensino Médio em instituições privadas e nas públicas com as turmas de 8º e 9º ano tanto por

	questão de carga horário quanto porque não me sinto, totalmente preparado para dar aulas para público menor, acho minha linguagem bem rebuscada, mas tenho colegas que já fizeram cursos complementares e lidam até mesmo com público infantil. E, olha, são trabalhos maravilhosos. Além disso, facilita na hora de trabalhar com os autores nas séries maiores, já percebi isso nas escolas privadas em que trabalho, os alunos sentem menos dificuldades no Ensino Médio quando a escola tem a disciplina de Filosofia desde o fundamental.”
Professora Paty	“É difícil responder a essa pergunta. Os meninos gostam do momento da aula de Filosofia porque é mais descontraído e as atividades são bem fáceis. Talvez, com um material melhor poderia fazer mais, um livro para nos dá um norte, algo assim. Enquanto isso vamos fazendo o possível”.
Professora Gaia	“Acho que é importante. A Filosofia nos gera um pensamento crítico, não verdade? Esses meninos precisam disso. O trabalho seria melhor que alguém formado na área abordasse os temas da disciplina, eu fiz algumas intervenções, mas não estudei para isso. Então, acredito que para que o trabalho seja feito da maneira correta é importante que a pessoa que execute esteja, de fato, preparada.”

É possível perceber neste momento da entrevista com os profissionais que, apesar de ambos conceberem a disciplina de Filosofia como importante para a formação do educando, o embasamento que justifique essa defesa é maior na fala do professor formado em Filosofia, acreditamos que a formação é fundamental para o sucesso de qualquer objetivo educacional, no caso do Programa de Filosofia para Crianças, não é diferente. Quando Lipman aborda a importância da formação do professor, o autor ressalta que o profissional não precisa ter o curso de graduação em Filosofia, no caso das primeiras turmas do ensino fundamental e ensino infantil, mas que é necessária uma formação específica para se trabalhar Filosofia com crianças. Vejamos esse ponto na citação a seguir:

O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições. Na verdade, é possível que os únicos professores que possuem plenamente tais disposições sejam aqueles que de algum modo já as possuíam ao ingressar nas escolas de educação. E, de fato, aqueles que trabalham com a formação de professores de filosofia para crianças percebem que há pouca dificuldade em trabalhar com os que já estão “a meio caminho”. Muito menos receptivos são os professores que estão pouco inclinados a apreciar discussões intelectuais abertas e que, polidamente, não toleram as

explorações experimentais, não sofisticadas e desinibidas das crianças (LIPMAN, 1990, p. 173).

Mais adiante na obra, Lipman destaca que

Há um outro problema com a abordagem tradicional da formação de professores, e as suas raízes históricas vão muito, muito fundo. Houve um tempo em que se acreditava que para ensinar uma matéria não se exigia mais que a posse do conhecimento – ou alguma parcela dele – acumulado naquela disciplina. Isto resultou em gerações e gerações de professores que podiam conhecer qualquer conteúdo de suas matérias, mas não sabiam como ensiná-la. Com o tempo, o pêndulo virou para o extremo oposto: os professores bem treinados em “métodos de ensino”, mas que não sabiam suas matérias. O tempo necessário para o pêndulo voltar é longo; mas será menos longo para chegar ao ponto em que os professores saibam o bastante sobre suas disciplinas para ensiná-las e estejam aptos o bastante em metodologia instrucional para ensiná-las bem. Em outras palavras, é hora de se encontrar um equilíbrio entre métodos e o conteúdo educacional (LIPMAN, 1990, p. 174-175)

Podemos perceber que a preocupação com a formação do profissional se estende também a formação do graduado em Filosofia, pois este também deveria receber uma formação diferenciada para trabalhar com crianças, uma vez que trabalhamos com linguagem diferente e com propostas que vão além da abordagem de textos filosóficos em sala de aula. Trata-se de trabalhar com o desenvolvimento de atitudes e habilidade próprias do ato de filosofar. Nesse contexto, o professor John reconhece que sua formação está direcionada para o público de faixa etária maior e reconhece a dificuldade de lidar com as turmas de menor faixa etária, o que, em nossa percepção, reforça a importância de especializar esse professor para trabalhar com público infantil ou infanto-juvenil.

Seguindo nessa linha de abordagem, questionamos os profissionais sobre o conhecimento acerca do ensino de Filosofia para crianças.

QUADRO 3: Percepção sobre o Ensino de Filosofia para Crianças.

Questão: Você conhece algum método ou programa de Filosofia para Crianças?	
PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor John	“Ah, conheço sim. Conheci o Programa do Lipman ainda na UFMA, mas confesso que faz tempo. Sei que trabalha com texto adaptados para crianças, não é isso. Acho que é interessante, mas não sei exatamente como funciona. Sei que não é ensino de Filosofia, no sentido de trabalhar com filósofos, mas acredito que seja a mesma proposta para educação fundamental, né? Trabalhar com habilidades.”

Professora Paty	“Já ouvi falar, minha sobrinha estuda Filosofia desde a educação infantil, mas ela estuda em escola particular, lá eles têm um programa todo voltado para o pensamento crítico e criativo. Não lembro o nome que eles dão, mas sei que trabalham com narrativas e que os alunos fazem atividades muito interessantes, ela está sempre empolgada. Mas, aqui e nas escolas públicas de forma geral, só temos Filosofia a partir do 6º ano e é do jeito que você tá vendo aqui, não sei se funcionaria, entende. A ideia é legal na teoria, mas a prática para realidade do público é sempre diferente.”
Professora Gaia	“Não conheço. Já ouvi falar em escola privadas, mas desconheço assim, um método específico.”

Entendemos que não estamos trabalhando com um público infantil, mas com um programa que foi pensando para ser iniciado ainda na infância, por conseguinte, julgamos importante compreender qual a percepção dos profissionais entrevistados sobre a possibilidade de aplicação do ensino de Filosofia para crianças, e mais uma vez nos deparamos com a questão chave da formação do professor, apenas o professor graduado em Filosofia tinha algum conhecimento sobre essa proposta. Já a professora Paty descreve uma experiência no eixo familiar que denota o investimento realizado por escolas privadas para inserir o ensino de Filosofia ainda na infância e, ao mesmo tempo, é perceptível a descrença da aplicabilidade no cenário da escola pública. O que nos leva a próxima pergunta e respostas.

QUADRO 4: Sobre os recursos didáticos.

Questão: Qual importância dos recursos didáticos para o ensino de Filosofia?	
PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor John	“Ah, querida. Bons recursos são o sonho de todo professor da educação pública, bons livros, possibilidade de fazer xerox do material extra, aulas a campo. Tudo isso iria enriquecer muito a nossa prática e a própria capacidade dos alunos de conseguir visualizar sobre o que nós estamos falando em sala de aula. Infelizmente, não temos tantos recursos assim. O que nos limita. Limita nossa prática e limita o próprio aprendizado.”
Professora Paty	“Toda e total importância, não só para o ensino de Filosofia, mas para todas as demais disciplinas, não

	<p>estamos falando em condições para exercer nosso trabalho. Pensa comigo, como posso passar uma atividade de para casa se os alunos não têm livro e não posso tirar xerox? Tenho que passar metade de meu horário escrevendo no quadro o que eles só responderão em casa e que não vai fazer sentido. Sem falar nas condições da própria sala de aula. É claro que tentamos sempre trazer algo, mas é difícil.”</p>
<p>Professora Gaia</p>	<p>“Eu acho que é importante para educação escolar. Todas as escolas deveriam ofertar recursos didáticos, é parte do nosso sucesso enquanto educadores e da eficiência da escola. Infelizmente, não temos tantos recursos assim, por mais que nossa gestora se dedique ao máximo para conseguir as coisas para escola, ela não pode responder pela falta de investimento dos governos na educação pública, essa é nossa realidade. Eu, particularmente, na disciplina de ciências, sempre tento trazer alguma coisa para eles investigarem, textos, imagens, uma vez fizemos a experiência do feijão no chumaço de algodão. E, é incrível como essas experiências engajam os meninos e torna até mais fácil a aprendizagem, mas falta muito para alcançarmos o ideal de educação”.</p>

Os recursos didáticos são fundamentais para prática de ensino-aprendizagem e, no que diz respeito ao Programa de Filosofia, são essenciais, uma vez que a proposta perpassa pelas experiências significativas em sala de aula, ora, como desenvolvê-las sem recursos? Como trabalhar com a leitura em textos? Como relacionar situações problemas com os diferentes contextos, sem o uso de imagem? É difícil quando refletimos sobre a realidade das escolas públicas. Os profissionais aqui entrevistados conhecem e vivem essa realidade todos os dias, muitas vezes, retirando de sua renda para fazer com que seus alunos tenham o mínimo de experiências relevantes para que permaneçam no ambiente escolar e que, de fato, percebam a importância do aprendizado.

O Programa de Filosofia para Crianças trabalha com as Novelas filosóficas, no caso desta pesquisa, substituímos as novelas por produções nacionais, regionais e de nossa autoria. No entanto, para a o trabalho em sala de aula, foi necessário o investimento nas cópias desses textos, o que reflete muito no que foi relatado na entrevista com os professores, da percepção da importância dos recursos didáticos e do sentimento de impotência diante da realidade das escolas públicas.

Mesmo com as dificuldades em relação aos recursos didáticos disponíveis, buscamos entender, na entrevista, como os professores trabalham as temáticas de Filosofia, quais metodologias utilizam. Segue a pergunta e respostas acerca das metodologias utilizadas em sala de aula.

QUADRO 5 – Metodologias de sala de aula.

Questão: Quais metodologias você utiliza em sala de aula?	
PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor John	“Trabalho com texto dos próprios filósofos, nas turmas de 9º ano, tem alguns textos sugeridos no livro. Sempre realizamos debates em sala de aula. Mas, quando tinha a televisão aqui na escola trabalhei com alguns filmes, os alunos gostam muito e isso prende a atenção deles. Acredito que a imagem, para eles, é mais interessante que a leitura. Mas, os debates são o carro chefe das aulas de filosofia.”
Professora Paty	“Sempre trabalho com texto e reflexões sobre o dia a dia, sobre as escolhas que eles fazem. Eles estão em uma fase bem difícil, sabe? Tento abordar isso em sala de uma forma mais tranquila para eles.”
Professora Gaia	“As intervenções de Filosofia que fiz utilizei o debate em sala, trouxe uma questão sobre os gregos e a mitologia e debatemos em sala as simbologias por trás das narrativas mitológicas, foi bem interessante.”

Com esse questionamento, buscamos entender como as metodologias escolhidas pelos professores interferem no desenvolvimento do posicionamento crítico dos alunos. Não nos cabe, de forma alguma, julgar as práticas dos professores entrevistados, apenas compreender em seus planejamentos e na sua aplicabilidade, para então, comparar com as propostas de intervenção na turma do sexto ano. Lembrando que, essa turma em específico, não tem aulas de Filosofia, mas já vivenciaram algumas intervenções realizadas pela professora Paty, que leciona a disciplina de ciências.

Em todas as falas, é possível perceber que o processo dialógico faz parte da prática do ensino de Filosofia, seja na abordagem de textos filosóficos realizadas pelo Professor John, ou nas reflexões sobre cotidiano trazidas pela Professora Paty, o que possibilita uma proximidade maior entre os alunos e a professora, percebida no momento da entrevista e nos corredores, visto que os alunos demonstram grande respeito e confiança para com a professora. E o diálogo também aparece nas intervenções realizadas pela professora Gaia. O diálogo no ensino de Filosofia é fundamental pois:

Em uma autêntica Comunidade de Investigação, o diálogo entra na matéria de estudo através desses lances lógicos ou pensar crítico. O pensar em uma disciplina significa penetrar através da superfície exterior da disciplina e participar ativamente do processo cognitivo da sua matéria de estudo (LIPMAN, 1995, p. 344).

E dentro de uma proposta que tem por objetivo a construção de um ambiente democrático, o diálogo é estrutura base para o incremento da Comunidade de Investigação e para desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, conforme podemos apresentar no decorrer de toda esta pesquisa. Sem o processo dialógico, o Programa de Filosofia para Crianças não alcança seus objetivos.

4.2.5. As vozes dos alunos

A importância da escuta em um processo de pesquisa na área da educação é muito importante, quando se trata de uma pesquisa que visa intervenção na prática escolar, a escuta dos sujeitos investigados é fundamental para alcançar os objetivos finais. Dessa forma, precisamos conhecer a visão que esses sujeitos têm sobre a escola, para depois contrastarmos o que o mudou ou se mudou. Além de que, estamos falando de uma pesquisa cujo objeto são pessoas, indivíduos ainda em formação, portanto, indivíduos com vozes que devem ser ouvidas e ponderadas. Logo, para compreendermos as relações interpessoais, a visão dos alunos sobre a escola e a potencialidades para desenvolvimento do Programa de Educação para o Pensar, partimos da importância da observação e da escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O que pensam os jovens do 6º ano B sobre escola? O objetivo desse processo é identificar padrões e disposições de respostas relacionadas ao tema estudado.

Para tanto, partimos inicialmente do aprofundamento da observação desses jovens, com base em questionário aplicado a turma, tentamos compreender um pouco mais do perfil acadêmico desses jovens, uma vez que a faixa etária de alguns alunos não correspondia a série. Após nos debruçarmos sobre os dados do questionário, realizamos três

encontros específicos, subdividindo o grupo focal do 6º ano B em dois subgrupos. Para falar de rotina escolar e de visão sobre o real significado da escola, foram necessários três encontros específicos para essa escuta, devido às diferenças de idade dos jovens que compõem a turma. A primeira roda de conversa aconteceu com todos os alunos juntos e foi perceptível uma certa liderança dos alunos mais velhos que reprimiam a opinião dos mais novos, por isso, decidimos realizar outros dois momentos separados, um com os alunos que estão em faixa etária maior e ouvi-los, e outro encontro com os alunos de faixa etária menor.

Para não evidenciar a divisão da turma por faixa etária, para os grupos que compuseram esses encontros, realizamos uma dinâmica de temáticas, na qual havia um conjunto de dez temáticas, envolvendo brincadeiras, jogos, namoro, amizade, redes sociais, trabalho, dentre outras, em que os alunos poderiam escolher quatro temáticas de seu interesse. Como esperado, os alunos de faixa etária maior escolheram os mesmos temas ou aproximados e diferentes dos alunos de faixa etária menor. Depois da dinâmica, marcamos os encontros específicos, em parceria com o professor de artes, enquanto um grupo participava da roda de conversa na biblioteca o outro acompanhava a aula de artes, no horário seguinte invertemos os grupos. A conversa em grupos separados possibilitou levantamento de informações importantes para esta pesquisa e para os objetivos que definimos inicialmente, como veremos de forma detalhada em tópicos a seguir.

4.2.5.1. Perfil acadêmico do grupo focal – 6º ano B.

O presente tópico tem por objetivo esmiunçar informações relevantes sobre o grupo focal que interferem na aplicação do projeto, faz-se necessário compreender a relação estabelecida entre os sujeitos e a instituição escolar, a compreensão da forma como os alunos percebem a escola e como se relacionam com o contexto de sala de aula. Além da observação atenta durante as aulas, também optamos por aplicar o questionário que levanta essas informações. Passamos, então, como feito anteriormente com a investigação de outros sujeitos da pesquisa, tabulando, organizando e analisando as respostas do questionário específico, apesar de termos vinte (20) alunos na turma do 6º ano B, conseguimos apenas dezesseis (16) autorizações dos responsáveis, por isso trabalharemos somente com as dezesseis respostas para uso. Neste, buscamos identificar dados como idade, nome, interesses por leitura, religiosidade, informações sobre o bairro onde mora, sobre o relacionamento que estabelece com os professores e colegas de turma. Vejamos como está dividida a turma em relação a sexo e faixa etária:

GRÁFICO 1

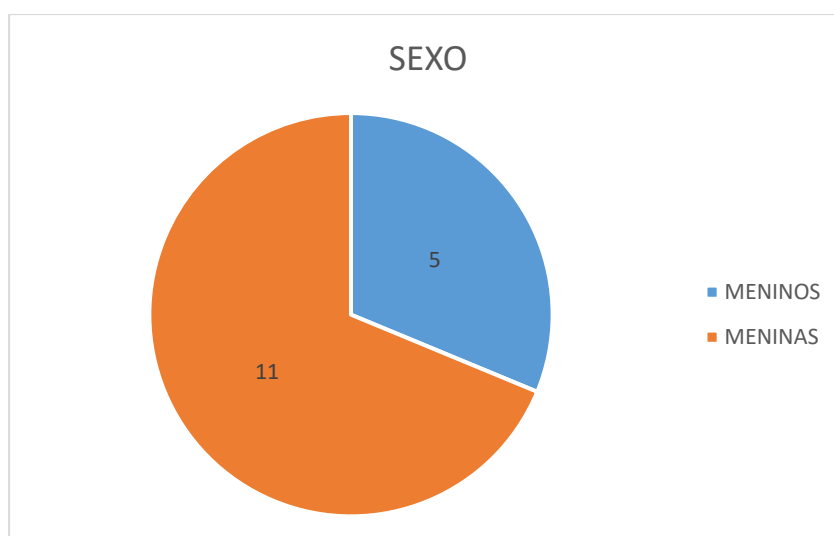
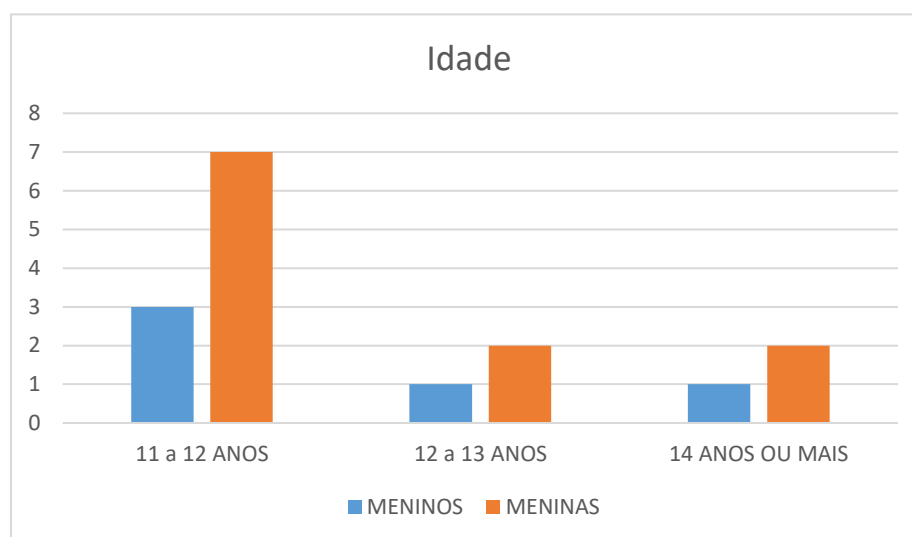


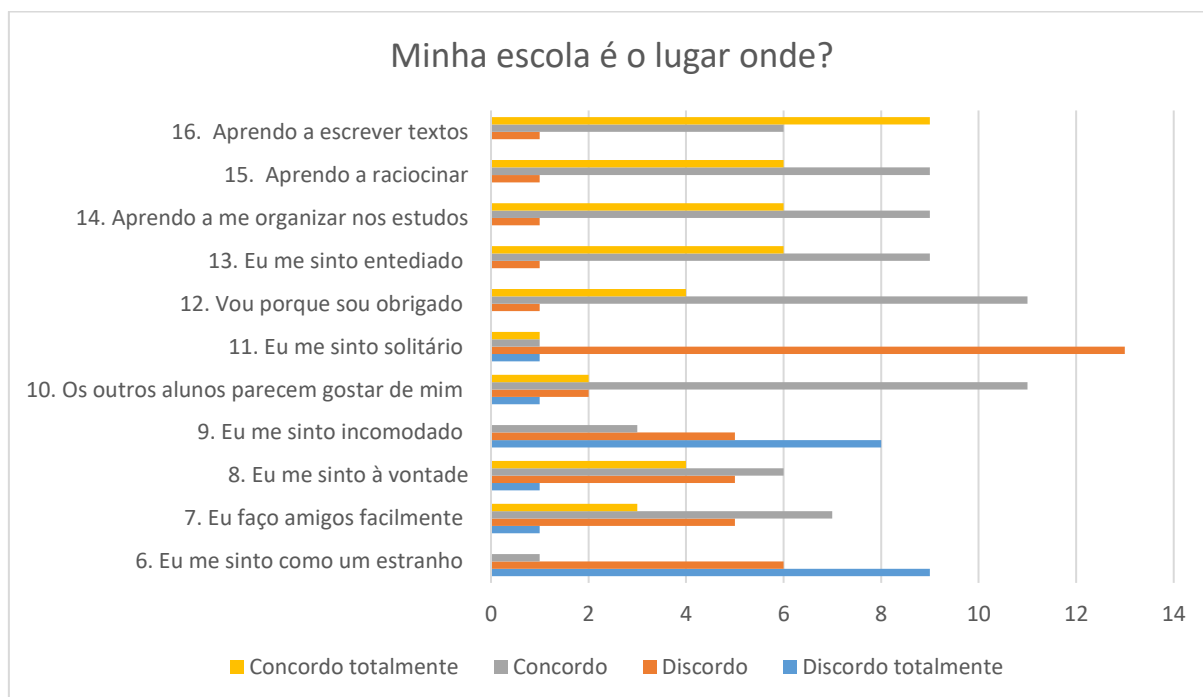
GRÁFICO 2



As turmas de sexto ano, de forma geral, têm um quantitativo maior de meninas. No grupo focal desta pesquisa, o número de meninas também é maior, as quais onze (11) são meninas e cinco (5) são meninos, a maioria na idade correta para o 6º ano entre 11 e 12 anos, porém também temos um menino e duas meninas que deveriam estar no 7º ano e um menino e duas meninas que deveriam estar em turmas mais velhas. Apesar de parecer um número mínimo de alunos com faixa etária maior ao da turma, na prática em sala de aula, essa diferença traz um grande impacto, pois os alunos de faixa etária maior acabam não se envolvendo nas propostas da atividade por se julgarem maduros demais para algumas dinâmicas, e de fato são. Ao mesmo tempo, não podemos desviar do foco da pesquisa, que é a adaptação de um programa para crianças a uma realidade de uma turma de sexto ano do

Ensino Fundamental maior. Vejamos os dados de como os alunos se sentem em relação ao ambiente escolar:

GRÁFICO 3

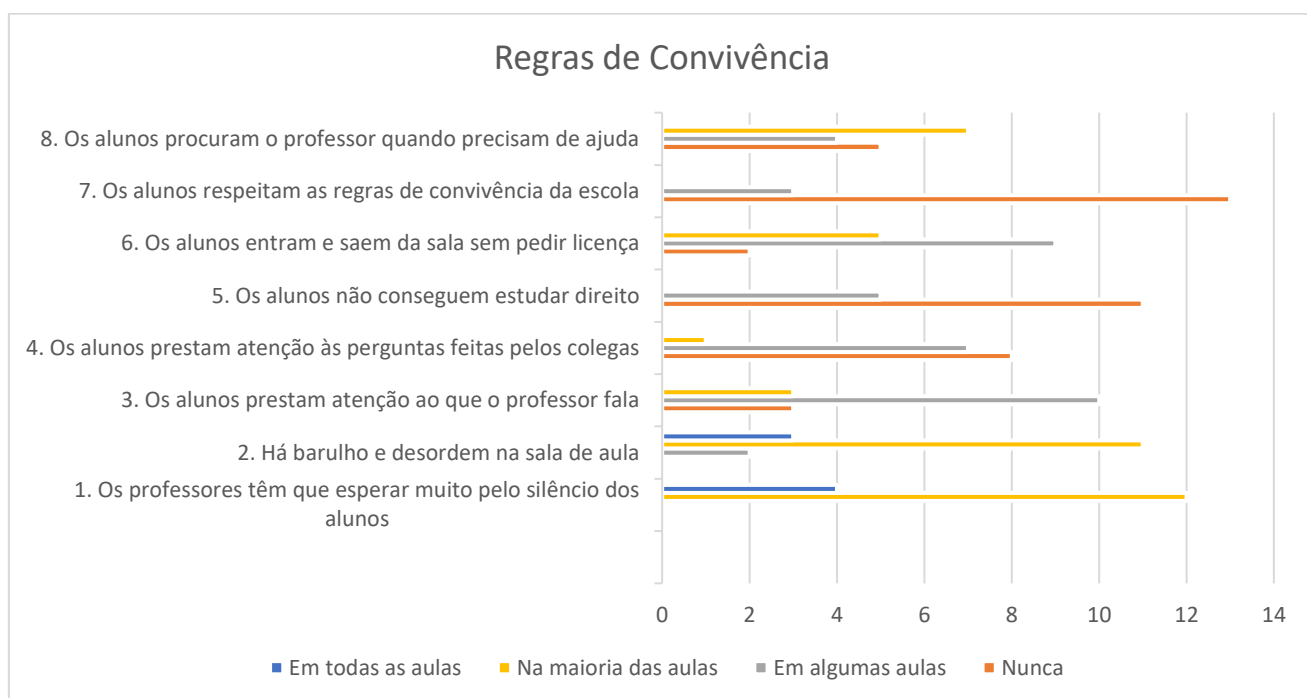


Com base nos dados apresentados acima, é possível perceber que a maioria dos alunos se sentem bem no ambiente escolar, mas afirmativas: eu me sinto à vontade (10 alunos concordam e 6 discordam); eu faço amigos facilmente (10 alunos e 6 alunos discordam), os outros alunos parecem gostar de mim (13 alunos concordam e 3 discordam) aparecem com maior concordância por parte dos alunos. Já sobre processo de aprendizagem temos: organização dos estudos (15 alunos concordam e 1 discorda), raciocinar (15 alunos concordam e 1 discorda), escrever textos (15 alunos concordam e 1 discorda).

Na afirmativa sobre: está presente na escola; a maioria concorda que é por obrigação (15 alunos concordam e 1 discorda). As afirmativas propostas para julgamento dos alunos visam compreender a forma como eles se percebem no ambiente escolar e como se relacionam com os colegas, conforme podemos perceber nos dados, o grupo de forma geral parece se relacionar bem uns com os outros, apesar da diferença de idade entre os alunos, tendo alguns que se diferenciam em determinados pontos e um aluno em específico que demonstra ter problemas de relacionamento com os demais colegas, problemas esses que talvez tenham início no próprio eixo familiar, pois trata-se de um aluno que enfrenta questões muito difíceis em casa e acabam refletindo na sua capacidade de se socializar.

A Comunidade de Investigação necessita de um ambiente harmonioso para o desenvolvimento dos processos de interação e investigação dos membros participantes, quando nos referimos a ambiente harmonioso não significa totalmente livre de conflito, mas um ambiente que seja possível estabelecer uma relação de confiança, em que os sujeitos se sintam à vontade para expressar suas opiniões sem tantos receios dos julgamentos de demais colegas. Estruturar esse ambiente requer muita cautela, atenção e sensibilidade para perceber quais posturas ou formas de relacionamento anteriormente estabelecidas podem prejudicar ou serão um empecilho para o desenvolvimento da Comunidade. Nesse ambiente, devemos ter também um quadro de regras e combinados para funcionamento das atividades e dinâmicas desenvolvidas dentro de sala de aula, por isso, dentro do questionário, também nos preocupamos em identificar como os alunos veem a organização e cumprimento das regras de convivência dentro do contexto escolar, vejamos o gráfico abaixo:

GRÁFICO 4



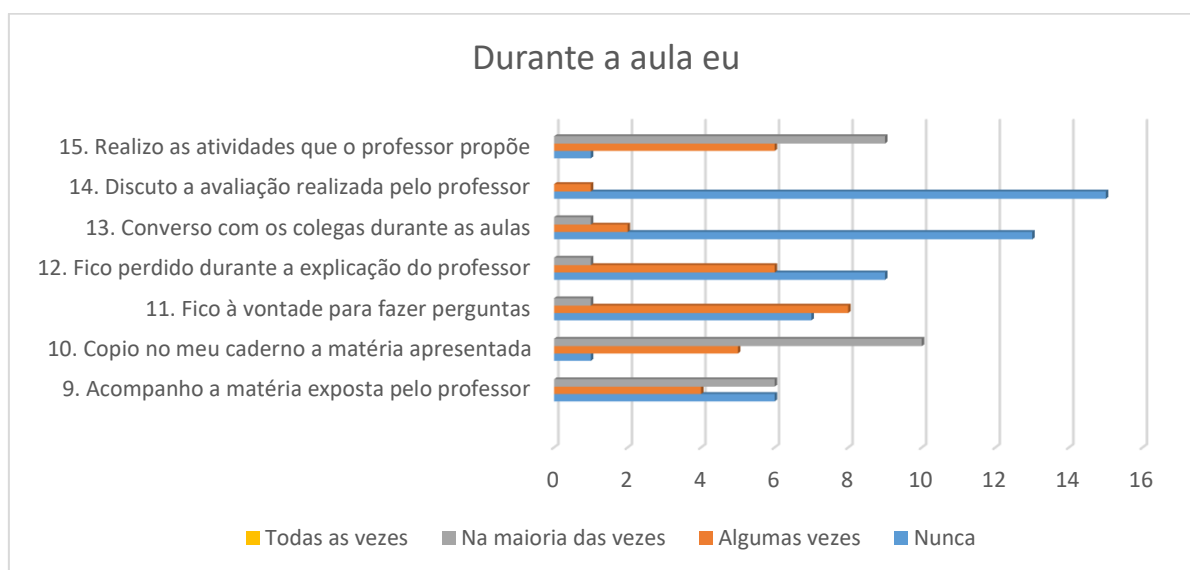
No que diz respeito às regras de convivência, os alunos foram unânimes em afirmar que quase não existe cumprimento das regras na maioria das aulas, não questionamos nem em horários, o qual não há supervisão, mas no horário em que os professores estão presentes. Das afirmativas acima, gostaríamos de destacar: os alunos respeitam as regras de convivência da escola (13 alunos afirmaram que nunca respeitam e 3 afirmaram que em algumas aulas), os alunos não conseguem estudar direito (11 alunos concordaram que nunca conseguem e 5 afirmaram que em algumas aulas), há barulho e desordem na sala de aula (11

alunos afirmam que na maioria das aulas, 3 alunos em todas as aulas e 2 alunos afirmam que em algumas aulas).

Desde o primeiro contato com a turma, ainda no processo de investigação, esse cenário de não compreensão das regras de convivência já era perceptível, mais um desafio para a construção da Comunidade de Investigação, pois um dos pilares de organização da dinâmica de sala de aula é o cumprimento e a criação de hábitos por mais dos combinados da Comunidade. Porém, esse desafio é bem visto e bem aceito, conquistar a compreensão da necessidade das regras por parte dos alunos é, talvez, um dos objetivos mais difíceis e ao mesmo tempo mais palpável, pois o pensamento criativo, crítico e reflexivo demanda mais tempo e continuidade.

