



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO – NÚCLEO UFAM

MAURO CÉSAR DA SILVA FERRAZ

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSVERSALIDADE
NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

MANAUS
NOVEMBRO - 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO – NÚCLEO UFAM

MAURO CÉSAR DA SILVA FERRAZ

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSVERSALIDADE
NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, Núcleo UFAM, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

MANAUS
NOVEMBRO - 2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F381e Ferraz, Mauro César da Silva
O ensino de filosofia no ensino fundamental: a transversalidade na construção de uma educação democrática / Mauro César da Silva Ferraz . 2021
131 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Filosofia. 2. Educação . 3. Democracia . 4. Transversalidade . I. Silva, Pedro Rodolfo Fernandes da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MAURO CÉSAR DA SILVA FERRAZ

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSVERSALIDADE
NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Amazonas – PROF-FILO/UFAM, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva - UFAM

Prof^a Dr^a Maria Cristina Theobaldo - UFMT

Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa - UFAM

Manaus – AM

2021

AGRADECIMENTOS

À Fernanda Rodrigues e Amós Ferraz, pelo amor, amizade e presença.

Aos professores e colegas mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/UFAM, pela oportunidade de aprendizado e pela troca de saberes e fazeres.

À Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS-UEA); ao Departamento de Filosofia e à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas pelos ricos ensinamentos que transformaram minha existência.

Ao Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes, pela paciência, apoio, orientação e confiança.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES-MEC)** – que apoiou a pesquisa e a elaboração dessa Dissertação por meio da concessão de bolsa de estudos.

À Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC – AM) e à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED – MANAUS), em especial às servidoras Regina Ortiz e Amanda Hayden, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio à nossa práxis nas Unidades de Ensino.

FERRAZ, Mauro César da Silva. **O ensino de filosofia no ensino fundamental: a transversalidade na construção de uma educação democrática.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia; Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2021.

RESUMO

O Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, ainda que com caráter facultativo, é tema de diversas discussões. Além de ser ofertado em várias instituições escolares privadas, é também um componente presente na matriz curricular de algumas redes públicas municipais de ensino, como, por exemplo, em Manaus. A presente pesquisa investiga as abordagens e possibilidades do Ensino de Filosofia na etapa intermediária da educação básica (ensino fundamental), procurando, num primeiro momento, compreender as relações entre educação, filosofia, transversalidade e democracia, assim como busca investigar aspectos teórico-práticos referentes a essas temáticas e ao processo de ensino. Num segundo momento, avançando para a dimensão prático-propositiva, apresenta-se uma proposta metodológica para realização de oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar como práxis pedagógicas que incorporam a filosofia como elemento do processo de formação integral dos sujeitos e necessárias à concepção de educação democrática adotada na rede pública de Manaus. Constatados os diversos ataques engendrados contra a filosofia e sua presença no seio da escola básica brasileira, assim como à democracia enquanto forma de governo e modo de vida, considera-se relevante e urgente investir em disposições do pensamento e propostas de ações orientadas para o enfrentamento de tais retrocessos e, da mesma maneira, em propostas que visem não somente a manutenção ou permanência, mas, sobretudo, a expansão da presença da filosofia tanto nas diversas instâncias sociais balizadoras da consolidação da democracia, quanto na formação educacional integral. Portanto, entende-se como pertinente a abordagem do Ensino de Filosofia na etapa escolar fundamental como estratégia de resistência e de avanço na formação para o livre pensar, na introdução consistente de saberes necessários e imprescindíveis à dinâmica da existência, e como postura de contestação frente a quaisquer formas obtusas e cerceadoras da educação para o pensar democrático e da disposição intrínseca para a liberdade, para o pensamento crítico e reflexivo.

Palavras-chaves: Filosofia; Educação; Democracia; Transversalidade.

ABSTRACT

The Teaching of Philosophy in Elementary School, although optional, is the subject of several discussions. In addition to being offered in several private educational institutions, it is also a component present in the curricular matrix of some municipal public education networks, such as, for example, in Manaus. This research investigates the approaches and possibilities of Philosophy Teaching in the intermediate stage of basic education (elementary education), seeking, at first, to understand the relationships between education, philosophy, transversality and democracy, as well as investigating theoretical-practical aspects concerning to these themes and to the teaching process. In a second moment, advancing to the practical-propositional dimension, a methodological proposal is presented to carry out workshops for philosophical initiation and development of education for thinking as pedagogical praxis that incorporate philosophy as an element of the formation process of integral subjects and necessary for the conception of democratic education adopted in the public network of Manaus. Given the various attacks engendered against philosophy and its presence within the Brazilian elementary school, as well as democracy as a form of government and way of life, it is considered relevant and urgent to invest in dispositions of thought and proposals for actions oriented to confrontation. of such setbacks and, in the same way, in proposals that aim not only at the maintenance or permanence, but, above all, at the expansion of the presence of philosophy both in the various social instances that guide the consolidation of democracy, as well as in the integral educational formation. Therefore, it is understood as pertinent to approach Philosophy Teaching in the fundamental school stage as a strategy of resistance and advancement in training for free thinking, in the consistent introduction of necessary and essential knowledge to the dynamics of existence, and as a posture of contestation against to any obtuse and restrictive forms of education for democratic thinking and the intrinsic disposition for freedom, for critical and reflective thinking

Keywords: Philosophy; Education; Democracy; Transversality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO	18
1.1 – As bases da democracia no Ocidente e seus desdobramentos.....	19
1.2 – Democracia na atualidade: complexidade e divergências	28
1.3 – Pensar o pragmatismo e a educação democrática a partir de Willian James e Charles Sanders Pierce.....	36
1.4 – Pragmatismo e educação em John Dewey	42
1.5 – Educação democrática e filosófica no pensamento de Jonh Dewey, Paulo Freire e Mathew Lipman	49
CAPÍTULO II: A TRANSVERSALIDADE COMO ELEMENTO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	62
2.1- A interdisciplinaridade teórica: bases para a compreensão da transversalidade.....	63
2.2 – A transversalidade como mediação da interdisciplinaridade	67
2.3 – Transversalidade como possibilidade de abordagem nas oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar democrático	74
CAPÍTULO III: AS OFICINAS E OS TEMAS SOCIAIS.....	79
3.1 – Oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar democrático .	79
3.2 - Proposta metodológica para o Ensino Fundamental – Séries Iniciais.....	95
3.3 - Proposta metodológica das oficinas para Ensino Fundamental (Séries Iniciais).....	103
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – Ficha de Avaliação	125
APÊNDICE B – Estrutura da Proposta Metodológica das Oficinas	129

INTRODUÇÃO

As histórias da educação e da filosofia, desde os primórdios na Grécia Antiga, se entrelaçam. O discurso filosófico está presente, direta ou indiretamente, na discussão e na problematização dos contextos, dos interesses, dos processos e das práticas educacionais, o que nos remete à relação entre filosofia, educação e política.

Entretanto, no Brasil, a importância da filosofia para a educação básica tem sido historicamente uma matéria negligenciada, pouco valorizada e pautada como objeto de frequente desinteresse para grande parte dos atores participantes do processo educativo, principalmente por parte daqueles que são responsáveis por deliberações em instâncias superiores dos sistemas educacionais.

Um dos inúmeros fatos emblemáticos que sustentam esta asseveração está refletido em uma declaração feita por um determinado Secretário Municipal de Educação, responsável na época pela terceira maior rede pública de ensino do País, que, quando procurado por alguns docentes para captação de apoio no fortalecimento de um projeto que buscava desenvolver práticas de educação e iniciação filosófica no ensino fundamental, afirmou em uma de suas falas: “A educação não precisa de filosofia, esse conhecimento é irrelevante para nossos professores e alunos” (informação verbal)¹.

Espantosamente verifica-se, com frequência, que essa postura assumida pelo mencionado secretário de educação reflete uma tendência de rechaçar e diminuir o *status* do Ensino de Filosofia no sistema de ensino. Curiosamente, essa atitude não é isolada. Ao contrário, ela é comungada por muitos educadores das redes públicas de ensino, de outros sistemas e instâncias educacionais.

Constatamos, pois, por meio dessas assertivas anti-filosóficas que - na perspectiva desses indivíduos - a filosofia está reduzida a um campo de conhecimentos abstratos, complexos e de pouca ou nenhuma utilidade prática. Para esses atores do universo educacional, a filosofia é, sobretudo, responsável pela insubordinação, pela subversão e pelo delírio contra o tradicionalismo e reacionarismo arraigado e intolerante.

Nesse sentido, para os defensores desse modelo educacional extremamente tradicional e de viés autoritário, não há lugar definido no sistema escolar para a figura do professor-

¹ Audiência realizada no mês de abril do ano de 2013, entre o então Secretário Municipal de Educação do Município de Manaus e um grupo de professores da rede pública municipal de ensino, com o objetivo de pleitear apoio organizacional, pedagógico e administrativo para o desenvolvimento de um projeto educativo relacionado à introdução filosófica e à educação integral para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental públicos.

pesquisador e para a figura de um filósofo educador crítico e reflexivo, tanto no pensamento quanto na prática, interessado no desenvolvimento de sujeitos capazes de realizar leituras mais consistentes e aprofundadas de suas realidades sociais, culturais e históricas que sejam capazes de enxergar e apontar alternativas para possibilitar as transformações tão necessárias, além da autonomia e da emancipação requeridas para os indivíduos. Para esses atores educacionais reacionários, a filosofia está praticamente descartada e renegada ao campo dos sonhos ou da ingenuidade utópica como uma inexplicável vã filosofia.

Contra todas as possibilidades oferecidas pela filosofia e sua integração no currículo escolar, sobretudo na etapa inicial da educação básica, reinam, nos meios educacionais, propostas ideológicas que teimam em defender uma propositura educacional pautada plenamente em uma invocação fantasmagórica e midiática da realidade que arditamente tenta firmar-se em treinos, simulados, cartilhas, condicionamentos, tarefismos e contudismos, buscando a obtenção de uma alfabetização defendida como simples habilidade do domínio de um código de comunicação, repetitiva e descontextualizada, que promova o alcance de metas educacionais reacionárias e reproduza ideologicamente os valores sociais vigentes, os quais assumem – nesse caso - a tônica dos discursos pronunciados por esses atores da reação e do próprio *ethos* educacional vigente que, invariavelmente, mostra-se sempre raso, impreciso e extremamente fronteiro ao senso comum.

Essa atitude irrefletida - porém travestida de seriedade e compromisso com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos sujeitos, sem apresentar, contudo, substância, corpo e consistência – estaciona, quase sempre, no campo das falácias, semelhantemente a uma erística sofista contemporânea.

Desse modo, a abordagem pedagógico-filosófica do Ensino de Filosofia proposta nesta pesquisa também exprime, em certa medida, uma queixa e uma denúncia contra toda e qualquer vilania do pensamento raso e limitante, principalmente aquele inserido no seio do universo educacional e docente, bem como contra as diversas condutas apresentadas pelos agentes defensores de um modelo educacional reprodutor, massificante, uniformizado e até militarizado – corrente essa que inclusive vemos ressurgir com força na atualidade - as quais no geral, excessivamente irmanados às técnicas, às ferramentas burocrático-administrativas e aos psicologismos diversos, estão mais preocupados com a manutenção de seus *status*, cargos, funções e regalias institucionais, desprezando por completo o papel reflexivo da filosofia tanto no âmbito existencial, quanto educacional. Amparados no pensamento filosófico de Gilles Deleuze, que transgide com o supérfluo e superficial das opiniões daninhas, lançamos uma reflexão aos revoltosos e defensores obstinados da anti filosofia:

"Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado, nem à Igreja, que têm outras preocupações. Não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. A filosofia serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso. Não tem outra serventia a não ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas." (Deleuze, 1976. p. 87)

Assim, prosseguimos em nosso mister ressaltando que muitos desses mesmos gabinetes de manutenção do *estado das coisas*, também são ocupados por entes que ostentam o título de professor antes do nome próprio e que, ao longo de suas dispendiosas campanhas eleitorais, comprometem-se com as lutas de classe e melhorias educacionais, porém, após o êxito nos referidos processos, manifestam suas reais e precárias intenções outrora ocultas, legislando para grupos e círculos muito fechados que renegam e nutrem uma verdadeira ojeriza por qualquer docente ou educador que insista em pensar diferente ou contrariar suas posturas e ditames no geral antiéticos, antipedagógicos e antifilosóficos.

Esses atores citados já demonstraram que muito pouco tem a nos oferecer além dos seus produtos insipientes com os quais cotidianamente promovem espetáculos e culminâncias, no intuito de desviar a atenção das reflexões e tomadas de decisões mais precisas, tão urgentes e necessárias em todos os âmbitos educacionais e, sobretudo, em nosso caso, na seara do Ensino de Filosofia.

Resta-nos, apoiados também no pensamento do pesquisador latino americano Luis Enrique Sime Poma, fortalecer nossa convicção crítica e de luta, numa “[...] pedagogia de indignação e que diga não a resignação [...]” pois, “[...] a atividade educativa deve ser um espaço onde expressamos e compartilhamos a indignação através dos sentimentos de rebeldia contra o que está acontecendo” (SIME, 1991. p. 272).

Logo, nesse contexto obscuro e conformista, a filosofia torna-se imprescindível para o enfrentamento e para a resistência, na direção da consolidação de uma educação concebida enquanto processo que busca a elevação da consciência humana do nível do senso comum para o patamar de uma atitude filosófica ou de uma capacidade ampliada e de compreensão mais apurada acerca da realidade, isto é, do exercício cotidiano da reflexão e do pensamento crítico acerca do homem, do mundo, dos fenômenos e realidades.

Essa filosofia, portanto, busca produzir estranhamentos, enfrentamentos e modificações, diante de quaisquer posturas desonestas, egoístas e dissimuladas. Trata-se de

uma filosofia que demanda rompimento com tolices e divagações intermináveis e indetermináveis. E, por isso mesmo, é uma filosofia que deve ser compreendida como uma espécie de prática de guerra, como uma atitude do pensamento transgressor instalada dentro do campo educacional, social e político, e como um instrumento de luta por justiça, liberdade, verdade, bem comum, formação integral humana e fortalecimento da democracia.

Essa abordagem, que pode ser interpretada como extremamente radical por muitos, se justifica, dentre outras, quando constatamos em nossa sociedade atual o quanto ainda somos fruto de uma escola de base pedagógica elitista, movida prioritariamente pelo capital e por suas forças implacáveis e opressoras. Uma pedagogia que está continuamente preocupada em reproduzir seres fortes no campo econômico, de aceitação social e sucesso acadêmico, mas que, porém, apresenta uma moralidade duvidosa e uma elevada fraqueza no campo político e no pensamento reflexivo.

Justifica-se, ainda, quando constatamos que em praticamente todos os modelos da insigne família tradicional brasileira, a preocupação máxima consiste em produzir infantes e jovens sadios e fortes no campo material, que obtenham sucesso e muitos bens financeiros – o que em certa medida não deve ser de todo descartado – mas, ao mesmo tempo, apedeutas do pensamento, enfraquecidos e débeis no campo das reflexões éticas, políticas e estéticas, dentre outras tão necessárias e imprescindíveis à plenitude da existência e consolidação da formação integral humana.

Assim, a filosofia aqui requerida coopera ainda com a própria ampliação e consolidação da perspectiva da alfabetização e do letramento no ensino fundamental, na direção do uso e do desenvolvimento competente da leitura e da escrita e não somente da mera leitura das palavras num processo básico de codificação e decodificação, mas, sobretudo, da interpretação correta das entrelinhas, das mensagens não ditas explicitamente, da leitura do mundo e da realidade de forma mais aguçada e ampliada.

Esse exercício, embora demande um refinado esforço, não deve ser ignorado, principalmente sob o manto de argumentos que priorizam a incapacidade, imaturidade, infantilidade, impossibilidades biológicas e até adultização, como se as infâncias, sobretudo as mais pobres, oriundas das classes trabalhadoras, estivessem terminantemente incapacitadas ou alijadas de quaisquer espécies de possibilidades de introdução e compreensão inicial acerca dos saberes filosóficos, ou mesmo proibidas de pensar demais.

Essa atividade de educação filosófica, desde que adotada e conduzida de forma honesta - preservando-se em um nível adequado e técnico de rigores pedagógico-filosóficos, rejeitando sempre as pretensões de utilização como palanque interinstitucional, dentre outros

subterfúgios desagregadores - pode, ao nosso ver, impelir decisivamente a médio e longo prazo para a formação das futuras gerações. De fato, a educação brasileira, sobretudo no nível básico inicial, embora com a ocorrência de inegáveis avanços, ainda tropeça nas mesmas raízes rígidas de um modelo construído e arraigado no tradicionalismo e no conservadorismo.

A ausência da consolidação das propostas educacionais mais coerentes e acertadas, muitas implementadas inclusive ao longo de duros processos de lutas e reivindicações históricas, acabam sempre esbarrando em muralhas forjadas com a argamassa do retrocesso e do apelo negativo de grupos econômicos hegemônicos, que procuram tomar controle e tiram proveito dos sistemas educacionais, no sentido de afastar, a qualquer custo, o acesso das massas a uma formação educacional vigorosa e consistente.

Esses movimentos contínuos de idas e vindas contribuem para dificultar a construção e a consolidação de uma identidade educacional nacional que consiga firmar-se na realidade das aspirações educativas do enorme contingente social historicamente excluído, desassistido e refém da ignorância, do sub letramento e da cruel estratificação social que os coloca perpetuamente em condições subalternas, tanto nas interações sociais diversas, quanto no mundo do trabalho.

Impactam negativamente ainda, na possibilidade de consolidação de uma sólida união nacional em torno de um projeto democrático de educação e nação. Em vez disso, o que experimentamos é uma contínua importação de ideologias consumistas, de modismos e tendências pedagógico educacionais das mais diversas, oriundas no geral de países europeus e norte-americanos, assim como tem ocorrido por diversas vezes na história da educação de nosso país e, pelas atuais estimativas, podemos infelizmente inferir que caminhamos novamente para a iminência de mais um novo período repleto de episódios educacionais copistas, intervencionistas e subservientes.

Diante disso, reiteramos que, no geral, os fracassos e os retrocessos apontados e evidenciados pelos constantes deslocamentos circulares devem-se, em grande parte, aos apelos, manobras e intervenções das classes sociais economicamente elitizadas, as quais em movimentos muito sutis e em alguns episódios bruscos, buscam sempre reforçar o modelo social vigente, com suas deficiências e excludências, embora sempre garantindo para seus próprios círculos a manutenção dos privilégios, *status* social, aspirações e ditames, comumente opressores e, no geral conservadores, desinteressados do desenvolvimento da justiça social, da divisão justa de renda, bem como da qualidade de vida e ascensão social para as classes desfavorecidas.

Não menos intrincado foi, e ainda é, o tratamento dado ao Ensino de Filosofia ao longo de todo o processo acima mencionado. Ora introduzido numa perspectiva extremamente afinada aos aspectos religiosos, ora retirado e inserido por diversas vezes dos currículos e da escola básica brasileira.

Certo é que a filosofia, em mais de cinco séculos de história do Brasil, nunca teve presença garantida no nível básico da educação nacional, e menos ainda na etapa do ensino fundamental, objeto direto de nossa discussão e pesquisa nesse processo. Concordamos pois, com a observação do professor Silvio Gallo:

Sabemos que o Brasil é um País com uma débil tradição no que concerne ao ensino de Filosofia no nível médio. Durante muito tempo, desde sua implantação no Século XVI, a Filosofia foi ensinada de forma dogmática, carregada de uma forte ideologia Tomista. Nesse século XX, ela nunca teve presença garantida nos currículos oficiais. E não se trata simplesmente de ter ou não ter presença. A forma pela qual a Filosofia se faz presente, quando o está, não oferece condições muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas aulas por semana, perdida entre uma miríade de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outras áreas que lecionam Filosofia. Pobre Filosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p. 174).

Deste modo, constatamos que, apesar de muitos avanços, a realidade apresentada pelo pesquisador Silvio Gallo ainda permanece atual. As recentes legislações e correntes do pensamento intransigente, que militam arduamente pela exclusão da filosofia enquanto disciplina obrigatória, são exemplos claros dessa negatividade antirreflexiva.

Mas, apesar disso, também há iniciativas que teimam em existir, em insistir e em resistir, não somente pela permanência do conhecimento filosófico na escola pública básica, mas também pela ampliação de sua atuação, pelas pesquisas educacionais filosóficas e pela qualificação do Ensino de Filosofia, tal como o nosso programa de mestrado profissional em filosofia.

Com isso, também parece comprovado que poucas melhorias e mudanças aconteceram na direção da construção e da consolidação de uma sociedade plural e genuinamente democrática e, sobretudo, poucos avanços ocorreram em um dos principais caminhos de possibilidades para essas conquistas, a saber, a Educação enquanto projeto libertador de transformação e emancipação social.

Acerca desse fato, a professora Patrícia Sposito Mechi, historiadora e pesquisadora dos temas que envolvem o período do regime militar no Brasil – considerado um dos principais entraves para o desenvolvimento no passado recente e ainda uma ameaça que

ressurge prejudicando os avanços na atualidade - apresenta elementos que corroboram nossa argumentação:

A educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra desqualificada. Mão-de-obra desqualificada e “dócil”. A rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental. O investimento em educação, porém, não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram minguando ao longo do período ditatorial, pois a prioridade do regime era o desenvolvimento acelerado. [...] a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. O setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres (MECHI, 2006, p. 70)

A clara identificação do retorno dessa nuvem ideológica obscura e ditatorial - que atualmente parece pairar de forma sorrateira sobre diversas esferas nacionais e, sobretudo, na educação, mostrando, inclusive, seu trovejar mais raivoso e ofensivo, instigando toda sorte de retrocessos e destruição de direitos duramente adquiridos - também serviu de motivação e elemento propulsor de nossa indignação, assim como da inquietação epistemológica, no sentido da formulação e verificação de um problema filosófico no Ensino de Filosofia, e pela pesquisa na construção teórica e sistemática de referenciais que possam nos ajudar a dar lume e expandir as possibilidades de diálogo, compreensão e intervenções ativa à problemática apontada.

Deve-se, então, militar cotidianamente numa posição de resistência e enfrentamento, buscando consolidar uma postura educacional no sentido da concepção de docência como exercício da práxis educativa crítica e reflexiva, constituída como uma forma de intervenção no mundo, alimentada e comprometida com os princípios de liberdade, justiça, respeito e verdade, rejeitando sempre qualquer forma de discriminação, dominação e engodos.

Apoiados nos ombros dos filósofos e pensadores - dentre eles o patrono da educação brasileira Paulo Reglus Neves Freire – almejamos uma educação que busca continuamente o aperfeiçoamento da estatura educativa e cultural de problematização, renovação e esperança nas mudanças e transformações individuais, coletivas e de mundo, e na formação integral de sujeitos que participem com liberdade da construção social democrática, cientes de que

podem dialogar, reivindicar e demandar livremente em uma sociedade que se abre à discussão com respeito ao pensamento plural e às diferenças. Assim, corroboramos nossa perspectiva com a posição freireana:

[...] ninguém, na verdade problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização. [...] A problematização não é submetê-lo uma vez mais a um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real (FREIRE, 1980, p. 82).

Portanto, estamos problematizando a realidade ao pensar a educação, o Ensino de Filosofia no ensino fundamental, bem como suas possibilidades de interdisciplinaridade, transversalidade e consolidação da democracia, inclusive na perspectiva da proposta de ações em oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar, acreditando que esse movimento consiste em práxis efetiva de atitudes na direção do fortalecimento da liberdade e da resistência filosóficas, e no caminho do investimento em transformações e mudanças urgentes e necessárias nos cenários educacionais e sociais.

Assim, a abordagem de pesquisa aqui esboçada busca desenvolver os princípios éticos, tais como, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, o respeito ao meio ambiente, a tolerância às diferenças culturais, às identidades e às singularidades.

Além disso, devem ser associados a esses valores civilizatórios alguns princípios políticos essenciais, tais como, o direito à cidadania, o direito ao exercício da crítica e o respeito à ordem democrática. Por fim, mas não menos importante, devem-se considerar relevantes no âmbito filosófico-educacional, os valores estéticos como, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, dentre outros saberes intrínsecos às investigações filosóficas e educacionais.

