

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL

Vânia Mesquita

Resumo

Este artigo reflete sobre a problemática da formação de professores no campo da filosofia para Crianças. Para isso, aborda a concepção de formação de professores na concepção brasileira inserida no trabalho do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) e nos projetos pautados em FpC na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara). Desse modo, oferece uma visão de como o processo de formação acontece hoje no Brasil e oferece alguns caminhos para que o seu desenvolvimento seja ainda mais significativo.

Palavras-chave

Filosofia para crianças – formação de professores – infância

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

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

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

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

O Módulo I – Introdução à Reflexão Filosófica (Issao e Guga/Pimpa) é um curso básico e destinado para professores do Ensino Fundamental I. O Módulo II – Investigação Filosófica (A Descoberta de Ari dos Telles), é destinado aos professores que lecionam no Ensino Fundamental II para 5ª e 6ª séries. O Módulo III – Investigação Ética (Luísa), é destinado a professores do Ensino Fundamental II que lecionam especificamente nas 7ª e 8ª séries. Por fim, o Módulo VI –



Introdução ao diálogo investigativo (Rebeca) é destinado a todos os professores interessados em se aprofundar na questão da Educação Infantil.

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

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

Como a fonte para dados teóricos a respeito da concepção de formação do professor do CBFC é escassa, realizamos uma entrevista com o até então coordenador geral¹ Prof. Darcísio Natal Muraro, na sede em São Paulo – SP, abordando questões específicas sobre a formação docente promovida pela instituição.

Entrevista com Darcísio Natal Muraro

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

A respeito da visão do CBFC acerca da formação docente em Filosofia para Crianças, Darcísio nos falou: *“Partimos de um pressuposto que é colocado pelo próprio Lipman, na medida em que a gente atua de uma forma mais intensiva com essa proposta. Ele propõe que a formação do professor se dê contemplando três aspectos fundamentais. O primeiro componente importante na formação do professor é o que a gente poderia dizer como sendo a EXPLICAÇÃO. Explica-se qual é a proposta, quais são os conceitos relacionados ao programa de fpc e relacionados ao que a gente compreende de FpC dentro de um quadro maior do que seja filosofia e do que seja educação. Nesse caso, obviamente o CBFC tem uma discussão mais ampla sobre filosofia e sobre educação. A proposta do Lipman é de certa maneira a proposta mais significativa com a qual a gente trabalha. Isso quer dizer, por exemplo, que temos uma preocupação grande em fazer uma relação entre Lipman e Paulo Freire. Pensar a educação em filosofia para crianças no Brasil implica em fazer uma discussão sobre conceitos que se aproximam e se diferenciam de um autor ao outro, buscando compreender essa diferença. [...] O segundo componente que Lipman levanta e que consideramos importante é a MODELAGEM. Trata-se daquela experiência que o professor faz para compreender essa proposta através de uma prática; por exemplo, você propõe um trabalho em torno de algum episódio da novela e esse episódio implica na leitura da novela, numa problematização e, portanto, num questionamento como uma atividade filosófica sobre os temas filosóficos, e a discussão de algum conceito que está ali presente. Encontramos nos manuais das novelas os grandes temas da*

¹ Desde o segundo semestre de 2006 quem assumiu a coordenação geral do CBFC em São Paulo-SP foi a Professora Dalva Aparecida Garcia.



filosofia: temas de ética, ontologia, epistemologia, lógica, estética, política. [...] É um professor de Filosofia, formado nessa área que conduz uma reflexão filosófica com um determinado grupo de professores. O terceiro componente é o que a gente chama de EXPERIÊNCIA. O professor teve um momento de explicação para compreender a proposta, teve um momento de vivência para se envolver no processo de investigação em comunidade e em terceiro momento vem a experiência onde o professor organiza uma experiência de filosofar com um grupo. Dessa forma, ele começa a praticar a partir dos conceitos básicos que o programa propõe, que é a idéia da Comunidade de Investigação, onde se pratica o diálogo, o cuidado com as habilidades de pensamento e o cuidado para a investigação filosófica dos temas. Obviamente que, nesse processo, o trabalho de Filosofia não é descontextualizado das demais realidades; ou seja, a reflexão que acaba acontecendo se dá de uma maneira interdisciplinar em que alguns momentos você vai pegar dados em diferentes áreas do conhecimento necessárias para a investigação.

Então a formação que o centro propõe, o mínimo da formação docente, que é o curso introdutório, deve contemplar esses três aspectos. E daí o conhecimento dos materiais, das novelas e de alguns textos dos fundamentos para conhecer essa proposta. Esse é o ponto de partida.”