Outros dados levantados nesta pesquisa foram sobre as posturas e práticas durante as aulas e de interação com os professores, vejamos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5



As afirmativas que gostaríamos de destacar tem reação direta com o posicionamento crítico e reflexivo dos alunos e a forma como eles se sentem envolvidos pelas aulas. Em nenhuma das afirmativas e nenhum dos alunos afirmou acontecer todas as vezes, proposições como: realizo as atividades que o professor propõe (9 alunos afirmam realizar na maioria das vezes, 6 alunos afirmam realizar algumas vezes e 1 aluno afirma que nunca realiza), no item discuto a avaliação realizada pelo professor (15 alunos afirmaram nunca debater o processo de avaliação com os professores e 1 afirma que discute algumas vezes) e por último, em destaque, o item fico à vontade para fazer perguntas (7 alunos afirmaram que não ficam confortáveis para fazer perguntas, 8 alunos afirmaram se sentir à vontade na algumas vezes e 1 afirma que na maioria das vezes).

Esses dados demonstram pouco envolvimento dos alunos nas aulas e um ambiente em que não se sentem à vontade para perguntar ou retirar suas dúvidas, identificamos nas observações que isso acontece por dois motivos: primeiro, pelo modelo de aula que observamos, uma organização rígida e tradicional no qual há pouco espaço para o debate e, quando ocorre, nos pareceu sem muitos objetivos claros. Segundo, pela própria dinâmica de relacionamento entre os alunos em sala de aula, apesar da maioria manter bons relacionamentos, há um julgamento, principalmente por parte dos alunos mais velhos, que inibem a participação e o posicionamento questionador dos demais. Para mudar esse cenário, teremos que trabalhar com dois elementos, a estruturação das aulas mais dinâmicas e de diálogos e a construção de um ambiente em que estes julgamentos sejam redirecionados para participações construtivas do diálogo.

Por fim, fizemos algumas perguntas abertas para conhecermos os gostos e expectativas dos alunos, vejamos abaixo:

- **Você gosta de ler? Que tipo de leitura mais gosta?**

Dos dezesseis (16) alunos, doze (12) alunos afirmaram não gostar de nenhum tipo de leitura, sendo que um (1) relatou gosta de narrativas mitológicas, dois (2) de narrativas românticas e um (1) de livros de ação ou revistas em quadrinhos. Esse tipo de dado reflete não só a escola analisada, mas a realidade das escolas brasileiras, nossas crianças não têm mais prazer pela leitura, e em um país que a educação não é o foco dos programas governamentais, a hábito de leitura não é construído em nenhuma faixa etária. Para um Programa de Ensino do ato de filosofar que trabalha muito com textos e narrativas, ter uma turma que não tem interesse em ler será um desafio mais difícil e, possivelmente, se realizado, uma das maiores conquistas que esta pesquisa pode alcançar.

- **Você já ouviu falar em Filosofia? Se sim, o que você sabe sobre?**

Apesar de, por lei municipal²⁵, o ensino de Filosofia ser obrigatório nas escolas a partir do Ensino Fundamental maior, a instituição UEB Professor Ronald Carvalho ainda não tinha, no sexto ano, iniciado as aulas dessa disciplina, havia algumas atividades no horário destinado a filosofia, porém, eram atividades que não tinham relação com os conteúdos propostos na grade curricular e nem por uma pessoa formada na área. Para grande parte dos alunos, ter aulas de filosofia era algo completamente novo e, para maioria, sem muitas expectativas, conforme podemos perceber nas respostas dos alunos. Dos dezesseis

²⁵ No município de São Luís do Maranhão, a lei nº 4153 DE 20 DE MARÇO DE 2003, inclui na Grade Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina FILOSOFIA a partir do Ensino Fundamental Maior.

(16) alunos, todos ouviram falar de filosofia como uma disciplina que eles teriam aula no sexto ano, somente uma (1) já havia tido aulas de filosofia e vinha de escola particular, quatro (4) não comentaram sobre o que sabiam, seis (6) disseram que era uma matéria ou disciplina, três (3) complementaram a resposta falando que era uma matéria diferente porque falavam de pessoas que pensavam muito e dois (2) não responderam. Quando questionados em sala, fora a aluna que já havia tido aulas de filosofia, os alunos não conseguiram se aproximar de um conceito ou uma percepção sobre: o que é Filosofia? Apenas se mantiveram na resposta que se trata de uma matéria como as demais.

- **Como você gostaria que fosse as aulas de Filosofia?**

Por fim, questionamentos sobre as expectativas dos alunos a respeito das aulas de filosofia, e os resultados refletem as respostas da pergunta anterior. Sem qualquer conhecimento a respeito do que é a filosofia, fica difícil criar expectativas sobre como ocorreram as aulas e a dinâmica de sala. Quatro (4) alunos opinaram que era melhor não haver aula de filosofia, oito (8) que as aulas não deveriam ser chatas e com muitos deveres, dois (2) que poderia haver dinâmicas e brincadeiras, uma (1) de poderia haver debates e conhecer os filósofos e um (1) não quis opinar.

A percepção sobre as aulas nos parece clara, os alunos acham as aulas tediosas e pacatas, sem envolvimento na sua grande maioria, não se sentem pertencentes a dinâmica de sala de aula e, ao observar algumas aulas, torna-se compreensível essa percepção. As aulas ainda acontecem em um modelo tradicional de educação, sem ou com pouquíssima interação entre os alunos e sem qualquer forma de estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno ou protagonismo. Algumas vezes, nem mesmo o processo de conversação, apenas a escrita no quadro, explicação e atividade, o aluno como um receptor de conhecimentos passados oralmente pelo professor. Tímidos comentários e perguntas e, como mostram as respostas, as aulas deveriam ser qualquer outra coisa, menos chata.

4.2.5.2. O que dizem sobre a escola e a rotina escolar?

Como a pesquisa sobre o perfil acadêmico dos alunos já havia sido aplicada, e nela havia informações como idade, nome e interesses por leitura, a roda de diálogo no grupo focal não tratou dessas perguntas. Focamos em questões como: O que é escola para você? Como você se sente no ambiente escolar? O que você gosta e o que não gosta? O que mais sente falta? Nas aulas, você prefere perguntar ou que façam perguntas? Você se sente à vontade para tirar dúvidas e expor suas opiniões? O que você entende por rotina escolar?

Evidentemente, que não fizemos as perguntas uma seguida da outra, pois não era o objetivo realizar entrevista direcionada, mas fomos inserindo as questões no corpo da conversa e das falas dos próprios alunos.

O primeiro encontro do grupo focal, com o objetivo de ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, aconteceu com todos os alunos juntos e com a presença da professora Gaia em sala, foi perceptível que os alunos se sentiram reticentes ao expor suas opiniões sobre alguns pontos relacionados ao ambiente escolar, além disso, foi possível perceber também que os alunos mais velhos acabavam reprimindo a participação dos mais novos. Contudo, mesmo com esse cenário, identificamos as diferenças de percepção sobre a escola. Falas que variavam desde: “eu gosto de vim pra escola, porque aprendo coisas novas e tenho amigos” - fala do aluno Dudu, à “fala sério, a escola é chata, só venho porque minha mãe me obriga a vim”, fala do aluno a quem chamaremos de João.

A experiência dessa primeira roda de conversa, possibilitou-nos a identificação de um problema antes pensado no dia em tivemos o primeiro contato com as turmas, a diferença de idade. Já havia um desafio grande para esta pesquisa, o de ter como base o Programa de Filosofia para crianças aplicado a alunos que não são mais considerados crianças, e quando a turma tem, entre seus membros, diferenças de idade, o desafio de aplicar a proposta ganha proporções ainda maiores, mas traz também à tona questões importantes para refletirmos sobre a retenção desses alunos e de como a escola, pública ou particular, deve lidar com estes. Somos cientes de que este não é o foco da pesquisa, mas interfere na prática escolar, tanto no que diz respeito a intervenção pretendida quanto no próprio dia a dia desses alunos. E os impactos dessa diferença de idade é tão grande no processo de participação dos alunos em sala, que optamos por realizar outros dois momentos distintos, com grupos separados conforme explicitado anteriormente.

Para planejarmos o segundo encontro em que os alunos pudessem se sentir mais à vontade para expor suas opiniões, precisamos elaborar uma estratégia de divisão da turma do 6º ano B em dois grupos, e para isso, acordamos com o professor de arte, a quem chamaremos de Tony, cuja aula era seguida da de Filosofia, que juntaríamos os dois horários realizando atividades simultâneas com os dois grupos separados. Planejamos uma dinâmica de linhas de interesses, o que funcionou muito bem para separar os grupos por faixa etária, os alunos mais velhos acabaram escolhendo temas como namoro, trabalho, conflito e redes sociais, já os alunos mais novos escolheram temas como jogos, brincadeiras, família, amigos e também, redes sociais, com exceção, da aluna, a quem chamaremos de Ana. Essa aluna foi

a única de faixa etária menor que escolheu o mesmo grupo de interesses dos alunos mais velhos. Parece irrelevante, mas um ano de diferença nessa fase da vida que estende da pré-adolescência à adolescência distingue interesses distintos, formas de ver e perceber o mundo ao seu redor, formas de lidar com os conflitos do dia a dia e, é claro, a maneira como se percebe a escola e as aulas também se diferenciam. Assim, enquanto o professor Tony realizava suas atividades com o grupo 1, estávamos com o grupo 2, realizando a roda de conversa sobre a escola, rotina escolar, estudo e as aulas de Filosofia.

O segundo encontro ocorreu na biblioteca da escola, com o grupo 2 formado pelos alunos mais novos, isto é, que estão na idade correta para o 6º ano. Decidimos começar por esse grupo, devido a ansiedade demonstrada pelos alunos a participarem desse momento de conversa. O local na biblioteca foi previamente preparado para que os alunos se sentissem mais confortáveis, as cadeiras estavam dispostas em círculo para que pudessem visualizar uns aos outros durante a conversa. Assim, começamos por questões já suscitadas em sala de aula, como viam a escola, o que mais gostavam e desgostavam, e como se sentiam no ambiente escolar. A partir dessas questões, foi possível identificar os seguintes padrões de respostas: a escola é legal, onde aprende-se coisas novas e tem-se bons amigos, mas “também tem pessoas que não gostam da gente e que ficam fazendo brincadeiras de mau gosto”, destaque da fala da aluna a quem chamaremos de Lú. De modo geral, os alunos descreveram a relação que tem entre si e com os demais colegas, destacaram a questão da diferença entre eles e o outro grupo, falaram das aulas que mais gostavam e de como era bom as aulas de história, arte e ciências, que os professores levavam textos e vídeos, e em especial nas aulas de arte, em que tinham muita descontração e atividades de pintura.

Quando questionados como gostavam de participar das aulas, alguns membros do grupo disseram que gostam muito de perguntar, mas que às vezes acham que os demais colegas se incomodam com as perguntas feitas aos professores. Outra parte do grupo explicou que prefere quando o professor faz pergunta, duas alunas falaram que não conseguem perguntar tanto assim em sala, a Mari e a aluna a quem chamaremos de Dani, ambas são bem tímidas, mas, igualmente esforçadas e criativas nas produções de texto realizadas durante as intervenções. Nessa conjuntura, a pergunta é característica essencial do ato de filosofar, quando Lipman se refere a Filosofia para crianças, o autor identifica essa característica que é própria da infância, a capacidade de se encantar com o mundo e de perguntar, “eis aí a semelhança entre o filósofo e a criança”, mesmo não estando mais na faixa etária que corresponde a infância, os alunos do grupo focal do 6º ano B demonstram essa característica

marcante do ato de filosofar, são curiosos e, ainda, se encantam por questões simples, envolvem-se em debate e reflexões com facilidade.

Descreveram, ainda, algumas atividades desenvolvidas em outras aulas às quais consideravam interessantes, como o debate que a professora de língua portuguesa tentou realizar e o teatro que fizeram com o professor de artes. As atividades descritas como mais envolventes sempre correspondiam a aula com riqueza de experiência e troca entre os alunos, Dewey descreve a importância de experiências significativas para o processo de aprendizagem, quando

Confio tanto nas potencialidades de educação quando tratada como o desenvolvimento inteligente dirigido das possibilidades inerentes à experiência ordinária da vida, que não sinto necessidade de criticar aqui o outro caminho, nem argumentar a favor do caminho de experiência. O único fundamento para antecipar o insucesso de se tornar este o caminho no meu entender, está no perigo de que experiência e método experimental não sejam adequadamente concebidos. (DEWEY, 1976, p. 96)

E em Lipman, podemos perceber a influência dessa concepção de experiência, quando o autor destaca que

Frequentemente o grau em que os alunos acreditam poder aprender com a experiência das outras pessoas é inversamente proporcional ao que acreditam poder aprender com a experiência do professor. Tampouco os alunos estão equivocados quando acreditam beneficiar-se dos adultos que são mediadores entre criança e o mundo. O adulto serve, com frequência, para traduzir a experiência da sociedade e sua cultura ao estudante para traduzir a experiência do estudante para a sociedade. (LIPMAN, 1995, p. 349)

Podemos inferir que a experiência como em destaque nas citações acima, é prática básica para se pensar a efetividade do processo de ensino – aprendizagem e quando nos deparamos com o relato dos alunos sobre as atividades escolares mais marcantes e interessantes é evidente que o processo de experiência significantes ficam por mais tempo na memória das crianças e dos jovens, porque trabalham com o afeto, com estrutura emocional do sujeito, que se sente motivado e parte integrante do processo. Além da relevância da experiência, identificamos também, a ausência em rotinas de estudo, com exceção da aluna Luna, os demais membros do grupo não têm uma rotina de estudo fora da escola, se restringindo apenas a realizar as atividades de casa e quanto a rotina escolar, descreveram que muitas vezes perdem aulas devido a problemas na escola, como falta de água ou ausência de professor.

A maioria no grupo relatou que não gosta muito de ler, porém adoram assistir televisão e desenhos, e mais um desafio nos é apresentado, como inserir no cotidiano desses alunos o prazer pela leitura, pois no Programa de Filosofia Educar para o Pensar a literatura tem papel fundamental, a metodologia desenvolvida por Lipman trabalha diretamente com novelas, textos cujo personagens tem decisões, atitudes éticas e práticas filosóficas nas quais os alunos passam a se identificar e refletir sobre o seu próprio contexto. Apesar de entendermos e até sugerirmos adaptações necessárias ao usar dessas literaturas na aplicação do programa, nos é sabido que sem o processo de leitura e interpretação de texto, conexões próprias do pensamento de ordem superior não são desenvolvidas.

Quando lidamos com uma público formado por crianças, inserir novos hábitos acaba se tornando mais “fácil” ²⁶, pelo fato das crianças serem mais flexíveis em aceitar novos hábitos, obvio que muito depende da condução na sala de aula e fora do ambiente escolar, no caso da leitura é basilar que o ambiente familiar também estimule essa prática e isso independe da idade. Mas, nosso desafio corresponde a esses sujeitos que participam da pesquisa e como conseguiremos incorporar a prática da leitura em sua prática diária. O grupo ainda relatou as coisas que gostam de fazer, filmes que gostam de assistir, músicas e animais de estimação, no termino da roda de conversar todos estavam bem à vontade para conversar, até mesmo os mais tímidos se expressavam, riam e expunham suas opiniões, foi um momento de descontração e proximidade entre o investigador e os sujeitos investigados, sendo ainda uma abertura para construção da Comunidade de Investigação, que perpassa por

ambiente conceitualmente estimulante que propicia um clima adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, pois os alunos são capazes de reconhecer seus papéis como aprendizes cognitivos e podem apreciar seu crescente domínio sobre as habilidades necessárias para penetrar nas metodologias e conceitos humanísticos que se encontram na essência da sua cultura e suas tradições. (LIPMAN, 1995, p. 358)

A roda de conversa com o grupo 1, formado por alunos mais velhos que passaram pela retenção de série teve o desenrolar diferente. Logo de início, a aluna a quem chamaremos de Beta, observou o grupo e comentou que todos ali eram mais velhos e “reprovados”²⁷, mas

²⁶ O termo utilizado não tem a intenção de menosprezar o processo de inserção de novo hábitos na rotina de crianças, apenas enfatizar que por se tratar de um público infantil, a possibilidade de inserir novos hábitos, construir outras rotinas são melhores aceitas pelas crianças do que por adolescentes ou pré-adolescentes que já hábitos bem consolidados.

²⁷ A expressão utilizada pela aluna tinha carga de desdém e incomodo ao mesmo tempo. Esta aluna é bastante extrovertida e, aparentemente, tem boa relação com os colegas. Gosta de conversar e brincar durante as aulas e tem excelente capacidade de observação.

foi interrompida pela aluna Ana que afirmou que nunca tinha sido retida em nenhuma série, então, julgamos interessante questionar por que eles achavam que tinham sido divididos em grupos para conversar e o aluno a quem chamaremos de Renê, comentou que tinham se separado porque os outros eram muito “guris”, termo utilizado pelo aluno, e não sabiam conversar sobre alguns assuntos, questionamos quais assuntos seriam esses e Renê respondeu, trabalho e namoro.

Quando todos estavam sentados e acomodados, retomamos a conversação no mesmo formato que no grupo anterior, intencionalmente, para observarmos as diferentes reações, que foram imediatas, o grupo questionou se não falaríamos sobre os temas que eles escolheram em sala, então, entramos em negociação, primeiro falaríamos da escola depois dos temas que selecionados, apesar de algumas expressões contrariadas o grupo concordo e retomamos a conversação. Com exceção da Ana, as falas de que demonstravam desinteresse pela escola e por pensar uma rotina de estudo foram unânimes, descreveram algumas práticas interessantes em sala, citaram a peça de teatro realizada pelo professor de artes, mas não houve a empolgação demonstrada pelo outro grupo. Ainda tentamos inserir mais questões sobre a escola, sala de aula e rotina escolar, mas a conversa logo se esvaziava ou se resumia a respostas diretas, como sim, não, legal, enfim. Percebemos que para aquele grupo tínhamos que utilizar outra abordagem, então começamos a conversar sobre os temas escolhidos por eles e foi espantosa a mudança de postura e de envolvimento dos membros do grupo, se expressávamos de forma espontânea sem ter que inserir novas perguntas a conversação foi se desenrolando de forma solta e tranquila, houve muita troca naquele, e, conquistamos, com outra abordagem a abertura desejada para iniciar a Comunidade de Investigação.

4.2.5.3. O que esperam de uma aula de filosofia?

Compreender as expectativas dos sujeitos sobre o processo de intervenção é necessário para construir o processo que, além de alcançar os objetivos definidos, também cumpra um papel de mudança no meio escolar. Não podemos, de forma alguma, anular as vontades e anseios dos sujeitos investigados, principalmente por se tratar que uma intervenção no campo da educação.

Para tanto, uma das últimas perguntas feitas no encontro, descritos no item anterior, com os grupos de alunos, foi: O que vocês esperam que aconteça na aula de Filosofia? Para o grupo 2, formado pelos alunos mais novos, as aulas deveriam ter brincadeiras, deveriam ser legais, os alunos gostariam de aprender coisas novas, sugeriram

até trabalharmos com filmes ou desenhos. Disseram que estavam ansiosos porque ainda, com exceção da Luna, não tiveram aulas de filosofia, então não sabiam como seria realmente e o que era a filosofia, a aluna a que chamaremos de Clara, perguntou o que era filosofia, combinamos que no próximo encontro com todos em sala iríamos começar por essa pergunta.

Já com o grupo 1, formado por alunos mais velhos, não houve tantas expectativas, apenas duas falas que comentaram que foi legal o momento de troca e conversa com os colegas sobre assuntos que não conteúdo de prova.

4.2.6. Passos iniciais em direção ao Pensamento de Ordem Superior: processo de intervenção.

Todo processo de intervenção no campo de pesquisa exige muita cautela e definição prévia de métodos que possibilitem a eficiência da coleta de dados e comparação dos mesmos. E quando a pesquisa é no campo da educação escolar a cautela deve ser redobrada, os sujeitos, são indivíduos em formação, menores legalmente e que criam expectativas sobre os passos e processos da proposta apresentada para eles. Quando iniciamos o processo de observação diagnóstica na UEB Professor Ronald da Silva Carvalho, os indivíduos observados já começaram a se sentir parte integrante da pesquisa e quando a proposta lhes foi apresentada houve a construção de expectativas sobre as atividades e, também sobre os resultados possíveis. Entendemos que nem todos os sujeitos se envolveram no processo, mas, de antemão já conseguimos avaliar resultados positivos desta pesquisa, isso devido a todo planejamento de intervenção e flexibilidade de alteração quando necessário. O campo escolar tem padrões de funcionamento, mas a sala de aula não oferta dados estáticos e imutáveis, é preciso acompanhar as respostas dadas a cada parte do procedimento de ingerência e adaptar o planejamento quando for necessário.

Neste tópico descreveremos o processo de intervenção em sala de aula e faremos essa descrição na seguinte sequência: primeiro, analise sobre o processo de planejamento do cronograma e atividades desenvolvidas, destacando inclusive as necessidades de adaptação após observação prévia e o contato com os alunos do 6º ano B, depois, descreveremos a prática das atividades em sala de aula e por último o processo de avaliação das atividades de intervenção, neste momento, compararemos o que foi planejado e objetivado com a prática, para identificarmos o que foi ou não alcançado como objetivo.

4.2.6.1. Elaboração do planejamento e cronograma de intervenção.

O planejamento é parte crucial de qualquer projeto, seja no campo empresarial ou acadêmico. Na educação, o planejar é prática diária do professor, por conseguinte, o planejamento permite que o pesquisador estipule metas e objetivos que deseja alcançar, além de elencar as estratégias, metodologias e métodos que utilizará para conduzir sua pesquisa

O cronograma de intervenção foi pensado antes do contato com o campo, ainda no espaço da universidade, porém, após a observação diagnóstica do espaço da escola e da sala de aula, o cronograma de atividades a serem desenvolvidas foi todo reestruturado, desde temáticas que seriam abordadas até as estratégias que seriam utilizadas. Essa necessidade de se repensar o cronograma se deu primeiro devido à estrutura física da escola, porque, apesar de haver espaço aberto para desenvolver algumas atividades ao ar livre, esse local estava em situação precária, com mato e resto de materiais, como carteiras e mesas quebradas. Além disso, o uso da biblioteca era restritivo, podendo realizar poucas atividades no local. O pátio apesar de amplo dava acesso a todas as salas que, devido ao calor, tinham que se manter com as portas abertas. Logo, qualquer atividade desenvolvida no pátio resultaria na interferência direta da concentração das demais turmas.

Em segundo lugar, o cronograma foi revisto por não se relacionar com os próprios sujeitos da pesquisa, destacamos que quando esta pesquisa foi pensada a aplicação tinha sido elaborada para outro público, turmas de crianças do Ensino Fundamental menor e da rede privada de ensino. A mudança de campo de intervenção ocorreu em razão às constantes críticas por abordamos uma pesquisa direcionada para rede privada de ensino, além da vontade surgidas das críticas de mostrar a possibilidade de desenvolver a prática da proposta também na rede pública de ensino. É perceptível que ajustes teriam que ser feitos, mesmo que tivéssemos modificando o campo de investigação dentro das próprias escolas particulares, seria necessário realizar adequações, porém, o fato de o cronograma ter passado por reestruturação não modificou a espinha dorsal da proposta. Os objetivos de adaptações do Programa do Educar para o Pensar de Matthew Lipman, passando pela exigência da Comunidade de Investigação e dos métodos para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior foram mantidos e, acreditamos que até, reforçados.

Em terceiro lugar, o cronograma foi revisto por questões de autoavaliação, quando iniciamos uma pesquisa, aquele problema nos parece urgente, mas nem sempre se mantém assim. Muito do olhar sobre a prática pedagógica foi repensado durante o desdobramento dessa pesquisa, podemos até arriscar em dizer que a pesquisa foi decisiva

para refletir sobre algumas práticas no campo educacional e sobre qual a real função do profissional da educação, mas isso deixaremos para comentar melhor nas considerações finais.

Quando iniciamos as observações de sala, no que tange a disciplina de Filosofia, não houve muito a ser observado, como dito antes, não havia professor de Filosofia para o 6º ano, apenas a professora Gaia de ciências que havia realizado algumas intervenções como os alunos. Portanto, para observarmos os sujeitos e não os métodos utilizados pelos professores, realizamos esse processo em outras aulas, a disciplina de Ciências com a professora Gaia, a aula da disciplina de arte, com o professor Tony, e a aula da disciplina de Matemática com a professora a quem chamaremos de Zelda. Durante essas observações, buscamos identificar os seguintes pontos: a interação entre os alunos durante as atividades, o posicionamento e participação, a forma como as perguntas eram elaboradas e apresentadas pelos alunos, o encadeamento lógico das ideias, a criatividade e a criticidade da turma.

Os alunos são claramente mais envolvidos na aula de Artes, tanto pelo próprio conteúdo mais lúdico e dinâmico quanto pelas atividades de cunho prática, os alunos realizaram tarefa de representar o ambiente natural e o ambiente artificial, ou seja, modificado pelo homem, depois expuseram seus desenhos e na frente da turma, em trios, explicavam um pouco do que tinham pensado em desenhar, além de identificar as características que diferenciam os dois ambientes. Os alunos se portaram de forma colaborativa durante essa aula. O que não aconteceu na aula seguinte, de Ciências, apesar da dinâmica excelente da professora Gaia, os alunos participaram da aula de forma impositiva. O tema era a origem da vida na terra e em muitas falas haviam preceitos religiosos que não admitiam uma concepção científica da vida na terra, houve alguns desentendimentos entre os alunos e palavras utilizados. Já na aula de Matemática, houve pouca interação e participação dos alunos, havia a atividade no quadro e a resolução da atividade em duplas, depois a correção. Parece algo bem tradicional, mas que nos veio à tona uma questão, hoje, as metodologias ativas descrevem como estratégias de aprendizagem a aprendizagem por pares, na qual os alunos se organizam em duplas para resolverem uma questão problema, depois passam a correção coletiva, se pensarmos na formulação prática da aprendizagem por pares não nos parece muito distante da estratégia utilizada pela professora Zelda.

Por meio dessas observações, é possível perceber que até há uma tentativa por parte de alguns dos docentes de iniciar o processo dialógico em sala, mas em determinado momento de aula é notório que o que alcançamos é a conversação, pois não há um

encadeamento lógico nas falas em aula e nem da condução das mesmas. Lipman, diferencia o processo dialógico da mera conversação quando enfatiza que

Em uma autêntica comunidade de investigação, o diálogo entra na matéria de estudo através destes lances lógicos (ou pensar crítico). O pensar em uma disciplina significa penetrar através da superfície exterior da disciplina e participar ativamente do processo cognitivo da sua matéria de estudo. Isto não é o que ocorre quando um professor faz uma pergunta à sala, após ler uma história, do tipo: “E o que foi que Suzy disse?” e “O que foi que seu avô fez, então?” e “Por que vocês acham que Suzy gostava de sorvete?” Há pouca articulação nestes exemplos dos processos intelectuais dos alunos em relação ao perfil e à estrutura do tema. No que se refere ao processo cognitivo, pensar é trabalhar. (LIPMAN, 1995, p. 344)

Conforme citação acima, para estarmos em um diálogo é preciso o desenvolvimento de algumas habilidades, como a capacidade da escuta atenta e, no caso de um diálogo em sala de aula, deve-se ter um objetivo em mente, e para alcançar esse objetivo o professor realiza a condução do diálogo, valorando e reorganizando as falas para que se inicie o processo de investigação. Essas habilidades podem ser desenvolvidas durante uma conversação, modificando o processo de falas soltas e sem encadeamento lógico para uma organização das ideias propostas pelo grupo, objetivando um único fim em comum, pensar um problema chave, isto é, não é preciso parar a conversação para desenvolver essas habilidades dialógicas, mas é justamente no processo de conversação que as habilidades começam a ser desenvolvidas. Nesse sentido, o professor precisa saber diferenciar os dois processos para identificar quais estratégias são necessárias para transformar a conversa em diálogo, com objetivos e metas de desenvolvimento de habilidades.

Ao que tudo indica nas observações citadas, há a boa vontade de abrir espaço para as falas dos alunos, mas falta estratégias para a condução da conversação ao diálogo e a definição dos objetivos. A questão aqui é bem simples de ser pensada e todo professor deveria fazer a si mesmo no ato do planejamento: Quais habilidade e competências quero que meus alunos desenvolvam ao participar dessa atividade? Respondendo a essa pergunta, o professor já tem os objetivos da atividade, o passo seguinte é pensar as estratégias para alcançá-lo.

Para o desenvolvimento do pensar logicamente, é necessário que o planejamento das aulas seja, também, estruturado dentro de um encadeamento lógico, a fim de que a aula anterior tenha ligação com a que aplicamos agora e essa com a aula seguinte. Os objetivos também devem ser aproximados, desenhando no planejamento um progresso do desenvolvimento de habilidades dos alunos, no caso da metodologia de Lipman, o desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior.

Após conclusões das observações descritas acima, passamos a repensar o cronograma de intervenção e planejamento das aulas. Primeiro, devido ao tempo de acompanhamento dos alunos, por questões da própria instituição, tivemos que reduzir o cronograma de intervenção. Uma sequência didática que havia sido pensada para um pouco mais de vinte semanas, foi reduzida para dezesseis semanas, era necessário selecionar quais temáticas pareciam mais relevantes para aquele grupo. As rodas de conversa com os alunos ajudaram nessa seleção. Segundo, devíamos pensar em estratégias que envolvessem os dois grupos em sala de aula, os alunos regulares e os alunos que passaram pela retenção de série. A tabela abaixo ilustra a organização do cronograma de aulas por semana, estratégias de abordagem e recursos utilizados.