Em consonância com tais perspectivas, o filósofo norte americano Matthew Lipman, também investe nas possibilidades de transformações educacionais e do Ensino de Filosofia, contrapondo-se às correntes filosóficas e pedagógicas mais tradicionais e resistentes, apostando nas mudanças de concepção e no potencial da filosofia como norteadora no desenvolvimento da educação para o pensar, pois, segundo o pensador de Nova Jersey, investimos num programa para “[...] a mudança do aprender para o pensar [...] e portanto, [...] queremos alunos que pensem por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 44).

Lipman também alerta para os perigos envolvidos na defesa de uma postura educativa pautada num aprender vago, reproduzidor e que apenas decora o que os outros pensaram, sem

proporcionar a inserção crítica que conduza à reflexão e à atitude do pensar por si mesmo e da autonomia, as quais, quando negligenciadas, desencadeiam uma monotonia de aprendizagens, sentidos e direcionamentos, assim como uma acomodação que se contenta em operacionalizar um viés educacional descontextualizado das práticas e das realidades sociais, culturais, econômicas e políticas, dentre outras variáveis imprescindíveis na compreensão mais ampla da realidade e do mundo. Ainda, tais posturas educativas instalam cenários de uma total falta de significado acerca da própria existência, do processo educativo e da importância da formação social, levando os alunos a experimentarem, dentro e fora da sala de aula, um mutismo disciplinador, onde as diversas formas de discussões, inclusive as filosóficas, são encaradas como inapropriadas, proibidas, irrelevantes e até absurdas:

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; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 31).

John Dewey, outro filósofo norte americano presente nos diálogos e investigações propostas nesse trabalho, também enfatiza a necessidade de proporcionar as possibilidades de discussões entre os educandos, que tratem de problemas vitais relacionados às experiências e ao cotidiano dos alunos, partindo desses temas como geradores de uma conversa direcionada, que não se perde em verbalizações inócuas, falácias, ou palavrórios, mas, antes, inserem elementos racionais e filosóficos, enriquecendo os diálogos e a própria formulação e compreensão acerca dos temas, elementos e problemas discutidos pelos alunos.

Por isso, essa perspectiva consiste em mais que uma didática de transmissão curricular de conteúdos, colocados artificialmente pelo professor, pois, nesse caso, a ação docente de apontar os problemas subjacentes ao cotidiano, ou problemas conceituais para pensar as situações da realidade, definem e direcionam o real foco das discussões. Dewey orienta claramente:

[...] a discussão induzirá o estudante a evocar e reexaminar o que aprendeu em suas experiências pessoais anteriores e o que aprendeu de outros (isto é, levá-lo-á a refletir) a fim de descobrir o que se relaciona, positiva ou negativamente, com o assunto do momento. Embora não se deva permitir que a discussão degenera em “bate-boca”, uma discussão ardorosa mostrará as diferenças intelectuais, os pontos de vista e interpretações opostas, o que contribuirá para definir a verdadeira natureza do problema (DEWEY, 1979a, p. 261).

Outro aspecto profundamente evocado no pensamento de John Dewey, e diretamente afinado com a perspectiva de nosso trabalho de pesquisa, é o conceito de democracia. Sob a ótica deweyana, a democracia consiste em muito mais que apenas uma forma de governo ou organização estatal. Para ele, a ação democrática é, na verdade, uma forma de vida associada às experiências conjuntas e reciprocamente comunicadas ou partilhadas entre os homens. O pensador de Vermont declara:

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 da vida associada (DEWEY, 1979b, p. 106).

Assim, essa sociedade democrática deve adotar um tipo de educação que propicie aos indivíduos um interesse pessoal nas relações, direções sociais, hábitos coletivos, como uma autêntica sinfonia da filosofia num pensamento associado à própria vida que permita transformações e mudanças positivas no sentido da construção e do aprimoramento social democrático por intermédio das ações e experiências em educação.

Assim, tanto a filosofia quanto as demais atividades científicas, inclusive aquelas instrumentalizadas nos currículos escolares, devem servir a um projeto maior de sociedade, o que só será possível com o abandono de certas rupturas, hierarquizações e posturas que defendem verdades imutáveis, melhorismos e superioridades entre os saberes e práticas de investigação socialmente descomprometidas, tanto entre os conhecimentos, como com relação à humanização dos homens.

Essa sociedade almejada por John Dewey é a própria democracia manifesta num modo de vida cooperativo, no qual todas as definições e deliberações provêm de consensos obtidos mediante a livre e aberta participação de todos, só podendo ser alcançada por intermédio da reconstrução moral, e de uma postura onde os conhecimentos, métodos científicos e filosóficos cooperem entre si para tal.

Finalmente, quanto ao elemento da transversalidade constitutivo de nossa pesquisa, quer-se destacar que as concepções do desenvolvimento de um trabalho que investiga as possibilidades da interdisciplinaridade e transversalidade do Ensino de Filosofia não devem ser entendidas – ao menos na perspectiva de nossa abordagem - como uma tentativa reducionista, desagregadora ou facciosa que procura invalidar décadas de lutas dos movimentos de professores e estudiosos, das pesquisas desenvolvidas, dentre tantas outras ações e dinâmicas realizadas no sentido da busca e inclusão da filosofia como disciplina

obrigatória na educação, respeitando assim, suas características e especificidades, como o elenco próprio de conteúdos e legislação particular, que amparem seu pleno desenvolvimento na etapa final na educação básica, a saber, os três anos do Ensino Médio.

A transversalidade não deve ser compreendida como um movimento próximo ou que apoia o reacionarismo educacional que, por vários motivos, busca retirar definitivamente quaisquer possibilidades ou experiências do ensino de filosofia, seja como disciplina, seja em qualquer outro formato didático, metodológico ou de possibilidade do pensamento – ao menos de uma determinada filosofia - por considerá-la extremamente subversiva, perigosa, desagregadora e até proselitista de diversas doutrinas político ideológicas.

Entenda-se a transversalidade como “característica intrínseca da filosofia [...] que significa que a filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas abre-se sempre a outrem, busca a relação [...] no sentido de gerar e garantir uma interlocução entre as diversas disciplinas” (GALLO, 2006, p. 30).

Numa segunda perspectiva, a transversalidade pode ser entendida como uma estratégia didático metodológica para situações de ensino-aprendizagem. Enquanto a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma espécie de troca entre as diversas áreas do conhecimento, pretendendo garantir a construção de conhecimentos que rompam com as fronteiras entre as disciplinas sistematizadas, a transversalidade figura como o elemento prático propriamente dito em relação à teoria interdisciplinar, ou seja, diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa cotidiana, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados - aprender sobre a realidade - e as questões da vida real e de sua transformação - aprender a realidade a partir da própria realidade – recorrendo aos temas que atravessam e perpassam os diferentes campos do conhecimento humano.

Portanto, novamente amparados na perspectiva de Dewey e Lipman, fortalecemos nossa convicção no pensar transformador proposto pela filosofia e sua presença na escola básica, bem como a potencialidade da filosofia para as mudanças necessárias à realidade, a partir das interações e ações dos homens, pois um pensamento “[...] é criador, é uma incursão no novo. Ele subentende alguma inventividade” (DEWEY, 1979b. p. 174).

CAPÍTULO I: DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, pretendemos abordar, de forma geral, os principais elementos conceituais, históricos, de definição e classificação relativos à Democracia, inicialmente concebida enquanto regime político gestado na antiga *pólis* grega, avançando na perspectiva de uma robusta tessitura conceitual, ocidental e contemporânea, que a concebe enquanto uma autêntica “forma de vida” ou forma social desenvolvida em comunidade. Na mesma direção, também abordamos as questões interligadas aos fenômenos educativos, bem como ao próprio conceito geral de Educação compreendido como um processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais dos seres humanos, assim como suas relações, aproximações e distanciamentos com as demais temáticas elencadas, sobretudo aquelas relacionadas ao movimento denominado como educação democrática e educação integral.

Na sessão intitulada *As bases da democracia no ocidente e seus desdobramentos*, buscamos analisar o processo de origem da democracia na Grécia antiga, bem como os principais eventos que contribuíram para a sua consolidação, destacando-a ainda, como um dos maiores legados políticos e sociais herdados pelas civilizações ocidentais. Em *Democracia na atualidade, complexidade e divergências*, procuramos refletir sobre as diversas significações e contornos que os movimentos democráticos foram ganhando ao longo da modernidade e contemporaneidade, até chegarmos às democracias liberais em suas variáveis, assim como acerca das contradições, diferenças, debilidades e acertos dos diversos regimes políticos democráticos. Ainda nessa seção, também destacamos as contribuições do cientista político norte americano Robert Alan Dahl, considerado o fundador da escola behaviorista do pensamento político estadunidense e formulador do conceito de "poliarquia".

A partir da terceira sessão, denominada *Pensar o pragmatismo e a educação democrática a partir de Willian James e Charles Sanders Peirce*, passamos a traçar um paralelo entre o conceito de democracia e seu papel fundamental na filosofia e educação democráticas enquanto forma de vida preconizada por John Dewey, buscando compreender suas bases a partir dos fundamentos do pensamento pragmático de Willian James e Charles Sanders Peirce. Finalmente, em *Pragmatismo e a educação democrática em John Dewey e Paulo Freire*, e *Educação democrática e filosófica no pensamento de John Dewey, Paulo Freire e Mathew Lipman*, buscamos compreender as diversas relações entre a educação, pragmatismo, democracia e o Ensino de Filosofia, destacando as aproximações, os distanciamentos e as possibilidades de uma educação democrática e de seus fundamentos.

1.1 – As bases da democracia no Ocidente e seus desdobramentos

O legado da civilização grega herdado pelo ocidente permanece presente. Embora, ao longo dos séculos, múltiplas mudanças nos mais diversos contextos estejam ocorrendo simultaneamente e em processos contínuos de permanentes transformações e conflitos, os principais elementos relativos ao mencionado legado helênico ainda atuam como componentes impulsionadores nas mais diversas realidades cotidianas, sejam elas individuais, sociais, políticas, éticas ou educacionais.

Além da própria filosofia, outro exemplo desse pujante patrimônio intelectual e cultural legado pela Grécia antiga é a democracia, cujas origens históricas nos remetem aproximadamente ao ano de 508 a.C., quando o cidadão grego Clístenes, um aristocrata e político de viés progressista, deu continuidade à obra dos estadistas atenienses Sólon e Dracon – consagrados como os pais da democracia grega – liderando assim uma revolução contra o último tirano de Atenas, um governante extremamente opressor chamado Hípias, o qual, por sua vez, era filho e sucessor de Pisístrato, outro déspota reconhecido por ser o principal responsável pela introdução da tirania em Atenas.

Ao destituir do poder o derradeiro representante do clã tirânico, Clístenes, filho de Agarista de Sicião e Mégacles, iniciou diversas reformas políticas, sociais e territoriais, sendo que a principal foi, sem dúvida, a reformulação da antiga constituição, proporcionando a alguns núcleos de cidadãos atenienses o direito ao voto e a nomeação aos mais diversos cargos públicos e políticos, inclusive, independentemente de critérios relativos à renda, posses ou genealogias de ordens familiares. Tais modificações culminariam, em certa medida, na consolidação do processo de fundação da democracia grega, inaugurando portanto, um período de rompimento com as tiranias e em uma nova era civilizatória para a história do ocidente.

Na sequência desses acontecimentos e dando vasão às propostas e reformas, Atenas foi dividida em dez unidades denominadas “demos”, e dessa feita, o regime recém instaurado recebeu a designação de “*demokratia*”, em alusão à junção dos radicais gregos “*demo*” e “*kratia*”, significando povo e poder, respectivamente. Sobre os processos de consolidação da democracia, combate a tirania, e participação de Clístenes nas ações de condução das reformas e organização política, pontuamos as observações do pesquisador Bruno Rodrigo Dambrós, cujo estudo nos esclarece acerca desses elementos:

O principal evento para a consolidação da democracia, além das reformas anteriores de Sólon, foi, sem dúvida a reforma territorial sob Clístenes, ocorrida por volta de 508 a. C. Foi esta reforma que, ao reconfigurar a demografia ática, enfraqueceu os

laços parentais das famílias aristocráticas áticas e possibilitou a participação política efetiva nas eleições e nas instituições democráticas atenienses. [...] Clístenes tomou uma série de medidas reformatórias, principalmente no que tange à reorganização política do território da Ática mudando a organização política ateniense, que era baseada em quatro tradicionais tribos com fortes laços de parentesco entre si, que foram responsáveis pelas tiranias anteriores. A fim de impedir que a tirania se instalasse novamente através destas relações de parentesco, Clístenes dividiu a Ática em dez tribos de acordo com sua área de residência, o seu dêmos (DAMBRÓS, 2017, p. 97 - 98).

Sabemos que a despeito dos inegáveis avanços quanto ao enfrentamento do despotismo tirânico e opressor, a democracia grega, em suas origens, admitia muitas práticas e conceitos hoje considerados anticivilizatórios, excludentes e mesmo inadmissíveis, apesar de, infelizmente, ainda ocorrem em muitos lugares.

A escravidão é o exemplo mais agudo dessa permissividade; além disso, o fato de que as mulheres, os estrangeiros residentes a longos períodos, chamados de metecos, crianças e adolescentes e, claro, os próprios escravos estivessem excluídos e alijados de quaisquer direitos e participação nas deliberações, nos votos e nas possibilidades de atuação nos processos democráticos, também constituem-se, sobretudo na atualidade, aspectos contraditórios e divergentes das atuais aspirações de liberdades e direitos de participação previstas para um sistema democrático.

Ainda assim, considerando as características até então limitadas, excludentes e elitistas presentes nos primórdios da democracia ateniense, bem como as estimativas de que apenas uma pequena porcentagem da população desfrutava dos direitos previstos nas formulações democráticas, podemos depreender que, mesmo não sendo inicialmente para todos os cidadãos - ao menos naquele contexto histórico – a democracia adotada em Atenas permitia a discussão, os debates, as revisões e as construções coletivas, propiciando, assim, condições de melhoramentos e mudanças, tanto individuais quanto coletivas e sociais.

Prova disso foram as continuidades e os aprimoramentos da proposta democrática, implementadas por Péricles, o sucessor de Clístenes, reconhecido como mais um importante democrata ateniense que, além de ter permitido a ampliação do leque de possibilidades para os cidadãos menos favorecidos, exerceu uma influência tão profunda na sociedade grega que até mesmo Tucídides, o grande historiador grego, declarou abertamente que reconhecia Péricles como sendo “o primeiro cidadão de Atenas”, dada sua participação ímpar na consolidação dessas propostas democráticas.

Avançando em direção à contemporaneidade, vemos que a convenção mais ampliada do termo democracia estipula seu significado como uma organização social em que o controle político é exercido pelo povo e para o povo, onde as escolhas e deliberações são

construídas, ordenadas e definidas sempre de forma coletiva e participativa, e onde os membros exercem as decisões de construção juntos, em comunidades de diálogo e respeito às decisões estabelecidas pelas escolhas da maioria.

Exatamente por isso, mesmo as atuais democracias ainda em vigor nas diversas nações e estados, apesar de apresentarem nos sistemas internos variados elementos distintos, preservam, em seu eixo central, ligações profundas com o ideário inicial grego, principalmente no que tange ao sistema de escolha dos representantes e responsáveis pela condução dos governos, os quais, no geral, são definidos pelo resultado da livre eleição dos candidatos referendados por segmentos estratégicos do povo, inclusive com amplos processos de deliberações que representam, ao menos no imaginário coletivo, a expressão máxima da união e da vontade popular das maiorias, confirmadas através de pleitos e votos livres.

Assim, a possibilidade de voto enquanto direito de escolha, simbolizando a soberania popular em um sistema de governo idealizado como democrático, ainda pode ser considerada como uma das principais características desse modelo de governança institucional e, em tese, deve abranger todos os elementos da organização interna e política de um país proclamado e adepto do regime democrático.

O cientista político britânico David Jonathan Andrew Held, falecido recentemente, em março de 2019, e ainda considerado um dos maiores estudiosos sobre a democracia, realiza uma divisão - tanto para efeito de construção e explicação teórica, quanto de desencadeamento histórico - em duas categorias principais, subdivididas respectivamente em modelos clássicos e variantes contemporâneas:

A primeira categoria é composta por quatro modelos de democracia: a democracia clássica da Grécia antiga, o modelo republicano (na vertente desenvolvimentista e na vertente protecionista), a democracia liberal (na vertente desenvolvimentista e na vertente protecionista) e o modelo marxista de democracia direta. O segundo grupo é composto por cinco variantes dos modelos contemporâneos: o elitismo democrático competitivo, o pluralismo, a democracia legal, a democracia participativa e a teoria deliberativa (HELD, 2006, p. 6; tradução nossa)².

Não pretendemos discorrer pormenorizadamente acerca dos elementos presentes em cada uma das categorias, modelos ou vertentes, constituintes das democracias adotadas em

² HELD, 2006, p. 6: "The first category is composed of four models of democracy: the classical democracy of ancient Greece, the republican model (in the developmental and protectionist aspects), liberal democracy (in the developmental and protectionist aspects) and the Marxist model of direct democracy. The second group is composed of five variants of contemporary models: competitive democratic elitism, pluralism, legal democracy, participatory democracy and deliberative theory".

diversas partes do mundo, mas, antes, buscar analisar as características centrais e os pontos comuns presentes no universo das proposições estruturais e, principalmente, realizar a crítica acerca das contradições e da ausência de consolidação prática presentes, sobretudo, no modelo de democracia participativa adotado em nossa nação.

Iniciamos pela Constituição da República, a carta magna que organiza e delimita os poderes do Estado, definindo as formas de exercício do poder, os meios de organização, de sustentação estatal e as vias do exercício pleno da democracia. Ela é também a fonte da qual emanam as garantias e as liberdades individuais. Nesse sentido, podemos destacar inclusive, que a carta magna brasileira tem sido reconhecida e amplamente estudada como uma das mais modernas e democráticas de todo o mundo.

A Constituição Federal, em seu artigo 1º, determina que o Brasil é uma República Federativa, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal; bem como qualifica o Estado brasileiro como Democrático de Direito. No Parágrafo Único do mesmo artigo está previsto que todo poder emana do povo, e que esse poder será exercido por meio de seus representantes, numa clara demonstração de um aspecto ligado a democracia indireta, embora não exclua representação direta, desde que necessária em algumas ocasiões pontuais e específicas.

O elemento relacionado à forma de democracia direta significa que, necessariamente, a base do sistema democrático será prioritariamente o voto e, portanto, a participação popular direta, através dos meios e instrumentos constitucionais, como nos orienta o constitucionalista Paulo Bonavides:

(...) com a democracia semidireta, a alienação política da vontade popular fez-se apenas parcialmente. A soberania está com o povo, e com o governo, mediante o qual essa soberania se comunica ou exerce, pertencente por igual ao elemento popular nas matérias mais importantes da vida pública. Determinadas instituições, como o *referendum*, a iniciativa, o veto e o direito de revogação, fazem efetiva a intervenção do povo, garantem-lhe um poder de decisão de última instância, supremo, definitivo, incontestável (BONAVIDES, 2002, p. 275).

Do mesmo modo, em acordo com a asseveração do mencionado autor, o Diploma Legal também determina a manutenção inegociável de garantias do princípio da soberania popular enquanto objetivação que assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, tais como a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na perspectiva da harmonia social.

Em consequência disso, a Constituição da República institui como paradigma a democracia participativa, reconhecendo tanto o sufrágio universal, enquanto pleno direito ao voto de todos os cidadãos adultos, independente de alfabetização, classe social, renda ou etnia, salvo exceção de menores de 16 anos, quanto também inserindo institutos da democracia direta, tais como os referendos, os plebiscitos e as iniciativas populares, proporcionando outros meios de participação e controle da sociedade nas decisões políticas e nas atividades da administração pública, além das convocatórias voltadas unicamente para a escolha de seus representantes. Segundo o Professor Eduardo Kroeff Machado Carrion: “A proposta da democracia participativa é no sentido de incorporar na prática democrática novos e modernos instrumentos de controle e de participação no poder, com ênfase nos mecanismos de controle social” (CARRION, 2001, p. 49).

Com efeito, de acordo com as estruturas mais atuais desse modelo sistemático de governança, podemos citar como elementos imprescindíveis aos processos de construção, manutenção e consolidação da democracia, o estabelecimento das ordens constitucionais, judiciais, legislativas, administrativas e eleitorais, entre outras, assim como a observação do princípio do equilíbrio entre os poderes e órgãos que compõem a administração pública.

Além disso, outros fatores indissociáveis ao cerne dos sistemas democráticos são também a prioridade política do parlamento ou congresso, a independência e harmonia entre os poderes e a divisão das correntes do pensamento político em diversos partidos e coligações, respeitando sempre e, sobremaneira, as manifestações de oposição e o pluripartidarismo, bem como a defesa de correntes do pensamento político antagônicas.

No Brasil, os objetivos fundamentais do Estado são apresentados na Constituição de 1988 no artigo 3º:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Vemos que essa disposição é considerada como mais uma das diversas outras inovações da Constituição de 1988 pois, pela primeira vez na história das constituições do país, são enumerados e destacados seus objetivos fundamentais. Destaca-se que tais objetivos tinham como principal interesse estabelecer a concretização econômica, social e cultural, além

de efetivar o princípio da dignidade da pessoa humana e, sobretudo, tornar-se elemento essencial para a consolidação da democracia brasileira.

Também é relevante citar que, eventualmente, dependendo dos aspectos sociais, legislativos e culturais de cada nação, outros elementos podem ser inseridos nos modelos considerados como formas democráticas de organização política, entretanto, em síntese, os quesitos acima elencados corroboram com a elaboração do modelo mais atual e aceito acerca dos principais elementos que validam as estruturas internas de um país defensor e operador de um sistema considerado democrático.

Abordar os fundamentos teóricos da democracia é, em certa medida, um exercício de luta pelos anseios, fortalecimento e consolidação plena dessa vertente de organização social, acreditando que seus princípios e prerrogativas são possibilidades de superação das injustiças, desigualdades e mudanças individuais e coletivas tão necessárias e urgentes em nossa nação.

Representa ainda um movimento que procura explorar e compreender essa forma de governo que valoriza a conjugação de princípios da organização política, inseridos no seio de uma sociedade que pleiteia continuamente o bem comum, a preservação e a valorização da vida e o aprimoramento da sociedade e das instituições.

Igualmente, além dos princípios imprescindíveis já citados, existem algumas condições que são realmente inegociáveis e devem sempre prevalecer, a despeito de quaisquer projetos de determinados governos eleitos, representantes de partidos ou correntes do pensamento político. Essas condições de que tratamos aqui são as liberdades do indivíduo diante de todos os representantes do poder político, e especialmente diante do Estado: liberdade de opinião, de expressão da vontade popular e da igualdade dos direitos políticos e, sobretudo, de oportunidades favoráveis para que o povo e os partidos políticos se pronunciem sobre todas e quaisquer decisões de interesse geral da nação.

Entretanto, a jovem e frágil democracia brasileira vem sofrendo, ao longo de muitas décadas, vários ataques, perseguições e divergências, tendo sido inclusive subjugada a duros golpes que enfraqueceram, de forma profunda, seus elementos ainda embrionários, provocando além do cerceamento das possibilidades de escolha dos representantes por meio do voto, o cerceamento quanto às liberdades de participação, expressão, reivindicação e livres manifestações das pluralidades do pensamento político, tortura e assassinatos de opositores políticos, dentre outros.

Apesar disso, os algozes responsáveis por tais episódios sempre reivindicaram a condição de democratas e patriotas, justificando suas ações como necessárias à preservação da soberania e da união nacional. Essas divergências incompatíveis e gritantes podem, em muitos

sentidos, ser comparadas àquilo que o cientista político Robert Dahl se refere como um problema de mensuração democrática, pois segundo ele, a democracia "[...] tem diferentes significados, para diferentes pessoas em diferentes contextos e lugares" (DAHL, 2000, p. 3; tradução nossa)³.