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

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

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

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



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

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

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

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

Sobre os problemas e desafios que o CBFC teria no âmbito da formação de professores, o entrevistado relata que: *“Nós temos vários problemas. Problemas de ordem financeira, de profissionais habilitados para isso, de ordem institucional. E tem os problemas que são da própria condição do professor hoje enquanto professor, de continuar sua formação, de atuar dentro de uma instituição escolar comprometido ou não com a proposta educacional e tudo mais. [...] Por outro lado, temos muita preocupação em reconhecer e utilizar a sua formação, a bagagem que o professor tem para, a partir daí, desenvolver todo o trabalho da concepção e construção do projeto de filosofia. [...] Outro problema é que o professor está muito ocupado com o trabalho de professor; ou seja, a escola exige muito, o professor tem que trabalhar com uma carga horária muito grande, então o tempo dele de estudo, o tempo dele de preparação do seu trabalho é reduzido.*

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

Depois nós temos o problema de como o programa entra na escola pública, que é atualmente uma das áreas mais fortes de atuação. Enfrentamos vários obstáculos como, por exemplo, a instabilidade da própria secretaria de educação, sujeita às políticas partidárias e excesso de projetos. O mesmo ocorre no acompanhamento desse trabalho em redes que são relativamente grandes. Há uma dificuldade de operacionalizar esse trabalho no dia a dia da



escola, de estar presente, junto, participando do trabalho com os professores. O que nós temos encontrado de alternativa é oferecer ao professor um atendimento através de internet. Nós temos um sistema chamado “monitor de plantão”, no site do CBFC (www.cbfc.org.br) no qual a gente procura orientar as dificuldades dos professores. Nós atendemos assim mensalmente bem mais de 200 mensagens solicitando apoio de material para trabalhar, problemas de suas práticas, enfim, na tentativa de oferecer um suporte teórico/metodológico a distância que tem ajudado bastante. Temos a preocupação de que nessa formação o professor se envolva em processos de construção de uma prática diferenciada, o que implica necessariamente em uma ampliação da sua formação. Ou seja, que a gente faça um curso de 40 h ou até um curso virtual ou oficinas e tudo o mais, como uma espécie de sensibilização ao professor para essa prática, mas a gente aposta muito na transformação desse professor através da sua própria busca em aprofundar a sua leitura, participar de atividades e cursos; enfim, a gente acha é que o professor tem que criar seu próprio estilo de trabalho, não só com a filosofia, mas de um modo geral. [...] A idéia de um professor reflexivo, que pesquise sobre a sua prática, que estude, é o que queremos e tentamos incentivar. [...] Os professores têm respondido afirmativamente à necessidade de pesquisar, de estudar, de se aprofundar, e não dá pra pensar no compromisso do professor de filosofia se ele não passar por esse movimento interno de busca, de complementação. Toda a discussão hoje - e que parece que está cada vez mais forte - é que a formação do professor tem que ser permanente, constante [...]”.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

Entretanto, as intervenções dos projetos alternativos vêm trazendo novas possibilidades de pensar tanto esse papel quanto essa formação do professor, abrindo caminhos para que seja possível refletir sobre uma formação na qual não haja dissonâncias entre ambos. Trata-se, portanto, de uma redefinição desse papel e dessa formação.

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

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

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

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

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

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



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

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

O Projeto Filosofia na Escola

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

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

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

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

[...] que aconteçam experiências – singulares, imprevisíveis, intersubjetivas - de pensamento filosófico. Essa talvez seja uma boa caracterização de nossa tentativa. E o professor? O que ele pode fazer para promover tais experiências? Que o professor permita que os alunos filosofem, e que os alunos permitam que o professor e os outros alunos filosofem; e não só permitam como também compartilhem esse filosofar, de forma tal que o outro possa pensar e dizer esse pensar em voz alta, sem pretender convencer aos outros e sem medo de querer ser convencido pelos outros. Que seja uma experiência coletiva de pensar com os outros, sem medos, sem ameaças.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Se o papel do professor na visão do PFE é o de um co-investigador, preparado para o inesperado e para o novo, sua formação deve acompanhar esse processo e fazer com que ele seja capaz de compreender tal atitude. Essa visão se contrapõe ao acompanhamento do professor por um Filósofo *expert* que Lipman defende, pois o mediador também é um co-investigador no processo.