TABELA 4

CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO – EDUCAR PARA O PENSAR: O ENSINO DE FILOSOFIA PARA O FUNDAMENTAL MENOR E MAIOR		
Ordem de semana	Descrição	Recursos
5ª SEMANA	Tema: Apresentação da proposta Atividade: - Apresentação da proposta, esclarecendo que a sala de aula funcionará como uma comunidade de investigação e todos serão mini filósofos.	Apenas recursos de sala (Quadro e pincel)
6ª SEMANA	Tema: Conhecendo a mascote da Comunidade de Investigação Atividade: - Dinâmica da descoberta da mascote; - Conhecendo o significado da mascote e a relação com a filosofia; - Filosofia enquanto amor a sabedoria; - Elaboração do desenho da mascote na Comunidade de Investigação.	Mascote, caixa surpresa.
7ª SEMANA	Tema: Exercendo a democracia Atividade: - Abordagem do conceito de democracia, sua origem e a relação com convivência social; - Exercendo a democracia com escolha do nome da mascote.	Papel 40kg; Pincel permanente.
8ª SEMANA	Tema: A sociedade grega e a mitologia Atividade: A relação entre a coruja e a filosofia. - O que existia antes da filosofia? - Narrativa do mito da origem; - Identificação das características do mito e sua importância para sociedade na época. (Atividade de casa: Escolher uma situação real e transformá-la em narrativa mitológica.)	Imagens impressas.
9ª SEMANA	Tema: A primeira forma de democracia e o nascimento da Filosofia Atividade: Apresentação das produções de para casa; Debate sobre as histórias;	

	Listar o debate como uma manifestação democrática, retomando início da democracia no mundo ocidental; Estabelecer a relação entre democracia e filosofia; Conceito de Filosofia.	
9ª SEMANA	Tema: A arte de perguntar Atividade: Leitura do texto: Da, De, Di, Do, Dúvida; Interpretação e investigação do texto; O que é a dúvida e qual a importância? A dúvida enquanto prática filosófica. (Atividade de casa: Listar as dúvidas que você tem no dia a dia).	Xerox do texto.
10ª SEMANA	Tema: Os sofistas e a maiêutica de Sócrates Atividade: Retomada, com a correção do para casa, das características da menina Sophia do diálogo Da, De, Di, Do, Dúvida; O que tornava a Sophia diferente dos demais? Os artistas das perguntas e o filósofo da pergunta – Sócrates.	Xerox do texto.
11ª SEMANA	Tema: Exercício das perguntas: Construção democrática das regras – Que bom, Que mal, Que tal? Atividade: - Investigação sobre a realidade da sala de aula; - Entrevistas com colegas e funcionários da escola.	Pauta orientadora para entrevista.
11ª SEMANA	DIA D – Conversa com a família e a comunidade escolar.	
12ª SEMANA	Tema: Construção democrática das regras – O que podemos fazer? Atividade: - Apresentação dos resultados da investigação sobre a sala de aula; - Desafio de construção de melhorias para a comunidade e construção de símbolos para as regras pensadas em grupo. - Apresentação das regras e símbolos. - Debate e votação das regras. - Composição da moradia da mascote.	Moradia da mascote, cola, tesoura sem ponta, canetinhas coloridas, papel cartão colorido.
13ª SEMANA	Tema: Como ser livre no mundo de regras? Atividade: - Aplicação das regras da comunidade; - Montagem coletiva de quebra – cabeças: Liberdade; - Debate: Como ser Livre no mundo de regras?	Quebra cabeças colorido – Liberdade.
13ª SEMANA	Tema: Liberdade e Responsabilidade. Atividade: - Leitura coletiva do conto: O pássaro - Conhecendo o filósofo Sartre e a Condenação a Liberdade.	- Xerox do conto - A menina e feiticeiro, com pauta.
14ª SEMANA	Tema: Identidade individual e coletiva. Atividade: Construção de autorretrato - Apresentação e exposição do autorretrato; - Debate: A diferença entre a identidade individual e coletiva para a Comunidade de Investigação.	-
15ª SEMANA	Tema: Diversidade cultural. Atividade: - Apresentação de NONO descobre o espelho; - Leitura e debate sobre a diversidade da cultura apresentada por Nono.	Livro: Nono descobre o espelho.

15ª SEMANA	<p>Tema: Justiça e a luta por igualdade – dia da consciência negra.</p> <p>Atividade: - Continuação da leitura do livro – Nono descobre o espelho; - Reflexão sobre o Racismo na sociedade brasileira.</p>	Livro: Nono descobre o espelho.
16ª SEMANA	<p>Tema: Avaliação da comunidade e encerramento.</p> <p>Atividade: - Aplicação de questionário e avaliação. - Encerramento.</p>	Xerox do questionário

A tabela de organização ou cronograma de intervenção possibilitam uma visão macro do processo planejamento para aplicação das adaptações do Programa de Lipman na UEB Professor Ronald de Silva Carvalho, não utilizamos as novelas filosóficas tanto por não corresponderem ao contexto social dos alunos quanto também pela faixa etária, mas, mantivemos toda estrutura base do Programa Educar para o Pensar e a formulação basilar da Comunidade de Investigação Filosófica. Nossos objetivos com a sequência didática não é alcançar a totalidade do Programa e nem esperamos que os alunos desenvolvam completamente as estruturas de pensamento formuladas por Lipman, mas com essa primeira inserção, desejamos demonstrar a possibilidade de reestruturação do Programa para essa faixa etária, mantendo suas bases e princípios, porém, utilizando estratégias diferentes. Ao final verificaremos se os seguintes objetivos foram alcançados:

- Construção da estrutura base da Comunidade de Investigação, com passos para a organização democrática dos membros que compõem a sala de aula, respeito mútuo entre os integrantes e habilidades da escuta atenta;
- Transição da mera conversação para o processo dialógico;
- Inserção da leitura prazerosa na rotina dos alunos;
- Participação ativa, crítica, criativa e reflexiva dos alunos durante as atividades de sala.

Como processo de avaliação dos resultados da intervenção, utilizamos tanto a auto avaliação e a observação participante, descrevendo com riquezas de detalhes os momentos de sala de aula.

4.2.6.2. A Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia: processo de intervenção na turma do 6º ano B da UEB Professor Ronald de Silva Carvalho.

Neste ponto da pesquisa, para melhor acompanhamento do leitor, descrevemos os processos de intervenção por semana ou por aula trabalhada, buscando em alguns momentos comparar o envolvimento dos sujeitos nas propostas planejadas, com objetivos de

avaliar as habilidades desenvolvidas durante o processo. Destarte, neste tópico, abordaremos dezesseis momentos em sala de aula, trazendo os pontos mais relevantes e por vezes transcrevendo na íntegra do diário de bordo da Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia, nome dado pelos alunos a Comunidade construída por eles, porque apesar de muito jovens, os sujeitos dessa pesquisa já são heróis por romperem barreiras, sobreviverem às condições precárias e ainda se envolverem em um projeto com muita alegria e dedicação.

Quando tivemos o primeiro contato com as turmas do sexto ano da UEB Professor Ronald da Silva Carvalho, não sabíamos ainda como delimitar qual grupo seria apresentado nesta pesquisa, como explicitado anteriormente, trabalhamos a proposta de intervenção em duas turmas de sexto devido à necessidade da instituição, que não tinha professor de Filosofia. E apesar de em alguns momentos termos o acompanhamento da direção da instituição, a maioria das aulas ficávamos como responsáveis pelos alunos. Mas, mesmo sem definir qual turma iria compor o grupo focal, desde o primeiro contato, era evidente os desafios que teríamos que romper, desafios que se estendia de material e instrumentos para aplicação da proposta até como envolver aquele grupo. Nesse contexto, durante a observação e a conversa com o grupo focal, a angústia de planejarmos propostas que não estariam de acordo com grupo, ou que seriam vistas como infantis, assombrou-nos durante um tempo. Até que conseguimos finalmente pensar em alternativas para se aproximar às características dos sujeitos investigados e não perder a essência do que propomos inicialmente.

Apesar de termos tido alguns encontros com turma para o processo de observação diagnóstica e de já termos conversado sobre a pesquisa e como seriam a participação de todos, ainda havíamos que apresentar toda a proposta, quais seriam os temas que abordaríamos e as atividades diferenciadas. Por isso, antes iniciar as atividades temáticas, separamos uma aula para apresentar a proposta, os temas e esclarecer as dúvidas sobre o projeto. Essa apresentação aconteceu na 5ª semana, junto a escola, e as principais dúvidas dos alunos eram relacionadas às notas, se as atividades eram avaliativas, se eles teriam prova, se participar da aula gerava algum ponto a mais. Os alunos demoraram um pouco para entender que nós não estávamos ali para sermos os professores de Filosofia, que não iríamos acompanhá-los o restante do ano, mas que estávamos realizando uma pesquisa na qual eles seriam os “personagens” principais. Essa vinculação da atividade e participação em sala de aula à nota, remeteu-nos a uma passagem da obra *Experiência e Educação*, de Dewey, na qual o filósofo faz críticas ao modelo de educação tradicional e traz como uma das

características exatamente esse sistema de pontuação quantitativa, em que os sujeitos em sala de aulas são motivados por uma nota, como se tudo se restringisse aquele e aquela avaliação.

Na 6ª semana, a aula seguinte, objetivamos o início da construção da Comunidade de Investigação. Nessa aula, planejamos a inserção da mascote na Comunidade, da investigação das características que ligam a mascote à filosofia e, conseqüentemente, já trabalharmos algumas características do pensamento filosófico. Contudo, como o objetivo não é só trabalhar conceitos, mas o desenvolvimento de habilidades, utilizamos como estratégia a dinâmica do descobrindo um segredo. Ao chegarmos em sala, dispomos em cima da mesa uma caixa embrulhada, como se fosse um presente, os alunos demonstraram logo a curiosidade, questionando o que havia dentro da caixa, se eles ganhariam um presente, ou que eles tinham que fazer para ganhar o presente.

Então, explicamos a dinâmica, cada aluno na sua vez poderia fazer uma pergunta para descobrir o que havia dentro da caixa, mas as perguntas tinham que ser formuladas de forma que as respostas poderiam ser sim ou não, citamos alguns exemplos antes de iniciarmos. Nessa ocasião, dois dos alunos mais velhos, o Renê o João, recusaram-se a participar, mas concordaram em observar a dinâmica. O objetivo é iniciarmos o desenvolvimento das seguintes habilidades: Formulação lógica de uma pergunta; Escuta atenta, pois para decifrar o segredo da caixa, além de perguntar, é necessário que se esteja atento às perguntas dos colegas; Organização democrática da fala, uma vez que cada um tem sua vez de falar. No começo da dinâmica, alguns alunos não conseguiam formular as frases, mas, conforme a dinâmica foi acontecendo, todos estavam formulando as frases de forma que a resposta só pudesse ser sim ou não. É interessante notar que os dois alunos que se recusaram a participar inicialmente, começaram a fazer perguntas também, aquele era um desafio e toda a turma abraçou para resolvê-lo, independentemente da idade. Um pouco antes de descobrir o objeto da caixa, foi perceptível como a turma estava trabalhando em grupo, apesar de cada um possuir sua vez de falar, eles lembravam algumas características que já haviam tido resposta positiva, quando alguma pergunta era repetida, o próprio grupo indicava a repetição. Chegou um determinado momento em que os alunos passaram a afirmar o que era, o quarto a tentar, o Dudu, descobriu o que havia na caixa, era uma coruja de pelúcia. Quando Dudu abriu a caixa, as reações foram diversas, algumas alunas acharam fofa e queriam de presente. Os meninos não gostaram muito e os mais velhos como Renê e João não gostaram nenhum pouco, mas o João comentou que a coruja era “estilosa”.

O comentário do João se deve a alguns adereços que foram inseridos na imagem da mascote. A coruja era fofinha demais para o perfil da turma, por isso, após a observação diagnóstica, quando descobrimos alguns interesses musicais dos alunos, a coruja de pelúcia “fofinha”, ganhou um piercing, uma tatuagem, e roupa descolada. Após o comentário da coruja “estilosa”, todos concordaram que ela era legal e, o Juca falou: “Essa coruja é da nossa galera, é do bonde”, não problematizamos a fala por acreditarmos que a expressão “é do bonde” se referia mais a fazer parte do grupo, do que a se referir a grupos violentos da cidade de São Luís.

Antes que fizéssemos a relação da coruja com a filosofia, a aluna Beta levantou a seguinte questão: “Mas por que coruja, o que isso tem a ver com a aula”? Fizemos o reforço positivo à pergunta de Beta e iniciamos uma história que narra o mito da coruja de Minerva, que, no entardecer, saía do ombro da deusa da sabedoria para sobrevoar a região e depois pousava no ombro da deusa para lhe narrar tudo que havia observado. Depois da narrativa, a qual todos escutaram atentos, começa o processo de investigação, inserindo algumas questões: A coruja era ajudante da deusa da sabedoria, quais características físicas da coruja facilitam esse trabalho? Por que ela só sobrevoava no final da tarde? Por que não fazia isso pela manhã? E qual a relação com a filosofia? No começo das perguntas, os alunos ficaram um pouco reticentes em participar, mas depois começaram a tentar responder as questões. E finalizamos a atividade com a conclusão da turma que a coruja tem características que permitem que ela realize boas observações, ela voava no final da tarde porque tudo já havia acontecido e “se ela voasse pela manhã teria que voltar a noite, né? Porque de manhã ainda não aconteceu muita coisa pra ela ver”, disse a Mari. E, por fim, que a Filosofia tinha relação direta com a capacidade de observação e com a sabedoria. Finalizamos o momento, explicando o significado no termo Filosofia (philos + sophia), amor a sabedoria. O filósofo é aquele que ama e busca o saber, e sugerimos a turma uma atividade para casa, na qual cada aluno tentaria representar em um desenho a Coruja de Minerva e as características identificadas por eles que a ligavam à Filosofia.

Na 7ª semana, iniciamos com o momento de exposição dos desenhos realizados pelos alunos, como era esperado, nem todos fizeram o para casa, mas os que fizeram apresentaram com muita empolgação.

FIGURA 3



FIGURA 4



A proposta desse momento é trabalhar o conceito de democracia e a sua aplicabilidade, no que diz respeito a habilidades, o objetivo é que os alunos comecem a se perceber como uma comunidade que precisará se organizar democraticamente. Para tanto,

utilizamos a apresentação dos desenhos para contextualizar o lugar onde as pessoas acreditavam na existência da deusa da sabedoria e da coruja, e destacamos que essa cidade chamada Athenas, localizada na Grécia, teve, na sua organização, a primeira forma de democracia.

Nesse momento, lançamos o questionamento para turma sobre o que entendiam por democracia e eles prontamente relacionaram o conceito à eleição e a políticos. Em razão disso, partimos para o significado da palavra democracia (demos + cratos), povo e poder, ou seja, democracia é o sistema de governo que quem tem o poder é o povo, por isso, nas eleições é o povo quem escolhe o representante. Aparentemente, os alunos estavam envolvidos no momento da aula, então, mostramos a diferença da democracia da Grécia para a democracia que temos hoje, mas que uma característica havia se mantido, o direito de todos os cidadãos se manifestarem livremente e de poder realizar suas escolhas.

Em seguida, sugerimos uma atividade prática, um exercício democrático, já que a mascote da turma ainda não tinha nome e teríamos que escolher democraticamente. Havia seis números no quadro e os alunos poderiam sugerir seis nomes, explicando o porquê do nome. Os seis nomes sugeridos foram: Athena, Lili, Sophia, Jujuba, JJ e Corujita. Após explicação, passamos para votação e, não foi necessário muito intervenções de nossa parte, os alunos pareceram entender que para escolher o nome da mascote cada um tinha o direito de votar. Uma fala marcante desse momento, foi a do aluno a quem chamaremos de Jorge, que disse: “Galera, tem que ser igual os gregos que falavam nas praças, depois todo mundo vai poder escolher”. O nome escolhido para a mascote foi Sophia e ela funcionaria como símbolo da democracia dentro de sala, em razão disso, estabelecemos com a turma o combinado de que as participações em sala seriam ordenadas por pedido de fala, ao levantar a mão, e a coruja iria até quem tinha o direito de falar por ter solicitado. Ou seja, para organizarmos as participações em sala, todos tinham direito a expor suas opiniões, porém seguindo a ordem de pedidos e vez de fala é definida pela presença da coruja em mãos.

Esse combinado traz um exercício importante para o educador, pois em se tratando de uma comunidade democrática, todos os membros estão sujeitos aos combinados estabelecidos. Portanto, o professor, como membro mais experiente da comunidade também deve seguir a regra de falar com a coruja em mãos. Se isso não for praticado, a mensagem que estamos passando pelo exemplo é que o fato de o professor ser uma autoridade em sala de aula, isso dá a ele a possibilidade de não cumprir as regras. Indiretamente, estamos mostrando para os alunos que as regras não são para quem é autoridade.

Por conseguinte, na Comunidade de Investigação, todos somos membros sujeitos às regras, alguns com mais experiência do que outros, mas ainda sim, todos membros com direitos e deveres iguais. É evidente que em uma situação de sala de aula, que pode vim a surgir o controle o professor, este deve exercer o papel de autoridade, não se trata de anular esse papel, mas de conduzir da melhor forma possível, afinal a sala de aula deve funcionar como comunidade democrática.

Na 8ª semana, nesta aula, a temática e estruturação do planejamento teve por objetivos um conteúdo mais direcionado para história da Filosofia, abordando desde o pensamento mitológico para, na semana seguinte, trabalharmos o surgimento da Filosofia. Como proposta de desenvolvimentos das habilidades, tínhamos em mente o exercício democrático da leitura coletiva e a capacidade de estabelecer conexões entre os elementos do texto. O texto utilizado em sala de aula foi o mito da origem, que narrava a criação do mundo, da natureza e do tempo. Para leitura coletiva, as xerox foram disponibilizadas para todos os alunos em sala de aula, e antes de começarmos a leitura, fizemos uma contextualização da temática, com imagens impressas de reportagem sobre os mitos dos esportes, em particular o futebol, mitos da música, e estabelecemos dois problemas centrais: será se a concepção de mito que temos hoje é o mesmo utilizado pelos gregos antigos? Será se tem algum tipo de verdade nas narrativas mitológicas?

Após situarmos os problemas de investigação, passamos para leitura coletiva do texto, não foi surpresa a dificuldade de ler dos alunos, nem mesmo a recusa de alguns alunos de participarem do momento. A maioria dos alunos teve dificuldade em realizar a leitura simples de um parágrafo, sem entonações, ou esquecendo os pontos e vírgulas, todavia, o mais preocupante aconteceu em seguida, quando passamos para investigação sobre o texto. Para melhor direcionar o processo de investigação, junto com a xerox do texto, foi entregue uma pauta de análise, contendo questões diretas e simples, e ao passarmos para resolução da pauta, a sensação que pairou sobre a turma foi de que não havíamos acabado de ler o texto, como se a leitura realizada fosse mero instrumento para verbalizar os símbolos contido no papel. Sem qualquer interpretação, o problema de boa parte do alunado brasileiro de escolas públicas, é o analfabetismo funcional²⁸.

Tivemos que retomar toda narrativa para iniciarmos o processo de investigação, para isso, relemos cada parágrafo, interpretando-o separadamente, depois identificando os elementos de coesão do texto. Não foram todos os alunos que apresentaram essa dificuldade,

²⁸ O que afirma os Indicadores do Inep, IBGE e PNUD reunidos no Mapa do Analfabetismo – 2011.

mas a maioria da turma sim, isso seria um entrave do desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, pois o Programa do Educar Para o Pensar tem como um dos principais mecanismos a prática da leitura e investigação em sala. No entanto, esse momento também nos possibilitou a prática da fala democrática com o uso da mascote, agora, Sophia. Como para casa, sugerimos que os alunos trouxessem a reescrita de um acontecimento cotidiano em forma de mito, com elementos místicos, heróis e semideuses.

Na 9ª semana, iniciamos a aula com a correção e apresentação das histórias criadas, há um ponto em destaque aqui, as histórias criadas narravam a ida para casa como uma aventura de herói, história de sereias e a beleza encantadora, mas também revelava o cotidiano de violência doméstica. Foram, pelos menos, três narrativas em que os alunos traziam figuras femininas sob maus-tratos de figuras masculinas. Ao questionarmos qual seria a relação com o cotidiano, esses alunos explicaram com uma naturalidade assustadora que era a relação e convivência com os pais. Demos continuidade a aula, fazendo relações das histórias com a estrutura das narrativas mitológicas e depois explicando o porquê o mito foi perdendo espaço na Grécia Antiga, e começou a ser questionado, assim como a democracia foi determinante para o surgimento de uma nova forma de pensar, a Filosofia. Retomamos o conceito de Filosofia e encerramos o momento, com a problemática que eles pensariam até a próxima aula: qual o papel da Filosofia em nossas vidas?

Após essa aula, conversamos com a direção para conhecer um pouco mais sobre o contexto familiar desses alunos, e o cotidiano de violência doméstica fazia parte desse contexto, não só aqueles três alunos da Comunidade Filosófica do sexto ano B, mas de vários alunos da escola. A gestão nos relatou histórias de agressão até mesmo em reunião de pais, tentativas de denúncia, interferência por parte da escola e de como eles tentavam fazer o acompanhamento dessas crianças. Lembrando que no corpo pedagógico e administrativo da instituição não têm psicólogo para realizar qualquer tipo de acompanhamento dessa natureza, logo, isso acaba ficando a cargo da direção e dos professores, que se envolvem e tentam preservar a integridade física dos seus alunos como podem. A naturalização da violência só demonstra a constância com a qual deve acontecer, uma criança que nasce em um contexto familiar violento não tem o aparato afetivo para desenvolvimento de habilidades básicas de convivência e, por vezes, acaba reproduzindo esse comportamento em sala de aula, e o professor, que tem uma função específica, acaba, mesmo sem o preparo para isso, tendo que lidar com essa realidade.

Nessa mesma semana, tivemos outro momento com a turma, no qual trabalhamos a importância da pergunta para a Filosofia, e realizamos o processo de investigação do texto Da, De, Di, Do, Dúvida, de MURARO, apesar do texto ser direcionado para um público mais novo, crianças, funcionou muito bem na turma. Dessa vez, iniciamos a leitura, e os alunos que se sentiam à vontade para colaborar, continuavam, alguns alunos se esforçavam para participar do momento, outros apenas observaram, demonstrando o desinteresse pela temática. Passando a investigação do texto, a análise dos personagens e das características de cada um deles, em especial da figura da criança, que era extremamente questionadora, apresentamos uma frase de Lipman que relata o potencial questionador das crianças e de como são parecidas com os filósofos. Um dos alunos comenta que eles não são mais crianças, então respondemos que ainda sim, eles podem ser mini filósofos, se aprenderem algumas habilidades importantes. Antes do término da aula, tivemos uma surpresa muito agradável, um dos alunos, o Dudu, perguntou se a sala poderia ter um nome, então, abrimos a reflexão para turma e depois de votação, ficaríamos conhecidos como a Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia. A sugestão de para casa foi ler o texto para algum familiar e identificar as dúvidas que têm durante os dias, registrar e trazer para sala.

Na 10ª semana, inserimos a figura do Sócrates, como o filósofo da maiêutica. A estranheza sobre o termo foi geral, “o que é maiêutica?”, os alunos questionavam, então, retomando o para casa e as características da personagem principal do texto da aula passada, lançamos a relação dessas características com a prática da maiêutica e posteriormente questionando: o que é maiêutica? E os próprios alunos começaram a fazer as relações. Até que chegamos à conclusão: “é saber perguntar”, disse Luna. A partir daí, narramos a vida e importância da Sócrates para Filosofia, e o processo de investigação e diálogo em sala foi espontâneo e, pela primeira vez, teve a participação de todos, até mesmo dos alunos mais velhos que sempre se recusavam a participar. Para a Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia, Sócrates passou a ser “o cara”.

Na 11ª semana, tivemos dois momentos muito importantes para esta pesquisa, o primeiro com os alunos, em sala de aula, e o segundo com as famílias no dia D, dia em que a escola recebe as famílias para uma troca, para estreitar os laços, ultrapassa a reunião para entrega de nota, é um momento de interação. Durante a aula, realizamos a dinâmica do Que bom? Que mal? Que tal? Na qual, os alunos realizam um processo de investigação interna e externa sobre quais fatores interferem na convivência da Comunidade, para isso, divididos em trios, eles passam a entrevistar uns aos outros, professores, direção e demais funcionários

que tem contato direto com a turma, e a missão é identificar todas as coisas boas, todas as coisas ruins e sugestões de melhoria.

Depois da investigação, os alunos retornam para sala e expõem o que conseguiram identificar, depois os trios têm a missão de construir um combinado que ajude a resolver os problemas de convivência da turma e com os demais integrantes da escola. Ao final, debatemos e votamos cinco combinados que seriam as principais leis da Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia, apesar de alguns alunos contrariados por terem que aceitar as regras, foi perceptível que todos os membros da comunidade participaram da construção dos combinados e de que votaram de forma democrática, nenhuma regra foi imposta, mas sim, construída coletivamente.

Em seguida, explicamos que todo mascote tem sua morada e que aquelas regras eram os pilares de sustentação da morada da mascote Sophia e que todas as vezes que a turma não conseguisse cumprir os combinados, os pilares de sustentação da casa da mascote estariam fragilizados, correndo o risco de perderem a Sophia. A estratégia não foi bem-sucedida, os alunos não pareceram se importar muito com a perda da coruja mascote, talvez o vínculo afetivo com o objeto ainda não tivesse sido construído ou talvez nem conseguíssemos fazê-lo. De qualquer forma, essa foi uma das maiores diferenças desse público para o público de crianças, pois as crianças têm, mais facilmente, esse apego afetivo a símbolos que fazem parte da Comunidade. Esse vínculo é importante para inserirmos as práticas das regras de convivência, o que não aconteceu com alunos na faixa etária do sexto ano. Observamos nas imagens abaixo, algumas produções dos alunos

FIGURA 5



Construção dos símbolos da Comunidade.

Portanto, para alcançar os objetivos de formulação de uma Comunidade cujo membros entendem suas regras e compreendem a importância devemos estruturar outras estratégias. O dia D, que também ocorreu na décima primeira semana, foi uma experiência ímpar dessa pesquisa, conforme descrevemos no espaço anterior.

Na 12ª semana, ampliamos a discussão sobre as regras que estavam compondo a comunidade, até chegarmos a problemática de: como podemos ser livres em um mundo de regra? Após algum tempo de discussão sobre as possibilidades do exercício da liberdade, iniciamos a leitura coletiva do texto *O pássaro*, somente alguns alunos se sentiram à vontade para realizar a leitura, mas tentamos estimular os demais a participarem da discussão. Em alguns momentos, tivemos que reforçar o cumprimento das regras de convivência, mas não foram tantas vezes quanto havíamos esperado. O mais difícil, sem dúvidas, foi o não uso de palavrões em sala e o uso do celular, no caso dos alunos mais velhos. A turma incorporou a proposta e depois de algum tempo, eles mesmos se cobravam e a cada aula participavam mais.

Nessa aula, trabalhamos o conceito de liberdade e responsabilidade com base no texto discutido, os alunos demoram um pouco para compreender a concepção de liberdade relacionada à responsabilidade, contudo, no final da aula, conseguiram relacionar o texto, os conceitos e o cumprimento das regras da comunidade. Foi possível perceber uma maior participação e debate, além do envolvimento. Quando estávamos finalizando o debate, uma pergunta ecoou do fundo da sala, o aluno Renê, questionou: Qual vai ser a história da próxima aula? Todos os alunos estranharam a pergunta vinda do Renê, logo ele, que quase não participava das aulas e achava a maior parte das atividades uma besteira. Ele já esperava uma próxima história, a questão não tinha tom de ironia, mas de curiosidade, respondemos com outra pergunta, sobre que tipo de história ele gostaria de ler, então ele respondeu: “Uma história mais real.”. Essa fala nos colocou em estado de reflexão, uma história mais real! Como seria uma história mais real para eles?

Na 13ª semana, o objetivo da atividade era diferenciar as identidades individuais das identidades coletivas, o reconhecimento de fazermos parte de uma comunidade e, ao mesmo tempo, termos nossa própria identidade, forma de pensar e perceber o mundo. Iniciamos com a correção de casa e, retomando os conceitos de liberdade e responsabilidade em Sartre. Os próprios alunos ponderaram que somos responsáveis por nossas escolhas e pelo que somos. Então, questionamos a turma: E o que somos? Quem você é? O que te define? Sugerimos a dinâmica do autorretrato, na qual os alunos construíram os seus próprios

desenhos, mas destacando características da personalidade que faz como seja uma pessoa única. Porém, quando os alunos começaram a realizar o desenho a direção da escola veio comunicar que as turmas seriam liberadas mais cedo, em razão disso, o autorretrato deveria ser finalizado em casa para trazer na próxima aula. Depois da saída dos alunos, a gestão explicou o que aconteceu. Um bandido perigoso do bairro estava preso na delegacia ao lado da escola, e julgaram mais seguro a liberação dos alunos até que houvesse a transferência deste para Penitenciária de Pedrinhas.

Quando conhecemos a escola, já cogitávamos a possibilidade de interferência das atividades devido ao funcionamento da delegacia ao lado, mas a prática é bem diferente. Toda escola tem que parar e abandonar as atividades, refletimos sobre quantas atividades já tiveram que ser paradas naquele ano, recordamos, inclusive, de outra ocasião, ainda no período de observação, em que as aulas foram suspensas porque não havia água na escola. As condições da rede pública de ensino são desleais para educadores e para alunos, e só corroboram com a desigualdade que destrói os sonhos desses jovens.

Após alguns dias pensando na pergunta do Renê sobre um texto real, decidimos levar para sala de aula um conto baseado em fatos reais do Brasil e que refletem nas relações entre as pessoas e nos indivíduos até hoje. O livro *Nono descobre o espelho*, dos autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, que aborda o período da escravidão no Brasil. Nessa conjuntura, utilizamos a versão em pdf. e tiramos xerox, dividindo em duas partes, uma para cada semana. O objetivo é trabalhar a identidade e ancestralidade, além de debater o racismo inserido na sociedade brasileira.

Então, trabalhamos a obra, em duas semanas seguidas, e os alunos se envolveram de uma forma fascinante, todos queriam saber qual seria o destino do personagem Nono. Alguns relataram situações vividas por familiares, foram dois encontros ricos em troca, debate e envolvimento em torno da leitura. Alguns alunos queriam logo receber a outra parte do texto, ansiosos. Se houve um momento durante o processo de intervenção em que a comunidade de investigação funcionou de maneira democrática e integrada, foi esse. Em torno daquele livro, os alunos se identificaram e puderam olhar uns aos outros, sem palavrões, sem ter que lembrar das regras, apenas entregues àquela narrativa. Após a abordagem do livro, chegará o momento de nos despedir, na semana seguinte, era o último encontro e deixaríamos a Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia seguir seus próprios passos. Solicitamos que eles escrevessem um texto para falar o que sentiram durante a experiência

filosófica, o que acharam que mudou, se mudou, do que mais gostaram, enfim, uma carta de avaliação das atividades desenvolvidas e de si mesmos.

Na 16ª semana, chegou o momento de encerramento da aplicação da proposta, não estar completa, lembramos que o Programa Educar Para o Pensar é contínuo e deve ser iniciado o quanto antes, de preferência ainda na infância, mas, pela experiência é possível constatar que o fato de não iniciarmos esse programa no começo da vida escola, não impede de ser iniciado tardiamente, os alunos de 6º ano B, passaram pela experiência da Comunidade de Investigação e não demorou para que as mudanças de postura começassem a aparecer. Com o último texto trabalhado houve um envolvimento muito maior, além da narrativa agradável, parecia haver uma identificação geral da turma, não com a situação da escravidão em si, mas com os sentimentos que norteiam a narrativa, sentimento de indignação, revolta, tristeza e de esperança.

Na despedida do projeto estavam todos com seus textos em mãos, suas cartas, alguns se sentiram à vontade para ler, enquanto outros apenas entregaram e pediram para que fosse lida depois, com lanche coletivo, todos se divertiam, tivemos a entrega dos certificados de mini filósofos com reconhecimento do esforço coletivo, e a escolha do embaixador (a) da comunidade, neste momento os alunos realizaram uma votação para escolher que ficaria com a mascote da turma, a Sophia, e tentaria manter a Comunidade unida cumprindo seus combinados em outras aulas. Para nossa surpresa, os alunos escolheram o Renê, o aluno mais resistente ao projeto desde o início, mas que nos últimos encontros se envolveu de uma forma intensa na proposta, sugerindo a leitura da obra *NONO descobre o espelho* para outras turmas e quem sugeriu que se mantivesse a Comunidade dos Heróis da Filosofia independente do Projeto. O Renê sempre foi o influenciador da turma, que controlava o ritmo das atividades dos demais colegas com olhares e poucos comentários, isso era notório desde a primeira observação da turma, mas eles o escolheram não por intimidação, mas por confiança, Renê era o líder e embaixador da Comunidade.