Isso nos faz refletir sobre a veracidade da democracia adotada em nossa nação, pois semelhantemente aos primórdios gregos, em que lutas e movimentos foram travados contra a tirania, temos ainda em nossos dias tiranos com fardas e falsas aparência de democratas, mas que demonstram no íntimo, através de suas atitudes e posturas, a genuína linhagem da qual descendem.

Podemos propor uma analogia na qual esses déspotas figuram como descendentes diretos de Hípias e de seus antecessores, os quais, sondando continuamente nossos *demos* contemporâneo, buscam ocasião para novas investidas na intenção da tomada do poder, visando, em última instância, a implantação da opressão sobre as classes trabalhadoras e subalternas, historicamente menos favorecidas, além do benefício a grandes banqueiros, empresários e círculos das altas patentes das forças armadas.

Esses fantasmas do clã de Pisístrato vêm vagando, ao longo dos séculos, e cooptando, entre as nações, diversos homens, sejam eles reis, aristocratas, membros das elites, pintores frustrados, militares derrotados em conflitos mundiais, empresários gananciosos e, mais recentemente no Brasil, um grupo de oficiais da reserva e da ativa das forças armadas e seus simpatizantes.

Mesmo com um corpo consistente de legislações, amparos e mecanismos jurídicos dos mais diversos constituídos, considerados inclusive altamente avançados por dezenas de nações, vemos que nosso país agoniza, permanecendo inerte e preso aos ditames de uma elite de lastro aristocrata e viés autoritário, que traz atrelada ao coldre frouxo uma classe média com profundos sentimentos de grandeza, que vaga odiosa e cambaleante, mostrando-se, ainda na atualidade, mais cruéis e obstinados às injustiças e omissões, mesmo se comparados àquela classe nobre e fidalga da Grécia antiga, que marcou de forma terrível sua presença e atuação entre os atenienses.

Propomos um paralelo entre as principais liberdades previstas nos sistemas democráticos, citadas nas sessões anteriores, e o próprio Ensino de Filosofia na educação básica brasileira, pois se observa que ambos figuram no tempo e no estado com certas

³ DAHL, 2000, p. 3: "[...] has different meanings, for different people in different contexts and places".

condições de semelhança e com rupturas e descontinuidades em relação às suas presenças e garantias.

As legislações maiores, tanto a Constituição da República (BRASIL, 1988) quanto às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) - as duas últimas direcionadas ao âmbito educacional - destacam em seus conteúdos e enunciados diversas garantias relacionadas à liberdade e à democracia, tais como a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade (Art. 5º da Constituição Federal); a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber associado ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e ainda o respeito à liberdade e apreço à tolerância (Art. 3º da Lei 9.394, LDB).

Ainda, “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” (BRASIL, 2017, p. 09).

Podemos afirmar que esses fragmentos de textos legais, apesar de teoricamente precisos, notadamente bem elaborados e resultando de discussões em assembleias nacionais, movimentos sociais de base, movimentos educacionais e comunitários, entre muitas outras instâncias de reivindicações, no geral encontram extrema dificuldade para se consolidar e avançar para além da previsão da letra, adentrando para o campo da dimensão real e cotidiana dos indivíduos.

Esse movimento de conversão entre o que está posto nos benefícios legais e a realidade prática de grande parte dos indivíduos, equaciona quase sempre tantas variáveis e minúcias que acaba perdendo-se nos discursos, e enfraquecendo mais e mais no decorrer do longo percurso que conduz a consolidação e estabilidade dessas garantias.

Assim, tais seguranças previstas nos textos legais encontram-se, na prática, muito distantes da maior parte dos membros da classe trabalhadora, menos favorecidos social e economicamente, e marginalizados em muitos processos, o que, por consequência, impede a participação e benefício dessa infinidade de direitos e liberdades previstas e legalmente asseguradas.

Em muitos casos, esses mesmos direitos, bem como as liberdades que tanto almejamos sejam cumpridas e plenamente aplicadas, podem servir de potencializador para o desencadeamento das mais diversas injustiças, devido às inúmeras ineficiências do estado e, mais ainda, tornam-se ferramentas a serviço do poder que consolida a opressão, disseminando

pilhagem de recursos públicos, exclusões e controle social rígido, suscitando, ao fim, o oposto do que previam as deliberações iniciais.

Exemplo disso é o artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que trata das garantias e direitos fundamentais de que cada cidadão dispõe. O caput do Art. 5º assegura que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”.

Ora, vivemos em um estado onde juízes e ministros das instâncias superiores cometem toda sorte de irregularidades em relação aos processos, julgamentos e sentenças, onde provas são forjadas, decisões judiciais são deliberadas a partir de acordos e promessas de benefícios, e onde os princípios do direito processual, tais como a imparcialidade, isonomia, contraditório e ampla defesa, além da livre investigação e apreciação das provas, dentre outros, são claramente violados e desrespeitados.

Resta-nos inferir, em relação às bases da democracia no Ocidente, que os diversos conceitos apresentados em nossas legislações, tais como os de liberdade, igualdade, respeito, pluralidade, e democracia, dentre outros, necessitam de uma urgente revisitação e análise à luz da filosofia, pois além da ineficácia em relação aos atendimentos previstos em suas garantias - expressas por exemplo, quando indivíduos semelhantes e em iguais condições recebem tratamento desigual perante as leis e instituições - inexistem condições para a compreensão do real significado desses conceitos e suas aplicações na realidade prática dos indivíduos.

Ainda assim, apesar das contradições, diferenças e debilidades do regime político democrático, devemos ressaltar que esse sistema constitui-se como um dos únicos que proporcionam participação popular e garantia das prerrogativas legais de liberdade dos indivíduos perante o Estado; participação ativa do povo sobre as decisões; escolha de um representante político; igualdade de oportunidade para todos; direitos comuns, tais como o acesso à educação e saúde, além do incentivo ao debate, e da autonomia para reivindicações populares frente às injustiças cometidas pelas forças estatais.

Dessa forma, a sociedade brasileira vem cobrando, cada vez mais, medidas eficientes e o estabelecimento de políticas públicas que atendam, sobretudo, aos historicamente menos favorecidos para que, assim, realidades como o trabalho infantil, o trabalho análogo à escravidão, as discriminações raciais e de gênero, bem como as manobras empresariais mesquinhas e exploradoras, possam ser definitivamente punidas e erradicadas de nossa nação. Para tal, evocamos o papel fundamental da escola pública em todos os seus níveis e etapas de

atendimento, para que esse espaço possa servir como instância de construção e consolidação da real democracia para todos.

1.2 – Democracia na atualidade: complexidade e divergências

Mesmo que a democracia não seja uma forma ou sistema de governo reconhecida como conveniente em todos os países, especialmente naqueles afeiçoados aos regimes opressores e ditatoriais, e apesar das diversas alegações que dão conta de que o modelo democrático estaria em franca derrocada, ainda é notória a influência dominante que esse regime político e social exerce sobre a preferência de centenas de milhares de pessoas em diversos lugares do mundo.

Já consideramos na sessão anterior que, desde seu surgimento na Grécia antiga, a democracia sofreu inúmeras transformações no que se refere aos seus conceitos, práticas, participação de atores sociais e formas internas de organização. Na modernidade e contemporaneidade os movimentos democráticos foram ganhando diversas significações e contornos, até chegarmos às democracias liberais, segmentadas tanto na vertente desenvolvimentista quanto na protecionista, que surgiram entre os terríveis momentos de guerras mundiais e genocídios ocorridos na Europa do século XX, sendo a partir daí impostas e disseminadas a diversos estados e nações, incluindo muitos na América Latina, Ásia e África e, conseqüentemente, chegando também ao Brasil.

Recentemente, foi divulgado o resultado do relatório intitulado *Estado Global da Democracia*, produzido pelo *Instituto Internacional para a Democracia e Assistência Eleitoral* (IDEIA Internacional), uma organização intergovernamental com sede em Estocolmo, na Suécia, que possui 33 Estados membros, dentre eles o Brasil. O documento aponta que nosso País teve um declínio significativo em metade dos 16 atributos considerados inegociáveis para a qualidade da Democracia.

Destacamos, a seguir, a totalidade dos atributos analisados pelo referido instituto, bem como seus concitos geradores: **Governo Representativo** - eleições limpas, sufrágio inclusivo, partidos políticos livres, governo eleito. **Direitos Fundamentais** - acesso à justiça, liberdades civis, direitos sociais e igualdade. **Verificações sobre o Governo** - parlamento efetivo, independência judicial, integridade da mídia. **Administração Imparcial** - ausência de corrupção, aplicação previsível. **Engajamento Participativo** - participação da sociedade civil, participação eleitoral, democracia direta, democracia local.

Kevin Casas Zamora, político, advogado e cientista político costarriquenho, também Secretário-Geral do Instituto em questão, enxerga uma erosão prolongada e sustentada da

qualidade democrática brasileira. Segundo ele, a democracia no Brasil atingiu o pico por volta de 2013, e começou uma franca derrocada a partir do ano de 2015 (CASAS, 2021).

O índice global do estado da democracia mostrou que regimes autoritários aumentaram mundialmente a pressão pela tomada de poder. Sendo assim, 2020 foi o pior ano desde 1975. Não há registros, na história recente, de tantos países com democracias estabelecidas escorregando para o autoritarismo. O mundo perdeu, nos últimos dois anos, pelo menos quatro democracias, seja por meio de eleições fraudadas – em associação às “poliarquias” (conceito que abordaremos no subtópico seguinte), seja através de golpes militares.

Atualmente, 70% da população mundial, vive em lugares onde há retrocesso democrático como os Estados Unidos, que apareceram pela primeira vez na lista, quando Donald Trump assumiu o poder, e países da União Europeia. Diante desse catastrófico cenário, o Instituto considera pelo menos um lado positivo: o aumento dos protestos e ações cívicas que não são um simples alerta e sim uma imensa campanha de alarme em tom estridente (CASAS, 2021).

Assim, perante tamanhas ameaças e obscuridades, vemos que as transformações e circunstâncias demonstram que as democracias atuais consistem mesmo em processos históricos com fortes cargas culturais e trazem relações diretas com diversos fatores característicos do conjunto de pessoas e interesses presentes nos estados e países onde foram acolhidas e estabelecidas. Nesse sentido, reiteramos as complexidades e divergências acerca desse modo de governo, esclarecendo que não podemos esperar a existência de um único modo de democracia, impulsionado com os mesmos significados e contornos em todas as nações e estados.

Mesmo entre países vizinhos, que defendem esse modelo de regime político, certamente as constituições e organizações internas serão distintas e, talvez, até mesmo opostas. Fato é que muitos países que adotam a forma de governo democrática sequer são verdadeiramente democracias.

Contudo, a definição liberal mais aceita e amplamente divulgada na atualidade, determina que a democracia pode ser entendida como uma ordem civil e legal com características comuns, tais como: a existência de partidos políticos, de eleições, divisão entre os poderes da República – três poderes no caso do Brasil – bem como a seguridade dos direitos civis de igualdade e liberdade. Entretanto, convém destacar que esses elementos e características não são suficientes para efeito de uma definição ou compreensão plena e mais consistente acerca do conceito de democracia na atualidade.

Assim, em relação ao que seria uma democracia efetivada na vida social, deve-se acrescentar, aos elementos já apresentados, a perspectiva de um caráter mais vigoroso que consiste em defini-la como uma autêntica forma social que está para além de um simples regime político.

Com efeito, a democracia é uma forma comunitária, social e política, baseada na criação e conservação de direitos, que considera o conflito legítimo e necessário, e que afirma a soberania popular, garantindo que o poder pertence ao povo e não ao governante, sendo o segundo apenas um mandatário que recebe uma autorização temporária e limitada para exercer uma soberania que pertence inalienavelmente ao povo e à vontade da coletividade.

Então, em síntese, a democracia consiste no único regime social e político que preserva um genuíno caráter popular, bem como as inegociáveis garantias de direitos, e o conflito de ideias. Talvez nem aquelas democracias consideradas mais avançadas tenham alcançado sua plenitude, mesmo porque o movimento é uma característica própria das reais democracias, estando sempre abertas às revisões e adequações necessárias.

Em outra recente pesquisa realizada no Brasil pelo instituto DATAFOLHA (2020) e publicada pelo Jornal Folha de São Paulo, intitulada *Democracia e Ditadura*, cuja coleta de dados ocorreu nos dias 23 e 24 de junho de 2020, foram entrevistados 2016 brasileiros adultos que possuem telefone celular em todas as regiões e estados do país, tendo como margem de erro dois pontos percentuais para mais ou para menos.

O resultado obtido revelou que 75% dos brasileiros entrevistados manifestaram apoio incondicional à democracia, considerando-a como o regime social e político mais adequado em detrimento dos regimes autoritários; revelando, ainda, que 78% dos participantes reconhecem indubitavelmente que o regime militar, instaurado no Brasil em 1964, foi realmente uma ditadura e não uma “revolução”, como alguns setores ligados ao atual governo federal e algumas alas de militares mais radicais insistem em propagar (DATAFOLHA, 2020).

Assim, complementando nossa argumentação, apresentamos a perspectiva conceitual defendida pela filósofa brasileira Marilena Chauí acerca da democracia, com a qual concordamos plenamente:

Dizemos, então, que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um contra-poder social que determina, dirige, controla e

modifica a ação estatal e o poder dos governantes. A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis (CHAUÍ, 2008, p. 69).

Portanto, ressalte-se a reflexão que iniciamos anteriormente e que diz respeito às análises acerca da qualidade e veracidade das democracias pois, diante desses elementos conceituais e teóricos, as perguntas e reflexões que compõem nossa crítica seguem no sentido de verificar em que medida os Estados que constitucionalmente adotam a democracia são mais ou menos democráticos, ou seja, quais aspectos, elementos e instituições encontram-se mais consolidados, e quais ainda precisam avançar em relação ao processo de estabilização e desenvolvimento de uma práxis democrática, em especial no Brasil, já que nosso trabalho pretende fortalecer uma educação filosófica básica que trabalhe no sentido da construção e consolidação efetiva da democracia nas escolas e na vida dos estudantes.

Coroando as perspectivas complexas e divergentes acerca da Democracia e seus conceitos, importa novamente salientar as contribuições dos pensamentos freireano, deweyano e lipminiano acerca das questões ligadas à democracia e à educação democrática. Em Freire, vemos o conceito de democracia sendo apresentado da seguinte forma:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns em que o homem participe (FREIRE, 1989b, p. 80).

As condições geradoras de debate e exame, elencadas por Paulo Reglus Freire, não são produzidas de forma natural, mas precisam de provocações sistemáticas com intencionalidade e rigor. Nesse sentido, a escola fomenta um espaço tempo ímpar para a consolidação desse processo, expandindo, inclusive, suas provocações para os diversos espaços sociais. Dewey ressalta a importância dessa ampliação provocativa aos diversos modos de associação humana, substanciando assim sua concepção democrática, tal como um processo de construção ativa e participativa:

A ideia de democracia é uma ideia mais ampla e completa do que pode ser exemplificada mesmo na sua melhor situação. Para ser realizada, ela deve afetar todos os modos de associação humana: família, escola, indústria, religião. E mesmo

no que diz respeito aos arranjos políticos, as instituições governamentais são apenas um mecanismo para fixar numa ideia canais de operação efetiva (DEWEY, 1946, p. 143; tradução nossa)⁴.

O Filósofo de Vermont expande a compreensão de democracia e da própria construção democrática por meio da educação, situando-a como um grande experimento da humanidade numa ética de colaboração e alteridade:

[...] a causa de democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Através do respeito mútuo, da mútua tolerância, do dar e receber, da associação das experiências, ela é, enfim, o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos engajados, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade – o de viver juntos de modo que a vida de cada um de nós seja pelo menos vantajosa, no mais profundo sentido da palavra, vantajosa para si mesmo e que contribua para a construção da individualidade dos outros (DEWEY, 1940, p. 33; tradução nossa)⁵.

1.2.1 – A crítica de Robert Dahl e o conceito de poliarquia

Radicalizando numa linha de pensamento divergente, o cientista político Robert Dahl alega que democracias de fato nem existem, pois, no máximo, o que existe atualmente são poliarquias, ou seja, reuniões de grupos das elites que, simultaneamente, tanto operam em situações de conflito, quanto de compromissos entre si, conforme as conveniências econômicas e interesses diversos e que, por fim, conduzem nos bastidores do cenário político um ordenamento institucional que prevê a formação de governos por meio de eleições realizadas em contextos competitivos e com uma participação popular forjada, que jamais alcança os verdadeiros ideais mais exigentes de soberania popular associados ao conceito genuíno de democracia. Em outras palavras Dahl afirma:

Num *continuum* entre regimes autocráticos e democráticos, as poliarquias se encontrariam próximas dos últimos, devendo ter oito características básicas: (1) todos os indivíduos expressam suas preferências votando; (2) o peso do voto é idêntico para todo cidadão; (3) a alternativa com maior número de votos vence; (4) cada indivíduo pode escolher a sua alternativa preferida e pode votar na mesma; (5) todos os indivíduos possuem informações iguais acerca de todas as alternativas; (6) os políticos com maior número de votos vencem todos os demais; (7) as ordens dos governantes eleitos são executadas e (8) as decisões respeitam as sete condições

⁴ DEWEY, 1946, p. 143: “The idea of democracy is a wider and fuller idea than can be exemplified in the state even at its best. To be realized it must affect all modes of human association, the family, the school, industry, religion. And even as far as political arrangements are concerned, governmental institutions are but a mechanism for securing to an idea channels of effective operation”.

⁵ DEWEY, 1940, p. 33: “[...] the cause of democracy is the moral cause of the dignity and worth of the individual. Through mutual respect, mutual tolerance, give and take, the association of experiences, it is, finally, the only method through which the human being can succeed in carrying out this experiment in which we are all engaged, whether we want to or no, humanity's great experiment – that of living together in such a way that the life of each one of us is at least advantageous, in the deepest sense of the word, beneficial to itself and contributing to the construction of the individuality of others”.

anteriores e/ou as decisões tomadas são subordinadas àquelas tomadas no período eleitoral (DAHL, 1989, p. 20).

De maneira idêntica, e considerando esses níveis distintos de democracia defendidos por Robert Dahl, inegavelmente a jovem e frágil democracia brasileira, reestabelecida somente no final da década de 1980, já demonstra sinais de um grande desgaste tanto de suas instituições representativas quanto de seus representantes perante a sociedade civil. Inclusive, considerando o número de abstenções, votos nulos e brancos das últimas eleições, podemos considerar que se as eleições e o voto não fossem obrigatórios, um contingente considerável do eleitorado sequer compareceria às urnas.

Nesse sentido, é importante também refletir e discutir sobre os fatores que tem contribuído para o aumento do descrédito, em vários aspectos, do sistema democrático, que acabam produzindo uma baixa adesão e participação nos processos mais abrangentes desse modelo, corroborando, por fim, com um elevado nível de insatisfação com o seu funcionamento e o funcionamento das instituições.

De fato, uma questão pertinente é analisar até que ponto, numa sociedade como a brasileira - onde as desigualdades sociais, a fome, a violência, o desemprego e os baixíssimos índices de desenvolvimento humano, além do elevado descrédito na justiça e instituições - podem ou não comprometer a legitimidade democrática ao longo do tempo.

Em caso afirmativo e em contraposição ao parecer de Dahl, podemos também inferir que talvez o problema não se trate necessariamente de uma crise da democracia enquanto sistema, mas sim de uma crise na democracia, e de como o poder público está sendo exercido e operado em nosso país.

Acrescentando-se mais um elemento a essa problemática, destaca-se o que fora enunciado pelo filósofo austríaco Friedrich Hayek, o qual, embora um liberalista voraz, alerta para o fato de que, especialmente no Brasil, sequer tivemos tempo para vivenciar um período democrático mais extenso e consolidado, o que, segundo o pensador, é um requisito importantíssimo para se experimentar os bons frutos da democracia: "[...] da mesma forma que é verdadeiro para a liberdade, os benefícios da democracia se mostram somente a longo prazo, podendo seus benefícios imediatos serem inferiores aos de outros tipos de governo" (HAYEK, 1960, p. 30; tradução nossa)⁶.

Assim, podemos traçar um paralelo entre as liberdades previstas no regime democrático com o próprio Ensino de Filosofia na educação básica brasileira. Constatamos

⁶ HAYEK, 1960, p. 30: "[...] just as it is true for freedom, the benefits of democracy are only shown in the long term, and its immediate benefits may be inferior to those of other types of government".

que em determinados períodos tais liberdades e a presença da filosofia no currículo estavam garantidos e, aparentemente, com poucas probabilidades de mudanças ou retrocessos; entretanto, em períodos posteriores, as críticas, os conflitos de interesse e as perseguições de vários setores contribuíram para mudanças dessa realidade, tornando duramente ameaçadas tanto a presença da filosofia na escola básica quanto as liberdades gerais dos indivíduos.

Ao contrário das liberdades individuais - que ao menos na legislação figuram permanentemente - a filosofia no ensino básico, nesse século XX, sequer teve uma presença garantida no estabelecimento dos currículos oficiais.

Principalmente durante a vigência dos períodos ditatoriais, quando, além de excluída pelos militares, foi considerada subversiva na medida em que, segundo eles, pretendia alterar as convicções patrióticas e positivistas vigentes. Todavia, essa retirada acabou por despertar no imaginário social uma concepção que enxergava a filosofia como um saber intimamente ligado à democracia e às lutas pelo reestabelecimento democrático.

Assim, no período da ditadura militar (1964 – 1985), a filosofia passou a figurar como um componente educacional da crítica transformadora e seus ideais de liberdade, justiça, verdade e bem comum alicerçam o enfrentamento do militarismo opressor. Fato é que a ditadura militar foi uma das maiores afrontas já realizadas contra à democracia no Brasil, mas, em contraposição, permitiu a potencialização da consciência democrática que atuou como o mais forte elemento de oposição à ditadura.

Notadamente, em nossos dias, vivenciamos uma nova fase de divergências e duras oposições à democracia caracterizada pela presença de elites autoritárias e saudosistas que se utilizam de instrumentos tecnológicos e inescrupulosos para conduzir manobras que visam, em última instância, coibir as liberdades e o pensamento. O exclusivismo pretendido por essas elites privilegia uma minoria e seus núcleos de aliados.

Assim, podemos afirmar que no Brasil grande parte das iniciativas e propostas de mudanças nos planos político, econômico e cultural foram construídas de forma centralizada, a partir do Estado e conduzidas pelas elites, tolhendo o protagonismo e a participação dos setores populares e da classe trabalhadora, constituindo-se, nos dizeres do filósofo Carlos Nelson Coutinho, como processos historicamente forjados sempre “pelo alto”:

[...] todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo (desde a independência política ao golpe de 1964, passando pela proclamação da república e pela revolução de 1930), encontraram uma solução “pelo alto”, ou seja, elitista e antipopular. (COUTINHO, 1988, 107).

Inegavelmente, o saudoso escritor José Saramago, também apresenta um pensamento que corrobora essa perspectiva complexa e de divergências acerca da democracia. Em entrevista concedida ao jornalista Luís Antônio Giron, editada no quadro *Desventuras*, em Série da edição 389 da Revista *Época*, publicada em 31 de Outubro de 2005, o repórter pergunta: por que no romance *Ensaio sobre a Lucidez* o senhor critica o regime democrático? Ao que Saramago responde:

Porque o fato é um só: a democracia funciona apenas no plano institucional, na organização e derrubada de governos pelo voto. Na prática, quem manda são organismos como a Organização Mundial do Comércio e o FMI, que não são eleitos democraticamente, são instituições imperiais. Na falsa democracia mundial, o cidadão está à deriva, sem a oportunidade de intervir politicamente e mudar o mundo. Atualmente somos seres impotentes diante de instituições democráticas das quais não conseguimos nem chegar perto [...] O grande problema do nosso sistema democrático é que permite fazer coisas nada democráticas democraticamente (ÉPOCA, 2005, p. 47).