Em Cerletti (2003), encontra-se a idéia de uma atitude filosófica, que precisa estar presente tanto no professor quanto no aluno. Assim, podemos completar que a formação desse professor o despertará para a atitude filosófica crítica e questionadora, para que assim ele continue com essa atitude em sala de aula e a estimule em seus alunos.²

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

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

Questões concernentes à construção de uma discussão filosófica são apreendidas pelo professor em sua prática diária de maneira gradativa [...]. É necessário também que o professor-regente das aulas tenha pares com os quais possa trocar experiências, analisar criticamente os resultados alcançados, discutir seus anseios, esclarecer dúvidas e celebrar avanços. Ele precisa de um outro olhar sobre o seu próprio trabalho que não seja arrogante, fiscalizador, punitivo, mas sensível e colaborador.

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

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

² Devemos ressaltar, para não haver uma distinção equivocada que, de certo modo, Lipman também almeja a vivência e a prática na formação docente; porém, sua perspectiva parte de um modelo pronto de professor.



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

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

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

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

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

Por fim, não havendo um caminho único a seguir nessa experiência do filosofar, a formação do professor de filosofia com crianças é sempre uma tentativa, está sempre aberta a novas possibilidades. Ela procura, como vemos, os seus próprios caminhos e tenta proporcionar aos professores, antes de tudo, o acesso ao desejo do filosofar. Tendo o professor adquirido a consciência desse desejo e desenvolvendo uma atitude filosófica de perguntar-se, o aprimoramento do fazer filosofia em sala de aula se dará gradativamente, com o tempo, por meio da reflexão constante sobre a prática.

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

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

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



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

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

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

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

Um dos destaques apresentados pelos (as) professores (as) é o fato de que as crianças, além da participação ativa nos debates, se tornaram mais questionadoras em outras disciplinas, exigindo, desta forma uma atitude de atenção redobrada por parte dos professores. De outra parte os (as) professores (as) passaram a ter mais respeito pelas crianças, aprendendo a escutá-las, [...] e, assim, abrindo a possibilidade de desenvolver questões pensando junto com elas, não mais apresentando-se como ícones de um saber inatingível para as crianças que normalmente são sufocadas pelo mundo adulto.³

A experiência do GEPFC na UNESP de Araraquara

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

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

Além do grupo, a Profª. Dra. Paula Ramos de Oliveira, coordena projetos de extensão universitária que procuram levar o filosofar com crianças à comunidade. Nesses projetos,

³ Trecho retirado do relatório 2006 sobre o Projeto Filosofia na Escola cedido pelo seu coordenador atual Álvaro T. Ribeiro.



participam alunos e alunas de diversos cursos da Universidade. Eles utilizam as produções textuais do GEPFC, além de outros materiais, para a prática filosófica com as crianças dos projetos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

O Professor e sua Relação com a Infância

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

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

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

A infância e o professor

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

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

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

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



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

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

Mais uma vez Kohan (2003a, p.237) nos auxilia amplamente para a caracterização do conceito. Para o autor a infância “[...] é devir, sem pacto, sem falta, sem captura, desequilíbrio, busca, novos mapas, encontro, multiplicidade em processo, diferença, experiência.” Desse modo, a criança não é pensada aqui como um ser incompleto, mas sim como alguém com capacidade para realizar novas experiências e fazer-nos ver o mundo de formas até então, possivelmente, não pensadas.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formação docente e literatura



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

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

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

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

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

As novelas criadas por Lipman não têm somente esse objetivo. Ele afirma em Natasha: diálogos v gostkianos⁴, que o texto em forma de novelas, além de ser uma ferramenta de aprendizagem, serve também um modelo de comunidade de investigação e modelo de criança, tendo, então, uma tríplice função.

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

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

No geral, a literatura em FpC – ou seja, os textos produzidos para essas aulas - é apenas o início do filosofar. Podemos dizer que um dos seus objetivos fundamentais é buscar suas

⁴ LIPMAN, 1997.



características de provocação ao filosofar. Porém, quando Lipman traz em seus textos filosóficos os modelos de criança que deseja formar vemos que outros pesquisadores o questionam quando atribui ao texto essa função modeladora. É o caso da produção de textos do GEPFC que vem questionando tal pretensão e, por isso, tem uma preocupação especial quanto à problemática dos modelos:

Tenho insistido no GEPFC que deveríamos nos afastar de qualquer pretensão de fazer das nossas personagens modelo de qualquer coisa. Nós não temos, portanto, essa pretensão. Pelo contrário: queremos abrir espaços que as crianças reais sintam-se em casa com os nossos textos, mas não sabemos em que medida as personagens que apresentamos neles não se tornam modelos também. De qualquer modo, temos nos esforçado para buscar caminhos que nos distanciem dessa direção.⁵

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

Podemos pensar então que não necessitamos de modelos prontos de crianças, ou uma única concepção sobre a infância em textos que pretendem fazer com que a criança reflita por ela mesma. Além disso, é válido lembrar que o fascínio causado nos professores pelo material de Lipman possa ser fruto dessa “facilidade” que o professor tem de visualizar modelos de criança e de discussão. P. R. Oliveira⁶ ressalta que:

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

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

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

⁵ Citação retirada do texto “Crianças, filosofia e literatura”, de autoria de P. R. Oliveira, escrito como parte dos trabalhos do Simpósio Realizado na UNESP/Campus Marília-SP, de 07 a 11 de junho de 2006 para uma posterior publicação.

⁶ Esse trecho se refere ao texto da nota acima



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

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

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

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

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

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

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

Assim, a relação do professor com o texto não é entendida como se ele estivesse diante de mais um material didático a ser “utilizado” de forma única, mas “[...] cabe a cada leitor a tomada de posição ante o sentido da filosofia e do filosofar e de sua condição de intérprete. Só há vida em um texto, diria Platão, na interioridade de cada um que o lê.” (SARDI, 2004, p.118).

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Essa diversidade que a experiência do pensar proporciona pode ser notada inclusive nas diversas relações que buscamos mostrar nesse tópico, ainda que brevemente. O gosto do provocar



e ser provocado pelo filosofar pode ser encontrado naqueles que se disponibilizam a isso. A filosofia traz esse movimento de deslocamento. Quando pensamos outras coisas a partir do que Lipman propôs estamos exatamente fazendo esse deslocamento tão próprio do filosofar.

Pensando na realidade do ensino atual sabemos que existem diversos agravantes que podem impedir tais experiências. Uma delas que queremos destacar aqui é a questão da leitura. Sabemos que muitos professores não desenvolvem o hábito, o gosto e a admiração pela leitura e pela escrita. Desse modo seria interessante que formação do professor priorizasse e incentivasse isso, pois assim teríamos profissionais que estariam dispostos a buscar a criação em vez da reprodução do já existente.

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

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 97-117.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 abr., 2002. Seção 1, p.31.

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995. (Coleção Pensar, v.1).

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS *A comunidade de investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1996a (Coleção Pensar, v.2).

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS *Reflexões sobre a educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1996b. (Coleção Pensar, v.3)

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. *A filosofia e o incentivo à investigação filosófica*. São Paulo: CBFC, 1997. (Coleção Pensar, v.4).

CERLETTI, A. A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-69. (Coleção Filosofia na escola, v.7).

CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.19-42.

KOCHAN, W. O. Filosofia para crianças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. (Coleção Tudo o que você precisa saber sobre...).



KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000b. (Série Filosofia e crianças, v. 5). p.21-73.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

KOHAN, W. O. *Imagens da infância para (re)pensar o currículo*. 2003b. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/artigos/art001_kohan.html>. Acesso em: 22 mar. 2006.

KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v.5).

LEAL, B. Filosofia com crianças: uma incursão. In: KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v.5).

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M. *Natasha: diálogos vygotkianos*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERÇON, J. *A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

OLIVEIRA, P. R. de. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thomson Learning, 2004a.

OLIVEIRA, P. R. de. *Histórias para pensar*. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p.97-108.

OLIVEIRA, P. R. de. *Um mundo de histórias*. Petrópolis: Vozes, 2004c.

OLIVEIRA, P. R. de. *O sentido da filosofia na escola: (não) é o que não pode ser*. 2004d. Disponível em: < http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/textos/artigos_paula_ramos.html>. Acesso em: 26 jan. 2006.

OLIVEIRA, P. R. de. A filosofia, as crianças e o lobo feroz. In: PRATES, A. (Org.). *O fazer filosófico*. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2007a. p. 45-54.



OLIVEIRA, P. R. de. Formação docente: entre o possível e o impossível. In: HEREDERO, E. S.; MARTIN BRIS, M. (Coord.). *Educacion y sociedad global: demandas y portaciones*. Alcala de Henares: Universidad de Alcala , 2007b. p.169-171. No prelo.

SARDI, S. A. Do texto à gênese do filosofar. In: KOHAN, W. (Org) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.109-118.