Além da observação da mudança de postura, envolvimento nas atividades e prática de investigações realizadas em sala, ficou evidente como a leitura aproximada do contexto histórico e social tem maior impacto sobre o envolvimento ou não dos alunos nas propostas desenvolvidas em sala, mesmo que a narrativa esteja distante historicamente, como o é o caso da obra trabalhada, mas os sentimentos nela demonstrados estão no dia a dia daqueles indivíduos, sujeitos da sua própria história e que nela ainda se mantém agarrados a algum tipo de expectativa de melhora e de mudança. O processo de avaliação por meio do

instrumento da carta, também foi promissor, os alunos falaram de si e da vontade de fazer parte de alguma coisa, de se sentirem importantes, ouvidos e respeitados. Alguns expressaram que no começo que não gostavam das atividades, mas que depois passaram a aproveitar e se envolver, entender as partes da dinâmica de sala e perceber que todos passaram a agir em grupo. A experiência durou pouco tempo, mas trouxe bons resultados.

Passados duas semanas do encerramento das atividades de intervenção conversamos com a gestão da escola para saber como estava a turma e a proposta. Foi como muita satisfação que a direção apresentou a continuidade do projeto, a professora Gaia decidiu, a pedido dos alunos, dar continuidade da Comunidade de Heróis da Filosofia, para isso, disponibilizamos materiais e as xerox das obras de Lipman para estudo da professora e até então a Comunidade se mantém e acreditamos que deve continuar para os anos que se seguem.

O pensamento de ordem superior deve ser desenvolvido dentro de um contexto democrático e de afetividade, mesmo que o público não seja constituído de crianças, ainda são sujeito em formação, por isso a importância da empatia e a afeição no ambiente de sala de aula, todo processo de aprendizagem significativa está, mesmo que indiretamente, atrelado a um ambiente harmonioso. Daí deve-se a necessidade de construção da Comunidade de Investigação filosófica, um espaço democrático onde membros convivem, estabelecem seus combinados e são iguais em participação, direitos e deveres.

No início na pesquisa sobre a metodologia de Lipman, deduzimos que seria necessário construir a Comunidade de Investigação primeiro e após encerrado esse processo, poderíamos, então, focar em atividades que desenvolvessem o Pensamento de Ordem Superior, porém, não há o encerramento da etapa da Comunidade de Investigação, é fato que devemos inicia-la, possibilitar o ambiente democrático, mas não é uma etapa que se encerra para começarmos outra, trata-se de continuidade. As práticas que edificam a Comunidade são práticas diárias que se transformam em hábitos, só assim a sala de aula pode simular uma pequena sociedade em que todos são membros igualmente tratados.

Durante a experiência na UEB Professor Ronald Carvalho a observação nos fez repensar algumas estratégias para início da Comunidade de Investigação e havia um receio muito grande de rejeição por parte dos alunos, mas não aconteceu, apesar de alguma resistência as práticas basilares da Comunidade rapidamente foram inseridas nas ações dos alunos, práticas como: ordem de fala, esperar a vez de fala, escuta atenta a fala do outro, posicionar-se de forma respeitosa e crítica e cumprir os combinados criados pelos próprios

membros da Comunidade. Com esse ambiente basilar para o diálogo, podemos começar a inserir os passos básicos para o Pensamento de Ordem Superior, iniciando com a definição de critérios para o processo de investigação, no caso da proposta de intervenção, os critérios de investigação dos textos abordados em sala começaram a ser praticados por meio de pauta condutoras o processo de interpretação do texto e de análise das problemáticas trazidas em cada narrativa.

Os critérios são importantes para que o posicionamento no diálogo tenha razoabilidade, “é necessário depositar nossas alegações e opiniões, assim como o restante dos nossos pensamentos, sobre uma base firme como um leito de rocha” (LIPMAN, 2008, p. 174). Mas, os critérios não podem ser mantidos pelo instrumento da pauta orientadora, ela é introdutória, depois deve ser abandonada aos poucos, para que somente os critérios sejam trabalhados independentes dos instrumentos. Durante a intervenção na turma do 6º ano B, iniciamos com a pauta orientadora, mas nos últimos textos trabalhados, não a utilizamos, as análises e diálogos foram realizados de forma coletiva sem pauta, alguns critérios de interpretação não foram mantidos pela turma, mas nenhuma falta que tenha anulado a razoabilidade do posicionamento dos alunos. Os critérios de razoabilidade são base para o desenvolvimento do pensamento crítico, que segue princípios lógicos de condução e análise.

Instrumentos como a pauta orientadora, quando corrigidas coletivamente, possibilitam a autocorreção, o diálogo no ambiente democrático harmonioso, contempla a visão de várias opiniões diferentes que, seguindo os mesmos critérios de razoabilidade, problematizam as temáticas abordadas pela narrativa. Durante a intervenção o processo de autocorreção demorou a ser praticada, os alunos se apegavam as suas conclusões e tiveram dificuldade em desconstruir suas opiniões, o que nos fez repensar os instrumentos para inserção dos critérios de razoabilidade na investigação, passamos a retomar os critérios explicando-os e exemplificando com outras temáticas. Depois, a prática de autocorreção foi gradativamente acontecendo.

O pensamento criativo é outro ponto crucial da do Pensamento de Ordem Superior, a criatividade já é uma característica latente no mundo da infância, mas modifica com a idade, com as atividades ilustrativas, recriando o contexto das narrativas trabalhadas aprimoramos a capacidade criativa dos nossos alunos, para que, durante o processo de investigação, encontrem diferentes soluções para o mesmo problema, metodologias ativas como aprendizagem por grupos, trios ou mesmo aulas em rotação, desafiam os alunos a juntos encontrem diferentes respostas e percepções do mesmo objeto. Lipman, não descreve

literalmente estas metodologias ativas citadas, mesmo porque esse conceito é atual, mas as práticas de investigação dentro da Comunidade perpassam por processo parecidos, como a abordagem coletiva das novelas ou os métodos de investigação do texto. Até mesmo, a construção da Comunidade de Investigação, são metodologias que visam igualmente as experiências significativas no processo de ensino – aprendizagem.

Por fim, o pensamento crítico e reflexivo é desenvolvido como resultante dos demais processos trabalhados em sala de aula. Tal estrutura de pensamento é próprio da filosofia e exige tempo de prática, não poderíamos afirmar que no pouco tempo que tivemos junto aos alunos da UEB Professora Ronald Carvalho, a capacidade crítica e reflexiva foi de fato desenvolvida. Estamos entre o desenvolvimento de tais habilidades ou aprimoramento do que já existia, pois, nem todos os sujeitos da pesquisa demonstraram tal criticidade pretendida, porém, o Programa é contínuo, o que nos permite discorrer sobre possibilidades desenvolvimento dessas e de muitas outras habilidades dentro da continuidade do Programa Educar para o Pensar. Além disso, cabe ressaltar que, quanto mais cedo iniciarmos o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades, mais estruturado teremos o Pensamento de Ordem Superior, o que pretendemos aqui foi experimentar parte dessa prática em uma realidade diferente da demonstrada no Programa de Lipman, visando a possibilidade de aplicar o Programa a qualquer realidade, fazendo as adaptações necessárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa passamos por extremas mudanças na perspectiva do que de fato objetivávamos, mas, finalmente, construímos um produto que pode ser utilizado como norteador de práticas pedagógicas. Inicialmente, a pesquisa era apenas uma adaptação do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, mas ganhou vida própria, primeiro devido a mudança do campo de pesquisa, antes em escola da rede privada de São Luís, para depois ser aplicada e observada na UEB Professor Ronald Carvalho. A mudança do campo de investigação não impediu que a pesquisa acontecesse, acreditamos que favoreceu, de certa forma, a importância de uma prática de filosofia na educação básica, as condições socioeconômicas são muito distantes nas duas realidades e aplicar a mesma proposta para as duas foi enriquecedor para o crescimento profissional e para reforçar a crença de que é possível realizar práticas inovadoras nas escolas públicas.

Investigar as influências no pensamento de Lipman, nos trouxe algumas reflexões sobre a quanto tempo a prática da escola tradicional é criticada, Dewey descreve a prática como ultrapassada e ao mesmo tempo mantém a cautela diante das práticas ditas revolucionárias na educação, mesmo assim, quando estivemos a campo observando as práticas de sala de aula o que vimos foi exatamente a mesma escola tradicional que ainda na década de cinquenta fora criticada pelos autores anteriormente citados. Algumas práticas permanecem as mesmas, parecem que quando os profissionais saem da academia acabam por engessar sua criatividade e prática pedagógica, são professores do século XXI, com práticas do século XX, que já eram consideradas ultrapassadas.

De qualquer forma, realizamos as intervenções que julgávamos necessárias e os resultados foram interessantes, primeiro porque quando entramos em contato com a escola pública a sensação foi de que não daria certo, mas superou as expectativas uma vez que já passado alguns meses do encerramento da pesquisa a Comunidade de Investigação Heróis da Filosofia continua realizando os debates e as atividades, agora sob o comando da professora Gaia. A proposta de Filosofia para Crianças não é incentivada em São Luís, pelo menos não na rede pública, por isso a necessidade de aplica-la ao Ensino Fundamental Anos Finais, mas, com as adaptações necessárias foi muito interessante. Adaptações que variam desde o currículo e a forma como foram planejadas as atividades até o visual da mascote. Importante ressaltar o quanto é fundamental o olhar atento ao contexto social e escolar dos sujeitos da

pesquisa, sem essa observação as adaptações não seriam feitas a pesquisa não teria o mesmo resultado.

Outro aspecto muito importante que gostaríamos de ressaltar é a formação do profissional. O educador precisa passar por formação continuada e no caso de Filosofia para educação básica não basta ter apenas a licenciatura em Filosofia, esta formação não fornece o alicerce para que o professor compreenda a complexidade do ensino de filosofia nessa faixa etária. A complexidade inicia na organização e planejamento das atividades que devem ser pensadas para a realidade dos alunos e a capacidade cognitiva, além da zona de interesse que, geralmente, é deixada de fora das considerações no momento do planejamento.

Adaptações dos textos e seleções literárias. E o olhar atento as potencialidades que podem surgir em uma conversação simples em sala de aula, uma conversação, uma pergunta, uma colocação pode ser transformada em um diálogo com potencial filosófico e depois relacionado a investigação de um conceito. Outra questão é o engessamento da própria sequência da proposta de Lipman, não é necessário seguir a mesma sequência, porém quaisquer adaptações devem manter a coerência e a objetividade do Programa. É possível, por exemplo, desenvolver um processo de investigação juntamente com a produção de significados e a ambientação com a problematização. O professor é quem consegue perceber a melhor forma de organizar a atividade dentro de sala de aula, pois ele é quem está inserido no contexto diariamente.

Por fim, acreditamos que as informações contidas nessa pesquisa podem servir de base para que outros profissionais desenvolvam suas próprias produções e se desafiem. Infelizmente, devido a algumas circunstâncias muitos materiais foram perdidos, registros de fotos e produções, porém não retira a importância do que foi desenvolvido e da, mesmo que mínima, mudança no contexto da sala do 6º ano B.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 20/06/2019.

BRASIL. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 20/09/2019.

_____. **LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Brasília: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf>. Acesso em: 18/07/2018.

_____. **Lei 9.475**. 22 jul. 1997. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 20/07/2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/07/2018.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1.ed brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi. 5. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, M.E. D.A.de. **Estudo de caso** Campinas: Papirus, 2008.

CHEHUEN, José Antônio N. **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação**. CRV Ltda, Curitiba, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell ; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu de Silva. – 3. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2010.**

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira, 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____- **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 3 ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

_____ - **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira 10ª edição, São Paulo: Melhoramentos: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

HENNING, Leoni Maria Padilha. O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. Revista **Childhood&Philosophy**, v.1,n.2, jul/dez, 2005, p. 1 – 25. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_leoni_a/rq15.pdf Acesso: 05/07/18.

KOHAN, Walter O., WUENSCHV, Ana Miriam. **Filosofia Para Crianças. Vol. I – A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Vozes, Petrópolis, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.

_____. **Natasha: diálogos vygotkianos**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Ed. Reimpressa, 2002.

_____. **O pensar na educação**. Vozes, Petrópolis, 1995.

LIPMAN, OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

MURARO, Darcísio N. **A Educação Filosófica: fundamentos e metodologia**. IFEP – Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIERCE, Charles S. **Semiótica**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SILVEIRA, René José Tretin, **A filosofia vai à escola? : contribuições para crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman/ René José Tretin Silveira** – Campinas, SP. Autores Associados, 2001 (Coleção educação contemporânea).

VICTORA, Ceres Gomes et al. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2000.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: CADERNO DE ORIENTAÇÃO DIÁDICAS: EDUCAÇÃO PARA O
PENSAR**

**CADERNO DE
ORIENTAÇÃO
DIDÁTICAS:
EDUCAR PARA O
PENSAR.**

APRESENTAÇÃO

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

Paulo Freire

Caro (a) Educador (a),

O Caderno de Orientações Didáticas: Educar para o Pensar, é resultado da pesquisa de Mestrado realizado em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental Maior. Trata-se de uma organização de sequência de abordagens e atividades que tem por objetivo auxiliar professores do desenvolvimento do Pensamento de Ordem Superior, cabe ressaltar que é um material de auxílio, portanto, apenas de abordagem inicial, mas que traz em sua estrutura textos e dinâmicas que por meio de debates e do método dialógico é possível trabalhar temas atuais e relaciona-los aos conteúdos de diferentes disciplinas, além de trazer a problematização de conceitos filosóficos.

O Caderno foi organizado da seguinte forma, primeiro traremos resumo da proposta inicial de Matthew Lipman para essa série, bem como as habilidades objetivadas pelo Programa de Filosofia para Crianças desenvolvido pelo autor e as novelas trabalhadas. Em seguida a apresentação de seis 6 temas que são desenvolvidos em quinze (15) a dezoito (18) aulas, alguns materiais produzidos e reproduzidos para organização de uma sequência de atividade coerentes com os objetivos pretendidos.

Ressaltamos que, apesar de utilizarmos o Programa de Filosofia para Crianças como fundamentação da pesquisa de Mestrado, sugerimos diversas adaptações que levem consideração o contexto social em que os sujeitos da educação estão inseridos. Esperamos que esse trabalho possa colaborar para sua prática pedagógica e elucidar alguns aspectos conceituais sobre a prática de filosofia na educação básica.

METODOLOGIAS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS - MATTHEW LIPMAN, VOLTADAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

NOVELA FILOSÓFICA – A DESCOBERTA DE ARI DOS TELLES

A Descoberta de Ari dos Telles (possivelmente uma brincadeira com o nome Aristóteles): este foi o primeiro romance, possui 17 capítulos e trabalha o tema da lógica. Deve ser dirigido para crianças na faixa dos 11 ou 12 anos de idade (manual: Investigação Filosófica).

Sinopse: Narra a aventura de um garoto que, surpreso com uma questão formulada pelo professor em um momento de distração em sala de aula, busca com seus amigos os caminhos para compreender as regras de um bom raciocínio.



Fonte: <https://www.philosletera.org.br/>

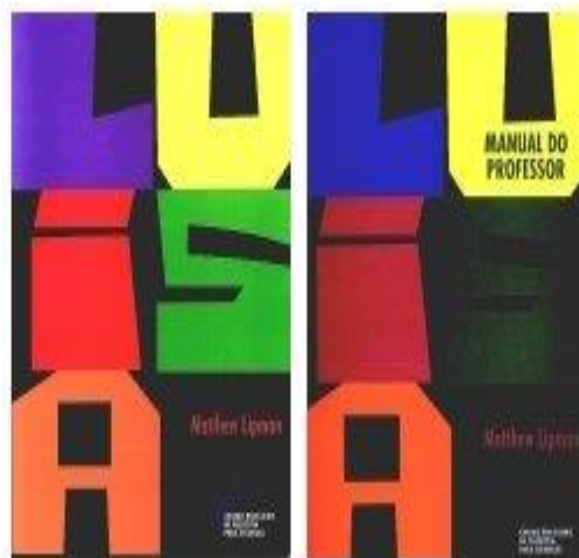
O foco do programa A Descoberta de Ari dos Telles é aprender a pensar e a pensar sobre o pensar. Por isso, Ari propõe princípios e práticas que propiciam o raciocínio estruturado e busca oferecer aos alunos familiaridade com a sequência de ideias lógicas.

Com ênfase na lógica formal, na lógica das boas razões e na lógica do agir, esta novela nos apresenta uma introdução à investigação filosófica, problematizando temas de Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação.

NOVELA FILOSÓFICA – LUISA

Lisa, traduzido como Luísa (possui 11 capítulos): aborda a discussão de temas éticos, destinada a crianças na faixa dos 13 a 15 anos (manual: Investigação Ética).

Luísa retoma algumas das questões lógicas que já apareceram em Ari e introduz as questões éticas [...] Nela, são tratados os mais diversos temas éticos que foram discutidos por muitos filósofos, e, ainda hoje, estão presentes no nosso cotidiano



FONTE: <https://www.philosletera.org.br/>

O foco do programa de Luísa é a Investigação dos problemas da ética e da moral, propondo a reflexão rigorosa sobre valores.

A abordagem é pautada na argumentação lógica e construção de critérios e conceitos fundamentais para o autoconhecimento e a tomada de decisões, contribuindo para a formação da autonomia moral e da convivência com as diferenças. Retoma alguns temas e problemas das Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação. Alguns temas: ética e moral, direito e dever, hábitos, fatos e valores, coerência e consistência, indivíduo e identidade, o certo e o justo, perfeito e certo, livre arbítrio e determinismo, natural, verdade, padrões e regras, leis e regras, intenção e consequência, consciência e decisão, entre outros.

SUGESTÕES E AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS

O Programa de Filosofia para Crianças tem como objetivo estruturar um currículo e orientações para práticas pedagógicas que desenvolvam o pensamento crítico, reflexivo e criativo. Para isso, as atividades em sala de aula devem ser organizadas visando o desenvolvimento, observação, avaliação e acompanhamento de **habilidades de raciocínio**, por isso é importante estruturar os critérios de manutenção de cada habilidade de raciocínio, vejamos abaixo as quatro principais habilidades apresentadas pelo Programa de Matthew Lipman

A **Habilidade de Raciocínio**, trata-se do “processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação” (LIPMAN, 1995, p. 72), ou seja, organizar as informações coletadas e debatidos no processo de investigação do texto ou objeto. Podem ser identificadas com as práticas de comparar, definir, aplicar, avaliar, dentre outras.

Na **Habilidade de Investigação** objetivamos a “prática autocorretiva onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático” (LIPMAN, 1995, p.65), percebida na prática de formulação de hipóteses, identificação de problemas, criação, explicação, etc.

Já a **Habilidade de Formação de Conceitos**, Lipman define como sendo “organização de informações para grupos relacionais e, então, analisar e esclarecê-los para facilitar sua utilização na compreensão e no julgamento” (LIPMAN, 1995, p. 72).

Por fim, **Habilidade de Tradução**, “implica na transmissão de significados em uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos” (LIPMAN, 1995, p. 72)

Dito isto, acreditamos que a educação filosófica é uma prática contínua e auto renovadora, por isso a formação continuada do educador é ponto chave para o aplicação e ampliação de qualquer proposta.

Tema 1: A COMUNIDADE

Orientações:

Pergunta temática: O que é uma Comunidade de Investigação?

Duração: Duas (2) a Três (3) aulas

Objetivo conceitual:

Compreender o conceito e estrutura de organização de uma Comunidade de Investigação.

Objetivo atitudinal:

Escutar os demais colegas de sala;

Considerar sua postura diante das regras combinadas.

Objetivos procedimental:

Analisar as colocações dos demais membros para compor sua organização;

Comparar as diferentes respostas apresentadas ao enigma;

Relacionar as diferentes perguntas para descoberta do objeto.

Habilidades e Competências (BNCC): GERAL 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Etapas do processo:

Objetivo específico:

Compreender a dimensão do trabalho em comunidade para conquistas coletivas e individuais.

Desenvolvimento:

Apresentação da proposta, esclarecendo que a sala de aula funcionará como uma comunidade de investigação e todos serão mini filósofos -

Dinâmica da descoberta da mascote;

Conhecendo o significado da mascote e a relação com a filosofia;

A sobrevivência da mascote em Comunidade;

Leitura do texto Vivendo em Comunidade e problematização acerca do texto e do que significa viver em comunidade;

Filosofia enquanto amor a sabedoria – relação;

Elaboração do desenho da mascote na Comunidade de Investigação.

Recursos:

Cópias do texto, Caixa surpresa, mascote, canetas e papel A4.

Interdisciplinaridade:

História, Matemática e Língua Portuguesa

AMBIENTAÇÃO

Dinâmica de Descoberta da Mascote

Em uma caixa de presente, dentro coloque uma mascote que será o símbolo, elo entre a proposta da Comunidade Democrática e os membros integrantes (o uso da ligação afetiva entre o objeto e as crianças para que seja criado um simbólico da união entre os membros da comunidade). Enfeite a caixa e apresente aos alunos esclarecendo as regras para realização da dinâmica, sem revelar o que há dentro da caixa.

Regras da dinâmica: Os alunos devem adivinhar o que há dentro da caixa, sem abri-la e elaborando perguntas cujo as respostas possam ser apenas SIM ou NÃO. Por exemplo, “é algo que podemos comer”? “É de pelúcia”? Cada aluno tem a sua vez de perguntar e todos devem ficar atentos a sequência de perguntas e respostas para que juntos possam descobrir o que há na caixa, mas para isso, o trabalho conjunto, a atenção e a elaboração de perguntas coerentes precisa ser bem organizada.

Observações: O tempo da dinâmica varia, alguns grupos podem demorar mais tempo que outros, mas o importante não é exatamente descobrir o que há dentro da caixa, mas desenvolver perguntas lógicas e que estejam de acordo com a regra de construção, a capacidade de ouvir uns aos outros e de utilizar o pensamento coletivo para alcançar o objetivo. É preciso dar um sentido para a descoberta, por isso, é importante esclarecer aos alunos que a sala de aula funciona com uma comunidade protegida pela mascote e que deve proteger a mascote.

LEITURA – Fábula de Esopo - O Urso e as Abelhas

Autor: Alberto Filho - Tradutor

Um Urso procurava entre as árvores pequenos frutos silvestres para sua refeição matinal, quando deu de cara com o tronco oco de uma árvore caída, dentro do qual, um enxame de abelhas guardava seu precioso favo de mel.

O Urso, com bastante cuidado, começou a farejar em volta do tronco tentando descobrir se as abelhas estavam em casa. Nesse exato momento, uma das abelhas, que voltava do campo onde fora coletar néctar das flores para levar à colmeia, deu de cara com o matreiro e curioso visitante. Receosa e apreensiva com as pretensões do Urso, voou até ele e deu-lhe uma ferroadada, para desaparecer em seguida no interior oco da árvore caída.

O Urso, tomado de dor pela ferroadada, ficou furioso, e incontrolável, pulou em cima do tronco com unhas e dentes, atacando a tudo e a todas, disposto a destruir o ninho das abelhas como vingança. Mas, isso apenas o fez provocar uma reação em cadeia de toda colmeia. Assim, ao pobre Urso, restou apenas fugir o mais depressa que pode em direção a um pequeno lago, onde, depois de nele mergulhar e permanecer imerso por um bom tempo, finalmente se pôs à salvo.

PROBLEMATIZAÇÃO

O objetivo é relacionar a organização da comunidade à fábula de Esopo para que os alunos possam identificar a importância da coletividade para proteção e manutenção da comunidade.

A problematização pode ser feita com questionamentos sobre o texto de forma oral ou por meio de atividade em que os alunos possam pensar individualmente e depois expor a comunidade para debate. Para a segunda sugestão é importante utilizar uma folha A4 e esclarecer as instruções antes da leitura da fábula ou fornecer uma cópia da fábula para cada aluno com as orientações logo abaixo, em ambos os casos, solicitamos que os alunos sintetizem em três palavras a moral o que compreenderam da fábula. Após cada aluno é escolher suas palavras, convida a comunidade a partilhar suas identificações, problematizando as palavras, os alunos devem falar as palavras que escolheram e explicar o porquê. Em seguida passamos a pergunta central, qual a importância da coletividade para proteção das abelhas? Com essa pergunta, o professor deve conduzir o debate para o tema central: COMUNIDADE.

Recursos: Cópias da fábula de Esopo – O Urso e as Abelhas

INVESTIGAÇÃO

Discussão sobre o conceito e organização de uma Comunidade

O processo de investigação poderá ser iniciado pelo professor com uma pergunta inicial que envolva e estimule os alunos a pontuarem possíveis respostas e novas perguntas, abaixo elencamos algumas sugestões de questões:

- Por que vivemos em comunidade?
- Quais outros animais vivem em comunidade?
- As comunidades das abelhas e formigas são iguais as comunidades humanas?
- Como são organizadas as comunidades humanas?

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Para que uma comunidade funcione de forma que desenvolva as habilidades e competências individuais, por isso deve acontecer o processo democrático, até para que haja o diálogo e a construção de conceitos. Após investigarem a organização de uma comunidade, passamos a realizar o exercício de escolhas democráticas dentro da comunidade, para isso, chega o momento de escolher o nome da mascote. Para isso, a comunidade deve exercer a democracia e decidir por meio de votação. Levantamento de possíveis nomes:

- Enquanto os nomes são falados a professora os anota em uma cartolina, cada sugestão deve ser justificada, isto é, o aluno que sugeriu deve explicar o porquê daquele nome;
- Após listar os nomes, inicia-se a votação, cada aluno tem direito a um voto, que nesse momento será aberto ou de forma secreta.

Observações: O processo de escolha do nome da mascote tem de ser feito por todo o grupo, por isso, é de extrema importância que a participação seja estimulada.

Metacognição: Conseguiu elaborar perguntas sistemáticas? Organizou as informações construídas na coletividade? Participou de forma democrática da escolha do nome da mascote? Conseguiu organizar as informações para identificar a forma de estruturas de uma comunidade?

TEMA 2 - DEMOCRACIA, MITOLOGIA E FILOSOFIA

Orientações:

Pergunta temática: Qual a relação entre filosofia e democracia?

Duração: Três (3) a Quatros (4) aulas

Objetivo conceitual:

Identificar o conceito de democracia e sua funcionalidade prática;

Investigar as mudanças históricas das práticas democráticas;

Objetivo atitudinal:

Relacionar o surgimento da filosofia com a prática democrática na Grécia.

Escutar os demais colegas de sala;

Considerar sua postura diante das regras combinadas.

Objetivos procedimental:

Analisar as colocações dos demais membros para compor sua organização;

Relacionar aspectos históricos investigados pela comunidade;

Debater a importância de uma atitude democrática para a vida em comunidade.

Habilidades e Competências (BNCC): GERAL 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

GERAL 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Etapas do processo:

Objetivo específico:

Identificar a importância do exercício da democracia para a vida em comunidade e para o processo de investigação filosófica.

Desenvolvimento:

A relação entre a mascote e a filosofia (Athena a deusa da sabedoria e sua coruja que sobrevoava a cidade no cair do crepúsculo);

O que existia antes da filosofia?

Narrativa do mito da origem;

Identificação das características do mito e sua importância para sociedade na época;

Contextualização e produção - Escolher uma situação real e transformá-la em narrativa mitológica. (Sugestão como atividade de casa);

Apresentação das produções de para casa;

Debate sobre as histórias;

Listar o debate como uma manifestação democrática, retomando início da democracia no mundo ocidental;

Estabelecer a relação entre democracia e filosofia;

Conceito de Filosofia.

Recursos: A mascote, imagens da deusa Athenas e das Ágoras gregas (slides ou impressas), folha A4, canetinhas.

Interdisciplinaridade: História, Língua Portuguesa, Geografia, Matemática.

AMBIENTAÇÃO

Para provocar a curiosidade e interesse dos alunos, utilizar estratégias desafios para serem resolvidos em grupos pode ter resultados promissores. Para iniciarmos esse tema, vamos desafiar os grupos de sala a resolver quebra-cabeças em um tempo determinado, com conceitos e temas que serão debatidos durante as próximas aulas.

Segue abaixo a sugestão de imagens com os temas que podem ser utilizadas:



LEITURA – Texto 1: Mito de Origem

O Caos ocupava todo o espaço do Universo. Nele, estavam misturadas as sementes de todas as coisas futuras: mas não havia ordem alguma, apenas um turbilhão sem sentido e sem fim. “Antes que a terra, o mar e o céu tomassem forma, a natureza tinha apenas uma única face, chamada Caos: uma massa crua e desestruturada, um conglomerado de matéria composta por elementos incompatíveis. Nenhum elemento estava em sua forma correta, e tudo estava em conflito dentro de um mesmo corpo: o frio com o quente, o seco com o molhado, o pesado com o leve”.

O Sol não iluminava o dia, e a Lua não brilhava à noite. Não havia chão para firmar os pés, nem mar para se nadar – todos os elementos estavam misturados num caldo primitivo. E as coisas, embora sempre em convulsão, não saíam do lugar: pois não havia sequer direita e esquerda, em cima ou embaixo, Norte ou Sul, dentro ou fora. O Caos era tudo e, ao mesmo tempo, nada. Mas de repente, e sem qualquer explicação, brotou do Caos o primeiro sinal de um futuro menos caótico: uma deusa. Era a Terra, que os gregos chamavam de Gaia. Às vezes, Gaia era descrita como uma deusa com forma humana. Às vezes, ela se confundia ao próprio planeta – como outros povos antigos, os gregos acreditavam que a Terra flutuava suspensa no centro do Universo.

Seja como for, Gaia tinha uma forma fixa, estável, ao contrário do Caos. Sobre o imenso corpo fértil de Gaia, os elementos antes em confusão começaram a se organizar, ocupando cada um seu lugar correto. Fogo, terra, água e ar destilaram-se uns dos outros. Os elementos libertavam-se do confuso abraço mútuo. E as curvas generosas de Gaia iam dando origem a colinas suaves, vales profundos, montes e montanhas.