Ainda assim, muitos pensadores, teóricos políticos e estadistas, apesar das discordâncias e divergências acerca do tema, defendem abertamente que a democracia, embora seja entendida por muitos como a pior forma de governo é, ao mesmo tempo, a única e mais atraente, excedendo em muito todas as outras.

Logo, como em tantas outras temáticas da realidade e das relações humanas, a falta de consenso acerca de termos mais específicos e pontuais não refletem, na mesma medida, objeções intransigentes em relação a aceitação de perspectivas mais gerais.

Há, também, um grande número daqueles que consideram a democracia como a forma de governo mais afinada com os ideais de liberdade, justiça e igualdade entre os homens, embora concordem que essas perspectivas ainda se encontram em um nível de ideias e aspirações sem, contudo, avançar para um contorno de solidez prática e concreta.

Com efeito, se vimos até aqui que o conceito de democracia é tão complexo quanto indefinido de modo que sua compreensão exige um elaborado empreendimento do pensamento, parece-nos ingenuidade propor formas de educação para o fortalecimento da democracia ou para uma educação democrática de fato.

Entretanto, talvez por isso e em certa medida, o próprio John Dewey afaste inicialmente a democracia desse campo estritamente teórico e conceitual, reaproximando-o de um ideário grego há muito perdido no qual a democracia seria, mais do que um sistema de governo, uma forma de vida que valoriza a alteridade, o bem comum e as possibilidades de despertar o melhor do humano que existe em cada um de nós.

Dewey também ressalta o papel da educação nesse processo de renovação da cultura, no qual as mudanças que ocorreriam no avanço das gerações, suscitariam transformações nas experiências vividas a partir da própria escola, projetando-as amplamente nos diversos campos da sociedade.

Para o Filósofo de Vermont, “[...] a educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contacto ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social” (DEWEY, 1979b, p. 354).

Nisso, vemos que é extremamente necessário fortalecer o processo de consciência política e democrática entre os cidadãos, e isso não somente em períodos que antecedem as eleições, pois se entende que à medida que as pessoas forem adquirindo e amadurecendo previamente essa consciência política mais ampliada, o regime democrático será fortalecido e cada vez mais consolidado.

Por isso, em concordância com Dewey, entendemos que a democracia deve ser concebida não só como uma forma de governo, mas como uma forma de vida associada na qual as experiências são conjuntas e mutuamente comunicadas (DEWEY, 1979b, p. 93).

1.3 – Pensar o pragmatismo e a educação democrática a partir de Willian James e Charles Sanders Pierce

Vimos, anteriormente, o quanto a democracia ainda é uma temática tanto desafiadora quanto fascinante, especialmente no atual cenário nacional, no qual, nesse processo pós redemocratização, deparamo-nos com turbilhões de forças contraditórias e ameaçadoras, propagando ideologias nacionalistas e rígidas, de viés autoritário e violento, voltadas à germinação do pensamento político reticente e extremista, que conspira sempre e sorrateiramente contra a manutenção e consolidação dos principais fundamentos democráticos no Brasil.

Desta feita, torna-se imprescindível ao processo de luta e enfrentamento destas obtusas realidades, o fortalecimento de um despertar da conscientização ética e política, bem como o apreço pelos elementos intimamente democráticos entre os cidadãos membros das cidades, e isso tão precocemente quanto possível.

Assim, talvez um dos processos mais apropriados para realização dessa tarefa de despertar o pensamento, seja a educação. Carlos Rodrigues Brandão, em seu opúsculo intitulado *O que é educação*, já nas primeiras páginas nos apresenta uma primorosa reflexão a esse respeito:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 02)

Analogamente, e pensando nesse cenário educacional à luz da filosofia, constatamos ainda mais a veracidade desses múltiplos modelos, formas, concepções e correntes do pensamento, que desenham panoramas dos mais diversos sobre os contornos, conceitos, objetivos e fundamentos do que seja a educação ou educações, conforme nos apontou Brandão. Dentre tantas variáveis, duas em especial despertam nossa curiosidade e são objeto de investigação, tanto quanto possível, nesse trabalho.

A primeira, ressurgiu no início da década inaugural do século XXI, exibida como uma ‘novíssima perspectiva educacional’, repleta de inovações e apelos ao rompimento mais que necessário com o tradicionalismo vigente e tão impregnado em nosso sistema educativo nacional.

Com efeito, esse movimento coordenado por organizações não governamentais, institutos educacionais e empresas privadas de assessoria em educação, dentre outros setores, alinham-se às discussões e promoções de vários eventos nacionais e internacionais, destacando-se como uma concepção formativa arrojada, a qual vem sendo designada na atualidade como *Educação Integral e Democrática*, e difundida numa perspectiva de compromisso tanto do repensar a escola a partir da própria escola, quanto da preocupação em garantir uma formação integral e holística aos sujeitos dela participantes.

Na busca de compreender esse fenômeno, resta-nos, então, dirigir algumas perguntas, não somente no sentido de encontrar as respostas imediatas e prontas, mas na direção de suscitar novos questionamentos sobre as explicações já apresentadas, bem como sobre as concepções tão hermeticamente adequadas e precisas que são defendidas por este movimento e seus representantes.

De início, inquieta-nos inquirir sobre qual escola esse discurso está falando? Qual modelo ou forma de democracia ele preconiza? Já que se intitula uma escola democrática e há diversos sistemas e concepções democráticas, seria uma poliarquia disfarçada de democracia, conforme alega Robert Dahl?

Outro quesito diz respeito à verificação acerca da real concepção de educação que permeia o âmago desse movimento. Essa identidade já está estabelecida? E ainda: trata-se de uma educação democrática que visa a emancipação, sobretudo das classes subalternas e

trabalhadoras ou seu cerne, a despeito do título, permanece ligado ao viés de defesa elitista, segregadora e com apelos meritocráticos e de exposição midiática?

Assim, já que se refere a uma educação que visa a expansão da democracia, a que classe se destina primordialmente? Quais interesses defendem? Com quais grupos sociais estão aliançados? Qual a realidade do sistema educacional no qual pretende inserir-se? Nesse sentido, há espaço para o desenvolvimento dessa perspectiva no atual cenário educacional brasileiro e amazônico?

Essas perguntas são alguns exemplos de considerações necessárias e que precisam de desvelamento ao longo desse processo de estudos. Adiantamos que, independentemente das prováveis contradições identificadas no curso das reflexões, podemos afirmar que somente o título deste movimento, que a princípio comunga com a formação integral e com a defesa democrática, já causa repulsa e estranhamento em muitos atores do universo educacional atual.

Quanto à segunda variável, podemos constatar que, cronologicamente, foi estabelecida e vem sendo discutida desde o final do século XIX. Trata-se do Pragmatismo enquanto doutrina filosófica que determina a validade de uma ideia por meio das possibilidades de seu êxito prático e de seu desenvolvimento social. Para adentrarmos ao pensamento deweyano em suas vertentes educacionais democráticas e pragmáticas, as quais inclusive apresentam diversas interpretações, faz-se necessário investir no movimento de compreensão do lastro histórico que originou o sentido desses elementos.

Quanto à escola filosófica do pragmatismo, bem como de seu significado, o qual sofreu diversas transformações ao longo da história, não há um consenso em relação ao seu conceito principal e suas variáveis, sendo mesmo conjugado no plural em amplitude, e muitas vezes associado ao utilitarismo, positivismo, dentre outras correntes de pensamento.

Assim, em relação a sua formulação inicial, podemos entender o pragmatismo como um método filosófico cuja máxima se sustenta em que o significado de um determinado conceito consiste nas consequências práticas de aplicação do mesmo, aplicabilidade essa concebida inicialmente a partir dos avanços das ciências no século XVII, avançando e estabelecendo novos contornos até desembocar na filosofia deweyana, objeto primordial de nossas investigações.

Para analisarmos essa corrente do pensamento que, como já citado, tem papel fundamental na filosofia e na educação democrática de John Dewey, faremos menção primeiramente a dois filósofos, também estadunidenses, responsáveis pelos fundamentos do pensamento pragmático americano: Willian James e Charles Sanders Peirce.

Willian James era um novaiorquino, filho de uma família de posses, muito religiosa e extremamente literata. Outrossim, Charles Sanders Peirce nasceu em Cambridge, estado de Massachusetts, berço da famosa Universidade de Harvard onde, inclusive, seu pai exerceu a função de professor, lecionando matemática. Nos idos de 1878, Peirce e James encontravam-se assiduamente para realização de debates filosóficos no espaço denominado de clube metafísico de Cambridge, sendo que ambos eram egressos de Harvard, com formação em química e medicina, respectivamente.

As constantes discussões entre esses pensadores e as críticas ferrenhas ao racionalismo, dentre outros fatores, por acreditarem que essa corrente do pensamento desprezava o valor da experiência, acabaram por conduzi-los à formulação de uma nova e original corrente filosófica, denominada Pragmatismo, por Peirce.

Dessa feita, contra o raciocínio cartesiano de que apenas o conhecimento adquirido pela razão é o correto, e o adquirido pelos sentidos é duvidoso, Charles Sanders Peirce contrapôs-se à essa concepção afirmando que o conhecimento novo só aflora através da coparticipação da experiência. Ele declara: “O mecanismo da mente só pode transformar conhecimento, mas nunca o origina, a menos que alimentado com fatos da observação” (PEIRCE, 1975, p. 27).

Assim, o pragmatismo, advindo do termo grego *pragma*, que literalmente significa ação ou prática, foi apresentado pela primeira vez por Charles Sanders Peirce em 1878, no artigo denominado *Como tornar nossas ideias claras*, publicado na popular *Science Monthly*, em janeiro daquele mesmo ano.

A intenção do pragmatismo em sua gênese sempre foi mediadora, semelhantemente ao elemento educacional democrático de John Dewey, num claro movimento de conciliação entre as ideias e os sentidos, ou mesmo entre a histórica divisão da filosofia com a dicotomia entre Platão e Aristóteles, que separava o mundo das ideias do mundo dos sentidos. Além disso, o próprio Willian James defendia que mesmo os sofistas, bem como outros pensadores, também se utilizaram do pragmatismo, e não apenas na antiguidade, mas, inclusive, durante a modernidade. Neste sentido James sintetiza:

Não há nada de novo absolutamente no método pragmático. Sócrates foi adepto dele. Aristóteles empregou-o metodicamente. Locke, Berkeley e Hume fizeram contribuições momentâneas à verdade por seu intermédio. Shadworth Hodgson insiste em que as realidades são somente o que sabem delas. Esses precursores do pragmatismo, porém, usaram-no de madeira fragmentária: apenas o preludiarão. Não foi senão em nossa época que se generalizou, tornou-se consciente de uma missão universal, aspirou a um destino conquistador. Acredito nesse destino, e espero poder terminar transmitindo-lhe toda a minha fé (JAMES, 1967, p. 46).

Por conseguinte, o pragmatismo oferecia uma terceira hipótese entre as antigas disputas dualistas sobre a origem do conhecimento, fazendo-se um esforço intelectual para superar as polaridades e dicotomias que determinavam que a verdade estaria na razão ou nos sentidos, na teoria ou na prática, na física ou na metafísica, nas ciências ou nas religiões. Para os filósofos do pragmatismo a verdade está tanto aqui, quanto lá, num elemento de junção e complementação, assim contemporizavam os pragmatistas, contanto que acreditemos nessa realidade e tenhamos ações conforme nossas mais íntimas crenças.

Como resultado, para Peirce, o pensamento é um sistema de ideias cuja única função é a produção de crenças, e uma crença consiste exatamente num estado mental de conforto e segurança que nos mantém predispostos a ações de acordo com o concebido por ela. Nas palavras do pensador de Cambridge: “A crença não nos faz agir imediatamente, mas coloca-nos numa posição em que nos comportaremos de certa forma quando surge a ocasião” (PEIRCE, 1877, p. 07).

De tal modo que, crenças, verdades e conhecimento, no seu entender, nada mais são do que genuínas regras para a ação. Ação essa que, aliás, quando constantemente repetida, acaba convertendo-se em um hábito. Pierce complementa:

A essência da crença é a criação de um hábito; e diferentes crenças distinguem-se pelos diferentes modos de ação a que dão origem. Se as crenças não diferirem neste aspecto, se elas apaziguarem a mesma dúvida através da produção da mesma regra de ação, então as simples diferenças na maneira de como temos consciência delas não podem torna-las crenças diferentes, assim como o tocar de uma melodia em escalas diferentes não é o mesmo que tocar diferentes melodias. (PEIRCE, 1878, §398, p. 09).

Pode-se demonstrar, em certa medida, essa perspectiva citando o simples exemplo de um utensílio doméstico cotidiano, uma colher. Se você conhece esse objeto e crê que ele é uma colher, vai utilizá-lo para realizar o ato de conduzir a alimentação até a boca, no intuito de ingeri-la. Assim, a crença de que esse objeto é de fato uma colher, condiciona as ações que você realiza com ele.

Porém, um oriental tailandês do profundo interior daquele país, que somente utiliza hashis para comer, ao deparar-se com uma colher perdida, poderá ter outra crença acerca daquele utensílio. Pode pensar que se trata de uma pequena pá, apropriada para o manuseio de terra em vasos de flores e, portanto, sua crença o levará a utilizar a colher para essa finalidade.

Outro fator importante a ser salientado refere-se ao ocorrido em 1896, dezoito anos depois de Charles Sanders Peirce lançar o pragmatismo. Wiliam James, seu companheiro de

debates no clube metafísico de Cambridge, apropriou-se do aspecto prático da teoria peirceana e buscou popularizá-la, adaptando muitos elementos ao seu modo e conforme sua formação mais específica.

Assim, o pragmatismo foi convertido em uma ferramenta ou método, podendo inclusive ser aplicado às outras diversas teorias e ciências. Willian James apresentou o pragmatismo “como um método, uma atitude de orientação voltada para as consequências práticas” e ainda, como “um novo nome para os velhos modos de pensar” (JAMES, 1997, p. 44 - 47).

Como já citado, Willian James vinha de uma formação inicial em medicina e, talvez por isso, privilegiasse o plano físico. Em suas concepções, mesmo um fenômeno psíquico ou espiritual, tinham um fundamento orgânico. Ele também defendia, sobremaneira, a volta da filosofia ao espaço das ciências físicas (ciências duras), inclusive com a utilização de seus métodos de comprovação.

Segundo suas convicções mais rígidas acerca do pragmatismo, quando alguém se apropria de uma ideia e a transforma em verdade, é por que anteriormente já se cercou de todas as precauções do método científico, ou seja, observou, comparou, particularizou, construiu hipóteses, mediu as consequências práticas e éticas, e só então generalizou e a aceitou como uma verdade. Nesse contexto, Willian James demonstra que “[...] a verdade de uma ideia não é uma propriedade estagnada que lhe seja inerente. A verdade acontece a uma ideia. Torna-se verdadeira; é feita verdadeira pelos acontecimentos” (JAMES, 1997, p. 102).

Finalmente, constatamos que, para James, verdade é o que acontece a uma ideia, quando ela prova ser útil, agradável, harmoniosa, consequente, coerente e estabelece uma relação satisfatória com as outras verdades em estoque prévio na nossa experiência. Exatamente daí surge também o aspecto funcionalista dessa vertente do pensamento pragmático, pois para ser aceita como uma verdade nova, uma ideia precisaria necessariamente possuir, dentre outras, uma função positiva.

Por outro lado, a verdade também pode ser temporal, inserida em uma dada realidade, tempo histórico e contexto. No passado, por exemplo, já se acreditou que a terra era plana, e não redonda. Por isso, para Willian James, toda verdade é maleável e possui um prazo de validade pré-estabelecido, que pode ser prorrogado ou perder totalmente a validade quando essa verdade fica carente de sentido e de utilidade na experiência prática cotidiana.

Portanto, ressaltamos que, nessa perspectiva, a corrente filosófica do pragmatismo se afasta das abstrações, das soluções verbais e retóricas e dos sistemas fechados e absolutos, dirigindo-se à ação prática e aos feitos concretos. Nesse sentido, a educação para a vida

cotidiana, semelhantemente àquela orientada pelo movimento educacional citado que ostenta a alcunha de Integral e Democrática, é, sem dúvida, um feito concreto, observável, e suscetível de ser analisado, conforme observaremos na sequência.

1.4 – Pragmatismo e educação em John Dewey

John Dewey, nasceu em 1859 na pequena cidade de Burlington, no Estado de Vermont, nos Estados Unidos da América. Vivenciou o período da guerra civil americana, assim como as duas guerras mundiais, e a crise na depressão da bolsa de valores de 1929, dentre outras vicissitudes.

Experimentou as vantagens e desvantagens do processo de expansão e consolidação da industrialização americana, mantendo sempre uma postura crítica, típica de um pensador e educador que lutava pelo conhecimento e pela expansão civilizatória, extremamente interessado em transformações humanas e sociais tanto consistentes quanto duradouras.

Viajou o mundo pesquisando e interagindo com culturas e experiências educativas diversas em praticamente todos os continentes. Destacou-se, inclusive, no enfrentamento aos regimes ditatoriais, sendo um dos primeiros pensadores mundiais a alertar sobre os perigos da ascensão de Adolf Hitler ao poder na Alemanha nazista e das ameaças da radicalização japonesa no extremo oriente. Sempre fiel à causa democrática, participou de vários movimentos sociais, criando inclusive uma universidade-exílio, para acolher estudantes perseguidos em países de regimes totalitários. Dewey faleceu em 01 de junho de 1952, aos 93 anos, mas seu legado ainda aquece os corações daqueles que sobre ele se debruçam.

Certamente, uma das lições mais presentes no pensamento de John Dewey diz respeito às suas profundas convicções democráticas. Ele afirma cabalmente que a democracia é a melhor maneira de se viver em uma sociedade humana, e que a educação é vital para a criação de uma sociedade com profundas concepções democráticas.

Em Dewey, para além dos fundamentos teóricos explorados nas ciências políticas, a democracia também se afasta tenazmente daquilo que Robert Dahl alega ser uma Poliarquia. Para ele, a democracia tem um significado muito específico que implica sobretudo na possibilidade de mudanças contínuas nos hábitos reconstruídos por novas situações de experiências produzidas pelas relações que se dão entre as livres interações com os diversos grupos sociais, nas quais os interesses comuns e compartilhados são mais numerosos, variados e onde há maior predisposição em aceitar outros interesses como mútuos, numa clara

alusão a sua forma peculiar de compreensão acerca do pragmatismo (DEWEY, 1979b, p. 93 - 94).

Assim, vemos num traço do pensamento deweyano uma vigorosa chamada para um modo muito específico de democracia que consiste na discussão pública, de forma racional e inteligente, sobre os problemas comuns presentes no cotidiano e na realidade dos homens. Aqui enfatizamos que essa possibilidade de discussão, amparada no interior do sistema educacional brasileiro, deve se dar até a partir da escola pública.

Desse modo, ao se estimular essas posturas com rigor e continuidade, sejam criadas possibilidades de construção e consolidação de uma escola democrática e integral de fato, que experiencie e produza democracia em seu cotidiano, dando uma dimensão de sequência de vivências práticas ao que é, inicialmente, aprendido de forma teórica, conduzindo, assim, a experiência democrática para além das possibilidades de votos definidos em assembleias ou eleições, mas promovendo uma vivência democrática que filosofa cotidianamente, inclusive sobre o próprio significado da educação, da democracia e do voto, bem como da necessidade de exercê-los e defendê-los.

Porquanto, também podemos afirmar que no pensamento filosófico educacional de John Dewey a possibilidade do direito ao voto por parte de todos os cidadãos é apresentada como um instrumento político e um efeito que, por si só, não tem a capacidade de produzir a plenitude democrática.

Dessa maneira, uma sociedade que pretenda alcançar uma plenitude democrática, deve estar baseada em aspectos mais específicos como os da comunicação, cooperação e preservação das liberdades e interação entre todos os indivíduos diretamente envolvidos nos problemas e dilemas sociais cotidianos da cidade, bem como na busca conjunta de soluções dos conflitos e desigualdades.

A democracia, portanto, deve ser entendida como uma prática que transita da base ao topo da sociedade e não o inverso. Assim, onde houver desigualdade, a beleza democrática não pode se manifestar por falta de igualdade e de unidade, pois “[...] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979b, p. 93).

Por conseguinte, na obra de John Dewey, principalmente no que tange ao elemento educativo, não encontraremos um manual, cartilha ou mapa conceitual direcionado aos professores e com orientações específicas que delimitam o que fazer ou não fazer em determinadas situações do cotidiano escolar, bem como não encontraremos apontamentos, metodologias ou técnicas didáticas no sentido de orientar quaisquer procedimentos para

ensinar ou transmitir tópicos específicos ou conteúdos escolares, sejam de filosofia, de ciências, de matemática, de linguagens ou de quaisquer outras disciplinas ou saberes sistematizados nos currículos.

No mesmo sentido, também não encontraremos fórmulas para a promoção e desenvolvimento de uma educação democrática no interior das unidades de ensino que possam dotar de sentido o cotidiano de todos aqueles que dela participam. Definitivamente, não veremos a presença de tais elementos na obra do pensador. Acerca disso, concordamos com o que afirma o professor Marcus Vinícius da Cunha:

Dewey não está propondo um método de ensinar qualquer, não está falando do pensamento do aluno como ser humano genérico ou das matérias de estudo situadas num e noutro espaço político, mas sim do método adequado a uma sociedade que deseje educar seres humanos para a vida associada, do pensamento como instrumento da experiência livremente compartilhada e das matérias de ensino como depositárias desta mesma experiência (CUNHA, 2002, p. 2).

Assim, outro aspecto a considerar em relação ao pensamento filosófico educacional de John Dewey, é a longa discussão acerca das divergências entre as concepções mais tradicionais de educação e de ensino e o pensamento educacional moderno ou, conforme o próprio Dewey, o movimento progressivo - termo que, além de muito utilizado em seu tempo, ao menos nos Estados Unidos da América, acabou por sustentar e denominar sua própria proposta de uma educação progressiva e democrática.

Portanto, para ele, um dos núcleos filosóficos centrais que sustentam essa proposta é considerar que “[...] a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é haver a relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1979c, p. 08).

É certo que, em todo o conjunto de seus escritos, em especial naquela obra citada no parágrafo anterior, a saber, *Experiência e Educação*, publicada originalmente em 1938, o pensador de Vermont nos oferece uma filosofia da educação que problematiza as práticas cotidianas tanto das escolas tradicionais como das progressivas, as quais estavam em franco processo de expansão naquele momento histórico e que perduram até os dias atuais. Prova disso é o movimento da escola integral democrática que, mesmo com suas limitações e contradições, e ainda que não conceda a John Dewey o papel de principal referência na construção de sua estrutura teórica, certamente propaga e dá continuidade ao pensamento e à filosofia educacional desse pensador.

Assim, no mesmo sentido, as análises deweyanas expõem as rupturas e as contradições entre cada um desses modelos ou vertentes educacionais, prezando sempre por movimentos e posturas que examinam e extraem o mais consistente de cada uma dessas perspectivas, numa autêntica engenharia da conciliação e da mediação, em detrimento de posturas reducionistas, de anulação, desprezo e fragmentação, e isso tanto pelo aspecto da tradição, quanto pelo novo, num processo que, por fim, implica em descontinuidades de alguns elementos e práticas, continuidades de outros, e interações no sentido de formular elementos que produzam e sustentem o novo.

Entretanto, é inegável o fato de que a partir das proposições educacionais levantadas por Dewey, podemos dizer que o ensino tradicional perdeu forças, ao menos naquela vertente mais conservadora focada no professor e na mera transmissão dos conteúdos em disciplinas, como uma espécie de treino, um traço que aliás remete ao ensino conteudista. Isso não significa também dizer que as concepções resultantes das análises desse processo educacional de matriz conservadora tenham se polarizado exclusivamente para um ou outro lado, ou seja, que a partir dessas reflexões a importância se concentra somente no aluno, como se apenas a perspectiva dos educandos tivesse relevância nos processos educativos.