Texto 2 – A Origem da Filosofia

A Grécia (Hélade) nada mais foi do que um conjunto de cidades-Estados (Pólis) que se desenvolveram na Península Balcânica no sul da Europa. Por ser seu relevo montanhoso, permitiu que grupos de pessoas (Demos) fossem formados isoladamente no interior do qual cada Pólis desenvolveu sua autonomia. A sociedade grega era organizada segundo o modelo tradicional aristocrático, baseado nos mitos (narrativas fabulosas sobre a origem e ordem do universo), em que a filiação à terra natal (proprietários) determinava o poder (rei). Esse modo de estruturar a sociedade e pensar o mundo é comumente classificado como período Homérico. Mas com o tempo, algumas contradições foram sendo percebidas e exigiram novas explicações. Surge, então, a Filosofia. Eis os principais fatores que contribuíram para o seu aparecimento:

- As viagens marítimas, pois o impulso expansionista obrigou os comerciantes a enfrentarem as lendas e daí constatarem a fantasia do discurso mítico, proporcionando a desmitificação do mundo (como exemplo, os monstros que os poetas contavam existir em determinados lugares onde, visitados pelos navegadores, nada ali encontravam);
- A construção do calendário que permitiu a medição do tempo segundo as estações do ano e da alternância entre dia e noite. Isso favoreceu a capacidade dos gregos de abstrair o tempo naturalmente e não como potência divina;
- O uso da moeda para as trocas comerciais que antes eram realizadas entre produtos. Isso também favoreceu o pensamento abstrato, já que o valor agregado aos produtos dependia de uma certa análise sobre a valoração;
- A invenção do alfabeto e o uso da palavra é também um acontecimento peculiar. Numa sociedade acostumada à oralidade dos poetas, aos poucos cai em desuso o recurso às imagens para representar o real e surge, como substituto, a escrita alfabética/fonética, propiciando, como os itens acima, um maior poder de abstração.

A palavra não mais é usada como nos rituais esotéricos (fechados para os iniciados nos mistérios sagrados e que desvendavam os oráculos dos deuses), nem pelos poetas inspirados pelos deuses, mas na praça pública (Ágora), no confronto cotidiano entre os cidadãos;

- O crescimento urbano é também registrado em virtude de todo esse movimento, assim como o fomento das técnicas artesanais e o comércio interno, as artes e outros serviços, características típicas das cidades;

- A criação da Política que faz uso da palavra para as deliberações do povo (Demo) em cada Pólis (por isso, Democracia ou o governo do povo), bem como exige que sejam publicadas as leis para o conhecimento de todos, para que reflitam, critiquem e as modifiquem segundo os seus interesses.

As discussões em assembleias (que era onde o povo se reunia para votar) estimulava o pensamento crítico-reflexivo, a expressão da vontade coletiva e evidencia a capacidade do homem em se reconhecer capaz de vislumbrar a ordem e a organização do mundo a partir da sua própria racionalidade e não mais nas palavras mágico-religiosas baseadas na autoridade dos poetas inspirados. Com isso, foi possível, a partir da investigação sistemática, das contradições, da exigência de rigor lógico, surgir a Filosofia.

Por João Francisco P. Cabral
Colaborador Brasil Escola

PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização é iniciada ainda no momento da ambientação, quando os grupos de alunos descobrem as palavras do quebra-cabeça. Filosofia e Democracia, problematizar a relação entre os dois conceitos. Para compreender esta relação é necessário voltar no tempo e entender como surgiu o pensamento filosófico, como era organizada a sociedade grega e qual era a forma de conhecimento anterior à filosofia. No debate, com questões do professor e dos alunos é possível identificar que os Gregos antigos explicavam o universo e as coisas que aconteciam por meio das narrativas mitológicas. Somente depois é iniciada a leitura do Mito de Origem para o processo de investigação de suas características.

INVESTIGAÇÃO

A investigação do texto I – Mito de origem pode ser realizada de forma coletiva, com a leitura coletiva, seguir abaixo algumas sugestões de questões:

- Como os mitos eram organizados?
- Qual a função social dos mitos?
- Quais as principais características?
- Por que as pessoas recorriam ao mito para explicar as coisas?
- De que forma o mito foi importante para a Grécia Antiga?
- O mito era um conhecimento verdadeiro?
- Existem mitos até hoje? De que forma acontecem esses mitos hoje?

A investigação do texto II – A Origem da Filosofia, por ser um texto mais informativo, pode ser realizada em grupos, os mesmos grupos que descobriram o quebra-cabeça. Divida o texto em partes, cada parte para um grupo diferente, com o questionário de investigação para cada grupo. Segue abaixo algumas questões que podem ser propostas para que o grupo realize a investigação:

- Quais fatores favoreceram o surgimento da filosofia?
- Qual era o objeto de estudo da filosofia com os pré-socráticos?
- Quais as principais diferenças entre o pensamento mitológico e o pensamento filosófico?
- Por que o pensamento filosófico foi tão importante para a Grécia ou para humanidade?

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A produção e identificação de significados acontece em diferentes momentos das atividades, na ambientação a produção de narrativas mitológicas como analogias às situações reais são produções significantes porque são reais para os alunos e a criatividade está sendo exercitada para apresentar de outras formas as situações rotineiras. Outro momento de produção, é na própria investigação do texto II, onde é possível inserir a resolução de questionário relacionado ao texto investigado e apresentação das características identificadas.

Uma última produção para avaliação, pode ser a produção de texto que relacione a democracia ao surgimento da filosofia.

Metacognição: Conseguiu relacionar diferentes conceitos? Reorganizou as informações para identificar os componentes históricos? Debateu as informações com seu grupo? Organizou as informações para apresentação?

TEMA 3 - A ARTE DA PERGUNTA

Orientações:

Pergunta temática: Qual a relação entre filosofia, democracia e a arte da pergunta?

Duração: Quatros (4) a Cinco (5) aulas

Objetivo conceitual:

Compreender a relação entre a dúvida e o ato de filosofar;

Conhecer conceitos da filosofia socrática como: maiêutica, ironia.

Objetivo atitudinal:

Escutar os demais colegas de sala;
 Considerar sua postura diante das regras combinadas.

Objetivos procedimental:

Analisar as colocações dos demais membros para compor sua organização;
 Relacionar aspectos históricos investigados pela comunidade;
 Elaborar perguntas simples e perguntas de cunho filosófico, para que a coletividade possa diferenciá-las;
 Debater a importância de uma atitude democrática para a vida em comunidade.

Habilidades e Competências (BNCC): GERAL 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

GERAL 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

GERAL 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Etapas do processo:

Objetivo específico: Relacionar a arte da pergunta a processo de investigação filosófica.

Desenvolvimento:

A arte da pergunta

Dinâmica do quem é? Para inserirmos o tema Dúvida.

Leitura do texto: Da, De, Di, Do, Dúvida;

Interpretação e investigação do texto; O que é a dúvida e qual a importância? A dúvida enquanto prática filosófica.

(Atividade de casa: Listar as dúvidas que você tem no dia a dia).

Os primeiros filósofos

Atividade: Apresentação das atividades;

Como a dúvida faz parte de nossa vida e nos ajuda a conhecer mais? Apresentação dos primeiros questionadores da filosofia, os filósofos da natureza.

(Atividade de casa: Por que pré socráticos?)

Os sofistas e a maiêutica de Sócrates

Atividade: Retomada das características da menina Sophia do diálogo Da, De, Di, Do, Dúvida; O que tornava a Sophia diferente dos demais? Os artistas das perguntas e o filósofo da pergunta – Sócrates.

Tema: Exercício das perguntas: Construção democrática das regras – Que bom, Que mal, Que tal?

Investigação sobre a realidade da sala de aula;

Entrevistas com colegas e funcionários da escola.

Utilizando as informações para transformar a realidades - Construção democrática das regras – O que podemos fazer?

Atividade: - Apresentação dos resultados da investigação sobre a sala de aula;

Desafio de construção de melhorias para a comunidade e construção de símbolos para as regras pensadas em grupo.

Votação das regras e construção de símbolos.

Atividade: - Apresentação das regras e símbolos.

- Debate e votação das regras.

- Composição da moradia da mascote.

Recursos: Cópias dos textos, cartas do quem sou eu?; folhas A4, peças da moradia da Coruja, atividade impressas para otimizar o tempo de aula.

Interdisciplinaridade: História, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática.

AMBIENTAÇÃO – Dinâmica do Quem é?

A dinâmica é bem simples e pode ser utilizada algumas informações do próprio professor. Divide a turma em grupos, cada grupo recebe um conjunto de afirmações que deve julgar sobre o professor, tais como: curiosidades, idade, formação, tempo de profissão. Quanto mais curiosidades, mais envolvente é a atividade para os alunos (mantendo o limite da relação entre professor e aluno). Cada grupo deve julgar as informações como verdadeiras ou falsas e tem direito a realizar duas perguntas ao professor, que devem estar relacionadas a curiosidade, mas não podem ser diretas, por exemplo, se é verdadeiro ou falso, ou em que ano você nasceu. Ao final os grupos compartilham suas deliberações e passamos a revelação e ao link com o tema.

LEITURA – Texto: Dadedidodúvida! Surpresas da Filosofia

Andréa Prendin
Darcísio N. Muraro

Flaviana Martins de Lima
Michele Czaikoski

LUZIA - 1, 2, 3, 4... Pronto! Lá vou eu!...

Ih! Já sei onde está todo mundo! 31 Ovaldo, 31 Sementina, 31 Corina e 31 John

Chip!!!

JOHN CHIP - Ah! Assim não vale!

SEMENTINA - Vamos brincar mais uma vez! Quem vai contar agora?

OVALDO - É a vez do Pingo de Tinta contar...

CORINA - Tá bom, eu conto... do meu jeito... Mas vê se para de me chamar de Pingo de Tinta, eu prefiro Corina! Então vou começar: vermelho, laranja, amarelo, azul, lilás... Ah, Luzia, com você se escondendo eu nem preciso contar, não dá pra enxergar nada mesmo! Lá vou eu! Essa brincadeira tá parecendo cabra-cega...

Φ - Posso brincar também?

CORINA - Quem?

Φ - Eu, aqui, posso participar?

SEMENTINA (cochichando com John): - Ei, quem mais entrou no jogo?

CHIP - Alguém entrou no jogo? Como pode? No meio do jogo não dá! Espera até a próxima vez... Que falta de respeito!

OVALDO - Com quem a Corina está falando?

SEMENTINA - Ué, não sei!

Φ - Era comigo.

CHIP - Quem disse isso?

Φ - Eu.

SEMENTINA - Eu quem? Onde você está?

Φ - Aqui.

CORINA - Aqui onde? Apareça!!! Nesta escuridão eu não vejo nada!

Φ - Vocês precisam me ver para falar comigo?

OVALDO - Não, mas assim no escuro fica uma dúvida...

Φ - Ter uma dúvida é ruim?

CHIP - Eu não sei o que é uma dúvida. Pra mim, ou é ou não é!

SEMENTINA - Eu não acho ruim, até gosto de dúvidas... e até mesmo imaginar onde posso brotar e o que serei quando crescer...

OVALDO - Eu também gosto... ficar pensando em como eu sou ou no que será que existe para fora da minha casca, quando eu me libertar dela... Mas o problema é que a

gente está brincando de esconde-esconde e não dá para procurar alguma coisa que a gente não sabe como é...

φ – É possível brincar e perguntar ao mesmo tempo?

CHIP – Ah, qual é!!! Nós estávamos jogando e você fica fazendo pergunta? Eu não gosto de perguntas, nem de muita conversa...

CORINA – Tanta perguntação e brincar que é bom, nada! Por falar nisso, onde está a Luzia?

LUZIA – 31 meu! – Piscou Luzia rápido como um raio e continuou: - Perdi muita coisa? O que é que vocês tanto conversam?

Sementina explodindo de alegria com a presença de sua amiga, tenta explicar:

SEMENTINA – Ih, Luzia, é bem difícil de te contar. Tem uma coisa que é bem perguntadora falando com a gente, mas ninguém sabe quem é...

LUZIA – Deixa comigo que eu descubro!

Mas Ovaldo ficou muito intrigado:

OVALDO – Luzia, como é que você vai procurar uma coisa que não conhece?

Φ – Ôpa, que essa pergunta é uma das minhas! Tô gostando de ver, Ovaldo.

A pergunta de Ovado deixou Luzia tão inquieta que ela se curvou toda e ficou colorida como um arco-íris.

CORINA – Que legal! A Luzia tem tantos jeitos diferentes de aparecer!

JOHN CHIP – É Luzia, você só fica fazendo onda, né!? Isto porque não consegue nem encontrar uma coisinha chata que só quer saber de perguntas...

LUZIA – Ah, Chip, como se você fosse muito útil nesta tarefa...

JOHN CHIP - Eu? Eu sou super importante e, além disso, não atrapalho os outros nas brincadeiras de esconde-esconde!

CORINA – Credo, Chip, que falta de sensibilidade! A Luzia é nossa amiga! Se não fosse a Luz eu nem sei o que seria de mim... Acho que ninguém poderia me ver. Você está sendo injusto com ela!

OVALDO – É mesmo Chip. Não é só porque a Luzia é diferente que não dá pra conviver com ela!

JOHN CHIP – Vocês não sabem de nada! Querem que a Luzia jogue só porque ela é exibida. Mas não funciona! É lógico que ela tem que ir embora desse jogo.

SEMENTINA - Chip, você é meio esquisito... Tudo pra você tem que ser certinho... Desde quando eu era bem pequenininha, a Luzia me deu a maior força e já era

minha amiga! E quem disse que você pode decidir quem brinca ou não brinca? Você acha que é muito esperto só porque sabe uma porção de coisas? Você sabe uma porção de coisas inúteis, isso sim!!!

JOHN CHIP – Salvei esta informação.

A Luzia fica muito triste porque, afinal, essa discussão está acontecendo por sua causa. Logo ela, que só existe para esclarecer as coisas, foi criar uma confusão danada!

LUZIA – Deixa o Chip, Sementina, eu já estava de saída mesmo. Depois eu volto para brincar mais.

A Corina ficou com dó da sua amiga que foi sumindo:

CORINA – Tudo por sua culpa desse chato metido!!

A Sementina que adora brincar de esconde-esconde, se aborreceu. Tinha vontade de dar uma “sementada” no nariz do Chip. Sorte dele que não tem nariz!

OVALDO (indignado): - Viu Chip, o que você fez??? Agora ninguém pode brincar! Que graça tem ir pra casa essa hora? Eu queria brincar de esconde-esconde com a Luzia! Duvido que ela ia me achar aqui dentro!

Φ – Há! Há! Há! Há! Há!!!

Não é que se esqueceram da desconhecida? E com essa gargalhada pareceu até que ela estava mais perto, se balançando num galho da árvore... E ficou esse tempo todo se divertindo com a discussão, porque não parava de rir um minuto!

A Sementina ficou irritada com a gargalhada invisível:

SEMENTINA – Tá rindo de quê, sua, seu..... Sua Coisa?! Afinal, qual é o seu nome? Por que você está rindo?

Φ – Eu estou rindo porque vocês são muito engraçados... Onde já se viu brincar de esconde-esconde com a Luz... Com a Luz a gente só brinca de encontra-encontra!!

O Ovaldo, que sempre foi muito correto e respeitador, perdeu as estribeiras:

OVALDO – Pois bem, estamos feitos! Agora tem uma Dona Coisa empoleirada no galho achando que sabe da nossa vida. Pois fique sabendo, Dona Coisa Desconhecida Com Cara de Fantasma, que da minha vida sei eu!

A tal Dona Coisa achou mais graça ainda:

Φ – Ah, Doutor Ovo Sabe-Tudo, o que é então que o Senhor Excelentíssimo sabe da Vida???

Com a provocação da Dona Coisa Desconhecida, o Ovaldo, que até o momento era do tamanho de um ovinho de codorna, cresceu em importância e ficou do tamanho de um ovo de avestruz:

OVALDO – Eu Dona Coisa, sei tudo sobre a vida.

CORINA – Há! Há! Há! Há!!! Essa é boa! Coitado, troçou no escuro e rachou a casca! Ah, Ovaldo, você não sabe nada da vida, mas eu sei! Vida é cor! Eu já pinteí mares, montanhas, plantas, muitos animais e povos diferentes... Eu é que sei tudo da vida!

CHIP – Salvei esta informação.

E a Sementina, que não tinha gostado nadinha da Dona Coisa Desconhecida, começa a concordar com ela:

SEMENTINA – Assim vocês dois vão me matar de rir!!! Primeiro de tudo: Ovaldo, você só sabe o que se passa dentro dessa sua casca dura. E Corina, você não sabe de todas essas coisas... Você só coloriu essas coisas!!! Que mania de achar que sabe de tudo! Não dá pra saber de tudo...

JOHN CHIP – Ahã, minha cara Sementina, neste ponto devo discordar. Para espanto dos senhores, tenho três mil, oitocentas e quarenta e sete definições de vidas guardadas em minha super memória de 80 gigabytes. Como podem ver, eu sei tudo sobre a vida.

OVALDO (espantadíssimo) – Noooooossssssssa mãe! Então existem três mil oitocentas e quarenta e sete tipos de ovos no mundo???

Agora foi a vez da Dona Coisa Desconhecida entrar na conversa:

Φ – Ah, ovo, então você acha que toda forma de vida é uma forma de ovo?

OVALDO – Mas é claro! A Sementina, por exemplo, é um ovo de árvore. A Corina, por sua vez, é um ovo de quadro e o Chip, um ovo de... como é mesmo o nome, John?

JOHN CHIP – Um atualizado modelo GENIOUS 3WK 365, respondeu com mui respeitosa mente o Chip.

OVALDO – Isso mesmo, o Chip é um ovo dessa coisa difícil aí. E você, Dona Coisa, é ovo de quê?

Φ – Ovo, eu? Como será ser um ovo???

CORINA – Ovaldo, eu acho que você é um ovo oco.

OVALDO – Era o que faltava... Só a minha gema, Corina, é maior do que você! Como eu sou um ovo oco?

CORINA – Oco das ideias, eu quero dizer. Onde já se viu pensar que eu sou um ovo?

OVALDO – Mas é claro que você é, você que não sabe. Diga-me porque você não é um ovo?

CORINA – É o seguinte: se você é um ovo de passarinho, no tempo certo você vira um filhote de passarinho, e se você é um ovo de cobra, no tempo certo, você vira um filhote de cobra, não é?

OVALDO – É.

CORINA – Pois bem, eu não preciso virar um quadro. Eu posso colorir uma flor, se eu quiser. Ou ficar atentamente dentro de um pote com centenas de outros pin-gos-de-tin-ta e nunca colorir nada. Eu decididamente não sou um ovo.

Φ – Fiquei muito feliz em ouvir seu pigmento, quero dizer argumento, Corina. E você, Sementina, concorda com o Ovaldo?

SEMENTINA – Acho que tenho uma dúvida... Nós nos parecemos um pouco. Por exemplo: se recebermos calor suficiente, ao chegar o tempo certo nos tornamos outra coisa. Mas o Ovaldo se torna uma coisa que se movimenta, enquanto eu me torno uma coisa imóvel. Além de que eu preciso de água para que isso aconteça e o Ovaldo não.

OVALDO – Eu nunca tinha pensado nisso, Sementina. Foi uma grande descoberta! Nós somos mesmo diferentes!

JOHN CHIP – Ovaldo é diferente da Sementina, conferindo informação!

Φ – Como é bom conversar com vocês. Agora só falta mesmo o Chip descobrir se ele é ou não é um ovo...

JOHN CHIP (já se adiantando): - Isso está parecendo uma conversa de gente doida. Imaginem que absurdo o Ovaldo ter criado esta idéia de que tudo é ovo. E a definição de vida número dois mil e dezessete me diz que a Corina depende de um pintor para se tornar um quadro. Vocês não sabem de nada da vida...

SEMENTINA – E você Chip, o que é que sabe? Você nem sabe se é ou não é um ovo!

JOHN CHIP – Claro que sei. Minha definição número setenta e quatro me diz que um chip é uma plaqueta de silício de dimensões muito reduzidas, que contém elementos semicondutores, como circuitos integrados, transistores e diodos.

OVALDO – Transistores de doidos, isso sim! Não é você que sabe da vida, Chip, são as suas “definições” que dizem pra você o que você sabe... Se alguém deletar as definições de você, vai sobrar uma plaqueta de silício caduca!

CORINA - Chip, ô Chip, ei John Chip, estamos falando com você, responde!
Corina tenta chamar o Chip sem obter resposta.

Φ – Ih... o Chip parece que pifou mesmo! Será que alguém pode dar um empurrãozinho nele?

SEMENTINA - Ah! Isso é tarefa pra Luzia. Era ele quem dava uma força pra ele!

OVALDO - Mas eles estão de mal!

CORINA – Não tem importância! A Luzia não é nem um pouco ressentida.
Vamos chamá-la!

E todos começaram a gritar:

- Luziiiiiaaaa!!!!, ôôô Luzia! Venha aqui!

Φ – Será que não tem um jeito mais fácil do que ficar gritando?

CORINA – Já sei! Se a gente tivesse uma vela ou uma lanterna...

SEMENTINA – Que ideia fantástica, Corina!

Φ – Lanterna eu não tenho, mas a gente pode acender o palito de fósforo e fazer uma fogueira. Assim a gente se esquentar também.

E quando fizeram a fogueira Luzia veio aparecendo devagarinho.

LUZIA (como se estivesse se espreguiçando): - Alguém me chamou?

CORINA – Ainda bem que você voltou! O Chip tá travadinho da silva!

LUZIA – Humpf! Bem feito pra esse metido!

OVALDO – Dê uma ajuda pra ele... Converse com ele, Luzia, não seja má!

LUZIA – Tá bom, tá bom...

Luzia dá um suspiro profundo e passa a mão nos circuitos do Chip...

LUZIA – Chip... Chip? John Chip, eu estou falando com você! Como você está se sentindo?

JOHN CHIP – zzzzzzzZZZZNNNNN..... tsc tsc tsc tsc..... tóin tóin tóin.... tsc tóin tsc tóin....

LUZIA – Não estou entendendo! Parece que é grave! O que será que se passa com ele?

CORINA – Chips sempre tem essas coisas antes de funcionar.

JOHN CHIP - John Chip Modelo Genius 3WK 365 ... tsc tóin tsc tóin tsc tóin....

TODOS – Êbaaaa!!! Deu certo! O Chip tá vivo de novo! Você é incrível Luzia!!!

Φ – Como assim “o Chip está vivo de novo”?

OVALDO – É que a vida do Chip é engraçada... Ela sempre reinicia e continua do mesmo jeito, com algumas atualizações.

SEMENTINA – Que estranho o jeito do Chip... Se a minha vida recomeçar, eu me transformo numa planta.

CORINA – Eu, pelo contrário, sou sempre diferente... Posso ter qualquer forma e qualquer cor...

JOHN CHIP - zzzZZZZNNNN... Esta informação eu ainda não havia salvado. Salvou John Chip, agora totalmente salvo.

Φ - Credo, com todas essas ideias eu fiquei confusa... Pensar em todos esses sentidos de vida ao mesmo tempo é muito pra mim...

SEMENTINA – Falando em você, Dona Coisa, quem é você? Qual é seu nome?

Φ – Meu nome é Sofia.

E, neste momento, um vento forte crispou a fogueira e todos puderam ver a ex-Dona Coisa, agora como Sofia.

OVALDO – Uma criança?

SEMENTINA – Então está explicado... Você é uma criança!

CORINA – O que está explicado Sementina? Não entendi nadinha desse “explicado”.

LUZIA – Como as crianças podem saber das coisas se não fazem perguntas?

Como a Luzia entende muito de muitas coisas – às vezes parece que ela sabe de tudo mesmo! Ela tem muita paciência para explicar tudo e deixar as coisas muito bem esclarecidas...

Φ (Sofia) – Se não faço perguntas, parece que não consigo pensar!

Sofia pulou arrepiada e contente com as novas ideias, mas foi o Chip que quase travou de novo.

JOHN CHIP – “S e e u n ã o f a ç o p e r g u n t a s , e u n ã o p e n s o ” .
Salvar esta informação.

OVALDO – Mas, Sofia, agora é a nossa vez de perguntar!

SEMENTINA – É isso mesmo!

LUZIA – Então vamos lá! Vou começar. Minha pergunta é: O que é a vida?

Φ (Sofia) – Ah, esse é um assunto muito interessante!!! Todo mundo gosta de falar sobre a vida, contar suas histórias e conversar sobre suas dúvidas. O que vocês acham de criar um clubinho de discussão?

CORINA – E nós podemos convidar os outros amigos?

Φ (Sofia) – Claro! Assim é bem melhor! E cada um pode ajudar com suas ideias! Pensando bem, a gente podia até criar um nome para o nosso clube. Alguém tem alguma sugestão?

PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização da dinâmica quem sou eu?

Para suscitar o tema da Dúvida, utilize a estrutura da dinâmica, isto é, a forma como ela acontece. Para descobrir informações na dinâmica do quem sou eu? Os alunos têm que deliberar acerca das informações e elaborar perguntas para compor suas conclusões. Após a dinâmica realizada, problematiza é simples, em diálogo, onde o professor inicia as questões para que os alunos sejam conduzidos ao tema: Qual a importância da dúvida para a Filosofia?

INVESTIGAÇÃO

Investigação do texto I – DaDeDiDoDúvida

A investigação do texto deve ser feita de forma coletiva, por isso a importância de cada aluno ter a sua cópia. Realizamos a primeira leitura (peça que voluntários representem um personagem) e depois uma leitura que divide o texto em, pelo menos, três partes para o processo de investigação, podemos partir de perguntas interpretativas para depois inserirmos demais questões, segue abaixo algumas sugestões:

- Sobre o que fala o texto?
- Quem são ou o que são os personagens?
- Quem é o personagem que faz muitas perguntas?
- Como os demais personagens descobrem quem faz tantas perguntas?
- Sobre o que os personagens debatem?
- Qual seu personagem preferido?
- Por que uma criança é o personagem que faz mais perguntas?
- Por que as crianças fazem tantas perguntas?

Investigação – Atividade para casa:

O tema arte da pergunta exige um processo de investigação contínuo, devido ao tempo de sala de aula, sugerimos algumas atividades para casa para que outros processos de investigação aconteçam. A primeira é, após a leitura do texto, os alunos façam uma listagem das dúvidas que lhe vem a cabeça no dia a dia, dúvidas ou perguntas que os intrigam de alguma forma, esse registro pode ser realizado no caderno e levado para o momento de sala de aula para ser compartilhado.

Outra atividade para casa é a investigação do por que os primeiros filósofos eram também conhecidos como pré-socráticos? Essa atividade pode ser uma pesquisa que os alunos devem trazer para compartilhar em sala de aula. A importância da atividade está na abordagem do tema que vincula o debate a figura de Sócrates.

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Na produção de significados é importante retomar em diversos momentos o debate sobre o texto I, pois é do processo de investigação que as relações com o conteúdo serão feitas. Primeiro momento, na problematização da dinâmica, os alunos já devem construir o significado da dúvida para a filosofia e para o dia a dia, sem a dúvida não há produção de conhecimento.

Na leitura, o objetivo é que os alunos consigam relacionar a prática da dúvida com o ato de filosofar, por isso, sugerimos utilizar uma abordagem sobre a história da filosofia, os primeiros filósofos e o uso da dúvida e a abordagem da filosofia socrática, o que é a maiêutica? A arte de perguntar para dar luz ao conhecimento?

Abordagem de conteúdo:

- Os Filósofos da Natureza e suas teorias;

Atividade para casa

A influência das teorias dos filósofos da natureza na demais áreas do conhecimento, pesquisa e relação.

Filósofo	Teoria	Influência na área
Tales de Mileto		
Anaxímenes de Mileto		
Anaximandro de Mileto		
Pitágoras		
Demócrito		

Heráclito

Parmênides

Observação: Apesar da atividade ser para casa, a coluna da teoria dos filósofos deve ser preenchida em sala de aula.

Atividade de pesquisa: Por que os filósofos da natureza também eram chamados de pré-socráticos?

- A arte da pergunta: Os sofistas e Sócrates

Apresentação das atividades de para casa, com base na atividade, realiza a abordagem da vida e história de Sócrates, bem como sua teoria.

Atividade para casa

Identificar como a dúvida faz parte do seu dia a dia e é importante para a construção de qualquer forma de conhecimento.

Registro no caderno: Quais dúvidas você tem no dia a dia? Registre e compartilhe com a Comunidade depois.

- Atividade atitudinal: Que bom, que mal, que tal?

- Solicite que um dos professores ou outro profissional que trabalha com a turma e que esteja participando do Fórum, faça o registro

- Esclarecimento das regras do fórum:

1. Durante o Fórum não é permitido sair para ir ao banheiro ou beber água, a não ser em situação de urgência.
2. Para falar, deve-se levantar a mão e aguardar sua vez (quando a coruja estiver em mãos).
3. Não é permitido dizer o nome de colegas.
4. Devem-se respeitar colegas e professores.

- QUE BOM: A professora irá ouvir primeiro os alunos, o que acham de bom, com relação aos colegas, aos professores (convivência: relações interpessoais), o que estão aprendendo em todas as aulas (conteúdo, metodologia), na escola (portaria, recreio, banheiros), dentre outros. Depois fala o que acha bom em relação a convivência;

- QUE PENA: A professora irá ouvir primeiro os alunos sobre o que eles acham que não está bom com relação aos colegas, aos professores (convivência: relações interpessoais), o que estão

aprendendo em todas as aulas (conteúdo, metodologia), na escola (portaria, recreio, banheiros), dentre outros. E depois expressa sua opinião também;

- QUE TAL: Esta é uma etapa fundamental, pois apresenta soluções, encaminhamentos para problemas apontados. Utilizando a mesma dinâmica. Primeiro os alunos se colocam, depois a professora.

AVALIANDO O FÓRUM - Antes de encerrar o Fórum, a professora solicita que os alunos avaliem oralmente o trabalho, se gostaram ou não e justifiquem sua resposta.

- Atividade atitudinal: A morada da mascote.

A professora inicia a aula expondo os relatos da aula anterior, os resultados do fórum e, principalmente, os resultados da última etapa do fórum;

Informa os alunos que está na hora de agir e começarmos a organizar nossa comunidade filosófica, assim como os gregos faziam nas ÀGORAS, e para isso é necessário estabelecermos regras e combinados, que serão construídos por grupos;

Construção coletiva dos combinados:

- Divisão de grupos (deve ser feita previamente);

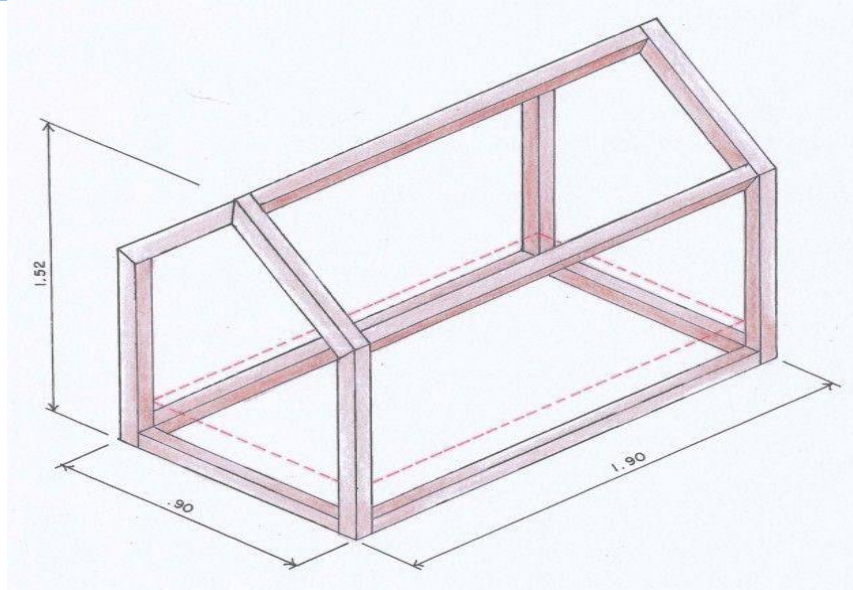
- Distribuição das tarefas para cada grupo (as tarefas serão elaboradas com base nos problemas levantados no fórum);

- Elaboração de soluções e possível combinados para resolução dos problemas de convivência, sendo que cada grupo deve construir um ou dois combinados e desenhar um símbolo;

Apresentação dos grupos e debate na comunidade filosófica sobre as propostas de combinados, debate e votação;

Organização da morada da mascote (as peças devem ser feitas previamente, apenas para montagem em sala de aula, as peças podem ser de isopor ou de madeira, é importante que seja firme para que fique de pé).