Na verdade, como um dos resultados desse processo, tem-se o surgimento de propostas, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, que valorizam mais o educando enquanto sujeito, ouvindo-o e colocando-o em condições de participar dos processos pedagógicos. Nessas propostas observamos a expressão daquilo que é a base do pensamento deweyano, a saber, a vivência da democracia no ambiente escolar. Nesse sentido, Dewey orienta explicitamente que a sociedade democrática "[...] deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos" (DEWEY, 1979b, p. 94).

Geralmente a maior parte das concepções acerca da educação está concentrada em polos distintos e, por vezes, contrários, tais como o tradicional focado no professor, na matéria, nas didáticas, nas disciplinadas e no conteúdo para aprovação em avaliações e exames; e, por outro lado, as concepções progressistas ou de ensino progressivo, focalizando suas abordagens prioritariamente no aluno.

A discussão travada por Dewey alerta e orienta acerca do fato de que, sejam quais forem as concepções e abordagens educacionais defendidas e adotadas, torna-se infrutífero o foco em polos e posturas opostos. Nesse sentido, o pensador defende a necessidade da busca por um termo médio, que considere tanto o aluno com sua experiência de vida, como o

professor com o programa de disciplinas e conteúdo a serem ministrados. Acerca dessas experiências o pensador esclarece:

A crença de que toda educação genuína se consuma através da 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 para ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores (DEWEY, 1979c, p. 14).

Então, por vezes, o que se utiliza de maneira equivocada é o argumento no qual o pensamento educacional de John Dewey aparece como elemento que contraria todo o ensino tradicional, optando exclusivamente pelo polo progressivo.

Vemos que, na verdade, o Filósofo estadunidense não descarta a importância das disciplinas, seja no sentido de componentes, e em certa medida num aspecto de organização – embora com ressalvas a excessos de conteudismos - e nem tampouco na figura do professor, com suas implicações filosóficas, metodológicas e didáticas. Assim, compreendemos que Dewey busca, em última instância, uma possibilidade de sincronismo entre esses elementos, além de uma valorização das experiências vivenciadas pelos alunos.

Naquela que é considerada sua obra principal, *Democracia e Educação*, publicada originalmente no ano de 1916, John Dewey apresenta, dentre outros, o núcleo de sua concepção educacional bem como a síntese de seu projeto pedagógico democrático, defendendo enfaticamente as experiências que possibilitam uma determinada reorganização contínua das aprendizagens que possibilitam inclusive um pensar mais consistente e dinâmico, e não apenas uma mera repetição de condutas, conteúdos, ou quaisquer outras formas de interação sem submetê-las ao crivo rigoroso, tanto do pensamento filosófico, como do questionamento da relevância prática daquelas ações para a vida daqueles que a operacionalizam.

Acerca dessa educação enquanto modelo de experiências, Dewey define que o “[...] objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade para um constante desenvolvimento” (DEWEY, 1979b, p. 108). Em síntese, vemos a clara defesa de Dewey em relação a uma concepção na qual a função da educação é a de preparar o educando para aprender a aprender – condição reconhecida como um dos pilares da educação moderna - adaptando-se às diversas demandas individuais e sociais impostas pela realidade cotidiana.

Nesse sentido, temos a perspectiva de uma educação para a autonomia que investe e se preocupa com as transformações no mundo, que possibilita formas que visam promover a liberdade dos indivíduos e, também, conquistas e avanços sociais e coletivos mais consistentes, pois esses fornecem aos indivíduos e educandos as condições para que caminhem por si mesmos, bem como independência para que cresçam instruindo-se e, mais ainda, oferecem possibilidades para a construção de condições sociais gerais mais democráticas, justas e igualitárias para todos.

É essa a perspectiva apresentada por Dewey quanto à educação democrática e de valorização da experiência enquanto aquela que concebe e promove a educação como um processo de reconstrução e reorganização das experiências, de sorte a aumentar-lhe os sentidos e, assim, possibilitar mais largas habilidades para dirigir o curso das novas experiências. Logo, a forma de educação mais apropriada à construção de uma sociedade democrática é o próprio exercício prático da democracia, concebida pelo Filósofo, em seu artigo *A democracia é radical*, da seguinte forma:

Pois democracia não significa apenas os fins que até mesmo as ditaduras agora afirmam serem seus fins, segurança para os indivíduos e oportunidade para seu desenvolvimento como personalidades. Significa também ênfase primária nos meios pelos quais esses fins devem ser cumpridos. Os meios a que se destina são as atividades voluntárias de indivíduos que se opõem à coerção; eles são assentimento e consentimento em oposição à violência; eles são a força da organização inteligente versus aquela da organização imposta de fora e de cima. O princípio fundamental da democracia é que os fins da liberdade e individualidade para todos podem ser alcançados apenas por meios que estejam de acordo com esses fins” (DEWEY, In: HICKMAN & ALEXANDER, 1998, p. 336; tradução nossa)⁷.

Assim, amparados na perspectiva de John Dewey, fortalecemos nossa convicção no pensamento transformador e de liberdade democrática proposto pela filosofia e nas possibilidades de consolidação de sua presença na escola pública de educação básica brasileira, bem como a potencialidade no sentido das mudanças necessárias nas realidades, a partir das interações e ações dos homens, na direção da construção de um pensamento novo.

Nesse sentido, Dewey está propondo uma democracia na escola básica como possibilidade de dialogicidade, troca de ideias, saberes e experiências, tanto entre os alunos, quanto entre professores e demais membros da comunidade escolar. Trata-se de um exercício

⁷ DEWEY, In: HICKMAN & ALEXANDER, 1998, p. 336: “For democracy means not only the ends which even dictatorships now assert are their ends, security for individuals and opportunity for their development as personalities. It signifies also primary emphasis upon the means by which these ends are to be fulfilled. The means to which it is devoted are the voluntary activities of individuals in opposition to coercion; they are assent and consent in opposition to violence; they are the force of intelligent organization versus that of organization imposed from outside and above. The fundamental principle of democracy is that the ends of freedom and individuality for all can be attained only by means that accord with those ends”.

na busca pelo conhecimento da maneira mais livre possível, mas que, nem por isso, deve ser entendida como menos rigorosa ou desassociada das especificidades dos saberes, principalmente quando tratamos da filosofia. Desta forma, o pensador de Vermont manifesta sua concepção acerca da filosofia:

[...] a missão primacial da filosofia, seus problemas e campo de estudo brotam das pressões e solicitações que se manifestam na vida de comunidades, em cujo seio surge determinada forma de filosofia, e que, conseqüentemente, seus problemas específicos variam com as transformações que a vida humana constantemente atravessa, e que por vezes constituem uma crise e uma mudança de direção na história da humanidade (DEWEY, 1959a, p. 17).

A compreensão de democracia, de escola e de filosofia, que transitam no interior do pensamento político educacional de John Dewey, se imbricam configurando um modo de vida que busca identificar e refletir sobre os problemas que surgem no mundo. Decorrente disso, cabe pensar o ensino como um modo e um lugar em que se praticam formas de vida reflexivas e democráticas.

Porém, essa democracia deve ser compreendida em âmbitos sociais e políticos mais amplos, pois nada adianta termos uma escola como proposta ou efetivamente nesses moldes, se não tivermos, na mesma medida, uma sociedade que não preserve e pleiteie conjuntamente uma comunidade mais democrática e reflexiva.

Assim, em uma sociedade que coloca obstáculos à democracia, a própria ação do professor e dos alunos ficará impossibilitada e, então, no máximo o que poderemos construir será uma espécie de ilha de democracia dentro de um mundo e de uma sociedade que não são verdadeiramente democráticas e que desprezam o valor da filosofia. Dewey também nos orienta a esse respeito:

[...] a sociedade democrática genuína é caracterizada pela maior participação possível dos indivíduos na experiência do grupo e pela maior interação possível entre os vários grupos. Por definição, tal sociedade rejeita todas as divisões ou oposições tendentes a isolar pessoas ou grupos, de modo a tornar-lhes o conhecimento unilateral, e a conduta moral discriminatória e injusta (DEWEY, 1979b, p. XIX).

Inquestionavelmente, a resistência de setores sociais, da qual até mesmo diversos educadores participam, constitui-se como um dos fatores mais agravantes e expressivos ao processo de implementação de um projeto educacional democrático. O próprio Dewey assevera que esses dualismos acabam resultando em “[...] divisões da sociedade em classes e grupos mais ou menos rigidamente demarcados” (DEWEY, 1979b, p. 355), e que sob

quaisquer argumentos ou perspectivas, resistem em participar da construção de alternativas que possibilitem mudanças, entendendo que esses movimentos constituem-se como verdadeiras ameaças aos modelos já estabelecidos que, no geral, beneficiam justamente os grupos mais resistentes.

Nesse sentido, até mesmo os que se consideram defensores de um pensamento político progressista de viés social e democrático, ao adotar certos princípios do pensamento de Dewey enfrentam certa resistência, não por se associarem de modo radical a esse pensamento, mas sobretudo pela imediata associação do pensamento estadunidense ao sistema econômico capitalista.

Assim, ao longo dessa pesquisa procuramos estabelecer diálogo com autores que, para além das diferenças de nacionalidade, podem fortalecer o caráter do Ensino de Filosofia que rompe com os proselitismos e as visões unilaterais quanto às diversas temáticas aqui discutidas.

Nisso fica claro que, apesar de nossas convicções e posicionamentos, tanto em relação ao pensamento político e social, quanto aos elementos pedagógicos e filosóficos de nossa atuação, não podemos nos privar de buscar diálogo com diversos campos e correntes do pensamento, mesmo que divergentes, pois, afinal, esse é um aspecto da pluralidade e da própria democracia que tanto prezamos e defendemos.

Então, seria uma contradição pedagógica e uma postura antifilosófica, privarmos-nos desses debates e enfrentamentos, considerando tão somente as diferenças e preconceitos entre nações e pensamentos políticos, educacionais, econômicos e filosóficos.

1.5 – Educação democrática e filosófica no pensamento de Jonh Dewey, Paulo Freire e Mathew Lipman

Refletir sobre as relações entre a educação e o Ensino de Filosofia, assim como sobre as aproximações e distanciamentos entre as possibilidades e propostas que buscam desenvolver uma educação democrática e, ainda, refletir acerca dos fundamentos de base pragmática que constituem esses modelos, é tarefa extremamente complexa, porém, necessária, sobretudo no atual cenário de instabilidades políticas, sociais e educacionais da realidade brasileira.

Se, por um lado, constatamos que os sistemas educacionais nacionais, sob responsabilidade do Ministério da Educação, desde a retomada do último processo de redemocratização do País tem sido conduzidos por políticos e membros do poder executivo com formações acadêmicas nas mais diversas áreas do conhecimento, por outro, essa

diversidade de saberes também está refletida nas diferentes concepções, tendências educacionais, orientações político-pedagógicas, partidárias e mesmo filosóficas, dentre outros elementos diretamente envolvidos no processo de desenvolvimento, no elenco de prioridades, e na tomada de decisões pertinentes ao campo da educação, bem como nas metas estabelecidas para essa pasta, ao longo da vigência de cada mandato e período governamental.

Advogados, físicos, engenheiros, economistas, administradores, empresários e teólogos - dentre outros profissionais que, apesar de contarem com o apoio e assessoramento do próprio Ministério da Educação - invariavelmente, em algum momento, são conduzidos a pensar, compreender e operacionalizar os caminhos educacionais prioritariamente a partir dos aspectos administrativos, econômicos, político-partidários e, até mesmo, como temos visto mais recentemente, sob a perspectiva de um tal combate ao viés ideológico comunista, retrógrado e grosseiro, sem contar com as leituras da realidade mais afinadas às ciências e aos campos de saberes dos quais os mesmos são genuinamente provenientes, além das preconceções e limitações sobre o entendimento mais preciso do que seja educação.

Certo é que os poucos Filósofos e mesmo “pedagogistas” que por ali passaram – alguns, inclusive, com filosofias e pedagogias questionáveis devido a seus posicionamentos antidemocráticos e de ética duvidosa - muito pouco puderam fazer para estreitar os laços entre esses campos de saberes específicos, a saber, entre a ciência da educação e a filosofia, num movimento dialógico de complementação mútua que certamente traria imensos ganhos aos processos educacionais como um todo, proporcionando, com maior efetividade, uma educação consistente e libertadora.

Porém, de fato, o que se vê na prática são movimentos opostos e de resistências que acabam eliminado a maioria das possibilidades de cooperação entre esses campos do conhecimento. Sobre essa constatação, o professor Claudio Almir Dalbosco fornece um panorama que consideramos extremamente relevante:

A relação entre filosofia e educação ficou obliterada em vários momentos de nossa história e, de modo especial, da história do pensamento pedagógico brasileiro. Isso se deveu, em parte, por razões de ordem político-conjuntural e, em parte, por razões de ordem teórica e, no mais das vezes, pela conjugação dos dois fatores. Grupos políticos dirigentes não se resguardaram em esconder seu receio contra o poder crítico que o pensamento filosófico poderia exercer quando direcionado à reflexão do processo formativo educacional de novas gerações. Por isso, não vacilaram, com suas decisões políticas, em afastar a filosofia dos currículos e planos políticos-educacionais. Essa forma de pensamento ganhou legitimidade, por sua vez, no interior das instituições de ensino pela “força do mercado”, que faz a formação pedagógica diluída nos currículos e planos de ensino se curvarem cada vez mais à lógica profissionalizante de qualificar o maior número de pessoas (mão-de-obra) com o menor custo e espaço de tempo possíveis (DALBOSCO, 2008, p. 01).

Similarmente, as relações entre o pragmatismo científico, o pragmatismo filosófico e o instrumentalismo pragmatista da teoria do conhecimento de John Dewey - cujo início das investigações de seus alicerces históricos e teóricos deram-se na seção anterior - apontam para distanciamentos e interpretações excludentes e correlatas entre filosofia e educação, principalmente no que tange às tentativas de aproximação do pensamento deweyano aos elementos recomendados pelo tecnicismo enquanto corrente de orientação pedagógica difundida no Brasil a partir dos anos de 1960.

Claudio Dalbosco complementa afirmando que dessas e de outras interpretações e equívocos, fortaleceram as obliterações entre as correntes do pensamento filosófico e pedagógico:

Daí emergiu um juízo vertical da filosofia em relação a pedagogia, no qual competiria àquela oferecer os fundamentos a esta, favorecendo a consolidação da ideia ainda assumida por muitos filósofos na atualidade, de considerar questões educacionais irrelevantes do ponto de vista filosófico (DALBOSCO, 2008, p. 02).

Par e passo, Demerval Saviani também demonstra o encadeamento dessas múltiplas formas do pensamento educacional e suas perspectivas de formação, destacando os processos de sucessivas interpretações e imperfeições, que culminaram na adoção de abordagens tecnicistas, e que, por conseguinte, também não provocaram as modificações tão esperadas no cenário educacional. O pensador ressalta que:

[...] a escola tradicional foi instituída para combater a ignorância, não tendo cumprido seu papel. A escola nova veio substituir a tradicional, no afã de eliminar a rejeição, pois o aluno era um ser rejeitado e por esta razão ele não aprendia. Por sua vez, a escola tecnicista foi concebida visando erradicar a incompetência, sendo esta a razão da marginalidade social do aluno.” (SAVIANI, 2001, p. 26).

Acrescentando-se mais um elemento a essa crítica, a filósofa estadunidense Martha Craven Nussbaum chama a atenção, na obra denominada *Sem fins lucrativos, por que a democracia precisa de humanidades?*, para aquilo que ela considera uma crise mundial em matéria de educação, na qual as ciências humanas, incluindo a filosofia, são literalmente suprimidas dos currículos escolares e das vivências educacionais, dando lugar a uma especificidade técnica e mercadológica, cruel, competitiva e distante do pensamento e das reflexões mais precisas e consistentes acerca das diversas realidades, além da falta de preocupação com a humanização e ética. Segundo Nussbaum:

Estamos distraídos na busca de riqueza, nos inclinamos cada vez mais a esperar de nossas escolas que formem pessoas aptas para gerar renda, em lugar de cidadãos reflexivos. Sob a pressão de reduzir gastos recortamos precisamente essas partes de todo o empreendimento educativo que resultam fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade (NUSSBAUM, 2010, p. 187).

Entretanto, em contraposição aos distanciamentos, equívocos e obliterações apontados, tanto entre filosofia e educação, quanto entre pragmatismo e tecnicismo, passamos a verificar uma intensa correspondência entre as propostas do instrumentalismo pragmatista deweyano e o pensamento de Matthew Lipman, comungando com a proposta de uma educação democrática e filosófica que valoriza a experiência significativa, o diálogo mediador e o desenvolvimento de uma potência muito específica do pensamento reflexivo.

Nesse sentido, Marie-France Daniel, professora da Universidade de Montreal, Québec - Canadá, associada ao círculo mais próximo de pesquisas do saudoso Matthew Lipman, esclarece:

[...] a empresa lipmaniana concentra-se no desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e razoável na criança. Nesse sentido, nós destacamos a forma como habilidades intelectuais, afetivas e morais estão potencialmente presentes em cada pessoa; como a filosofia e, de forma mais específica, o diálogo filosófico entre crianças, constitui um instrumento precioso para a concretização dessas habilidades e como o diálogo é operante à medida que evolui no seio de uma comunidade de investigação. Filosofia, diálogo, diálogo filosófico e comunidade de investigação filosófica, tais são os conceitos que resumem a orientação do programa de Matthew Lipman cuja essência é, em nossa opinião, pragmática. A filosofia da educação de John Dewey, por sua vez, se constrói sobre a mesma pedra angular, isto é, o pensamento reflexivo. Em compensação, a ciência, mais que a Filosofia, constitui para Dewey o fundamento da experiência significativa. Verificação, pôr à prova, experimentação são os termos que mais encontramos na exposição de seus pensamentos (DANIEL, 2000, p.152).

Assim, outro aspecto extremamente significativo diz respeito ao tratamento dado por Dewey às questões ligadas ao conhecimento científico. Para ele, esse nível de conhecimento é a melhor forma de sistematização dos saberes que a humanidade dispõe, pois reflete o auge do desenvolvimento das capacidades humanas e aquilo que de melhor a mente, empregada na experimentação, tem sido capaz de produzir.

Nisso, a educação democrática aponta para mais uma de suas características, a saber, a valorização das chamadas experiências significativas que consistem nas interações, verificações e movimentos de pôr à prova os variados elementos e fenômenos que compõem a realidade, tanto à luz das diversas ciências, como do diálogo investigativo e como práxis do pensamento reflexivo e correto.

De fato, John Dewey compreende as teorias científicas como autênticos instrumentos idealizados pelos cientistas e pesquisadores, com a finalidade de proporcionar resoluções para os diversos problemas que desafiam e assolam a humanidade. O Pensador de Vermont afirma: “[...] as concepções científicas, como outros instrumentos, são manufaturadas pelo homem na procura da realização de certos interesses” (DEWEY, 1939, p. 109; tradução nossa)⁸.

De igual modo, explica seu entendimento acerca do instrumentalismo: “[...] instrumentalismo é uma teoria não acerca das disposições pessoais e satisfação no conhecer, mas acerca dos próprios objetos da ciência, sendo ‘próprio’ definido em termos de física” (DEWEY, 1929, p. 151; tradução nossa)⁹.

Em contraste, o que temos visto, sobretudo mais recentemente, é o crescimento de correntes do pensamento que negam a validade e a importância da ciência, superestimando elementos relativos ao senso comum e às explicações simplistas, populares e falseadas em detrimento do conhecimento científico e rigoroso, ou do apreço pelo diálogo, pelo debate e pelos exercícios mais apurados de verificação precisa da realidade.

Nessa perspectiva, e para fazer frente a esses movimentos, os quais indiscriminadamente arrebanham cada vez mais adeptos, torna-se imprescindível, no contexto das propostas de uma educação democrática e filosófica, o investimento em práticas educacionais que resgatem formas de discussões e reflexões acerca das ciências e da importância desses campos dos saberes humanos para o pleno desenvolvimento da humanidade, pois, para Dewey: “[...] o fundamento da democracia é a fé nas capacidades da natureza humana; fé na inteligência humana e no poder da experiência partilhada e cooperativa” (DEWEY, 1987, p. 219; tradução nossa)¹⁰.

Assim, a educação democrática e filosófica avança para uma dimensão que visa proporcionar aos discentes o despertar para análises e reflexões acerca do conhecimento científico e da ética que deve permear profundamente essas relações.

Entretanto, até aqui, praticamente todas as correntes pedagógicas, mesmo aquelas mais tradicionais, concordariam com essa perspectiva, porém, a principal discussão que Dewey levanta segue na discussão dos modos para a realização desse empreendimento.

Nos modelos mais tradicionais esse conhecimento é como que depositado no aluno, num movimento semelhante à educação bancária denunciada por Paulo Freire como: “[...]”

⁸ DEWEY, 1939, p. 109: “[...] scientific concepts, like other instruments, are manufactured by man in the search for the realization of certain interests”.

⁹ DEWEY, 1929, p. 151: “[...] instrumentalism is a theory not about personal dispositions and satisfaction in knowing, but about the objects of science themselves, being 'itself' defined in terms of physics”.

¹⁰ DEWEY, 1987, p. 219: “[...] the foundation of democracy is faith in the capabilities of human nature; faith in human intelligence and in the power of shared and cooperative experience”.

puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101); todavia para o filósofo estadunidense o conhecimento deve surgir a partir das reais experiências e interações dos alunos com as ciências, com os fenômenos e com os desafios cotidianos da realidade.

Desse modo, não há no pensamento de Dewey, de forma alguma, nenhum desprezo pelas ciências; na mesma medida que também não há um apelo ou concordância com uma interpretação científica voltada à prática técnica, fabril e descontextualizada.

Pelo contrário, o que existe é um novo encaminhamento, um conjunto de sugestões de como fazer o discente chegar a esse nível de conhecimento por meio de sua própria experiência, e daquilo que ele já traz enquanto conhecimento prévio, a partir do qual os professores devem assumir o desafio de, com o aluno, percorrer o caminho visando conduzi-lo tanto ao conhecimento científico quanto às possibilidades de aquisição de leituras de mundo mais ampliadas.

Notadamente, ao desenvolver essas habilidades reflexivas e do pensamento correto, bem como a capacidade de transposição das primeiras análises teóricas e científicas, por meio das interações e experimentações coletivas para um segundo nível de aplicabilidade prática, manifesta-se claramente uma atitude filosófica aliada ao elemento democrático pressuposto por Dewey (1979b, p. 167 - 170).

Indubitavelmente, para Dewey todo conhecimento se faz de maneira reflexiva, a partir de um problema. Assim, vemos que o termo problema é um enunciado técnico filosófico significativo, definindo uma determinada situação cotidiana que desafia a encontrar uma solução. Então, toda a metodologia do pensador de Vermont baseia-se num problema a partir do qual se levantam informações, pesquisas, articulação de hipóteses para solução e testes da aplicabilidade dessas hipóteses para, então, chegar a uma possibilidade de resposta, num movimento semelhante aos processos envolvidos nas comunidades de investigação propostas por Matthew Lipman e nas interações de construção dialógada, enunciadas pelo saudoso patrono da educação nacional: “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (FREIRE, 1987, p. 172).

Por isso, John Dewey também defende que qualquer conhecimento na escola deve ser apresentado exatamente dessa maneira: como um diálogo que desperta problemas que sejam, preferencialmente, de interesse do aluno para, a partir daí, posicionar o educando em atividades coletivas de investigação e ação concreta, instigando-o sempre a levantar o máximo de informações e variáveis possíveis sobre o objeto investigado. Para o pensador, essa é a mesma metodologia utilizada pelos cientistas e pesquisadores.

Então, a educação democrática e filosófica deve, nesse sentido, procurar valorizar também o elemento científico, apresentando diversas provocações aos alunos para que eles possam, de acordo com as suas aspirações e conhecimento de mundo, avançar na direção da elaboração de soluções para esses problemas, consolidando princípios reflexivos e de participação coletiva e democrática na realização dessas tarefas. Acerca desses encaminhamentos, o pensador de Vermont explicita:

[...] Refletimos para poder conseguir plena e adequada compreensão do que ocorre. Todavia, cumpre que alguma coisa já esteja compreendida, que o espírito já tenha dominado alguma significação, pois de outra maneira seria impossível pensar. [...] O aumento de cabedal de significados nos torna conscientes de novos problemas; mas só traduzindo as novas perplexidades em termos do que nos é familiar e patente é que as compreenderemos e resolveremos. Esse é o contínuo movimento em espiral do conhecimento. Progredir verdadeiramente no saber consiste sempre, em parte, na descoberta de alguma coisa, não compreendida no conjunto previamente tido como patente, óbvio, natural; e, em parte, no emprego dos significados diretamente apreendidos, como instrumentos de domínio dos significados obscuros e duvidosos (DEWEY, 1979a, p. 142).

Logo, o mencionado processo de reflexão em movimento de espiral na busca de solução dos problemas faz um apelo, em certa medida, ao trabalho em comunidade e em conjunto, característica muito presente nos formatos metodológicos de oficinas de introdução ao pensamento filosófico que pretendemos desenvolver na parte prático propositiva desse trabalho.

Para Dewey, o desenvolvimento do conhecimento novo, ou seja, a resolução de um problema, não é algo que se faz isoladamente, pois necessitamos sempre contar com aqueles que estão a nossa volta, para assim chegarmos a uma possibilidade consistente de solução.

Proporcionar ao aluno situações que promovam interações diretas com seus pares, das quais o professor participa, transforma-se em uma alternativa pela qual o aluno diversifica os elementos a sua disposição para então constituir hipóteses e soluções.

Diferente seria se o aluno tivesse que fazer as hipóteses despertarem exclusivamente de si mesmo, numa espécie de solipsismo ou individualismo. O que vemos no pensamento deweyano certamente é muito diferente. Com efeito, o filósofo está propondo práticas reflexivas em que o aluno trabalha em conjunto com seus pares e com o professor ou professores. Vemos que Freire, similarmente, corrobora com essa postura epistemológica, quando destaca que: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 52).

Assim, o trabalho e diálogo em conjunto não é um mero requisito ou apelo psicologista, mais sim um componente fundamental no sentido de despertar o elemento de socialização, do altruísmo, e do convívio com as diferenças, tão importantes na constituição do pensamento democrático e reflexivo, colaborando para que a mente e o pensamento não sejam vistos como uma caixa fechada, isolada do mundo e das pessoas que nos cercam. A esse respeito Dewey assevera:

[...] Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência [...] Quase todos nós já tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos para para podermos ter nossa capacidade atual. E feliz aquele que não teve, para poder para progredir profissional e intelectualmente, de desaprender o que viu a aprender na escola [...] Aprendizagem desse tipo, seja lá qual for o grau em que tiver sido, ao tempo, exercitada, não constitui, em face das leis da experiência, preparação genuína (DEWEY, 1079c, p. 41 - 42).

Consequentemente, outro elemento deveras importante para pensar uma educação democrática e filosófica a partir dos pressupostos do filósofo John Dewey, Freire e Lipman, diz respeito à discussão dos planos exteriores à escola. Essa análise busca considerar os elementos do plano externo às unidades de ensino tais como a comunidade local, a sociedade em geral, e os órgãos de administração educacional, dentre outros, os quais também são parte fundamental do processo de discussão e construção de uma escola e de uma proposta de educação democrática. A educação democrática não cabe entre as paredes de um prédio escolar, pois sua dimensão acontece nas ruas, no interior das casas, nos clubes, nas igrejas e nas demais instâncias ou instituições nas quais os alunos convivem cotidianamente.

Esse debate, que é bastante problematizado na obra de Dewey, liga-se intimamente a sua proposta pedagógico filosófica e leva a refletir sobre as possibilidades de consolidação da democracia numa sociedade que nem sempre está pautada nos princípios democráticos e, ao menos nos aspectos legislativos e documentais, não educa sua população e as gerações futuras para a compreensão das realidades e as implicações que estão envolvidas nesse processo mais amplo.

Como resultado, os níveis de compreensão e a vivência democrática das grandes massas encontram-se pouco desenvolvidos, produzindo claras manifestações da desordem dos sentidos e do entendimento acerca das realidades democráticas, assimilando as principais características da democracia como tão somente a mera possibilidade do exercício do voto nas eleições.

Então, a partir dessa infeliz constatação resta buscar espaços, formas e possibilidades de consolidação, ainda que numa perspectiva filosófica transgressora, no intuito de provocar uma escola e um ensino que militem para a construção e o fortalecimento de uma educação democrática, inserida profundamente no sistema educacional nacional que tenha um projeto adequado de educação.

Assim, compreendemos que democracia - sem a abertura para o diálogo, as discussões, as liberdades de manifestação do pensamento contrário, a coexistência e o respeito às diversidades, a independência e a imparcialidade entre os poderes e as instituições - não passa de um sonho que ainda precisa ser desenvolvido e alcançado.

Nesse contexto, a filosofia passa a ser vista novamente, por muitos, como um saber desagregador, confuso e sem nenhuma utilidade prática. Alguns, inclusive educadores, veem a filosofia como uma verdadeira ameaça ao poder e à ordem vigente, tornando-se uma ameaça aos apelos impositivos de uma educação neotecnicista, saudosista e com requintes de militarismo, voltada primordialmente ao treinamento e à reprodução dos valores morais e patrióticos. Frente a esse frágil e cambaleante cenário pelo qual passa o processo de consolidação democrática, o brado do pensador dos montes verdes chama a atenção para o retorno e a reconstrução de uma perspectiva de educação democrática que avança e se mistura à própria vida. Nesse contexto, Anísio Teixeira, com base em Dewey, define a educação como:

[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual (TEIXEIRA, 2010, p. 37 - 38).

Assim, faz-se necessário refletir que a escola está inserida num contexto mais amplo e precisa da participação da comunidade para se consolidar. Na comunidade devem ser incluídas as políticas públicas a partir da ação dos governantes, dos dirigentes educacionais, bem como de tantos outros atores do processo educativo. Se não houver esse ambiente democrático mais geral e amplo que transcenda os muros escolares, não se tem as reais possibilidades de desenvolvimento da concepção educacional democrática.

Certamente, a falta desse cenário ideal ou mais apropriado não significa dizer que devemos defender discursos como aqueles considerados conformistas e mesmo legalistas, os

quais recomendam sutilmente a adoção de posturas como o desânimo, a desistência ou uma longa espera até que o mundo todo torne-se mais amigável e democrático.

Entendemos que John Dewey, indubitavelmente, discordaria de tais proposições, orientando que buscássemos realizar o possível dentro das nossas limitações, ou seja, construir uma experiência de escola democrática em um setor, depois em um determinado bairro, avançando para cidades, estados e países, para que, assim, progressivamente, fossem instaurados processos de mudanças que possam afetar a sociedade e todo o ambiente externo às escolas.

Nesse sentido, Dewey ainda alerta sobre determinadas interpretações incorretas que podem gerar metamorfoses e deformações nos elementos previamente metodizados. Similar a muito do que vem ocorrendo nesse movimento de escola democrática, que devido aos enormes distanciamentos entre os discursos e as práticas, além das euforias institucionais e midiáticas, já não se pode definir se são escolas das poliarquias, das democracias hereditárias ou sob quais perspectivas democráticas ainda estão operando na atualidade. Sobre isso, o pensador de Vermont é preciso:

Não será demais lembrar que uma filosofia de educação que professe basear-se na ideia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais (DEWEY, 1979c, p. 10).

Então, na perspectiva de tomar como base continuamente o exame crítico dos próprios princípios e fundamentos, é que propomos o fortalecimento do trabalho de iniciação ao pensamento filosófico e da construção de uma educação democrática, inclusive com os alunos do ensino fundamental, acreditando na possibilidade do desenvolvimento de um despertar da atitude filosófica perante o mundo, na esperança de que essas modificações do caráter e do pensamento estabeleçam modos de convivência, aceitação e respeito, genuinamente democráticos, além da consolidação de espíritos abertos, livres e aptos ao convívio num mundo de tantas diversidades e pluralidades.

Provavelmente, por essa característica, a educação filosófica e democrática, segundo a concepção de Dewey, também seja entendida fundamentalmente como uma prática social, baseada na ação e no movimento de consolidação entre teoria e prática, ou naquilo que ele próprio determina como experiência. E, mais ainda, essa proposta não consiste tão somente em pensar sobre o homem à parte do mundo no qual ele está inserido, mas, antes, pensar sobre as ações dos homens e suas consequências no mundo, mesmo diante de todas as

contradições referentes aos modelos existentes de sociedade, das condições sociais nas quais estamos imersos, das contradições vivenciadas cotidianamente e da própria experiência dos alunos e professores em suas diversas interações e experiências.

Portanto, não há uma filosofia separada do mundo, das práticas e ações dos professores, alunos, demais membros da comunidade escolar e de suas dinâmicas e experiências fundamentalmente vivenciadas. Logo, vê-se claramente as divergências e os traços específicos que concedem à proposta de educação democrática e filosófica deweyana um caráter conjuntamente progressivo, diferentemente das posturas e concepções ditas tradicionais. Vejamos o que propõe o pensador a esse respeito:

O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a quem iam ensinar. Admitia-se que determinadas condições eram intrinsecamente desejáveis, à parte de sua capacidade de evocar certa qualidade de resposta nos indivíduos. Essa falta de adaptação mútua tornava acidental o processo de ensinar e aprender. Aqueles para quem as condições oferecidas convinham, aprendiam. Os outros se arranjavam como podiam. A responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo (DEWEY, 1979c, p. 39)

Nisso, vislumbramos ainda, outra característica presente no pensamento educacional de Dewey: de que ele transita constantemente numa extensa discussão filosófica acerca das divergências e aproximações entre os modelos educacionais tradicionais e modernos. Logo, suas perspectivas avançam no sentido de concepções que verificam as possibilidades de convergência entre o antigo e o novo, sendo que as principais constatações dizem respeito ao pressuposto de que toda a realidade está em constante estado de mudança. Por isso, a experiência humana retrocede, aumenta e avança continuamente. Assim, Dewey defende a dinamicidade do universo no sentido das transformações e mudanças contínuas.

Para ele, a verdade não é estática e nem eterna, pois se encontra naquilo que funciona, um claro traço do instrumentalismo adaptado do pragmatismo de Charles Sanders Peirce e William James. Sob o mesmo ponto de vista, para se apropriar do conhecimento e fundamentá-lo, torna-se também impreterível, antes de tudo, vivenciá-lo por meio de experiências, sejam elas na vida prática, cotidiana e escolar, sejam em laboratórios, conforme os diversos campos das ciências, sejam em quaisquer instâncias da vida.

Contudo, é oportuno sempre ressaltar que, apesar desse conhecimento e de seu valor estarem intimamente ligados à sua utilidade, convém refreá-lo de uma aproximação com uma experiência prática rasa, repetitiva e reprodutora, desconectada das teorias e dos fins éticos e

políticos, assim como da perspectiva de um profundo desenvolvimento e humanização dos homens.

Também devemos salientar que, no pensamento deweyano, a utilidade e a validade de um determinado conhecimento ou prática sempre estarão ligadas ao valor que representam para o bem comum da maioria, em uma clara alusão ao modo de vida proposto em sua concepção de democracia.

Embora não sejam equivalentes, experiência e educação tem intrínseca relação no pensamento de Dewey. Mas as experiências podem ser deseducativas se impedirem ou distorcerem o amadurecimento do educando para futuras experiências, ou seja, se não contribuírem para o conhecimento presente tornando-se cabedal e estímulo para o conhecimento futuro (DEWEY, 1979c, p. 14).

Isso reforça, em certa medida, outra variável da base pedagógica de John Dewey que diz respeito à interação e à experimentação do aluno no mundo e às reações sofridas por ele a partir das experiências e como consequência de suas ações. Dessa maneira, o aluno não é mais um mero receptor de informações, ou de componentes prescritos em bases nacionais comuns, currículos, propostas e ementas oficiais, mas, antes, um agente atuante diante da informação e do conhecimento.

Esse processo requer um despertar reflexivo em que se compreenda que qualquer ação do homem sobre o mundo deve envolver, na mesma medida e necessariamente, análises sobre as consequências deste ato, tanto para si quanto para os outros.

Finalmente, pensar a filosofia no Ensino Fundamental, numa perspectiva de introdução ao pensamento filosófico e fortalecimento da democracia, poderia ser considerado por muitos como um capricho, uma ousadia, ou mesmo uma pesquisa estéril, improdutivo e sem aplicabilidade alguma na atual formatação do sistema educacional brasileiro que, inclusive, claramente demonstra sua intenção de excluir e diminuir a presença desse saber enquanto disciplina sistematizada da última etapa da educação básica (ensino médio), quanto mais nas etapas anteriores, as quais, com raras exceções, nunca tiveram sequer essa presença legalmente garantida.

Sem dúvida, há muitas críticas, algumas de forma sutil, tanto por parte de filósofos quanto de pedagogos, como se a temática vagasse numa perigosa fronteira entre duas realidades completamente distintas, irreconciliáveis e infrutíferas.

Entretanto, frente aos atuais desafios que a educação pública impõe, entendemos que essa estratégia de exclusão e diminuição da presença da filosofia no currículo também faz parte do processo de luta e consolidação, não só da presença, mas da expansão qualitativa do

Ensino de Filosofia em todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, num genuíno movimento filosófico de avanço e conquista de fronteiras, que insiste em transgredir as legislações educacionais mais atuais e não somente enquanto essas não lhe convém, mas, de forma contínua, procurando caminhos, brechas e atalhos para consolidar uma perspectiva que já se faz presente, mas que precisa ser provocada, reivindicada e assumida.

Não se trata somente de reserva de mercado. O cerne dessa questão é a necessidade humana do pensar, refletir, criticar, debater, argumentar, experimentar, democratizar, ler o mundo com outras cores, outras palavras, outras formas e, assim, passar a compreender melhor a realidade. Está em pauta a formação crítica e democrática do filho do operário explorado e sofrido para não ser futuramente mais um ator social passivo, vilipendiado e fragmentado.

É a formação do jovem crédulo que conhece novas formas de pensar e conceber o mundo, livrando-se do engano difundido pelos mercadores da fé. É a formação daquele que anseia por justiça, verdade e igualdade e que encontra nessa amizade pelo saber um motivo para crescer, continuar e ir além.

E qual saber melhor que a filosofia para conduzir todo esse movimento, se é isso mesmo que ela tem feito há mais de 2600 anos, transformando a história do ocidente e da própria humanidade. Então, é esse saber que deve ser conduzido ao seu justo lugar; é essa amizade pelo saber que tanto prezamos, e que, por isso, almejamos vê-la naquele lugar que, naturalmente, lhe é devido, a saber, na escola desde as séries iniciais, na educação da humanidade, no espírito e na ação dos homens.

Constata-se que o ensino, seja no ensino infantil, fundamental ou médio, encontra-se em meio a lacunas educacionais e dificuldades de ordem diversas. Semelhantemente a Matthew Lipman que constatou as dificuldades dos discentes para o raciocínio e para pensamento de forma lógica, ou semelhantemente a John Dewey que, por meio de sua proposta de instrumentalismo, desejou romper com uma filosofia clássica ligada à classe dominante, para torná-la um meio para às necessárias adaptações ao mundo moderno, à pluralidade e à democracia. São essas lacunas e dificuldades constatadas ontem e hoje que seguiremos abordando a partir de outros teóricos na busca de apresentar uma reflexão e uma ação sobre o Ensino de Filosofia no ensino fundamental.

CAPÍTULO II: A TRANSVERSALIDADE COMO ELEMENTO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Nesse capítulo pretendemos avançar na discussão sobre o Ensino de Filosofia no ensino fundamental e, sobretudo, discutir a possibilidade da transversalidade como prática da interdisciplinaridade para a efetivação desse ensino. Além dos aspectos didático metodológicos, pretendemos abordar, de forma geral, os principais elementos conceituais e históricos da própria transversalidade, compreendendo-a como um movimento educacional de reação, além de uma característica intrínseca da filosofia e do seu ensino, significando que a filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas se abre sempre a outrem, buscando diversas relações com os demais campos dos saberes humanos.

Na sessão intitulada “*A interdisciplinaridade teórica: bases para a compreensão da transversalidade*” buscamos compreender os elementos e as bases teóricas da interdisciplinaridade concebida, inicialmente, como estratégia educacional e forma de organização do trabalho didático-pedagógico no qual os temas e os eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas tidas por convencionais, de forma que estejam presentes em todas elas. Assim, o conceito de interdisciplinaridade caminha no sentido de incorporar resultados de várias especialidades, tomando de empréstimo certos instrumentos e técnicas metodológicas de outras disciplinas, para fazer uso de esquemas conceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Na sessão seguinte, intitulada “*A transversalidade como mediação da interdisciplinaridade*”, apresentamos os principais referenciais teóricos presentes na elaboração teórico conceitual e da práxis relacionadas a transversalidade dos conhecimentos e saberes. Aqui demonstramos as contribuições dos filósofos Hilton Japiassu, Silvio Gallo, Félix Guatarri, Gilles Deleuze, dentre outros, relativos à reflexão e construção do conceito de transversalidade, realizado com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo.

A partir da terceira sessão, denominada “*A transversalidade como possibilidade de abordagem nas oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar democrático*”, começamos a explorar o viés da práxis presente nessa proposta transversal, recorrendo ao conceitos e elementos da filosofia deweyana, para embasar a construção da dinâmica prático propositiva, requerida nesse processo de pesquisa.

2.1- A interdisciplinaridade teórica: bases para a compreensão da transversalidade

O desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e transversal com a filosofia, não deve ser entendido como uma tentativa reducionista que invalida décadas de luta pela inclusão desse saber como disciplina com corpo próprio de conteúdos na educação básica, sobretudo no ensino médio. Nem tampouco como um movimento próximo ou que apoia o reacionarismo educacional que - por vários motivos, alguns já explorados nesse trabalho - buscam retirar definitivamente quaisquer possibilidades ou experiências do ensino de filosofia, seja como disciplina, seja em qualquer outro formato didático metodológico por considerá-la subversiva, perigosa, desagregadora e propagandista de doutrinas políticas socialistas ou comunistas que culminariam no argumento de que a filosofia é doutrinação.

Não é a isso que essa pesquisa se propõe. Ao contrário, ela vem somar-se a todos os esforços e tentativas dos demais professores e pesquisadores para garantir a consolidação da disciplina filosofia no bojo curricular das disciplinas que compõem o currículo escolar e, para além, vem realizar um movimento que é filosófico e portanto próprio da filosofia, que é o não conformismo, a crítica reflexiva e a busca em avançar, em transformar-se, não se contentando com as contradições estabelecidas e assumidas como respostas definitivas. Portanto, é isso que se pretende com essa pesquisa.

Para tanto, não trabalhamos na perspectiva de desenvolver mais um produto espetaculoso que sirva como propaganda para divulgação de modismos educacionais; também não buscamos uma inserção filosófica forçada, o que redundaria numa contradição, pois se assemelharia aos modelos que criticamos tão incisivamente. Por fim, o que buscamos é expandir as possibilidades do Ensino de Filosofia, acreditando no potencial desse saber enquanto possibilidade de um trabalho de humanização de homens e mulheres, de desenvolvimento e consolidação do pensar bem, do exercício da reflexão e, ainda, da construção e do fortalecimento da democracia enquanto forma comunitária social e política.

Assim, faz-se necessário sobretudo compreender elementos e bases teóricas da interdisciplinaridade e transversalidade para que, a partir da apreensão desses saberes, possamos começar a desenhar as possibilidades do Ensino de Filosofia na etapa mais longa da educação básica, que é o ensino fundamental de nove anos e, principalmente, nas suas cinco primeiras séries – as séries iniciais do ensino fundamental.

Acerca da interdisciplinaridade recorreremos aos fundamentos apresentados pelo professor Moacir Gadotti, que é titular da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo (USP), e diretor do Instituto Paulo Freire. O pensador freiriano ressalta que “atualmente, no plano teórico, se busca fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, ao mesmo tempo em que, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo no campo do ensino e do currículo” (GADOTTI, 1999, p. 02).

Destaca-se que no Brasil o conceito de interdisciplinaridade chegou através dos estudos da obra do filósofo e epistemólogo francês Georges Gusdorf e, posteriormente, do pensador suíço Jean Piaget. O primeiro influenciou sobremaneira o pensamento do filósofo Hilton Japiassu, em especial no campo da epistemologia, e o de Ivani Fazenda, no campo educacional. Assim, nas palavras do próprio pensador da pequena Carolina do Maranhão:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Ivani Fazenda, umas das pioneiras no Brasil no desenvolvimento das pesquisas relativas à interdisciplinaridade, em especial no campo dos estudos educacionais, na obra intitulada *Práticas Interdisciplinares na Escola* (1993) destaca o pensamento da também pesquisadora Nali Rosa Ferreira no que tange ao próprio significado do termo interdisciplinaridade no idioma latino, que remete ao sentido de correlação e correspondência entre as disciplinas:

O prefixo ‘inter’ dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’, e ‘disciplina’, de ‘ensino’, ‘instrução’, ‘ciência’. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento (FERREIRA apud FAZENDA, 1993, p. 21 - 22).

Constata-se que a interdisciplinaridade busca contribuir com a construção de conhecimentos que possam romper com as fronteiras entre as disciplinas, sem, contudo, macular as suas respectivas especificidades. Assim, a interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, caracterizando na práxis as atitudes e as condutas dialógicas pautadas na essência epistemológica dos

movimentos interdisciplinares, em certa oposição ao modelo cartesiano da modernidade, apontado como um dos responsáveis pela extrema concentração e territorialização massiva dos saberes.

Entretanto, para que os fundamentos do trabalho interdisciplinar possam avançar, desenvolvendo-se numa perspectiva de alargamento das fronteiras e da construção mútua, há que se investir na elaboração de uma metodologia de trabalho que requer alguns elementos, tais como: a integração dos conhecimentos, o rompimento com concepções fragmentadas do conhecimento e o avanço na compressão do sentido unitário, além da superação da dicotomia ensino e pesquisa no processo de ensino aprendizagem centrado na formulação de readequações contínuas.

Fazenda (1994), em seu livro *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, reforça que esse formato metodológico interdisciplinar reivindica:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1994, p. 69 - 70).

Assim, a interdisciplinaridade - ainda frequentemente tratada como um modismo educacional da pós modernidade, associada também a diversos conceitos em processo de construção e transposição práticas, tais como a transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e até a própria transversalidade - também pode ser compreendida como um movimento essencialmente filosófico, pois se atreve ao rompimento das barreiras, ao transitar em “solos proibidos”, ao enfrentamento das rupturas, das segmentações, dos círculos fechados do discernimento, numa postura de coragem para o pensar mais amplo, que busca expansão, aventurando-se no rigor formulativo conceitual, na compreensão com a máxima exatidão e na construção da transformação.

A esse respeito, no sentido de substanciar nosso argumento, amparamo-nos ainda no conceito de complexidade, proposto pelo pensador Edgar Morin, no que se refere ao

entrelaçamento das ciências e dos saberes, sem contudo negligenciar a linha tênue que caracteriza o rigor epistemológico necessário a essa dinâmica.

Morin (1999, p. 28) salienta que a complexidade é a união da simplicidade e da própria complexidade, bem como a simplificação dos processos implicando em seleção, hierarquização, separação e redução com os outros processos e contra processos, implicando a comunicação e a articulação do que está desassociado e distinguido, com o objetivo de se evitar o pensamento reducionista e fragmentário.

Quanto aos saberes para uma educação do futuro, Morin salienta:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...] (MORIN, 2003, p. 48).

Então, defende-se a possibilidade da inserção e da interação dos conteúdos filosóficos, ainda que de forma introdutória, no processo de ensino aprendizagem nas series iniciais da educação básica, como uma perspectiva de resposta aos próprios anseios e movimentos educacionais mais atuais, bem como aos elementos legais que, mesmo com suas contradições, apontam para a emergência dessa incorporação como um dos elementos necessários ao avanço dos processos educacionais na contemporaneidade.