Sugestão de peças:



Metacognição: Conseguiu relacionar a prática da dúvida ao ato de filosofar? Identificou a importância da maiêutica para a filosofia? O aluno conseguiu construir coletivamente as regras de convivência da comunidade?

Tema 4 - LIBERDADE

Orientações:

Pergunta temática: Como podemos ser livres em um mundo de regras?

Duração: Três (3) a quatro (4) aulas

Objetivo conceitual:

Identificar o conceito e a prática de liberdade relacionada a responsabilidade.

Objetivo atitudinal:

Escutar os demais colegas de sala;

Identificar as construções de dúvidas e investigação no cotidiano;

Considerar sua postura diante das regras combinadas.

Objetivos procedimental:

Analisar as colocações dos demais membros para compor sua organização;

Relacionar aspectos sociais e filosóficos investigados pela comunidade;

Reconhecer a prática de liberdade relacionada a responsabilidade.

Habilidades e Competências (BNCC): GERAL 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e

explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

GERAL 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

GERAL 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Etapas do processo:

Objetivo específico:

Identificar a relação existente entre a prática da liberdade e a responsabilidade por nossas escolhas.

Desenvolvimento:

Como ser livre no mundo de regras?

- Atividade: - Aplicação das regras da comunidade;
- Montagem coletiva de quebra – cabeças: Liberdade;
 - Debate: Como ser Livre no mundo de regras?

Liberdade e Responsabilidade.

- Atividade: - Leitura coletiva do conto: O pássaro.
- Conhecendo o filósofo Sartre e a Condenação a Liberdade.

Quem sou eu no mundo livre?

Atividade: - Apresentação das pautas de investigação sobre o texto:

- Debate sobre que somos e como definimos nossa identidade (família, amigos, escola);
- Pensando em uma autobiografia divertida.

Recursos: Quebra cabeças colorido – Liberdade, xerox do conto – O pássaro;

Pauta: Construindo uma autobiografia divertida.

Interdisciplinaridade: Ciências Sociais, Língua Portuguesa, História

AMBIENTAÇÃO

Na ambientação para esta temática, faremos uma competição positiva entre os grupos de sala, no mesmo formato de descoberta do quebra-cabeça, mas dessa vez os grupos têm a mesma palavra. Vence quem conseguir montar primeiro e dizer o que significa.

Sugestão de imagem para o quebra-cabeça:



LEITURA – O pássaro ou um conto sobre liberdade

Um jovem pássaro havia passado toda sua vida em uma gaiola, esta também foi a sina de seus pais e seus avós, o pobre só conhecia a vida que rodeava sua gaiola. O jovem pássaro era feliz, tudo que precisava encontrava ali, água, comida, a vida era boa, mas algo aconteceria, e ia transformar sua vida.

Certo dia o pássaro recebeu uma visita inesperada, era uma borboleta, ele já havia visto outras criaturas como aquela, mas nenhuma tinha se aproximado tanto, se sentiu completamente fascinado por aquela criatura que assim como ele também voava, era como se estivesse em transe, a criatura era de uma beleza ímpar, voava, e não havia gaiola, de onde ela vinha? Ele se perguntava, sua curiosidade era tanta que logo a borboleta percebeu, e então se aproximou, o pássaro logo perguntou: De onde você vem?

A borboleta então lhe contou coisas sobre um mundo belo e imenso, falou sobre liberdade e outras coisas, mas o jovem pássaro não conhecia a palavra liberdade, que palavra difícil de explicar! Ficaram horas conversando, no final da conversa liberdade não era mais só uma palavra, mas uma obsessão, no dia seguinte a criatura magnífica que o visitara não voltou, e toda aquela conversa parecia ter sido apenas um sonho.

Certo dia, a porta da gaiola estava aberta, devem a ter esquecido assim, o pássaro não pensou duas vezes, foi conhecer a tal da liberdade. A tal liberdade era fascinante, mas também assustadora, e mesmo maravilhado com as belezas do mundo que existia do lado de fora da gaiola, o pássaro voltou. Não se sentia preparado para tamanha transformação, ser livre é ser responsável por sua existência, isso o atormentava, por isso lá estava o pobre pássaro de volta a

sua gaiola, mas nunca mais seria só uma gaiola, não após conhecer a liberdade, agora tinha outra conotação, o pobre fez a terrível descoberta de que só se reconhece uma prisão, quando já se esteve fora dela, por isso nunca mais se sentiria em casa.

Muitas primaveras se passaram, o pássaro já não era mais jovem, tinha se tornado uma criatura atormentada por suas escolhas, o sonho de ser livre o atormentou de tal maneira, que já não mais cantava, tudo que queria era poder voltar atrás, se lhe fosse concedido essa oportunidade, talvez nunca tivesse retornado a sua gaiola, ou talvez nunca tivesse saído.

EVERTON, Ernare. Um conto sobre a liberdade.

PROBLEMATIZAÇÃO

Problematizar o conceito de liberdade é algo imediato, mas de uma complexidade própria. Os alunos facilmente reconhecem o sentido da palavra, mas sentem dificuldades em conceituá-la. Problematizar tal conceito se torna mais interessante com exemplos reais. Por isso, sugerimos que após a dinâmica do quebra-cabeças as questões sejam iniciadas relacionando a concepção do senso comum de liberdade – fazer o que quiser – com a construção das regras da comunidade realizadas na aula anterior. Sempre pontuando algumas questões e estimulando que os alunos façam suas próprias considerações, o professor questiona com objetivo de proporcionar maior participação dos alunos.

INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação do texto deve ser feito de em duplas ou trios, sempre com cada aluno com sua cópia de texto, sugerimos a seguinte pauta:

- Como era a vida do pássaro antes da visita da borboleta?
- O que levou o pássaro a sair da gaiola?
- Como o pássaro se sentiu fora da gaiola?
- Por que o pássaro retorna?
- O que o autor quis dizer com “se lhe fosse concedido essa oportunidade, talvez nunca tivesse retornado a sua gaiola, ou talvez nunca tivesse saído”?
- Você acredita que ser livre é ser responsável por suas escolhas? Por que?

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Com a problematização e a investigação do texto em duplas ou trios, solicita que os alunos apresentem suas considerações após a releitura e a resolução da pauta. Anotando no quadro as considerações sobre as duas últimas perguntas. A seguir retoma a pergunta central: Como ser livre em um mundo de regras? Para responder esta pergunta, apresenta a filosofia existencialista de Jean Paul Sartre, como forma de chamar atenção, sugerimos sempre levar uma curiosidade

sobre a vida o autor, pois ao narrar curiosidades desperta o interesse dos alunos para conhecer ainda mais o pensamento do filósofo. No caso de Sartre, utilizamos uma charge, pois sua aparência chama atenção dos alunos e uma síntese da obra teatral *Entre Quatro Paredes*. Somente depois, iniciamos o conceito de liberdade e responsabilidade em Sartre, também abordando a concepção de existência no mundo.

Como forma de produção, solicitamos que os alunos construam uma autobiografia divertida, da seguinte forma:

Distribua as folhas A4, pedindo para que pense em momentos de sua vida e tente descrevê-los de forma dinâmica e engraçada, com possíveis desenhos, ou até mesmo em histórias em quadrinhos.

Metacognição: Conseguiu debater o conceito de liberdade? Relacionou a prática de liberdade à responsabilidade? Contextualizou a necessidade de regras para o exercício da própria liberdade?

Tema 4 - IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Orientações:

Pergunta temática: Quem sou eu no mundo livre?

Duração: Um (1) ou duas (2) aulas.

Objetivo conceitual:

Conhecer o conceito de identidade, individualidade e diversidade;

Objetivo atitudinal:

Escutar os demais colegas de sala;

Identificar as construções de dúvidas e investigação no cotidiano;

Considerar sua postura diante das regras combinadas;

Analisar a importância da diversidade para o funcionamento da comunidade.

Objetivos procedimental:

Analisar as colocações dos demais membros para compor sua organização;

Relacionar aspectos interpessoais investigados pela comunidade;

Reconhecer as diferenças que compõe o grupo.

Habilidades e Competências (BNCC):

GERAL 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do

trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

GERAL 8 – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

GERAL 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Etapas do processo:

Objetivo específico: Reconhecer a diversidade de identidades e gostos como fundamental para a criatividade da comunidade e para própria construção de conhecimento.

Desenvolvimento:

Apresentação da autobiografia divertida;

Debate sobre a composição da identidade individual e a riqueza da diversidade para composição da identidade coletiva;

Animação – Respeitando a diferença, link de acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=SXK8FCR6Ppc>

Construção do autorretrato trocado e a exposição do mesmo.

Recursos: Folhas A4, canetinhas, data show, computador, caixa de som.

Interdisciplinaridade: Língua Portuguesa, história.

AMBIENTAÇÃO

Apresentação da autobiografia divertida, deve ser um momento de descontração para que os alunos interajam e se reconheçam como pertencentes ao mesmo grupo.

LEITURA/ VÍDEO

Exposição da animação – Respeitando as diferenças.

PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização será sobre o vídeo, perguntas abertas como: Por que os pequenos pássaros rejeitam o pássaro maior? Onde vemos isso acontecendo em nossas vidas? Qual a importância de sermos diferentes? Como seria o mundo se todos pensássemos da mesma maneira?

INVESTIGAÇÃO

A investigação ocorre na construção do autorretrato, os alunos receberam as autobiografias de seus colegas e com base na narrativa produziram um retrato da comunidade, por isso autorretrato, uma vez que todos pertencem a mesma comunidade de investigação.

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Produção de autorretrato da coletividade.

Metacognição: Conseguiu desenvolver as atividades coletivas? Se reconheceu como parte integrante da comunidade?

Tema 5 - JUSTIÇA E IGUALDADE

Orientações:

Pergunta temática: Será se a igualdade constrói um mundo mais justo?

Duração: Quatro (4) a Cinco (5) aulas.

Objetivo conceitual:

Analisar os conceitos de igualdade, equidade e justiça.

Objetivo atitudinal:

Escutar os demais colegas de sala;

Analisar os conceitos em sala de aula e a sua aplicabilidade cotidiana;

Considerar sua postura diante das regras combinadas.

Objetivos procedimental:

Analisar as colocações dos demais membros para compor sua organização;

Relacionar aspectos sociais investigados pela comunidade;

Habilidades e Competências (BNCC):

GERAL 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

GERAL 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

GERAL 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do

trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

GERAL 8 – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

GERAL 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

GERAL 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Etapas do processo:

Objetivo específico:

Desenvolvimento:

O retrato da diversidade cultural no Brasil.

Leitura e debate sobre a diversidade da cultura apresentada por Nono.

O que é justiça?

Continuação da leitura do livro – Nono descobre o espelho;

- Interpretação sobre a situação dos escravos e como era a justiça na época?
- Conceito de Justiça do filósofo Platão.

Justiça e a luta por igualdade – dia da consciência negra.

Continuação da leitura do livro – Nono descobre o espelho;

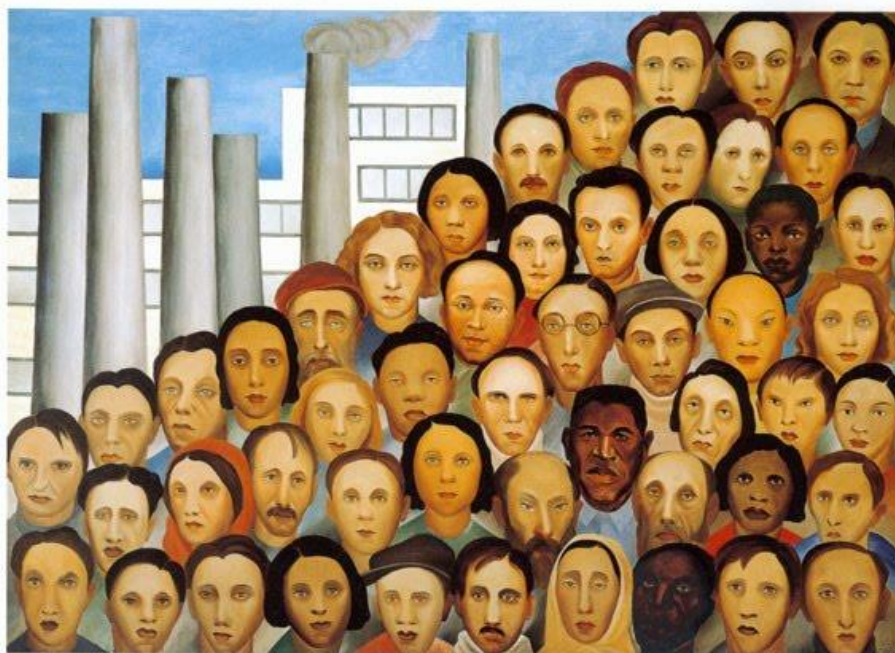
- Reflexão sobre o Racismo na sociedade brasileira.

Recursos: Livro - Nono descobre o espelho, slides, folhas A4, espelho.

Interdisciplinaridade: História, geografia, língua portuguesa.

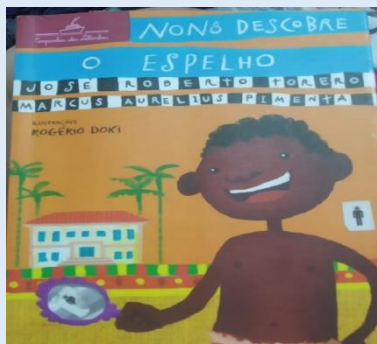
AMBIENTAÇÃO

Exposição da imagem da obra: Os operários – Tarsila do Amaral.



LEITURA

Obra: Nono descobre o espelho



Observação: Livro transcrito em anexo, apenas para fins acadêmicos.

PROBLEMATIZAÇÃO

Analisar a obra de Tarsila do Amaral sobre a diversidade do povo brasileiro, pontuando questões sobre a formação étnica dos brasileiros e a miscigenação (importante aprofundar esse conceito com os alunos). A diversidade étnica e cultural nos torna um povo único, mas será se toda essa diversidade é respeitada? Será se todos são tratados de forma igual? E, será se a igualdade constrói um mundo mais justo?

INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação desse tema acontecerá a partir da leitura da obra, como se trata de um livro todo, sugerimos a seguinte divisão e processo de investigação:

Parte I: Leitura – Nono descobre o espelho – capítulo I ao XI, questões para investigação aberta:

- Como era a vida do Nono antes de ser capturado?
- Como era o sistema de escravidão?
- Por que existiam tantos escravos que não falavam a mesma língua?
- Como o Nono se sentiu ao ser levado para o Brasil? E como ele descreve a viagem e as situações vividas?

Parte II – Continuação da leitura – Nono descobre o espelho – capítulo XII a XXVI, questão para investigação com pauta, em dupla:

- Como os escravos eram tratados?
- Por que era proibido falar a língua africana?
- Quais lembranças marcaram a vida no Nono?
- Qual era a postura das pessoas brancas da história?
- Você acredita que isso aconteceu de verdade?

Parte III - Encerramento da leitura – Nono descobre o espelho – capítulo XXVII a XXXVIII, questões para investigação aberta:

- Qual foi a estratégia elaborada por Nono para mudar a realidade dos escravos?
- Como o trabalho coletivo funcionou?
- É possível construir uma nova realidade como foi feita na história do Nono?
- O que mais chamou sua atenção em toda a história?

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A produção neste tema também será dividida, mas somente em duas partes, após a leitura os alunos estavam envolvidos com a história do Nono e a realidade dos escravos no Brasil colônia, agora precisamos envolvê-los na realidade da maior parte do povo brasileiro que sofre discriminação nesse país. Por isso, a primeira produção e relação de significado está em contextualizar a “igualdade da justiça brasileira”, para isso sugerimos o uso do Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, debatendo sobre a aplicabilidade da lei que afirma que todos são iguais perante a lei.

Em seguida, dê a os alunos em grupos para que analisem algumas reportagens, que devem ser selecionadas de acordo com o contexto, com muita cautela com o nível de gravidade da informação, sugerimos texto de jornais que falem sobre casos de racismo, discriminação e desigualdade social, com pauta orientadora. Após análise do grupo, solicite que os membros apresentem problematizando o artigo 5º e a realidade social analisada.

Na segunda parte, o professor pode trazer um trecho da obra A República para falar sobre o conceito de justiça com os alunos, trazendo também casos de injustiça e racismo historicamente

produzidos, neste momento, é importante que se estabeleça um debate em sala de aula sobre a prática do racismo no Brasil, a igualdade de direitos e as tentativas que equidade para diminuição das desigualdades sociais. Por fim, a produção, uma carta para um racista.

Metacognição: Compreendeu a construção histórica das práticas de racismo no Brasil? Interpretou a obra trabalhada? Colaborou com os colegas para construções coletivas? Organizou argumentos para participação do debate?

ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO E DO CICLO DA COMUNIDADE.

No início da comunidade é necessário definir algumas metas com os alunos, pode ser desde cumprir as regras elaboradas pela própria comunidade até alcançar níveis de execução das atividades de sala e debates. No final do semestre em um momento de descontração da Comunidade, os alunos que alcançaram as metas devem ser reconhecidos, uma das estratégias para este reconhecimento é a certificação de mini filósofos. Importante ressaltar que somente os alunos que de fato cumpriram as metas receberam esse certificado. Sugestão de certificado:



REFERÊNCIAS

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Brasília: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_lei_9394_96.pdf>. Acesso em: 18/07/2018.

_____. **Lei 9.475**. 22 jul. 1997. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 20/07/2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/07/2018.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1.ed brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi. 5. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOHAN, Walter O., WUENSCHV, Ana Miriam. **Filosofia Para Crianças. Vol. I – A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Vozes, Petrópolis, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.

_____. **O pensar na educação**. Vozes, Petrópolis, 1995.

LIPMAN, OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

MURARO, Darcísio N. **A Educação Filosófica: fundamentos e metodologia**. IFEP – Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar, Curitiba, 2012.

SILVEIRA, René José Tretin, **A filosofia vai à escola? : contribuições para crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman/ René José Tretin Silveira** – Campinas, SP. Autores Associados, 2001 (Coleção educação contemporânea).

LIMA, Caroliny Santos. **CRIANÇAS FILOSOFANDO: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman/ Caroliny Santo Lima** – 2018.

APÊNDICE B: Roteiro para observação da escola e da sala de aula.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Data: __/__/__

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- I- Dados gerais:
 - a- Localização, bairro, região e características gerais.
 - b- Tipo de clientela: nível econômico, segundo dados da escola.
 - c- Períodos e números de sala.
- II- Estrutura administrativa:
 - a- Instalações e infraestrutura disponíveis (biblioteca, quadra, sala de informática, etc.).
 - b- Recurso didáticos e de apoio (livros, dvd, computador, máquina fotocopadora, etc.)
 - c- Espaços ao ar livre (jardim, pátios)
- III- Observação da sala de aula:
 - a- Qual foi a atividade proposta aos alunos?
 - b- Descrever como o professor propôs o problema aos alunos. Registrar comentários indicando aspectos que você considera positivos ou que devem ser melhorados na forma como o problema foi proposto.
 - c- O educador problematizou as questões baseando-se nas competências a serem desenvolvidas nas áreas do conhecimento?
 - d- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
 - e- O objetivo da atividade foi esclarecido pelo educador?
 - f- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas colocam em jogo o que já é conhecido pela turma?
 - g- Quais os recursos utilizados pelo professor?
 - h- Os materiais dos alunos abordam as temáticas filosóficas?

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista a ser aplicado aos (às) professores (as) da escola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Data: __/__/__

ROTEIRO DE ENTREVISTA.

- I. Qual sua área de formação?
- II. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
- III. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
- IV. Desde quando atua como docente?
- V. Qual disciplina leciona na escola?
- VI. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?
- VII. Como planeja seu trabalho?
- VIII. Como você descreveria o grupo de crianças com o qual trabalha?
- IX. Ao planejar, você leva em consideração a leitura que faz das suas turmas? Como?
- X. Quais maiores dificuldades enfrentadas em seu ambiente de trabalho?
- XI. Você conhece o Programa de Filosofia para Crianças? Se sim, qual sua opinião sobre essa metodologia de ensino?

ANEXOS

ANEXO A: Questionário para perfil socioeconômico.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Data: __/__/__

QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO

- I. Dados de Identificação:
- a) Nome (opcional):
 - b) Endereço:
 - c) Idade:
 - d) Naturalidade:
 - e) Sexo: () Masculino () Feminino.
 - f) Estado Civil: () Solteiro/a () Casado/a () União estável ()
Viúvo/a () Divorciado/a
 - g) Escolaridade:
 - h) Profissão:
- II. Dados Socioeconômicos:
- a) Você trabalha atualmente? () Sim () Não. Com o quê?

 - b) Renda Familiar: () um salário mínimo () menos que um salário
mínimo () mais que salário mínimo
 - c) Quantos membros da sua família moram com você?
 - d) Quantas crianças moram na casa?
 - e) Vocês moram em imóvel: () Alugado () Próprio () Cedido
 - f) Sua residência possui: () Água encanada () Rede de esgoto ()
Luz () Fossa () Chuveiro () Banheiro
 - g) Recebe algum benefício do governo? () Sim () Não . Qual?

ANEXO B: Questionário de diagnóstico inicial para perfil acadêmico.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Data: __/__/__

QUESTIONÁRIO DE PERFIL ACADÊMICO

- I. Em que ano você ingressou nesta escola?
- | | |
|--------------------------|------------|
| (A) Educação Infantil | (D) 3º ano |
| (B) 1º ano/Alfabetização | (E) 4º ano |
| (C) 2º ano | (F) 5º ano |

(G) 6º ano

II. Em que data (ano) você ingressou nesta escola? _____

III. Você já repetiu o ano?

(A) Nunca repeti o ano

(C) Sim, 1 vez, em outra escola

(B) Sim, 1 vez, nesta escola

(D) Sim, 2 vezes ou mais

IV. Se você repetiu, em qual série foi? (Marque quantas opções forem necessárias)

(A) 1º ano/Alfabetização

(B) 2º ano

(C) 3º ano

(D) 4º ano

(E) 5º ano

(F) 6º ano

V. Qual é o seu sexo?

(A) masculino

(B) feminino

VI. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?

(A) Branca

(B) Parda

(C) Indígena

(D) Preta

(E) Oriental

VII. Qual é sua religião? _____

VIII. Qual é sua data de nascimento? (Indique o dia, o mês e o ano)

IX. Em que bairro você mora?

X. Qual é o seu nome completo? E apelido pelo qual gostaria de ser chamado?

SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
1. Seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Seus professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. A direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. A coordenação pedagógica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Os funcionários	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Eu me sinto como um estranho	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Eu faço amigos facilmente	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Eu me sinto à vontade	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Eu me sinto incomodado	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Os outros alunos parecem gostar de mim	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Eu me sinto solitário	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Vou porque sou obrigado	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Eu me sinto entediado	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Aprendo a me organizar nos estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Aprendo a raciocinar	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Aprendo a escrever textos	(A)	(B)	(C)	(D)

COM QUE FREQUÊNCIA ESSAS COISAS ACONTECEM EM SUAS AULAS NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Em todas as aulas
1. Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Há barulho e desordem na sala de aula	(A)	(B)	(C)	(D)

3. Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Os alunos não conseguem estudar direito	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Os alunos respeitam as regras de convivência da escola	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda	(A)	(B)	(C)	(D)

EM SALA DE AULA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
9. Acompanho a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Copio no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

	Ciên	Mat	Port	Hist	Filo	Geo	Ed. Física	Língua Estrangeira
16. Matérias que tenho mais dificuldade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
17. Matérias que tenho mais facilidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
18. Matérias que mais gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
19. Matérias que menos gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
20. Matérias que acho mais importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
21. Matérias que acho menos importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)

XI. Você gosta de ler? Que tipo de leitura mais gosta?

XII. Você já ouviu falar em filosofia? Se sim, o que você sabe sobre?

XIII. Como você gostaria que fosse as aulas de filosofia?

ANEXO C: Ofício a Secretaria de Educação Municipal – Semed



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1478/2022 – CONSEPE)



OF. Nº 719 – PROF-FILO

São Luís, 29 de julho de 2019

ILMO. RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **CAMILA RAISSA SANTOS TORRES**, residente e domiciliado em São Luís – MA, mestrando(a) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 22976502002-0 SSP-MA e do CPF: 033.091.633-50 e matrícula UFMA nº 2018101517, autorização para aplicação de instrumentos de coleta de dados: Observação participante, questionários e entrevistas com alunos da disciplina Filosofia do 6º ano do UEB PROFESSOR RONALD DA SILVA CARVALHO, ANEXO 3º MILENIO, localizada na Avenida sete, S/N - Habitacional ~~TUPA~~. Os procedimentos de coleta de dados e a intervenção didática serão realizados sob a supervisão do professor de filosofia da turma em data a ser definida, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **EDUCAR PARA O PENSAR: O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da comunidade de investigação de Matthew Lipman** que é desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão
Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA
Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

ANEXO D: Termo de Livre Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que _____
participe, como voluntário (a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Camilla ~~Raissa~~ Santos Torres, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail cstorres.philos@gmail.com e pelos telefones (98) 99125-1685. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite, que poderá ser contatado (a) pelo e-mail jfakenaton@uol.com.br.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à UEB PROFESSOR RONALD DA SILVA CARVALHO, ANEXO 3º MILÊNIO, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "EDUCAR PARA O PENSAR: O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da comunidade de investigação de Matthew Lipman".

A participação de meu (minha) filho (a) consistirá em conceder uma entrevista, questionários, e participação das atividades desenvolvidas em sala, que serão gravadas e transcritas. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do Responsável

São Luís, 20 de Agosto de 2019

ANEXO E – Livro transcrito para uso, exclusivamente, acadêmico.

NONO DESCOBRE O ESPELHO

José Roberto Torero

Marcus Aurelius Pimenta

De Como Encontramos Estes Papéis

A história deste livro começa quando estávamos visitando uma fazenda de café bem antiga, nos arredores de Parati.

Vimos uma casa bem comprida e decidimos ver o que havia lá dentro. Então um de nós (preferimos não dizer qual) se distraiu e deu uma baita cabeçada numa placa. Póim!

Essa placa estava pendurada na entrada da casa. Havia até umas letras escritas na tal placa, mas elas estavam apagadas. A única coisa que dava para ler era:

“_S_OL_ DA FA__ _DA DAS _ORES.”

Nós entramos na casa e vimos uns barris de madeira muito velhos. Aí, olhando para aquelas antiguidades, nós pensamos:

“Caramba, que belas traves eles não dariam!”

Pegamos os barris e fomos lá para fora. Porém, quando um de nós (preferimos não dizer qual) deu o primeiro chute, a bola bateu justo no barril e pôu.

Mas isso não foi o pior. O pior foi que o barril caiu e se despedaçou todo. Ele devia ser muito velho mesmo. Começamos a catar os restos do barril para escondê-los em algum lugar. Só então percebemos que havia umas folhas de papel enroladas ali dentro.

Mas isso não foi o pior. O pior foi que o barril caiu e se despedaçou todo. Ele devia ser muito velho mesmo. Começamos a catar os restos do barril para escondê-los em algum lugar. Só então percebemos que havia umas folhas de papel enroladas ali dentro.

Um disse que elas deviam ser um mapa do tesouro. O outro, que eram uma propaganda de cerveja. Nós dois erramos.

Aqueles papéis tinham mais de cem anos. Neles estava escrita a história que vocês vão ler agora. Ela é a autobiografia de Nonô, um menino que atravessou o oceano, quase foi comido por formigas e encontrou uma coisa fabulável.

Não fizemos nenhum exame científico nesses papéis e os livros de história não confirmam se esse Nonô realmente existiu. Assim sendo, não podemos dizer com certeza que as páginas que encontramos são verdadeiras. Mas também não podemos afirmar que sejam falsas.

Mesmo porque, se forem verdadeiras, as coisas que contam podem ser mentiras; e, mesmo que sejam falsas, pode ser que revelem algumas verdades.

Aliás, nós mesmos podemos estar mentindo ao dizer que encontramos este livro dentro de um barril. Vai ver nós o escrevemos em casa, apenas consultando

dicionários, enciclopédias e a Internet. Às vezes é difícil perceber a diferença entre a mentira e a verdade, não é verdade?

José

Roberto

Torero

Marcus Aurelius Pimenta

I

Que vem antes do cominício

Meu nome é Nonô.

Quer dizer, todo mundo me chama de Nonô, mas na verdade meu nome é Nonôxi. Nonôxi quer dizer “estrela” na língua da aldeia onde eu nasci.

É engraçado como as pessoas gostam de tirar um pedaço dos nomes das outras:

— José perde o “jo” e vira “Zé”;

— Joaquim perde o “joa” e vira “Quim”;

— Ubiratã perde o “u” e o “tã” e vira “Bira”;

— Benedita perde o “dita” e vira “Benê”, se bem que às vezes perde o “bene” e vira “Dita”;

— Luíza perde o “íza” e vira “Lu”;

— e eu perdi o “xi” e virei “Nonô”.

II

Cominício

Hoje eu descobri uma coisa fabulível. Fabulível é uma mistura de fabulosa com incrível. E essa coisa foi tão fabulível que eu decidi escrever minha história.

Peguei a pena, o papel e me sentei diante da mesa, mas aí, quando ia começar, fiquei perdido.

Então pensei... pensei... e decidi começar pelo começo. Ou melhor, pelo cominício, que é o começo do início. E o cominício de tudo foi com Olodumaré.

Olodumaré é o deus criador. Ele é maior que os orixás, que também são deuses, só que menos poderosos.

Um dia, Olodumaré chamou um dos orixás e disse:

“Oxalá, vá fazer o mundo.”

Para isso, Olodumaré deu a ele duas coisas: uma galinha de cinco patas e um saco com areia, o saco da criação.

Antes de partir, Oxalá bebeu a seiva de uma palmeira, só que a seiva da palmeira dá sono, e Oxalá, zzzzz, dormiu.

Olodumaré ficou zangado ao ver Oxalá dormindo, tão zangado que deu a galinha de cinco patas e o saco da criação a outro orixá, Odudua. E disse:

“Odudua, vá fazer o mundo.”