E ainda, mais importante que o aspecto legal como uma mera resposta às demandas da legislação educacional vigente, é o fato de compreender esse movimento conceitual - da interdisciplinaridade - como ferramenta para o remembramento dos conhecimentos, como aponta Morin (2003), no sentido da ampliação da capacidade de leitura crítica da realidade, enriquecendo a visão de mundo dos discentes e conferindo-lhes possibilidades de contato com saberes e conhecimentos para além das formatações curriculares mais rígidas e tradicionais, subvertendo, inclusive, suas divisões por etapas, em que a presença de determinados conteúdos é privilegiada em detrimento da ausência, desprestígio e renegação de outros, como ocorre com a filosofia no próprio ensino médio na atualidade.

Portanto, espera-se que, a partir dessa abordagem, indivíduos de todas as idades compreendam que um mesmo fato ou tema pode ser observado e estudado a partir de diferentes concepções e sob a visão de outros saberes, formulando assim, bases para a edificação de pilares de fundamentação do pensamento crítico que seja capaz de questionar as informações, apurar a veracidade dos fatos, e compreender que podem existir diversas

variáveis e possibilidades de resposta para uma mesma pergunta, dependendo do campo a partir do qual se realiza a análise.

Na seção seguinte, analisaremos a transversalidade, enquanto ação ou práxis da interdisciplinaridade, destacando algumas possibilidades da presença da ética, da política, primordialmente enquanto áreas de estudo da filosofia, mas também como campos de estruturação dos temas sociais contemporâneos e, sobretudo, como elemento de estímulo ao pensamento autônomo e fator de geração da construção e consolidação da democracia, tanto como sistema político, quanto forma de vida, inclusive a partir da escola.

2.2 – A transversalidade como mediação da interdisciplinaridade

Semelhantemente ao tratamento atribuído ao conceito de interdisciplinaridade - e isso tanto dentro, quanto fora dos círculos educacionais – observa-se carência de aprofundamento e compreensão quanto à transposição desse conceito para a prática.

Termos como transversalidade, temas transversais, temas sociais contemporâneos, dentre outros, sugerem, para muitos, conceitos e conteúdos vagos, extremamente abertos, e sem uma substância em suas bases para proporcionar processos e abordagens consistentes que possam suscitar reais aprendizagens.

Frequentemente, muitos professores com formação específica nas mais diversas licenciaturas, reivindicam para si, e para as ciências e saberes que representam, uma espécie de exclusividade na pretensão da capacidade de abordagem em assuntos e temáticas como saúde, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, política, tecnologias, democracia, gênero e sexualidade, dentre outros, considerando-se os únicos suficientemente competentes para a realização da tarefa de discussão consistente dessas temáticas.

De certa forma, a reivindicação das especificidades, tão requeridas na formação inicial, desempenha um forte papel na formulação dessas concepções. Entretanto, um aprofundamento no viés conceitual, metodológico e das rupturas e transformações propostos pelos movimentos ligados à interdisciplinaridade, começa a desconstruir certas visões apontando para o que acreditamos tratar-se de uma expansão, tão consistente quanto necessária, do avanço dos processos de ensino aprendizagem e de maior compreensão acerca dos mundo e de suas realidades.

Então, partimos do pressuposto de que independentemente das concepções adotadas, não deve haver omissões em relação às abordagens das temáticas sociais contemporâneas sob um viés transversal, pois tais supressões contribuem para a continuidade de uma formatação enciclopédica, fragmentada e que conserva os interesses, exclusões e contradições diversas

presentes em nossa sociedade, as quais, indubitavelmente, necessitam de uma urgente revisão na construção de novas formas de pensar e de enfrentar as mudanças dessas realidades. Garcia [s.d., s.p], ao abordar sobre o conceito da transversalidade, adota uma junção com a interdisciplinaridade, reafirmando os temas transversais como pontos de convergências e intercessão teórico prática entre os diversos saberes:

Existem temas cujo estudo exige uma abordagem particularmente ampla e diversificada. Alguns deles foram inseridos nos parâmetros curriculares nacionais, que os denomina Temas Transversais e os caracteriza como temas que ‘tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões’. Estes temas envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir na realidade para transformá-la. Outra de suas características é que abrem espaço para saberes extra-escolares. Na verdade, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa (GARCIA, s.d., s.p.).

Corroborando com a concepção na qual a interdisciplinaridade e a transversalidade são pensadas como elementos necessários à expansão da formação holística, integral e desfragmentada dos sujeitos, o Ministério da Educação, órgão máximo do governo, responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE), destaca em seu guia de orientações acerca dos *Temas Sociais Contemporâneos*, as seguintes orientações técnico didáticas:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2003, p. 29).

Concomitantemente, é importante reafirmar que, no âmbito educacional, semelhantemente ao conceito de interdisciplinaridade, o significado do termo transversalidade também passou por um depurado processo de construção e elaboração conceitual. Assim, compreender os diversos vieses desse processo possibilita o esclarecimento e a utilização mais adequada do termo, bem como de seu atual significado, em aplicação nas diversas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Essa construção em âmbito nacional remete ao espelhamento de modificações que tiveram início nas reformas do sistema educacional espanhol, e que assumiram diferentes interpretações até chegarem àquelas defendidas na atualidade, e quem foram incorporadas ao sistema educacional brasileiro por meio das orientações e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), sendo desde então difundidas e incentivadas sobretudo no seio da educação pública básica. Quanto ao processo de construção conceitual, Valentin Gavídia, professor titular do Departamento de Didática, Ciências Experimentais e Sociais da Universidade de Valencia, apresenta o seguinte aspecto:

A construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Esses significados foram aceitos rapidamente, enriquecendo a representação que temos hoje. Se antes transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares – a higiene, o recibo de luz, a moradia e etc, – agora representam o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados (GAVÍDIA, 2002, p. 15 - 16).

Ao imprimir questões relacionadas aos valores, torna-se ainda mais evidente um chamamento filosófico no embasamento das discussões propostas pelo campo da ética, o que permite inferir que a transversalidade, para além de uma metodologia de integração prática dos saberes, consiste em uma característica intrínseca da própria filosofia e do seu ensino. Isto significa que a filosofia não é fechada em si mesma como exercício acabado do pensamento, mas se abre sempre a outrem, buscando diversas relações com os demais campos dos saberes, lançando questionamentos como base para análises e compreensões.

Por certo, a discussão em torno da transversalidade da e na filosofia, semelhantemente a outros temas, envolve críticas, ressalvas e defesas, o que faz com que muitos pesquisadores avaliem que no contexto de um currículo disciplinar, como o adotado no Brasil, a filosofia não pode aparecer apenas de forma transversal sem a demarcação daquilo que lhe é específico, pois nesse caso, “não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade” (GALLO, 2006, p. 3).

Substanciando a crítica, o pesquisador ressalta que os temas trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) embora contemplem ‘transversais’ no nome, “não passam de uma tentativa de colocar em prática a ideia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas - ou áreas – são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola” (GALLO, 2000, p. 36).

Cabe apontar algumas diferenças e aproximações entre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em suas características gerais. A BNCC tem força de lei, pois se trata de um documento promulgado pelo Governo Federal que estabelece, de maneira compulsória, elementos que todas as escolas, públicas ou privadas, devem seguir para orientar seus processos educativos gerais. Por outro lado, os PCNs constituíram-se em parâmetros curriculares, ou seja, parametrizações com orientações que hipoteticamente serviriam para inspirar as diversas regiões do Brasil, em seus estados, municípios e escolas, a construir seus próprios currículos, destacando, inclusive, os aspectos relativos à regionalidade. De fato a própria BNCC também partilha desse potencial de inspiração regional para a construção dos seus próprios currículos. Entretanto, tais currículos devem ser construídos em acordo com o que a Base apresenta e determina.

Outro ponto a ressaltar diz respeito à organização e à estrutura do ensino em ambos os documentos, pois vemos que na atual BNCC a estruturação contempla uma formatação baseada em anos de ensino, enquanto que nos PCNs essa estrutura estava organizada em ciclos de ensino. Assim, a BNCC estabelece o processo de ensino distribuído em unidades temáticas e objetos de conhecimento numa perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades, já os PCNs construíram uma estrutura baseada em blocos de conteúdos, com alguns objetivos um tanto semelhantes ao atual modelo de habilidades e competências, sem, contudo, oficializar essa perspectiva como elemento estruturante.

Portanto, em relação à transversalidade, constata-se que tanto no aspecto conceitual e temático, quanto no que se refere aos elementos didáticos e metodológicos da práxis educativa, a BNCC traz uma continuidade e ampliação dos PCNs.

Porém, retomando a crítica de Gallo acerca da transversalidade nos Parâmetros Curriculares, vemos que a escola de pensamento filosófico francês também tem contribuído sobremaneira com essa discussão. Nesse sentido, filósofos como Félix Guatarri e Gilles Deleuze desenvolveram conceitos sobre a transversalidade, e isso ainda no princípio dos anos 1960. Para esses pensadores, a transversalidade é um instrumento intelectual indispensável para se contrapor ao que eles denominaram de “paradigma arborescente”.

Segundo este paradigma, o pensamento humano é entendido como uma grande árvore, cujas raízes sem lançam em chão firme e são premissas verdadeiras que possibilitam o surgimento do tronco que se ramifica em muitos galhos. Assim, Deleuze e Guattari questionam o pensamento “arborescente” precisamente por se basear em princípios sólidos, em verdades absolutas, hierárquicas e estanques tal como delineado pelo modelo modernista e cartesiano.

Para eles, a transversalidade é um conceito, uma dimensão que pretende superar no mínimo dois impasses acerca do conhecimento: o primeiro, de uma verticalidade pura, de uma hierarquização entre pontos e saberes distintos. E o segundo, de uma simples horizontalidade, que sugere conexões somente entre áreas afins e semelhantes.

Portanto, a partir desse pressuposto, a transversalidade tende a se realizar exatamente quando ocorre uma comunicação e um diálogo entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. Assim, a transversalidade enunciada por esse pensamento consiste no livre trânsito entre conceitos de diferentes disciplinas e saberes, rumo a um conceito que implica movimento, passagem, intercessão que atravessa disciplinas em pontos diversos.

Não por acaso o conceito de transversalidade, nessa perspectiva, tem ligações diretas com a metáfora do rizoma, pois da mesma forma que o rizoma, a transversalidade também se opõe às leis binárias, apresentando mobilidade e conexões em todos os sentidos e direções. Sobre o rizoma, Deleuze e Guattari anunciam:

[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa conduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diferente três, quatro ou cinco etc. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Logo, nessa perspectiva conceitual, a transversalidade é mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e diferenciação, e para a ideia de conexão entre pontos e disciplinas diversas. Assim, a transversalidade é uma outra forma de abordar o conhecimento, concebendo-o como algo dinâmico, não acabado, passível de transformação e de ser relacionado às questões da vida, da sociedade.

Corroborando enunciados anteriores, os quais se apoiam numa visão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade é uma abordagem da prática educativa que sistematiza o

trabalho docente e discente, relacionando conhecimentos entre si e, sobretudo, com as dinâmicas da realidade.

Tal perspectiva também se mostra afinada com as discussões a respeito dos temas transversais na educação, a partir de questionamentos realizados por meio de grupos politicamente organizados em vários países, propondo indagações sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada, quais conteúdos deveriam ser abordados nessa escola e sobre os elementos que transcendem os domínios das especificidades dos saberes, bem como sobre outros fatores ligados a uma educação comprometida com uma concepção transformadora e integral.

Nesse sentido, a pesquisadora espanhola Monteserrat Moreno responde, em certa medida, à crítica da perda de especificidade da filosofia, ou de quaisquer outras áreas do conhecimento humano, frente as abordagens a partir de uma perspectiva transversal. A pesquisadora identifica que o lastro histórico dessa fragmentação é ainda anterior a modernidade, argumentando e situando que a origem desses núcleos de interesses podem ser encontrados já na cultura grega clássica:

[...] é que esses valores, os quais ainda permanecem na cultura ocidental, representados no modelo vigente de ciência e na estrutura curricular de nossas escolas – disciplinarização - têm sua origem numa concepção de mundo elitista, que limitava o exercício intelectual aos campos de interesses selecionados por uma minoria de cidadão gregos (MORENO, 1999, p. 31).

Assim, uma das consequências mais visíveis desse modelo elitista de organização social que reflete os modelos científicos e as estruturas curriculares – que embora tenham sofrido algumas rupturas ao longo da história, ainda possuem fortes ligações nucleares com a atual formatação social e acadêmica - é aquela apontada pelo filósofo Hilton Japiassu, quando sinaliza uma elevada desumanização das ciências e das tecnologias em nossos dias.

Segundo o pensador, esse fato pode ser percebido quando analisamos o grande desenvolvimento intelectual e tecnológico alcançado pelas sociedades na atualidade, avanços estes que materializam-se através das explorações espaciais, da elevada compreensão acerca dos fenômenos da natureza, das complexidades que compõem o corpo humano, dentre tantas outras, mas que denotam, na realidade, um desenvolvimento parcial, pois desconsideram, em muitos casos, o fator da humanização em paralelo e da alteridade no usufruto e participação mais efetiva das grandes massas nessas conquistas.

Logo, essa reflexão de Hilton Japiassu, reivindica a exigência de uma epistemologia que não aceita que os “cientistas saibam sem saber que sabem e o que sabem” (2005, p. 185),

ou seja, não basta apenas saber, a correta avaliação e aplicação, inclusive ética desse saber, é sem dúvida o que mais importa.

Nesse aspecto, a transversalidade enquanto práxis da interdisciplinaridade proposta para o Ensino de Filosofia no currículo escolar apresenta um caráter que se relaciona a temas rigorosamente filosóficos por excelência, os quais movimentam-se entre os diferentes campos do conhecimento e estão diretamente ligados à melhoria da sociedade e da humanidade, ao processo de formação humana e reformulação dos saberes, da educação, das ciências, das tecnologias e, por consequência, da esperança de transformações solidárias na existência.

A transversalidade abarca, então, problemas e conflitos vividos pelos sujeitos da aprendizagem, do universo escolar e fora dele, na própria vida. A introdução à filosofia, à ética, à política, e à democracia, dentre outras propostas na dimensão prático propositiva desse trabalho, não se tratam apenas de uma transversalidade enquanto inferência metodológica, de entrecruzamento de práticas entre os campos de conhecimentos, ou de questões didático-pedagógicas e metodológicas do ensino, mas sim de questões que se referem a um pressuposto epistemológico de caráter dinâmico e aberto ao devir e às transformações.

A transversalidade aqui requerida supõe, ainda, a mudança para uma concepção de educação pautada em valores – não como reprodução, mas sim como construção coletiva – que abarcam as dimensões éticas, políticas, estéticas, e a construção da consciência autônoma e coletiva como fundamento da consolidação da democracia.

Por conseguinte, fortalecendo esse argumento, o da transversalidade enquanto prática da interdisciplinaridade como componente auxiliador de uma determinada perspectiva do Ensino de Filosofia na educação básica, apoiamo-nos novamente, e com esperança, nos ombros do pensador de Carolina, quando afirma: “Todos os cientistas humanos têm um forte desejo de romper com as pretensões disciplinares, uma vontade enorme de promover a abertura, o diálogo, a descompartimentação e a transversalidade das disciplinas” (JAPIASSU, 2005, p. 183).

Desse modo, tanto a transversalidade, quanto a interdisciplinaridade, são modos específicos e ampliados de trabalhar os conhecimentos, buscando reintegração epistemológica e de procedimentos acadêmicos, que ficaram isolados uns dos outros pelas abordagens exclusivas do método disciplinar. Na sessão seguinte, buscaremos demonstrar através da discussão e elaboração do referencial teórico, as possibilidades de adoção dessa concepção, como elemento de incursão filosófica, no desenvolvimento da oficina de iniciação que compõem o elemento prático propositivo desta pesquisa.

2.3 – Transversalidade como possibilidade de abordagem nas oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar democrático

Seguindo o encadeamento proposto nessa abordagem, reiteramos que o conceito de transversalidade na educação diz respeito às temáticas que atravessam ou perpassam os diferentes campos do conhecimento e que tem, necessariamente, viés ético-político-social, atreladas à melhoria da educação, da sociedade e da humanidade. A transversalidade, nessa perspectiva, pode ser entendida também como um movimento de reação – na estrutura da organização curricular – ao processo de fragmentação disciplinar dos saberes.

O transversal, nesse sentido, consiste na busca, problematização e desenvolvimento filosóficos de temas e conceitos que atravessam todas as disciplinas, mas que discutem questões que não cabem exclusivamente dentro de nenhuma disciplina específica no seio da escola básica.

A proposta de uma abordagem de ensino na educação formal no Brasil utilizando, inicialmente, os TSC (Temas Sociais Contemporâneos), foi elaborada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – SEIF, a partir do ano de 2003, com o intuito de romper com a visão e a prática de um ensino fragmentado. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os temas receberam uma nova proposta e ampliação de abordagem, bem como nova nomenclatura, passando à denominação de TCTs (Temas Contemporâneos Transversais).

Nessa perspectiva, espera-se que os temas possibilitem condições de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, realizando conexões com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades cotidianas, contribuindo para promover contextualização e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC.

Logo, no contexto educacional, esses temas são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e trazem-na para a realidade do estudante. Por exemplo, embora a ética e a política sejam primordialmente áreas de estudos da filosofia, há de se recorrer e respeitar as suas especificidades, sem contudo considerá-las como o saber máximo e exclusivo apto à discutir ou abordar essas temáticas e assuntos.

Na escola básica, esses são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia-a-dia, que influenciam e são

influenciados pelo processo educacional. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, no sentido de incentivar a transposição teórico prática e a real contextualização e consolidação dessa ação nos processos educativos desenvolvidos pelas escolas:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Ademais, não é qualquer conteúdo que, apenas por perpassar o currículo, deve ser considerado transversal, mas, dentro da dimensão aqui abordada, consideram-se transversais aquelas temáticas que visam impreterivelmente e, em última instância, o fortalecimento de uma escola de educação transformadora dos indivíduos, da sociedade e da humanidade.

O conceito epistemológico de transversalidade busca o conhecimento e o despertar da problematização, da reflexão e da crítica e, ainda, da conceituação. As temáticas transversais buscam investigar os problemas que a sociedade reconhece como prioritários e que podem conectar a escola à vida das pessoas.

Assim, cruzando estes temas tidos inicialmente como não disciplinares, com os conteúdos dos elencos tradicionais, tais como os das linguagens matemáticas, ciências humanas e da natureza, pretende-se discutir temáticas que estão abertas à incorporação de novos problemas sociais, bem como de apontamentos para sua superação, melhoramentos e consolidações. Portanto, a possibilidade de como fazer a inserção de temáticas como a introdução do significado e da importância da filosofia, da ética, política e democracia, de modo consistente e com o máximo de rigor possível, constitui-se também como um dos propósitos deste trabalho de pesquisa.

Quanto à ética, à luz do pensamento deweyano, compreendemos que a noção de escolha é a categoria fundante, sendo ela a responsável por desvelar quem é o ser moral. Por essa razão, o filósofo de Vermont recorre à noção de voluntário, extraída da filosofia aristotélica, com o intuito de situar a intenção e a capacidade de saber realizar escolhas, como condição essencial na formação da moralidade, de forma a limitar o caráter moral das ações, inclusive das crianças. Dewey orienta:

A fórmula foi bem enunciada por Aristóteles. O autor de um ato moral deve ter um certo “estado de espírito” ao praticá-lo. Primeiramente, ele deve saber o que está fazendo; em segundo lugar, ele deve escolher sua ação, e escolhê-la por ela mesma; em terceiro lugar, o ato deve ser expressão de um caráter formado e estável. Em outras palavras, o ato deve ser voluntário; isto é, ele deve manifestar uma escolha, e pelo menos para uma moralidade completa, a escolha deve ser expressão de uma orientação geral da personalidade (DEWEY, 1959b, p. 176; tradução nossa)¹¹.

Semelhantemente, em relação à política e à democracia, Dewey reitera que ambas só fazem sentido como imperativo moral, e jamais somente como um imperativo psicológico ou filosófico. A democracia é algo que devemos escolher, desejar que aconteça, e trabalhar na perspectiva de construção dessa realidade, independentemente de inclinações naturais humanas, sejam elas quais forem, ou de verdades últimas proclamadas, sejam elas quais forem, porque julgamos que a vida democrática propicia o melhor para a experiência atual e futura da humanidade, por ser o único modo de vida que permite o crescimento individual e coletivo.

O filósofo de Vermont expressa: “temos de ver que democracia significa a crença de que deve prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer ideia referente a dever ser” (DEWEY, 1970, p. 212). O pensador complementa, corroborando que a ideia de democracia consiste em um ideal de comunidade, levada ao seu último limite: completa, perfeita. Para ele “a clara consciência de uma vida comunal, com todas as suas implicações, constitui a ideia de democracia” (DEWEY, 1946, p. 149; tradução nossa)¹².

Retomando as questões educacionais, vemos que toda escola apresenta em seu projeto político pedagógico pelo menos dois objetivos centrais ou pilares básicos: a instrução e a formação. A instrução é aquele conhecimento que a humanidade desenvolveu e construiu ao longo de sua história e que, sistematizado, diz respeito à cultura, ao momento histórico e a sua transmissão às novas gerações; instrução é constitutiva do currículo das escolas.

Porém, toda escola também pretende formar o cidadão para a ética, para a cidadania e autonomia e para o mundo do trabalho, dentre outros. Entretanto, nesse sentido, não é

¹¹ DEWEY, 1959b, p. 176: “The formula was well stated by Aristotle. The author of a moral act must have a certain “state of mind” when performing it. First, he must know what he is doing; secondly, he must choose his action, and choose it for itself; thirdly, the act must be the expression of a formed and stable character. In other words, the act must be voluntary; that is, it must manifest a choice, and at least for complete morality the choice must be the expression of a general orientation of the personality”.

¹² DEWEY, 1946, p. 149: “The clear consciousness of a communal life, in all its implications, constitutes the idea of democracy”.

qualquer cidadania ou educação que interessa, muito menos aquelas com características conformistas e defensoras dos valores de um mundo opressor e excludente.

Assim, a instrução com o viés da formação, apesar de estar presente nos discursos dos diversos atores educacionais, nos projetos político-pedagógicos e em outros documentos norteadores, diferencia-se muito quando das transposições práticas, pois o que observa é que seus principais atores, no geral, acabam se limitando a ministrar aulas de suas disciplinas específicas, ignorando a formação ética, política, estética e democrática de forma mais consistente, ou quando o fazem, geralmente a realizam de forma subliminar e absolutamente subjetiva no que se refere ao potencial e à profundidade destes essenciais aspectos da formação, os quais, inclusive, representariam esclarecimento, desde que desenvolvidos e explorados sob a perspectiva filosófico-reflexiva. Dewey lança sua crítica de forma ferrenha a essa concepção, pois essa educação serve para aprisionar:

[...] o professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental (DEWEY, 1979a, p. 254).

Ressalte-se que o pano de fundo para a proposição de todo esse discurso é exatamente a ideia resistente da disciplinarização. O conceito de transversalidade impele a reconfiguração dessa visão e aponta caminhos pelos quais podemos transformá-la gradativamente, enriquecendo a compreensão de que a transversalidade alarga o horizonte disciplinar e, ao mesmo tempo, leva para o cotidiano das escolas outros conteúdos que até então não foram plenamente desenvolvidos e que são de suma importância para o processo de formação.

Desse modo, a filosofia se configura como um exemplo desse saber transversal, o qual, inclusive, tem a possibilidade de contribuir positivamente com as mudanças pelas quais a escola vem passando. Portanto, desde a origem da sistematização dos conhecimentos em disciplinas escolares, este modelo vem se mantendo como eixo norteador e central dos currículos escolares.

Entretanto, observa-se que o próprio caráter transversal da filosofia contribui para explorar e dialogar com os temas transversais, podendo mesmo contribuir com mudanças significativas na escola. Logo, o que se defende não é tão somente um novo método de aula, o qual poderia não contemplar nem o desenvolvimento dos temas e nem os conteúdos desta ou daquela disciplina, mas, antes, defende-se uma epistemologia da interdisciplinaridade em seu

viés da práxis na transversalidade, por compreender que ela pode contribuir com transformações do próprio foco e objetivo da educação.