Então Odudua foi até o lugar das águas. Chegando lá, ele jogou a terra que estava no saco da criação e a galinha começou a espalhá-la com suas cinco patas. Quanto mais ela ciscava, mais a terra se alargava, formando os continentes. E assim a Terra foi feita.

Para não deixar Oxalá triste, Olodumaré permitiu que ele criasse os seres que povoam o mundo. Foi aí que Oxalá fez o primeiro homem, que foi Gbeggade, e a primeira mulher, que foi Motawede.

Gbeggade e Motawede tiveram filhos, que tiveram outros filhos, que tiveram mais filhos, que tiveram novos filhos e assim foi, foi, foi até chegar em Uabubu[1], que é o meu pai, e Macalanga[2], que é a minha mãe.

E aí eu nasci.

III

Plique, paque, pife

Nasci numa aldeia chamada Ucamba.[3]

Como todas as pessoas de Ucamba, sou negro e os fios do meu cabelo são enrolados como se fossem redemoinhos de vento.

Sou mais magro que gordo, mais baixo que alto, meus olhos são castanhos e meus dentes são brancos. Tudo em mim é normal, menos as minhas orelhas. Elas são grandes! E ótimas! Acho que são tão boas porque minha mãe Macalanga sempre as puxava quando eu fazia alguma travessura.

Por causa disso eu consigo escutar qualquer barulhinho. Pode ser o plique- plique da chuva pingando no lago, pode ser o paque da lenha estalando no fogo, pode ser o pife da folha batendo no chão. Com as minhas superorelhas, eu escuto tudo.

IV

Grrrr ou grrrruuu?

Com um ano eu aprendi a andar, com dois anos aprendi a falar, com três aprendi a subir em árvores, com quatro aprendi a fazer fogo, com cinco comecei a pescar, com seis já entrava pela mata, com sete caçava pequenos bichos, com oito aprendi a dançar, com nove comecei a inventar palavras (que nem fabulível e cominício) e com dez comecei a brincar o jogo do espelho.

O jogo do espelho é um jogo que minha mãe Macalanga me ensinou. E ela aprendeu este jogo com a mãe dela.

O jogo do espelho é assim: a gente escolhe uma pessoa e faz tudo como se fosse ela. Tudinho. Imita o andar, o jeito e a voz. E aí a pessoa vê como é que ela é e fica com a maior raiva. Eu sempre gostei de fazer essa brincadeira. Ainda mais com o meu amigo Pepetela.

Um dia nós dois andávamos na mata, perto de um rio, quando escutamos umbarulho: grrrr!

Na hora o Pepetela pulou na água e começou a gritar:

“Ai, ai, ai, Nonô, lá vem um tigre! Ai, ai, ai, ele vai comer a gente! Ai, ai, ai, nós estamos perdidos!”

Como eu já disse, tenho as orelhas bem grandes. Por isso, nem me mexi quando escutei aquele barulho, porque sei que um tigre faz grrrruuu, e não grrrr. Lá na água, Pepetela continuava a berrar:

“Corra, Nonô, corra!”

Não demorou e, lá de trás de uma árvore, saiu um gato-do-mato. Eu não agüentei e comecei a rir: rarrarrá!

Depois que cansei de rir, eu fiz o jogo do espelho com Pepetela. Pulei na água e comecei a me debater, imitando o jeito dele:

“Ai, ai, ai, o tigre vai me pegar! Ai, ai, ai, eu quero a minha mãe! Ai, ai, ai, como eu sou medroso!”

Pepetela ficou tão zangado que saiu da água e nem quis mais brincar. Enquanto ia entrando pela floresta, ele dizia:

“Ainda vou me vingar de você, Nonô, ainda vou me vingar.”

V

Cochileca

O Pepetela ficou bravo, mas eu sabia que a braveza dele ia passar. Eu vivia aprontando com ele e ele comigo. Mas no fim a gente fazia as pazes. Enquanto eu esperava que ele voltasse, o vento começou a bater nas folhas das árvores. Elas começaram a fazer um shhhh e aquilo foi me dando soniça, que é uma mistura de sono com preguiça.

Acho que já estava até roncando quando Pepetela voltou da mata. Ele agitava os braços e gritava:

“Corra, Nonô, nossos inimigos vêm aí!”

“Não vou cair nessa, Pepetela. Você quer me enganar porque eu fiz o jogo do espelho com você.”

“Não, é verdade! Eles são muito grandes e fortes!”

“Ai, ai, ai, que medo...”

“Anda, Nonô, temos que fugir!”

“Vai indo na frente enquanto eu tiro uma cochileca. Já, já te alcanço.”

Pepetela não pensou duas vezes: saiu correndo dali. Eu fechei os olhos e voltei a dormir.

Sonhei com uma árvore bem grande, cheia de galhos. Então começaram a chegar todos os tipos de pássaros: amarelos, verdes, vermelhos, brancos, pretos, listrados e com bolinhas. Um deles até tinha orelhas de abano. E todos cantavam ao mesmo tempo.

Foi um sonho maravilhoso. Só acordei porque ouvi um vuc! Mas o que poderia ser este vuc? Pensei em três coisas:

- a) o pulo de um sapo;
- b) uma fruta caindo;
- c) e uma pedra atirada pelo Pepetela.

Mas, quando abri os olhos, vi que o barulho não era de sapo, fruta ou pedra. Era a ponta de uma lança que tinha sido fincada perto da minha orelha.

VI

Mologodogovuduvum!

Quem segurava aquela lança era um guerreiro inimigo. E ele não estava sozinho. Havia mais de vinte com ele.

Vinham trazendo uma fila de meninas e meninos. Cada um deles tinha um colar de ferro, e esses colares eram ligados uns aos outros por correntes.

O homem da lança colocou um colar no meu pescoço e eu fiquei como último da fila. Depois disso ele deu um grito e nós começamos a andar. Estava acorrentado atrás de uma menina e tentei falar com ela:

“Ei, você aí!”

“Quidengo.”

“Olá, como vai?”

“Jojoga?”

Nem adiantava continuar. Ela não falava a minha língua. Não desisti e gritei para o resto do grupo:

“Alguém aqui entende o que eu falo?”

Cada um respondeu na sua língua, o que me pareceu um monte de barulhos, um mologodogovuduvum. Eles eram de outras tribos, e cada tribo tem seu próprio jeito de falar. Se você não entende esse jeito, o jeito é ficar quieto. Foi o que eu fiz.

VII

Cleque, nhec, schhhh, vuuuu

Nós andamos vários dias no meio da mata, até que avistamos uma praia e, lá longe, no meio do mar, um barco parado. Um barco não, um navio. Um navio não, um bota de um naviozão.

Ele era comprido e tinha umas árvores sem galhos fincadas no meio. Essas árvores tinham panos amarrados nelas. Toda vez que o vento soprava nos panos, eles ficavam parecendo uma barriga de mulher grávida.

Os guerreiros inimigos levaram a gente até a beira da praia e, chegando lá, nos meteram dentro de uns botes. Quando vi, a gente estava ao lado do naviozão.

Subimos por umas escadas de corda e assim que chegamos ao convés pensei: aqui venta bastante e dá para ficar olhando o mar. Pelo menos a viagem não vai ser tão terrível.

Mas eu estava enganado. Não era ali que nós iríamos ficar.

Os marinheiros mandaram a gente descer para o porão. Já tinha umas

Trezentas pessoas[4] lá. Era um lugar escuro, abafado e o cheiro parecia uma mistura de suor, comida podre e bicho morto.

Logo fui acorrentado pelo pescoço. O cadeado nem tinha acabado de fazer seu cleque e um homem de vestido preto desceu as escadas. Ele usava um colar com

uma cruz de madeira e era muito, muito estranho. Os cabelos dele não eram enrolados e sua pele não era negra como a de todo mundo. Era branca!

Primeiro pensei que ele estava doente, depois, que estivesse pintado. Mas não, ele era daquele jeito mesmo. Sua branquez era tanta que dava para ver as veias azuladas dentro da sua mão.

Esse homem branco levantou a mão e jogou pingüinhos d'água sobre nós. Disse também umas palavras esquisitas, que eu não entendi, mas até me lembro das primeiras, que foram:

“In nomine patri...”

Aí deu um cutucãozinho na testa, três no peito e foi embora.

Então o navio começou a fazer uns barulhos. Primeiro um nhec de madeira estalando, depois o schhh das ondas batendo no casco e finalmente o vuuu do vento ventilando as velas.

A viagem estava começando. Ela ia durar quarenta dias.

Quarenta dias em que fiquei sentado num canto.

Quarenta dias em que não vi o céu, o sol, a lua, as nuvens e as estrelas.

Quarenta dias sem receber um ventinho.

Quarenta dias agüentando um calor de matar.

Quarenta dias lutando pelos restos de comida que eram jogados para nós.

Quarenta dias fazendo xixi e cocô ali mesmo onde eu estava.

Quarenta dias sendo atirado de um lado a outro, como uma pedrinha dentro de um chocalho.

Quarenta dias com saudades de meu pai e de minha mãe.

VIII

Tuc, tuc, tuc

Quando já achava que ia ficar ali para o resto da vida, o navio foi parando..., parando... e parou.

Daí, fomos colocados nuns botes e em menos de meia hora estávamos na praia.

Eu fiquei feliz por pisar num chão de verdade, por ver o sol e sentir o cheiro das folhas. Mas minha alegria durou pouco.

Logo um homem com um chicote na mão fez sinal para que as crianças formassem uma fila.

E nós obedecemos, é claro.

Ele foi andando à frente e nos fez entrar num galpão. Ali, outros homens cortaram nossos cabelos, nos lavaram, nos deram água e algumas laranjas. Estava com tanta fome que quase comi a casca delas.

Depois esfregaram óleo nos nossos corpos e nós ficamos brilhando tanto que parecíamos jabuticabas[5].

Eu não estava entendendo nada, mas fiquei ainda mais confuso quando a porta do galpão se abriu e uns brancos entraram por ali. Eles olhavam para nós do mesmo jeito que os leões olham para as gazelas antes de dar o pulo.

Logo depois o homem do chicote deu um tapa na minha cabeça e começou a dançar de um jeito esquisito, dando três pulinhos para um lado e três para o outro.

Assim que acabou, apontou para mim, dando a entender que eu também devia dançar. Mas eu achei o jeito dele dançar muito feio. Então comecei a balançar o meu corpo e a dar giros, que era como a gente dançava em Ucamba.

Nesse instante uma mulher branca se aproximou de mim. Ela era baixinha, quase não tinha pescoço e toda hora virava a cabeça para os lados. Parecia uma coruja.

Ela ficou me examinando como se eu fosse um bicho:

- primeiro arregalou meus olhos para saber se eu tinha vermes;
- depois abriu minha boca e sorriu ao ver que eu tinha dentes;
- depois ficou mexendo e remexendo no meu cabelo à cata de piolhos;
- depois olhou as solas do meus pés procurando bichos-de-pé;
- e finalmente me bateu de cima a baixo com uma varinha, tuc, tuc, tuc, para ver se eu sentia dor em alguma parte do corpo.

Quando acabou, ela sorriu para o homem de chicote e deu-lhe umas rodela de metal[6].

Eu tinha acabado de ser vendido.

IX

Plic

Assim que saímos dali, a mulher subiu numa carroça e abriu uma sombrinha.

Quem segurava as rédeas dos cavalos era um empregado dela. Ele não era branco nem preto, era meio a meio. Não que fosse preto de um lado e branco do outro. Ele era misturado, que nem quando a gente mistura café com leite. Depois vim saber que quem tinha aquela cor era chamado de mulato.

O mulato amarrou-me atrás da carroça e, com gestos, me fez entender que eu iria andando.

Caminhamos duas horas até chegar numa bela fazenda.

Atrás de uma fila de palmeiras havia um casarão de dois andares. Ele era pintado de branco e tinha janelas azuis.

Ao lado da porta de entrada via-se uma cadeira de balanço. A mulher que me comprou se sentou nela e gritou alguma coisa. Num piscar de olhos, uma moça branca e de cabelos pretos apareceu na janela acima da cadeira. Como as duas eram parecidas, deu para entender que a velha era mãe da moça.

Elas ficaram conversando assim: uma na cadeira olhando para cima e a outra na janela olhando para baixo.

Eu nunca tinha visto uma casa tão grande antes. Achei aquele lugar muito bonito. Tão bonito que pensei: não é aqui que eu vou ficar.

E não era mesmo.

X

Maluculices

O mulato me pegou pelo braço e me levou até um barracão comprido com várias portas. Enquanto ele mexia num dos cadeados, olhou pra mim e disse: “Senzala.”

Quando ele abriu a porta de uma das celas, nhec, eu levei dois sustos: um ruim e um bom.

O susto ruim é que lá dentro era escuro, úmido e o cheiro, aca!, não era dos melhores.

O susto bom é que ali havia umas vinte pessoas: homens, mulheres, meninos, meninas, crianças de colo e até uma velha. Era um barulhão! Uns estavam armando uma fogueira, outros faziam batuques, uns conversavam e outros já dormiam.

Fiquei tão fetente (uma mistura de feliz com contente) ao ver aquele pessoal, que fui logo procurar conversa:

“Oi, tudo bem?”

“Parolonô.”

“Oi, tudo bem?”

“Nepá.”

“E você? Fala minha língua?”

“Notoloque.”

Cada um vinha de um lugar com uma língua diferente. Eles se entendiam uns com os outros porque já estavam aqui há muito tempo e falavam a língua da terra.

Como não ia aprender nada em uma noite, resolvi dormir. Achei uma esteira vazia ao lado da mulher velha e me deitei ali. Pensei que logo pegaria no sono, só que às vezes o corpo quer dormir mas a cabeça, não. As idéias lá dentro ficam correndo, pulando, saltando, se embaralhando e a gente não consegue descansar.

No meio dessa confusão toda eu comecei a sentir saudades da minha aldeia. Lembrei de Uabubu, meu pai, que tinha orelhas como as minhas, e lembrei de Macalanga, minha mãe, que tinha olhos lindos, um de cada cor. Aquelas lembranças me deixaram triste e eu comecei a chorar. Chuif...

Logo o chuif virou chuif, chuif. Não porque eu estivesse chorando com eco. É que a velha atrás de mim também chorava.

Sentei-me na esteira para secar as lágrimas. Ela também se sentou e secou as dela.

Aí aconteceram umas coisas malúculas, que é uma mistura de malucas com ridículas:

Eu fiquei em pé e ela também ficou.

Eu cruzei os braços e ela cruzou igual.

Eu fiz uma careta e ela armou uma cara tão esquisita que eu tive que me segurar para não dar risada.

Eu comecei a dar pulinhos e ela se pôs a saltitar.

Nessa hora não resisti e perguntei:

“Por que a senhora está fazendo isso?”

“É o jogo do espelho”, ela respondeu.

“A senhora conhece o jogo do espelho?”

“Claro, ele é muito antigo.”

“Eu adoro esse jogo.”

“Eu também.”

“Escuta: será que a gente pode parar de dar pulinhos?”

“Acho bom. Meu pé já está doendo.”

Paramos com aquele pula-pula e deitamos de novo nas esteiras. Eu já estava quase fechando os olhos quando levantei num arranco e comecei a sacudir a velha:

“Você fala a minha língua? Você entende o que eu falo?”

“Hã? Eu? Parece que entendo.”

Aí eu comecei a falar, e a falar muito, porque eu já estava há mais de um mês de boca fechada e tinha tantas palavras guardadas na garganta que elas começaram a sair todas de uma vez:

“Pelos orixás eu estou muito feliz até que enfim encontrei alguém que fala a língua da minha tribo a senhora não imagina há quanto tempo eu não converso com uma pessoa e eu gosto muito de falar só que a última vez que falei com alguém foi com o meu amigo Pepetela que hoje deve estar brincando num riacho aí que saudade do riacho poxa eu estou calado há um tempão e eu nem lembrava como era bom falar meu nome é Nonô muito prazer a minha história é a seguinte eu fui preso por uns guerreiros inimigos e depois me colocaram num navião que fazia cleque nhec schhhh vuuuu e vim parar aqui neste país que eu não sei nem que nome tem e aí mal eu cheguei e fui vendido para a mulher que...”

“Calma”, disse a velha enquanto acendia seu cachimbo. “Respire um pouco enquanto eu te conto umas coisas.”

Eu respirei fundo e ela foi em frente:

“Meu nome é Zefa Bié. Você está numa terra chamada Brasil, que fica muito, muito longe da África, do outro lado da água-sem-fim. Isso aqui é uma fazenda. A dona dela e da gente é a Das Dores. Pelos orixás!, a Das Dores é ruim que dói. Mas a filha dela iaiá Letícia é boa gente.”

Antes que eu pudesse falar um “a”, ela chamou os outros escravos do quarto.

Foi aí que conheci Bel Mina, Pedro Congo, Tito Tiaca, Zica Mututa, Manoel Gabão, João Jejê, Dedé Bitonga, Benê Vajango, Tonho Zambeze, Ana Luanda, Zuzu Ambaca, Maria Cassange, Simão Kalunbungu, Dita Moçambique e Chico Pungo.

Eles sentaram ao meu redor e contei a minha história. Zefa Bié ia traduzindo tudo.

Quando fui me deitar, estava até com dor na língua. Minha vontade era ficar um mês sem falar.

XI

Oooooooooh!

No dia seguinte, antes de o sol nascer, ouvimos o toque de um sino: blembelelém! Aquilo atrapalhou um pouco meu sono. Mas só um pouco. Eu não me importei e virei para o outro lado. Então Zefa Bié começou a me sacudir: “Levanta, Nonô.”

“Hã?”

“Hora do um-mais-um. Vem comigo.”

Ainda de olhos meio fechados, fui atrás dela.

Libério tinha aberto todas as portas da senzala. Libério era o nome daquele mulato que me trouxe e ele trabalhava como capataz da fazenda.

O pessoal começou a sair dos quartos. De uns só saíam homens. De outros, só mulheres. Algumas vezes só saía um casal e outras, um monte de gente. Juntando todos, éramos uns duzentos escravos.

Libério mandou que a gente fizesse uma fila e iniciou a contagem, que era o tal do um-mais-um. Ele precisava saber se alguém tinha fugido durante a noite. Como todo mundo estava lá, ele distribuiu broas de milho e canecas com um líquido preto e quente que eu nunca tinha experimentado. Depois deu um assobio, fiiiii, e nós começamos a andar.

Ainda fazia aquele friozinho da manhã e eu sentia meus pés gelados.

Ainda fazia aquele friozinho da manhã e eu sentia meus pés gelados.[7] Sorte que a caminhada não foi muito longa e logo chegamos ao pé de um morro que tinha pés e mais pés de uma frutinha vermelha chamada café.

Era época de colheita e cada um de nós ganhou um cesto. O meu era maior que eu. Minha obrigação era enchê-lo com as frutinhas até o fim do dia.

Nós subimos o morro e começamos a tirar o café dos galhos. Nas primeiras horas tudo correu bem, e eu até me diverti com as músicas que o pessoal cantava. Alguém fazia uma rima aqui e outro respondia lá longe.

Quando o sol apareceu é que a coisa ficou preta. Eu me sentia cada vez mais cansado, com fome e com dor nas costas. Os outros também se queixavam. Zefa Bié suava tanto que uma hora disse:

“Meus orixás, eu preciso parar!”

Ela estava tão cansada que se sentou à sombra e pôs a cabeça entre os joelhos, como quem sente tontura.

Eu já ia ajudar a Zefa Bié quando Libério deu um assobio bem longo: um fiiiiiiiiiu! Era para avisar que estava chegando a nossa dona, a Das Dores. Ela vinha ao cafezal todos os dias para ver se os escravos estavam trabalhando direito.

A Das Dores veio numa rede amarrada num pau, e cada ponta desse pau era levada por um escravo.

Vendo Zefa Bié parada, ela saltou da rede, pôs as mãos na cintura e berrou:

“Libério, dê dez chibatadas nessa negra!”

“Precisa mesmo, patroa?”, perguntou o Libério.

“Precisa sim! Tem bicho que é só no chicote.”

“Ela só está um pouco cansada.”

“Não quer me obedecer, é?”

“Imagine, dona Das Dores. Eu só quis dizer que...”

“Me dá isso aqui, seu idiota! Eu mesma bato nessa velha.”

Das Dores tomou o chicote das mãos dele com raiva e Zefa Bié se encolheu. Os escravos fecharam os olhos e só ficaram esperando para ouvir aquele chipaft que o chicote faz quando bate na gente.

Só que não teve chipaft.

Aí todo mundo fez ooooooh!

Das Dores ficou tão braivosa, que é uma mistura de brava com raivosa, que virou para Libério e gritou:

“Leve esse moleque até em casa. Ele vai ver o que é um...”

XII

... Castigo.”

Os brasileiros inventaram uma porção de castigos para os escravos. Um mais infernal que o outro. Tinha:

— a palmatória, que parece uma escova sem os pelinhos e serve para bater nas mãos dos escravos;

— o calabouço, que é um quartinho escuro e úmido, onde o infeliz é deixado sozinho por vários dias;

— a gargalheira, que é um colar de ferro muito pesado;

— o anjinho, que é um tipo de anel de ferro que fica apertando os polegares;

— as chibatadas, que podiam ser até duzentas para quem tentasse fugir;

— a máscara de ferro, que só tem um furinho para cada olho, e aí não se pode comer nem beber;

— o afogamento, que é mergulhar a cabeça do escravo numa tina de água até ele quase perder a respiração;

— e o viramundo, uma barra de ferro que prendia os pés e as mãos do escravo no chão, e ele ficava com a bunda para cima, vendo tudo de cabeça para baixo.

Mas o castigo que a Das Dores me deu não foi nenhum desses, o castigo que ela me deu foi o...

XIII

... Banho de mel.

A primeira coisa para dar o banho de mel é prender o escravo numa tora de madeira. A segunda é jogar mel nele. Isso eu achei bom. Até dei uma lambidinha no meu ombro direito. Mas, quando fui lamber o esquerdo, vi uma formiga andando perto do meu dedão do pé. Ela até podia me picar, mas era uma só e não ia doer tanto.

O problema é que as formigas não são bichos egoístas. Elas gostam de dividir tudo. Essa primeira avisou outra, que avisou outra, que avisou outra e, no que eu olhei de novo, já era um batalhão de formigas em volta de mim. Dava até para ouvir o tic-tic das patinhas delas andando pelo chão.

Mas elas não ficaram no chão. Subiram pelas minhas pernas e começaram a me morder. Foi uma dor tremenda! Uma dor tão grande que eu comecei a gritar:

“Aaaaaaaai! Oooooooh! Uuuuuui!”

Dei ais, ohs e uis tão desesperados que acabei chamando a atenção da filha da Das Dores.

Ela pôs a cabeça para fora da janela e viu o que estava acontecendo. Num instante desceu as escadas com um balde de água na mão e, tchibum, despejou tudo em cima de mim. Aquilo foi muito bom. As formigas fugiram e soltei um aaah... de alívio.

A moça estava muito brava. Muito mesmo. Ela pôs as mãos na cintura e olhou feio para a Das Dores. Só que a Das Dores também não era fácil. Ela cruzou os braços e ficou encarando a filha.

Parecia que elas iam ficar ali a vida inteira, uma olhando para a outra e a outra para uma. Mas, de repente, as duas começaram a gritar. E ao mesmo tempo. Mesmo que eu soubesse a língua delas, não ia entender nada.

A barulheira só parou quando a filha lambuzou os próprios pés com mel. Vendo que as formigas iam mordê-la, Das Dores gritou alguma coisa para Libério e saiu dali bufando. Enquanto lavava os pés, a filha olhou para mim e sorriu.

Ainda estava tentando entender aquilo tudo quando Libério jogou mais água sobre mim para tirar o resto do mel. Depois me desamarrou, me jogou sobre seu ombro e me carregou dali. Em minutos eu estava num quartinho limpo e confortável dentro do casarão.

XIV

Lelê, xixi e cocô

Fiquei três dias sem andar. Meus pés estavam inchados por causa das picadas. Nesse tempo, iaiá Letícia[8] cuidou de mim.

Letícia era o nome da filha da Das Dores, se bem que os escravos só a chamavam de iaiá Lelê. Ela fez compressas nos meus pés, deu-me roupas limpas e boa comida.

No quarto dia, quando já podia pisar no chão, pensei que seria mandado de volta para a senzala. Mas não. Graças a iaiá, eu tinha virado um criado da casa.

Os meus serviços eram: cortar lenha para o fogão, varrer o chão, tirar o pó dos móveis, guardar a louça, armar ratoeiras, carregar a roupa suja até o rio, trazer a roupa limpa de volta e, aca!, abanar a Das Dores.

Porém esse não era o pior dos meus trabalhos. O pior era recolher os excrementos. E de todo tipo: cera de ouvido, remela, ranho, catarro, cuspe, vômito e, principalmente, xixi e cocô.

Pelos orixás, não era fácil!

Logo de manhã eu passava pelos quartos recolhendo os penicos debaixo das camas, e jogava aquilo tudo num barril. Quando ele ficava cheio, eu ia até o rio e despejava aquele caldo nojento nas águas. Fazia isso duas vezes por dia.

Ainda bem que minhas orelhas é que eram grandes, e não o meu nariz.

Mas a minha nova vida também tinha coisas boas. À noitinha, por exemplo, iaiá Lelê me ensinava a falar a língua do Brasil. Até que enfim aqueles grunhidos começaram a ter algum sentido para mim.

Com ela aprendi um monte de palavras, como borboleta, que parece que bate asas de verdade; como cachoeira, que lembra mesmo um tantão de água caindo; e como trovão, que é uma palavra que estoura e faz um barulhão.

XV

Afriquês

Também ensinei algumas palavras da minha língua para iaiá. Por exemplo, ensinei banguela, que quer dizer desdentado;

- batuque, que é fazer música;
- bunda, que são as nádegas;
- cacunda, que são as costas;
- cafuné, que é carinho;
- calombo, que é inchaço;
- camundongo, que é rato;
- catimba, que é esperteza;
- fubá, que é a farinha de milho;
- macumba, que é feitiço;
- marimbondo, que é o inseto que voa e pica;
- meganha, que é soldado;
- meleca, que é aquilo que a gente tira do nariz;
- miçanga, que é enfeite;
- moleque, que é garoto, que nem eu;
- e zanzar, que é quando a gente anda só por andar.

XVI

A Moreninha e o moço loiro

O tempo passou, eu aprendi a falar português e até passei a fazer outros serviços. Um deles era ajudar Libério com as compras da casa.

Por conta disso, um dia fomos até uma loja da vila para comprar um livro que iaiá queria ler. Ele se chamava A Moreninha.

Já estávamos indo embora quando um moço loiro veio em nossa direção. Logo que o viu, Libério falou:

“Ah, não, o senhor de novo!”

“Mas Libério...”

“Não adianta, não posso ajudar.”

“Por favor!”

“Não tem como, ioiô, sinto muito.”

“Quer que eu peça de joelhos?”, disse o moço loiro ficando de joelhos.

A lengalenga continuou por um tempo, com ele implorando e Libério se esquivando. Aquilo me deixou tão curioso que eu tive que perguntar o que estava acontecendo:

Libério apontou para o moço e falou:

“Este aqui é o senhor Hilário[9]. Ele é dono da Fazenda Paraíso, uma fazenda igual à da dona Das Dores.”

“Igual, não”, disse Hilário. “A Fazenda Das Dores tem escravos. A Paraíso, só lavradores.”

“E qual é a diferença?”, perguntei.

“Os lavradores são livres e recebem um salário no fim do mês. Assim trabalham com mais vontade e eu colho mais café que a Das Dores.”

“E como ele colhe mais café que ela, ela odeia ele”, explicou Libério.

“A dona Das Dores odeia todo mundo”, falei.

Hilário suspirou e disse:

“Mas eu queria que ela gostasse de mim.”

“Por quê? O senhor quer casar com a dona Das Dores?”, perguntei.

Ele deu uma gargalhada e respondeu:

“Claro que não. É que, se ela gostasse de mim, me deixaria casar com sua filha.”

“Ah, bom...”

“E toda vez que encontro o Libério, peço que ele leve uma carta para Letícia.”

“Eu não posso fazer isso, ioiô. Se dona Das Dores descobre que estou levando uma carta sua para a senhorita Letícia, me cobre de pauladas.”

Era realmente um grande problema. Um problemãozão. Mas às vezes se resolve um problemãozão com uma ideinhazinha. Foi o que eu fiz quando lhe mostrei A Moreninha e disse:

XVII

A

ideinhazinha

“Por que ioiô não escreve alguma coisa na primeira página desse livro? A dona Das Dores nunca vai procurar aqui.”

XVIII

Garrida alacridade

Hilário coçou a cabeça e disse:

“É, é uma boa idéia. Esperem aqui.”

Ele foi até o balcão e comprou uma pena, um tinteiro e muitas folhas de papel. Todas aquelas folhas eram para os rascunhos. Só quando o texto ficasse bom é que ele ia escrever o recado no livro.

Sentamos num banco da praça e ele começou a olhar para o alto, como se estivesse procurando as palavras nas nuvens. Como o céu estava nublado, acho que ele encontrou palavras demais, tanto que não sabia se começava o bilhete com:

minha riqueza, ou
minha jóia, ou
minha cara, ou
minha querida, ou
minha adorada, ou
minha paixão, ou
meu amor, ou
meu coração, ou
meu docinho de coco.

Quando já tinha uma montanha de folhas amassadas do seu lado, resolvi dar um palpite.

“Por que o senhor não escreve só o nome dela?”

Ele abriu os braços e disse:

“Genial! Como é que não pensei nisso antes?!”

Depois disso ele escreveu o bilhete rapidinho (o que para ele queria dizer mais ou menos uma hora). Então ficou de pé e o leu para nós:

Letícia,

é com garrida alacridade que proclamo ter os mais pulcros afetos por vós. Indago, todavia: desposaríeis este vosso venerador?

Do sempiterno vassalo, Hilário.

“O que vocês acharam?”

Libério olhou para cima. Eu olhei para o chão.

“Vamos, falem alguma coisa”, suplicou Hilário. “Está muito simples?”

“Eu não entendi nada...”, falou Libério.

“Isso é português?”, perguntei.

“Claro”, ele respondeu.

“O que foi que ioiô quis dizer?”

“Bem, foi algo assim como: ‘Letícia, eu gosto de você. Quer casar comigo?’”

“E por que ioiô não escreve só isso?”

Ele abriu os braços e disse:

“Genial! Como é que não pensei nisso antes?!”

XIX

Hummm!

Assim que cheguei à fazenda, fui correndo entregar o livro para iaiá Lelê.

Queria ver sua cara quando lesse o recado de ioiô Hilário. Porém, quando cheguei à sala, vi que as coisas não iam ser tão fáceis: a Das Dores estava almoçando com ela.

“Ufa! Até que enfim você chegou, Nonô. Encontrou o livro?”, perguntou iaiá Letícia.

“Encontrei...”

“Deixe-me vê-lo.”

“Agora?”

“Por que não?”

“É que iaiá está almoçando. Dizem que faz mal ler e comer ao mesmo tempo.”

“Ler faz mal a qualquer hora!”, resmungou Das Dores.

“Imagina, mamãe! Só vou ler o comecinho.”

“Está bem, dê o livro para ela, moleque.”

Como não tinha opção, obedeci.

“Eu queria muito ler essa história”, falou iaiá.

“É mais uma daquelas bobagens de amor?”, perguntou Das Dores.

“É A Moreninha, mamãe. Todo mundo está lendo. Acho que vou devorar esse li...”

Iaiá Lelê não conseguiu falar o “vro” porque tinha acabado de achar o recado de Hilário. Suas mãos começaram a tremer e o livro, pluft, caiu no chão.

“O que foi?”, perguntou Das Dores.

Letícia nem ouviu a pergunta. Ela ficou tão feliz ao saber que Hilário gostava dela que teve um ataque de riso. Rarrarrá!

Aquilo deixou a Das Dores curiosa:

“Me passa esse livro, moleque. Quero ver o que está escrito nele.”

Fiquei num beco sem saída. Se eu entregasse o livro, iaiá Lelê ia se dar mal; se não entregasse, eu ia entrar bem.

Peguei A Moreninha e comecei a andar na direção da Das Dores. Em sete passos eu chegaria até ela. Tinha que ter alguma idéia no caminho.

No primeiro passo, nada.

No segundo, nada, nada.

No terceiro, olhei para o livro.

No quarto, olhei a comida que estava sobre a mesa.

No quinto, tive uma idéia que juntava o livro e a comida.

No sexto, eu arranquei a página do recado.

E no sétimo eu a comi. Grunch, grampf, glurp.

Os olhos da Das Dores quase pularam para fora de tão assustada que ela ficou.

“O que você está fazendo?”

Aí, com a maior calma do mundo, eu expliquei:

“Iaiá Lelê falou que ia devorar o livro. Eu quis experimentar para ver se era bom.”

Das Dores nem piscava. Parecia que tinha visto um fantasma.

Para ela não desconfiar de nada, continuei rasgando e comendo as páginas do livro com o maior gosto.

“Hummm!”

XX

Blurg

Minha barriga sofreu um pouco nos dias seguintes, blurg, mas mesmo assim eu fiquei fetente por ter ajudado iaiá Lelê.

Uma semana depois daquilo, ela disse para a Das Dores que gostaria de ler um outro livro. Ele se chamava O Moço Loiro.

“Posso mandar o Nonô à vila, mamãe?”

“Mande outro”, sugeriu a Das Dores. “Esse moleque come livros.”

“Comia, mamãe. Eu já expliquei a ele que é para devorar com os olhos.”

“Então está bem. Mas ele que se cuide. Se fizer aquilo de novo, vai levar umas boas chicotadas no lombo!”

Em menos de cinco minutos eu corria pela estrada. No bolso levava a resposta de iaiá ao pedido de casamento. Era um bilhete bem curto. Tão curto que só tinha uma palavra:

Sim.

XXI

Pocotó

Passaram-se alguns dias de completa pasmice, que é uma mistura de pasmaceira com mesmice. Tudo andava como sempre: as flores floriam, as frutas frutificavam e a Das Dores brigava com todo mundo.

Mas, num fim de tarde, quando Libério vinha trazendo os escravos de volta do cafezal, ouviu-se um pocotó-pocotó-pocotó.

“Que barulho é esse, Nonô?”, perguntou iaiá Lelê sem tirar os olhos do livro que eu tinha comprado para ela.

Fui até a janela e olhei para fora, mas não acreditei no que estava vendo. Pisquei os olhos, esfreguei a vista e olhei de novo. Só aí respondi.

“É ioiô Hilário que vem galopando num cavalo branco.”

Ela ergueu-se num pulo e O Moço Loiro caiu no chão. Depois, toda atrapalhada, correu até a janela. Lá embaixo, seu amado desceu do cavalo e caminhou em direção a Das Dores, que estava sentada em sua cadeira de balanço, logo abaixo de nossa janela.

Assim que se pôs diante de Das Dores, Hilário tirou o chapéu e ofereceu-lhe um ramallete de rosas. Ela, porém, nem descruzou os braços.

“Já disse que não quero que o senhor ponha os pés nas minhas terras!”

“Mas eu não pus os pés. Pus os sapatos. Rarrarrá!”

Das Dores continuou de cara fechada. Também, pudera, a piada não tinha mesmo sido grande coisa. Hilário esticou-se todo e falou:

“Excelentíssima senhora Maria das Dores, estou aqui para lhe fazer um pedido. Ele sairá pela minha garganta, mas vem do fundo do meu coração.”

“Vá direto ao assunto.”

“Bem... é... bem... é...”

“Não tenho o dia todo.”

“Certo, vamos lá. Coragem, Hilário, coragem!”, disse ele para ele mesmo. Então pigarreou e falou de uma só vez:

“É com todo respeito que peço a mão de vossa filha Letícia em casamento.”

Parece que Das Dores não esperava ouvir aquilo e ficou muda por um tempo. Depois disse:

“Pode repetir, por favor?”

“Bem... é... bem... é...”

“Só a parte final.”

“Eu quero me casar com Letícia.”

“Casar?”

“Isso.”

“Com Letícia?”

“Essa.”

“O senhor?”

“Este.”

Achei que Das Dores fosse mandá-lo embora a pontapés. Mas não foi o que aconteceu. A vida é cheia de surpresas.

XXII

Tristaiva

Das Dores abriu um sorriso e disse a Hilário que tinha ficado contente por ele ter feito o pedido.

“Porém”, ela continuou, “preciso ter certeza de que o senhor realmente merece casar a minha filha, e para isso terá que passar por três provas.”

“Passarei por três, trinta ou trezentas, senhora Das Dores. Só preciso saber quando e onde.”

“Elas serão feitas aqui e agora, senhor, diante de mim e de meus escravos. Está pronto?”

“Prontíssimo.”

Lá em cima, Letícia deu-me um beijo na testa e eu sorri. Parecia que tudo ia acabar bem, mas aí Das Dores disse:

“Pois comecemos, senhor Hilário: imite um pato.”

Hilário nem respondeu. Aquilo era humilhação demais. Virou-se de costas e foi andando em direção ao seu cavalo. Já estava com um pé no estribo, mas olhou para trás e viu Letícia na janela, logo acima de Das Dores. Ela enxugou uma lágrima e lhe acenou tristemente.

Então ele atirou longe seu chapéu, voltou até perto de Das Dores, agachou-se e começou a andar daquele jeito balançado dos patos. De vez em quando emitia um cuen, cuen, e às vezes até esticava a cabeça para a frente e agitava os braços como se estivesse batendo asas.

Libério e os escravos morreram de rir, mas iaiá Lelê nem se mexeu. Ela assistiu a tudo calada, mordendo o lábio inferior.

“Muito bom!”, disse Das Dores batendo palmas. “Vamos ao segundo teste: imite um porco.”

Hilário fez uma cara triste, mas, de novo, não se rendeu. Ele gostava mesmo de iaiá Lelê. Por isso ficou de quatro e começou a fazer uíque, uíque. Às vezes até enfiava o nariz no chão e ficava chafurdando na terra.

Mal ele se pôs de pé e a malvada deu-lhe outra ordem:

“Agora, para terminar, imite um jumento.”

Com toda paciência, Hilário ficou de quatro de novo e começou a bufar, a relinchar e a dar coices no ar. Apesar de a cena ser engraçada, ninguém ria mais. Todos acharam que a coisa tinha passado dos limites. Quer dizer, todos não. Para Das Dores ainda era pouco. Tanto que ela montou nas costas de Hilário, como se ele fosse mesmo um jumento, e começou a gritar:

“Eia! Upa! Iurru!”

Hilário deu algumas voltas com ela pelo pátio, até que Das Dores, cansada da brincadeira, desmontou.

Ainda de quatro, Hilário perguntou:

“Agora que realizei as três provas, posso me casar com sua filha?”

“Senhor Hilário, como posso conceder a mão de Letícia a um homem desengonçado como um pato, sujo como um porco e servil como um jumento? É óbvio que a resposta é não!”

Hilário levantou-se com uma cara de quem ia falar raios e trovões. Ele respirava rápido e fundo, e parecia que facas saíam de seus olhos. Mas não falou nem fez nada. Apenas ficou lá, de pé, parado.

Libério balançava a cabeça de um lado para outro, desapontado, e os escravos trocavam olhares tristes. O silêncio só era quebrado por Zefa Bié, que murmurava:

“Que ruindez... que ruindez...”

Nessa hora senti uma lágrima pingar na minha cabeça. Olhei para cima e iaiá estava com cara de quem viu passarinho morto. Ela me abraçou e disse:

“Minha vida acabou, Nonô!”

Aquele abraço e aquelas palavras mexeram comigo. Mexeram tanto que eu me senti tomado pela tristaiva, que é uma coisa que é dolorida como a tristeza e violenta como a raiva. Eu tinha que fazer alguma coisa! Mas que coisa?

XXIII

Ploft

Olhei para cima e vi iaiá triste, olhei para o lado e vi o barril de excrementos, olhei para baixo e vi Das Dores exatamente sob a janela.

Minha cabeça juntou as três coisas e no momento seguinte eu já estava jogando aquele monte de cera de ouvido, meleca, remela, ranho, cuspe, catarro, mijo e bosta lá para baixo.

Quando vi a maçaroca caindo, percebi que tinha feito uma doidice. Era uma daquelas idéias da qual a gente se arrepende no instante seguinte. Fiz, então, três pedidos aos orixás:

— primeiro pedi que aquilo fosse um sonho e nada estivesse acontecendo de verdade;

— depois, que aquela sopa malcheirosa voltasse para dentro do barril;

— e por fim pedi que, pelo menos, ela não acertasse a Das Dores.

Mas não adiantou. Eu estava bem acordado, a sopa fedorenta não voltou para o barril e acertou a Das Dores em cheio.

XXIV

Goleca

Aquela goleca (mistura de gosma com meleca) caiu em cima da cabeça da Das Dores e foi descendo pelo seu corpo. Entrou na sua roupa, escorreu pelos braços, pelas costas, pelas pernas e chegou até os sapatos.

Ela sentia tanto ódio que não conseguia se mexer. Parecia uma estátua, só que, em vez de ser de pedra, era uma estátua de goleca.

Ninguém soltou um pio enquanto a gororoba enlameava a Das Dores. Mas o silêncio só durou até a hora em que Zefa Bié não agüentou e deu uma tremenda risada: Rarrarrá! Aí todo mundo fez a mesma coisa: iaiá Letícia, Hilário,

Libério e todos os escravos. Foi um rarrarrá tão grande que fazia eco nas montanhas.

Das Dores ficou verde de raiva. Quero dizer, verde por dentro, porque por fora continuou marrom. Seus punhos estavam fechados e ela espremia os olhos de ódio.

Ao virar a cabeça para cima, ela me viu ali, segurando o barril. Então gritou:

“Libério, me traga aquele moleque!”

Em seguida encarou Hilário e apontou para a saída:

“Fora da minha fazenda!”

“Imediatamente, senhora. As coisas aqui não estão me cheirando bem mesmo.”

Aí apanhou o chapéu, subiu em seu cavalo e foi-se embora.

Quando Libério me levou até Das Dores, ela pegou o chicote e disse:

“Tire a camisa.”

XXV

Chipaft

Apanhar é uma coisa estranha. Um golpe parece igual ao outro, mas não é. Cada um dói de um jeito diferente. A primeira chibatada é a que machuca mais. Tanto que o barulho dela é chipaftaaaaaaaaaaaaai, que é o chipaft do chicote mais o aaaaaaaaaaaaaai da dor.

A segunda já dói um pouco menos, e faz só chipaftaaaaai!

Na décima chibatada a gente já se acostumou com o sofrimento, e o barulho de cada golpe é só chipaftai.

Mas lá pela vigésima chibatada a gente começa a ficar com ódio de quem está com o chicote, então a gente escuta o chipaft e faz argh de raiva, o que, juntando, dá chipaftargh!

Só que apanhar cansa muito, uf, e o cansaço vai ficando maior que o ódio, tanto que, nos últimos golpes, o barulho vai ficando assim: chipaftuf... chipaftuf... chipaftuf...

E o último golpe de todos é uma dor misturada com alívio, ah..., e por isso fica chipaftah...

XXVI

Flanocetruz

Assim que terminou de me castigar, a Das Dores gritou para os escravos:

“Vocês não riram de mim? Pois agora quem vai rir sou eu. Todos vocês vão apanhar! Tirem as camisas e fiquem de joelhos!”

“Tenha piedade, patroa”, suplicou Libério. “O menino já foi punido e os outros não fizeram nada.”

“Cala a boca, paspalho! Você vai apanhar também.”

“Eu? Mas não sou negro nem escravo.”

“Sou a dona desta fazenda e bato em quem eu quiser.”

Todos formaram um grande círculo, tiraram suas camisas e se ajoelharam de costas para Das Dores. Ela ficou no meio da roda, distribuindo chibatadas a torto e a direito.

Chipaft! Chipaft! Chipaft!

Achei que ela não fosse conseguir bater em todos. Mas eu estava enganado. O ódio é que nem o amor: ele dá força para as pessoas. Mesmo cansada, mesmo com dor nos braços, ela não parou de bater.

Chipaft! Chipaft! Chipaft!

Assim que Das Dores acabou de nos surrar, fomos para a senzala. Ninguém dizia nada. Íamos devagar e com a cabeça baixa.

No caminho, enquanto via as costas dos meus amigos sangrando e sentia as minhas como se estivessem pegando fogo, lembrava de todas as tristezas que me aconteceram.

Pensando bem, a vida do escravo é igual à do grão do café que ele colhe todos os dias. Ele é arrancado do galho, fica torrando ao sol, apanha até ficar moído e, no final, vira pó.

Chegando à minha cela, Zefa Bié me fez um chá de suruma, que é um chá que dá muito sono, e eu dormaiei, que é uma mistura de dormir com desmaiar.

Mas não foi um daqueles sonos que deixa a gente descansado. Foi um daqueles que deixa a gente com medo, porque eu tive um pesadelo terrível!

Sonhei que estava na floresta e um animal medonho me perseguia. Ele tinha pernas de flamingo, corpo de rinoceronte e pescoço de avestruz. Era um flanocetruz. Mas o pior é que ele tinha a cabeça da Das Dores.

Até no sono ela me infernizava.

Aquela noite foi horrível para mim. A única coisa que eu queria era a mão de minha mãe Macalanga fazendo cafuné na minha cabeça.

Foi quando senti a mão de alguém me cutucando.

“Mãe?”, perguntei meio dormindo.

“Não, sou eu, Zefa Bié”, disse ela, que estava envolta nas fumaças do seu cachimbo.

“O que foi, Zefa?”

“Tem uma visita para você.”

Abri os olhos e levei um susto:

“Pelos orixás!”

“Psss, fale baixo, Nonô.”

“O que a senhora faz aqui, iaiá Lelê?”

“Eu fiquei preocupada com você. Está doendo muito?”

“Muito.”

“Pobrezinho...”

Após dizer aquilo, ela respirou fundo e começou a andar pela senzala. Foi uma coisa quase engraçada de se ver: iaiá com seu vestido de rendas, sua sombrinha de cabo de prata e seu chapéu de plumas, andando entre escravos ensangüentados.

Ela caminhou lentamente de uma ponta a outra da cela e voltou para perto de mim:

“Sabe de uma coisa, Nonô? Moro nesta fazenda desde que nasci, e essa é a primeira vez que entro na senzala. Não sabia que era tão horrível!”

Com os olhos rasos d’água, ela continuou:

“Tudo vai muito errado, meu Deus! Esse ódio, esses castigos, essa maldade de minha mãe. E agora nem tenho mais a esperança de me casar com Hilário. Oh, a vida é muito injusta, muito injusta...”

Iaiá Leticia começou a chorar. Mas não era um choro comum, do tipo “buá” ou “chuif”. Era um choro esquisito, uma mistura de soluços, gemidos e falta de ar. Era mais ou menos assim:

“Irgh, uuiiiigh, rrrrrouc!”

A cara dela se retorcia toda e o queixo tremia. Era uma coisa bem feia de se ver.

Mas, se aquilo já era horrível, o que aconteceu depois foi ainda mais: Zefa Bié começou a imitá-la:

“Irgh, uuiiiigh, rrrrrouc!”

De repente eu estava entre duas pessoas que choravam alto e faziam caretas. Aquilo foi tão impressionante que os outros escravos se levantaram das esteiras para ver de perto. Iaiá parou de chorar e perguntou:

“Nonô, o que foi que deu na Zefa Bié?”

“Ela está fazendo o jogo do espelho.”

“Que jogo é esse?”

“Ela finge que é outra pessoa, e aí a outra pessoa se vê como é.”

“Quer dizer que eu choro desse jeito?”

“Mais ou menos.”

“Que horror! Acho melhor pensar duas vezes antes de fazer isso de novo.”

“Ou três.”

“Esse jogo do espelho é assustador”, disse iaiá.

“Assustador...”, repeti.

“É terrível a pessoa se ver como é.”

“Terrível...”

“Ninguém continua o mesmo depois dele.”

“...”

“Nonô?”

“...”

“Em que você está pensando, Nonô?”

“Acho que tive uma idéia.”

“Que idéia? Conta para mim!?”

XXIVII

Conto e não conto

Eu contei qual tinha sido a minha idéia para iaiá Lelê, mas não vou escrever isso agora. Tanto que, em vez de ir para o capítulo XXIX, vou pular direto para o XXX.

XXX

Paft!

Quando o sino tocou no dia seguinte, Das Dores se levantou bocejando, estalou as costas e abriu os olhos devagar. Aí viu que estava usando roupas de escravo.

Pior que isso, viu que estava com roupas de escravo numa esteira.

Pior que isso, viu que estava com roupas de escravo numa esteira no meio da senzala.

Os escravos passavam por ela indiferentes, indo em direção ao pátio para a contagem.

“Será que ainda estou dormindo?”, perguntou Das Dores para si mesma. Então ela deu um tapa na própria testa, pof!, e depois falou: “Não, isso doeu demais. Estou acordada mesmo.”

Ainda com a testa doendo, Das Dores se pôs na frente de uma das escravas, a Zica Mututa, e gritou com toda a força:

“Pare aí, sua africana desgraçada! Você não vai dar nem mais um passo antes de me explicar o que está acontecendo!”

Zica Mututa nem ligou. Só desviou dela e disse:

“Não amola, Zefa Bié.”

Das Dores riu um riso nervoso:

“Zefa Bié? Que história é essa?”

Saindo da senzala, ela seguiu para o casarão. Mas antes que chegasse até lá, Libério segurou-a pelo braço:

“Onde pensa que vai, Zefa Bié?”

“Eu não sou Zefa Bié, seu cabeça de minhoca!”

“Ah, não? Qual o seu nome, princesa?”

“Eu sou Maria das Dores, a dona destas terras!”

Nessa hora os escravos rebentaram numa gargalhada. Muito zangada, ela se livrou de Libério e saiu correndo.

XXXI

Lúfi-lúfi

Quando entrou no casarão, Das Dores quase botou o coração pela boca de tão espantada.

Ela viu Zefa Bié sentada numa poltrona, usando seu melhor vestido e abanando-se com um leque que fazia lúfi-lúfi. Ao lado dela, iaiá Lelê chorava sem parar.

“Por favor, mamãe!”

“Não e não!”, respondeu Zefa Bié.

“Quer que eu lhe peça de joelhos?”, disse Letícia ficando de joelhos.

“Pode pedir até de cabeça para baixo. Nunca vou deixar você se casar com aquele animal.”

“Ele não é um animal.”

“Tem razão. É três: um pato, um porco e um jumento!”

“Não diga isso, mamãe. Eu amo o senhor Hilário.”

“Azar o seu. Com ele você não casa e ponto final!”

Das Dores não estava entendendo nada, mas uma mãe é uma mãe. Ela ficou sentida ao ver Letícia chorando. Meio sem jeito, entrou na conversa:

“Você quer um lenço, filha?”

“O que você está dizendo, Zefa Bié? Eu não sou sua filha.” Depois ela apontou para Zefa Bié e disse: “Minha mãe é esta aqui.”

Das Dores ia dizer qualquer coisa quando Libério chegou correndo lá de fora e apanhou-a pelo braço.

“Mil perdões, patroas. É que hoje a Zefa Bié acordou meio doida. Fiquem tranqüilas que eu vou dar um jeito nela.”

E a Zefa Bié, lá da cadeira, gritou:

“Faça isso mesmo, Libério. E sem dó! Tem bicho que é só no chicote.”

XXXII

XXXII

O dia das dores da Das Dores

Libério levou a Das Dores para trabalhar no cafezal. No caminho, todo mundo falava mal dela:

“A Das Dores é muito ruim!”, disse Zuzu Ambaca.

“Como pode fazer a gente trabalhar desse jeito?!”, falou Pedro Congo.

“E nunca se cansa de bater!”, disse Ana Luanda.

“Será que não vê que está matando a gente?”, falou João Jejê.

“E ainda maltrata a própria filha!” “Nem deixa ela casar com ioiô Hilário.”, disse Dedé Bitonga.

“Eta mulher sem coração!”, falou Chico Pungo.

Das Dores virou-se para mim e perguntou:

“Você acha que ela é tão ruim assim, Nonô?”

“Ruim é o Diabo. Aquilo é mais que ruim! Olha só o que ela fez nas costas da gente”

“É... a Das Dores não é fácil”, concordou a Das Dores.

A cabeça dela estava numa tremenda confusão. Ela não sabia o que fazer e perguntava para si mesma em voz alta:

“Eu sou Zefa Bié ou Das Dores? Zefa das Dores ou Das Bié?”

Chegando ao cafezal, começamos a trabalhar. Aquele deve ter sido o pior dia da vida da Das Dores. Ela sofreu um bocado:

— sofreu por andar descalça;

— sofreu por ficar ao sol;

— sofreu por carregar peso;

— sofreu quando viu uma cobra;

— sofreu quando quis fazer suas necessidades e descobriu que não havia nenhum penico ali;

— sofreu com a comida ruim;

— sofreu com a pouca água;

— sofreu com as picadas dos mosquitos;

— sofreu por machucar a mão quando colhia café;

— e sofreu porque desabou um chuvarão e ela ficou toda molhada.

Das Dores sofreu muito naquele dia, é verdade. Mas o sofrimento que ela sofreu num só dia era o sofrimento que os escravos sofriam todos os dias.

XXXIII

Fiiiiu!

Lá pelas dez horas, Libério assobiou: fiiiiu! Era a Zefa Bié que vinha ver se todo mundo estava trabalhando direito. Ela chegou do mesmo jeito que a Das Dores: deitada numa rede trazida por escravos.

Quando Zefa chegou perto de Das Dores e olhou para o seu cesto, viu que ela havia colhido poucas frutinhas.

“Mas o que é isso! Essa negra aqui não colheu nada! Me dê o chicote, Libério.”

Ela pegou o chicote e gritou para a Das Dores:

“Fique de costas!”

A Das Dores estava tão atrapalhada, tão perdida e tão confusa que não pensou duas vezes: ficou de costas para a sua dona, quer dizer, escrava.

Zefa Bié já ia dar a primeira chibatada quando dei um pulo e segurei seu braço no ar.

Todo mundo fez oooooooh!

Zefa Bié espetou os olhos em mim e gritou para Libério:

“Leve esse moleque até em casa. Ele vai ver o que é castigo!”

Enquanto o Libério ia me arrastando e Zefa Bié me xingava de todos os nomes que conhecia, a Das Dores olhava para nós com os olhos arregalados e a boca aberta.

XXXIV

Quá, quá, quá

Quando eu e Libério estávamos chegando ao casarão, iaiá Lelê correu até nós:

“Como vai indo o nosso plano?”

“Até aqui está tudo bem”, respondi.

“Quase fiquei com pena da dona Das Dores”, falou Libério. “Quase.”

. Logo depois apareceu Zefa Bié, ainda carregada por dois escravos. Ela vinha com uma cara bem brava. Quando chegou perto de mim, puxou minha orelha do mesmo jeito que minha mãe Macalanga fazia e berrou:

“Esse moleque ainda não está em cima do formigueiro? Que moleza é essa, Libério? Eu sou a Das Dores, me obedeça!”

Eu, Libério e iaiá Lelê pensamos que ela tinha endoidecido. Mas logo Zefa Bié soltou minha orelha, deu uma risada, quá, quá, quá, e disse:

“Calma, eu não fiquei louca, não. É só brincadeira.”

Aí a gente também riu muito, e eu lembrei como surgiu o nosso plano:

XXXIX

O capítulo que faltava

Só para lembrar, lá no capítulo XXVII iaiá Lelê chorou um choro feioso e Zefa Bié fez o jogo do espelho com ela. Vendo aquilo, eu tive uma idéia.

“Que idéia? Conta para mim!?”, pediu iaiá Lelê.

E eu contei:

“A gente podia fazer o jogo do espelho com a Das Dores!”

“Você ficou louco, Nonô? Se minha mãe pega Zefa Bié fazendo uma imitação dela, manda espancá-la na hora.”

“Mas e se uma fosse a outra e a outra fosse a uma?”

Iaiá Lelê e Zefa Bié trocaram um olhar de dúvida. Então expliquei:

“Essa noite, iaiá Lelê vai dar um chá de suruma para Das Dores.”

“Chá de quê?”, perguntou Letícia.

“É uma erva forte, iaiá”, observou Zefa Bié. “Tomou, caiu!”

Eu continuei:

“Com isso ela vai dormir feito uma pedra. Aí a gente traz a Das Dores para a senzala e leva a Zefa Bié para o casarão. Amanhã todo mundo fala com uma como se fosse a outra, e com a outra como se fosse a uma.”

“Ótima idéia!”, disse Letícia. “Viver feito escrava vai ser bom para mamãe.”

“E viver feito patroa vai ser bom para mim”, falou Zefa Bié.

Depois, contamos o plano para Libério e para os escravos. Todo mundo bateu palmas para mim.

XXXV

Glup!

Depois de a Das Dores ter vivido um dia de escrava, ela ficou tão cansada que foi direto para a esteira. Quando sentei ao seu lado, trazendo outra caneca de chá de suruma, ela me perguntou:

“Você está bem, Nonô? As formigas te machucaram muito?”

“Escapei por pouco. A Das Dores chegou até a jogar o mel em cima de mim. Sorte que iaiá apareceu.”

“Letícia te salvou?”

“Salvou. Iaiá Lelê tem um coração enorme. Nem parece filha de quem é.”

“É verdade, ela é tão boa...”

“Já a Das Dores é muito ruim.”

“Ruim é o Diabo. Aquilo é mais que ruim!”

Assim que ela falou isso, eu lhe entreguei o chá. Ela bebeu tudo de um gole só. Glup!

Das Dores roncava alto quando os escravos a carregaram de volta para o casarão.

XXXVI

Maricotinha

Quando o sino tocou na manhã seguinte, Das Dores abriu os olhos bem devagar. Aí viu que estava usando seu macio camisolão.

Melhor que isso, viu que estava com seu macio camisolão em sua confortável cama.



Achei que fosse chorar seu choro horrível, mas o bom deus dos brancos nos poupou disso. O problema foi ioiô Hilário. Lá na frente, no altar, ele fez uma careta e começou a fazer assim:

“Irgh, uiiiiigh, rrrrrouc!”

Não é que eles foram mesmo feitos um para o outro?

Depois do latinório do padre e do beijo dos noivos, Das Dores levantou e pediu a palavra:

“Hoje é um dia de festa para minha filha, mas quero que seja um dia de festa para todos.”



Ela ergueu um rolo de papel e disse:

“Isto aqui é a carta de alforria dos meus escravos. A partir de agora eles são donos do próprio destino. Os que quiserem partir estão livres para isso. Os que quiserem ficar serão pagos por seu trabalho.”

Aquilo nos deixou muito felizes. Tanto que começamos a gritar e a pular no meio da igreja. O padre balançava um sininho e gritava:

“Ordem! Estamos na casa do Senhor! Ordem!”

Para evitar confusão, saímos dali. Fizemos um bloco enfileirado e fomos cantando e dançando pela estrada.

Quando chegamos à vila, todos pararam para ver o nosso desfile.

À frente marchavam os homens mais velhos, como Chico Pungo, Pedro Congo e João Jejê. Eles usavam cartolas e cumprimentavam as pessoas que nos olhavam das janelas.

Logo atrás, montados em cavalos castanhos, vinham ioiô Hilário e iaiá Letícia. Os dois sorriam e jogavam flores para as pessoas que se aglomeravam nas calçadas.

Depois foi a vez das mulheres: Ana Luanda, Zica Mututa, Benê Vajango e Maria Cassange. Elas dançavam as danças da África, danças com saltos, giros e requebros que me fizeram lembrar de Ucamba.

Atrás delas vinham Libério e Das Dores. Ele dirigia uma charrete toda enfeitada com flores e ela, de pé, dançava sacudindo os braços.

Finalmente, encerrando o cortejo, vínhamos nós, os homens e os meninos. Tocávamos tambores, chocalhos, metades de coco, latas, canecas, galhos e panelas, e o nosso barulho era assim: bum-bum-pa-ti-cun-dum-pru-gu-run-dum!

XXXVIII

A coisa fabulável

Já faz um tempo que tudo isso aconteceu e ainda estou aqui na fazenda. Muitas coisas mudaram desde então.

Ioiô Hilário e Das Dores juntaram suas propriedades e hoje têm a maior plantação de café do Brasil.

Iaiá Lelê dá aulas de português na antiga senzala, que agora virou escola. Pendurada na porta de entrada tem uma placa onde está escrito:

Escola da Fazenda das Dores.

Alguns ex-escravos resolveram voltar para a África. Das Dores deu-lhes o dinheiro para a passagem de navio. Eles, que vieram no porão, voltaram no convés.

Das Dores deu-me de presente uma casa perto do rio. Ela é tão bonita que quando a vi pela primeira vez pensei: não é aqui que eu vou ficar.

Errei.

Eu moro nela com Zefa Bié. Um dia, nós dois estávamos conversando sobre o futuro. Foi aí que descobri a coisa fabulável que me fez escrever esta história.

Eu perguntei:

“Você pensa em voltar para a África, Zefa?”

“Não sei, Nonô. Tem dia que eu acho que sim, tem dia que eu acho que não”, disse ela soltando fumaça pelo seu cachimbo.

“Pois comigo é igual.”

“Já me acostumei com aqui, Nonô. Fiz amizades, gostei da comida, aprendi a língua. Não sei se ia saber viver na África de novo.”

“É, eu entendo.”

“Mas às vezes tenho saudades da minha aldeia.”

“Nem me fale...”

“Tenho saudades dos rios, das montanhas, dos bichos e mais ainda da minha filha.”

“Você tem uma filha?”

“Tenho.”

“E como é o nome dela?”

“Macalanga.”

“Maca o quê?”

“Langa. Ela era maravilhanda! E o que mais gostava é que ela tinha um olho de cada cor. Um pouco antes de eu ser capturada, ela me disse: ‘Mãe, eu estou esperando um nenê.’ Será que um dia eu ainda vou conhecer esse meu netinho, Nonô?”