Lançando lume à perspectiva da transversalidade, Matthew Lipman também pauta no diálogo e a na investigação filosófica o ambiente mais adequado para o desenvolvimento do pensar multidimensional, pois permite que as habilidades sejam trabalhadas de forma sincronizada ou orquestrada na discussão de conceitos problemáticos, ampliando, assim, as possibilidades de elaboração e compreensão. O pensador estadunidense declara:

A disciplina mais adequada, neste caso, seria aquela comprometida com o fomento da investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos. Consequentemente, é a disciplina de humanidades da filosofia e não somente as habilidades do raciocínio que devem ser ensinadas como uma parte integral dos currículos da escola primária e secundária. A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 51).

Portanto, consideramos que o estudo apresentado ao longo dessa pesquisa tem sua relevância enquanto pequena fagulha na direção de suscitar discussões e continuidades, que apontem para o aperfeiçoamento das dinâmicas e processos aqui propostos. As possibilidades dos trabalhos ligados à filosofia e seu ensino expandem-se na mesma medida em que sofrem as mais duras perseguições e enfrentamentos por parte de vários setores. Assim, a transversalidade enquanto característica própria da filosofia, tende a contribuir de uma ou de várias formas com essa perspectiva de alargamento e enfrentamento, da presença filosófica nas várias etapas e até mesmo modalidades da educação básica.

CAPÍTULO III: AS OFICINAS E OS TEMAS SOCIAIS

Neste capítulo - dedicado à apresentação da oficina de introdução à filosofia e ao desenvolvimento da educação para o pensar democrático enquanto uma proposta metodológica para o Ensino de Filosofia - buscaremos desvelar o viés prático-propositivo como fruto da construção teórico conceitual sustentada ao longo da pesquisa. Assim, pretende-se apresentar a continuidade da elaboração do referencial teórico, suscitando discussões que promovam intervenções diretas no Ensino de Filosofia na etapa fundamental da educação básica, em favor da expansão e da melhoria do próprio Ensino de Filosofia.

Na primeira seção, a abordagem e a contextualização do estudo assentam na proposta metodológica das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático, concebendo esta estratégia de ensino e aprendizagem como um modelo pedagógico filosófico que apresenta atividades complementares no sentido de viabilizar, ao estudante, acesso a outras fontes, formas de conhecimento e saberes, além de didáticas diferenciadas, ampliando assim sua formação educacional, humanística e democrática.

A partir das investigações dos conceitos e proposições acerca da democracia - compreendida como o único regime social e político que preserva certo caráter popular -, bem como da educação democrática na perspectiva deweyana, a saber, enquanto práxis de uma democracia projetada como uma autêntica forma social e, ainda, a partir da compreensão das comunidades de investigação na perspectiva lipminiana e da transversalidade enquanto estratégia educacional e forma de organização do trabalho didático-pedagógico na práxis da interdisciplinaridade, busca-se aproximar o formato da proposta metodológica das oficinas pedagógicas como estratégia de aperfeiçoamento didático nas unidades de ensino entendidas como situações de aprendizagem abertas e dinâmicas, que possibilitam inovação para além de um modelo mais engessado e baseado na mera transmissão de informações, de modo que o estudo de um tema nas oficinas pedagógicas permita a comparação entre experiências diversificadas, o que propicia uma abordagem reflexiva dos desafios enfrentados pelos docentes.

3.1 – Oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar democrático

Quando nos deparamos com o termo oficina, o panorama difundido, quase que inevitavelmente, remete a um espaço destinado à fabricação, aos consertos e aos reparos, um ambiente amplo, repleto de ferramentas, utensílios e maquinários, geralmente utilizados nas

mais diversas atividades de elaborações e restaurações de peças e materiais. Segundo o dicionário *Novo Aurélio da Língua Portuguesa Século XXI*, o significado da palavra oficina é apresentado como sendo um “local onde se trabalha ou exercem-se determinados tipos de ofícios; local onde se consertam automóveis e máquinas” (FERREIRA, 1999, p. 257).

Ao consultar outras fontes¹³, encontramos a palavra oficina definida como uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Já em manuais técnicos, intimidade ligados às práticas profissionais com maior carga prática, as oficinas são apresentadas como um espaço ou local apropriado ao desenvolvimento de determinadas atividades laborais, principalmente aquelas manuais ou artesanais, tais como as que desenvolvem um profissional eletricista, carpinteiro ou mecânico, por exemplo.

Quanto à etimologia, constatamos que a palavra oficina provém do latim *opificium*, derivada de *opificis*, que significa artesão, sendo formada mediante a justaposição de *opus* – obra, e *facere* - fazer. Assim, num sentido amplo, podemos coligar aproximações entre o termo oficina e um tipo de fazer prático, metuculoso e elaborado, o qual toma técnicas e objetos específicos para construir, moldar ou reparar determinados materiais e elementos.

Já no âmbito educacional, a simples ideia ou menção de oficina, ainda nos dias atuais, pode facilmente remeter a um local, edificação ou estúdio, específico e apropriado, para o desenvolvimento de treinamentos simulados em diversas atividades práticas, por meio da utilização de ferramentas e máquinas especialmente adaptadas para determinadas tarefas.

Em muitas unidades de ensino, um resquício do tecnicismo ainda ativo, faz pensar, e mesmo mantem ativas, oficinas escolares como locais extremamente engenhosos e repletos de recursos em ferramentaria e tecnológicos, com o objetivo de capacitar alunos e demais membros da comunidade escolar sobre conhecimentos teóricos em determinado ofício, mas, sobretudo, sobre elementos práticos voltados para o desempenho de funções nas mais variadas atividades dos setores produtivos, industriais e de prestação de serviços, no geral também, com o propósito de uma formação que promova um rápido acesso e inserção no mundo do trabalho, bem como à perspectiva de requalificação e reinserção pontuais no mercado profissional.

Certamente, o mencionado resquício referente ao pensamento educacional de perspectiva tecnicista, apregoado no Brasil a partir de meados da década de 1960 até os anos de 1990, ainda pairam sobre a educação, o que faz, inclusive, com que muitos professores e

¹³ Tais como sites especializados, artigos, obras com resultados de pesquisas acerca da didática, etc, (vide *Referências* ao final desta dissertação). Merece destaque, dentre tais fontes, o artigo *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência* (PAVIANI; FONTANA, 2009).

técnicos educacionais, com formação básica realizada naquele período, expressem certa dificuldade em relação à compreensão da concepção de oficinas ou laboratórios inseridos nos núcleos escolares como locais ou atividades com formatos diferentes daqueles anteriormente apresentados e profundamente ligados às atividades práticas, técnicas, mecanizadas e profissionalizantes. Nesse sentido, propostas de oficinas do pensamento ou laboratórios em ciências humanas, por exemplo, tornam-se um tanto complexas e até mesmo inconcebíveis para muitos desses atores, pois apresentam uma ruptura radical com o previamente popularizado e estabelecido.

Evidentemente, embora com diversas ressalvas, não podemos ignorar por completo as contribuições e relevâncias, ainda que muito pontuais, ligadas à adoção e ao desenvolvimento dos trabalhos relacionados ao modelo pedagógico tecnicista, bem como de certos benefícios produzidos pelas ações e atividades direcionadas por essa tendência.

Entretanto, não podemos deixar de estabelecer a crítica a esse modelo educacional, o qual foi extremamente difundido num passado que julgávamos estar superado, mas que, recentemente, mostrou-se ávido de retorno atendendo aos clamores de parcela da sociedade. Tal passado refere-se ao período ditatorial militar ocorrido no Brasil, que investiu no uso e na supervalorização dos aspectos técnicos, em detrimento do conjunto dos demais elementos relacionados à formação humana integral e holística, abusando assim da tecnicidade na perspectiva da preparação de mão de obra especializada para o labor, mas que, infelizmente, mostrou-se alienada do contexto mais amplo da sociedade e do próprio mundo do trabalho, servindo, no geral, apenas para suprir demandas específicas, fortalecendo o modelo econômico vigente e exploratório, em detrimento de uma possibilidade mais consistente de formação que, em tese, proporcionaria uma melhor compreensão e condições de análise acerca do intrincado cenário histórico e social, no qual esses mesmos atores se inserem.

Até aqui mostra-se de forma inequívoca que a palavra oficina apresenta, dentre outras, uma dimensão de ação prática. Porém, essa perspectiva, quando explorada no âmbito filosófico e pedagógico crítico, ganha diversos outros contornos e direcionamentos. Assim, as oficinas educacionais, na atualidade, começam a ser concebidas como um trabalho didático e metodológico mais envolvente, o qual, semelhantemente às propostas interdisciplinares e transversais de abordagem dos conhecimentos, conceitos, conteúdos, disciplinas e currículos, rompem, em certa medida, com os modelos pré-estabelecidos de aulas realizadas apenas nos espaços internos das salas convencionais, nos quais o uso do quadro, cadernos, livros didáticos, instrumentos de anotações e recursos tecnológicos ampliam-se no intuito de proporcionar atividades com maior dinamicidade, com possibilidades de experiências,

movimentos, interações e participação coletiva, que explorem os diversos espaços escolares e as possibilidades de aprendizagem extraclasse, incluindo até mesmo os territórios de aprendizagem que circundam as unidades de ensino. Corroborando com essa perspectiva, os pesquisadores de processos de ensino Léa Camargo das Graças Anastasiou e Leonir Pessate Alves apresentam elementos que fortalecem nossa proposta em relação ao trabalho educacional por meio de oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).

Similarmente, a reconstrução aqui anunciada abarca não somente as relações e sentidos individuais e coletivos experienciados pelos sujeitos de aprendizagem, mas, também, uma ressignificação dos elementos didáticos metodológicos, das perspectivas de interação e trânsito transversal entre os diversos saberes e conhecimentos, inclusive a partir da própria inserção da filosofia e, igualmente, um processo de fortalecimento da construção e consolidação da democracia enquanto uma experiência cotidiana a partir das unidades de ensino, numa autêntica forma comunitária social e política, que ultrapassa a concepção de um simples regime político no qual as pessoas exercem o voto.

Então, num sentido mais estrito, podemos conceber as oficinas pedagógicas, conforme o modelo aqui proposto, como genuína práxis que, em certa medida, propõe atividades extras e complementares que viabilizam o acesso do estudante a outras fontes e formas de conhecimento que, em outros contextos, seriam quase inacessíveis, ampliando assim, sua formação educacional, intelectual, humanística, antropológica e, conseqüentemente, democrática, enriquecendo tanto o movimento de ensino e aprendizagem da filosofia, quanto cooperando com a qualidade e o desenvolvimento dos processos gerais da educação básica brasileira, bem como ocupando o espaço de certas lacunas presentes nas legislações educacionais, proporcionando ações de reparação das possíveis omissões, propositais ou não, e correção das falhas de interpretação presentes nos cenários da educação pública, sobretudo em relação ao Ensino de Filosofia no Brasil.

Assim, toma-se o sentido primário das oficinas enquanto locais de construção e reparos e, à luz da filosofia, são entendidas como uma oportunidade de movimento no

caminho do repensar criticamente as etapas iniciais da educação básica brasileira a partir de suas bases, repensando as próprias escolas e suas estruturas curriculares, seus modelos de sistematização disciplinar, seus projetos políticos, suas propostas pedagógicas e os métodos de ensino e aprendizagem.

Para fundamentar e justificar nosso projeto de pesquisa e nossa prática propositiva, recorreremos aos enunciados legais previstos na Constituição Federal, na LDB, na BNCC e na Proposta Pedagógica de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED - Manaus. Essa última, mais especificamente, trata-se de uma proposta destinada à implementação nas escolas com concepção formativa integral e democrática, que é o lugar no qual se pretende desenvolver as dinâmicas prático-afirmativas de nossa pesquisa, objetivando construir possibilidades de aplicação e desenvolvimento da temática da educação filosófica e democrática.

Começamos por elencar, dentre as dez competências gerais para a educação básica, orientadas no texto da atual edição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), aquelas cinco (01; 02; 06; 09; 10) que, invariavelmente, estão mais diretamente imbricadas em nossa proposta de trabalho, visando a realização e o incremento das oficinas pedagógicas de iniciação filosófica como processos de ajustes, avanços e reparos formativos, buscando despertar o aluno para a consolidação não somente das requeridas habilidades, competências e potencialidades tão evocadas nos processos educacionais nas últimas décadas, mas, sobretudo, para a mobilização plena dos conhecimentos na perspectiva da educação integral e democrática, que priorize a leitura de mundo, em detrimento da alfabetização inicial monótona, copista e descontextualizada da realidade. Vejamos a seguir, na íntegra, o enunciado das cinco competências gerais da educação básica brasileira:

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;
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;
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;
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, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com

base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 09 - 10).

Analisando essas cinco competências, é notória a presença de diversos pressupostos eminentemente filosóficos, os quais, sem a menor dúvida, foram extraídos de diversas fontes e correntes do pensamento filosófico de todos os tempos. Entretanto, o mesmo sistema educacional que elabora, compila e valida legalmente tais propostas, entra em contradição quando limita, subjuga e exclui as tentativas relacionadas ao Ensino de Filosofia e sua presença enquanto disciplina sistematizada e regular nos currículos da educação básica.

Convém ressaltar ainda que, na BNCC, o termo competência é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Pode-se, então, observar certa alusão ao pensamento de John Dewey, em suas influências escolanovistas, ao menos no que tange à relação do conhecimento com as experiências práticas do cotidiano e das relações do eu com o outro e com a realidade, pois o filósofo estadunidense define que o “[...] objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante” (DEWEY, 1979b, p. 69).

Avançando na discussão sobre as possibilidades de embasamento na legislação, vemos que na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu Capítulo III – intitulado Da Educação, da Cultura e do Desporto, e mais especificamente na Seção I - Da Educação, o artigo 205 assegura que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo seguinte (artigo 206) estabelece que: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Por sua vez, o artigo 214 legisla que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; III - melhoria da qualidade do ensino; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

São perceptíveis as incongruências entre o que garante a carta magna nacional e a realidade brasileira, evidenciando verdadeiros abismos que separam algumas propostas legais e a efetivação do que elas preconizam. Assim, o próprio processo de consolidação e avanço da democracia fica, em certa medida, embotado, conforme apontam as observações de (CHAUÍ,

2008, p. 69) quando retrata que “a sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos”, e não somente pela presença de enunciados legais que, por diversas variáveis, não se estabelecem.

Com isso, ressaltamos mais um aspecto de relevância para o desenvolvimento de uma educação democrática, defendida em nossa proposição prática nas oficinas de iniciação filosófica, pois insistimos em reconhecer que, quanto antes esses temas forem adequadamente abordados, discutidos e inseridos no processo de formação educacional inicial, maior será a perspectiva de ampliação das possibilidades e avanços em direção à consolidação de uma sociedade plural, que incorpore vivências, experiências e conhecimentos consistentes e significativos acerca da democracia, tanto como elemento social, quanto político, bem como de sua evolução e das posturas individuais e coletivas, tão necessárias ao avanço e ao desenvolvimento desse processo civilizatório.

Acrescente-se que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), Capítulo II – Educação Básica, o artigo 26, § 7º - que trata especificamente sobre os temas transversais, recebeu acréscimo da Medida Provisória (MP) 746, passando à seguinte redação: “a Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput. A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais – Temas sociais contemporâneos” (Redação dada pela Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Encontramos, ainda, na LDB, em seu Artigo 35-A § 1º, referência à parte diversificada dos currículos, a qual será definida em cada sistema de ensino e deverá estar harmonizada com a Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Já o caput atual do art. 26, complementa: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Por fim, outro embasamento na construção desse referencial para afastar qualquer incompreensão que teime em aproximar nossa perspectiva de trabalho e pesquisa ao campo das invencionices, mencionamos a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED, 2017). Esse documento apresenta as referências basilares para a promoção da formação integral do estudante por meio de uma

concepção crítica e emancipadora de educação integral, entendida como formação humana em suas múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, físico-motora, ética, política e estética. Formação que implica a ressignificação de concepções e práticas de ensino, de currículo, dos espaços e tempos e do modo de compreender o sujeito educativo.

Nesta perspectiva, é fundamental que as dinâmicas escolares ganhem novos contornos, especialmente no que se refere à criação de oportunidades de aprendizagens mais significativas, aprendizagem por meio dos novos processos pedagógicos, integração da escola com a comunidade e seu entorno, tendo em vista novos horizontes, para o fortalecimento da escola como um tempo-espaço mais justo e solidário em que todos os estudantes possam concretizar seus percursos escolares de forma bem-sucedida.

Em todo esse discurso de estética pedagógica, ressignificação dos saberes, dentre outros elementos educativos, torna-se imprescindível, por parte da citada Secretaria de Educação, por meio de seus dirigentes, e através das oficinas, acrescentar e viabilizar as reais possibilidades para o desenvolvimento efetivo de práticas do Ensino de Filosofia no ensino fundamental, com posterior formulação de projetos educacionais e, numa posição otimista e de aposta futura, na incorporação legal, administrativa e financeira, dentre outros aportes que consolidem sua presença, como disciplina do currículo escolar dessa rede de ensino, com carga horária, corpo de conteúdos e contratação de professores licenciados na área.

Ainda assim, atitudes excludentes quanto à presença e ao desenvolvimento da filosofia na escola fundamental básica, em especial aquelas que arvoram a bandeira da concepção integral e democrática, depõe contra seu próprio fundamento epistemológico e educativo, culminando com a perda da identidade dessa proposta, tanto no âmbito da integralidade holística da formação humana, quanto na compreensão, preservação e luta pelo amadurecimento e avanço da democracia no Brasil. Afinal, nesse sentido, o próprio Centro de Referências em Educação Integral, instituição que, em certa medida, balizou a construção e a adoção dessa proposta no município de Manaus, aponta que podemos definir o conceito de educação integral a partir de um ditado africano segundo o qual para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira.

Outrossim, esta iniciativa assegura que a qualidade da educação pública, gratuita e obrigatória como direito inalienável. Logo, a proposta pedagógico curricular citada também prevê a realização de oficinas e projetos alinhados ao currículo integrado e integrador, sugerindo, inclusive, em quadro complementar presente no corpo do documento, as seguintes possibilidades na área das Ciências Humanas: Educação em Direitos Humanos; Educação Fiscal e Patrimonial; Educação Científica e Cidadania; Educação para a Paz;

Empreendedorismo Social; **Noções Filosóficas: Identidade, Juventude e Sociedade.**
Vejam na íntegra a abordagem sobre as oficinas e os projetos:

A Educação Integral atende às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano: físico, intelectual, social, emocional, simbólico, etc, integrando diferentes tempos e espaços e agentes educativos, para além da sala de aula, da disciplina e do professor-educador. As oficinas e os projetos curriculares se organizarão de maneira integrada com os componentes curriculares tendo em vista atividades que serão realizadas a partir dos grupos de interesses, considerando as peculiaridades e o desenvolvimento humano. Portanto, devem ter características lúdicas, práticas e desafiadoras e objetivam trabalhar em diferentes contextos pedagógicos de maneira transdisciplinar. Também buscam soluções que atendam interesses coletivos, conforme sugestões no quadro a seguir. Estas terão metodologias diferenciadas, possibilitando experiências de aprendizagens significativas, individuais e coletivas, interações em diferentes linguagens em sintonia com os interesses e as características da criança e do adolescente. As oficinas e os projetos devem, por sua vez, estar integrados ao Projeto Político-Pedagógico da escola (SEMED, 2017, p. 57).

Além disso, deve-se ter clareza de que esse formato sistematizado de ações de ensino e de aprendizagem, organizado na proposta metodológica para oficinas pedagógicas em filosofia, não deve ser compreendido como mera estimulação ao espontaneísmo, seja entre professores ou alunos, nem tampouco como atividades lúdicas ou recreativas improvisadas, sem consistência, planejamento ou método, pois esse formato visa principalmente desenvolver atividades diferenciadas das usualmente experienciadas, porém rigorosas, dentro de suas propostas e com as devidas especificidades; e isso não somente no sentido de romper com o engessamento institucional e burocrático, geralmente promovido e difundido por diversos setores internos dos serviços educacionais, mas, antes, pela necessidade da seriedade e do envolvimento comprometido e rigoroso, sobretudo nesse caso do trabalho com a filosofia, e dos elementos formativos e objetivos de consolidação das experiências de iniciação filosófica, as quais, inclusive, pretendemos desenvolver e alcançar nesse trabalho.

Consequentemente, nossa pesquisa segue a tendência de estudos que visam o esclarecimento e o aprofundamento teórico e prático no sentido da expansão das fronteiras da filosofia, em suas diversas possibilidades de concepções, atividades e procedimentos no ensino da disciplina. Assim, pretende-se, com isso, o desenvolvimento de oficinas e intervenções no espaço escolar, utilizando o acervo cultural e crítico da filosofia e, por conseguinte, também proporcionando à Secretaria de Educação do Município de Manaus, dentre outras, fundamentos e propostas que possam incentivar a continuidade das pesquisas e o desenvolvimento de atividades que fortaleçam os processos do Ensino de Filosofia na etapa fundamental da educação pública básica.

É notório que qualquer atividade de ensino e aprendizagem deve proporcionar condições para que os alunos se sintam estimulados e dispostos a aprender e desenvolver cada vez mais suas capacidades e potencialidades. Acrescente-se aos modelos das dinâmicas em formatos de oficinas pedagógicas, a necessidade da imersão em ambientes que proporcionem o espírito de coletividade, a cooperação e os enfrentamentos, estimulando assim um processo de construção conjunta e progressiva dos saberes e de suas dinâmicas de aplicabilidade cotidiana, e não somente uma mera transmissão ou reprodução fria de elementos pré-definidos em currículos escolares, propostas pedagógicas, ou qualquer outro documento norteador. Essa prerrogativa desenha-se de forma alinhada à proposta de educação democrática apresentada por John Dewey: “Em primeiro lugar, a vida na escola deve ser como em uma sociedade, com tudo o que isto subentende. A compreensão social e os interesses sociais só se podem desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum” (DEWEY, 1959b, p. 394).

Outro fator importante diz respeito à distinção entre o apreender e o ensinar, tão evocados nos processos educacionais. Acerca disso, a pesquisadora Telma Weisz apresenta uma orientação tanto didática, quanto precisa:

O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de ‘ensino-aprendizagem’, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno. É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar como de aprendizagem (WEISZ, 2000, p. 28).

Acerca desse detalhe, decisivo no processo de ensino e de aprendizagem em quaisquer saberes, conteúdos ou disciplinas, Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, obra em que se discutem os saberes necessários à prática educativa, alertava que: “[...]ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Assim, em um corte transversal, interdisciplinar, de fomento democrático e de participação ativa no mundo, a metodologia freireana não busca apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a ‘ler o

mundo', conforme a proposição do próprio patrono da educação brasileira: "a leitura de mundo precede à leitura da palavra" (FREIRE, 1989a, p. 90).

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas também são reconhecidas como experiências metodológicas concebidas por Paulo Freire, quando de sua experiência na cidade de Angicos, interior do estado do Rio Grande do Norte, no ano 1963, a convite do então Presidente da República João Goulart, implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos". Portanto, esse formato de atividade educativa trata também de uma variável que, segundo Freire, precede a leitura da própria palavra, ou seja, a necessidade de aprender a ler a realidade, de conhecê-la, para então, em seguida, poder posicionar-se perante ela, reescrevendo-a e transformando-a.

Exatamente por isso, na perspectiva freiriana, a alfabetização é maior que a simples codificação e decodificação de signos linguísticos ou sinais ortográficos. É um movimento onde os desfavorecidos apropriam-se de subsídios para romperem com o que Freire chamou de "cultura do silêncio" e, conseqüentemente, transformarem a realidade, como sujeitos da própria história.

Ressaltamos que no conjunto do pensamento freiriano encontra-se a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação. Por isso, não há futuro a priori, como ele mesmo costumava defender, até como uma forma de crítica aos intelectuais de esquerda que consideravam a emancipação das classes desfavorecidas como uma inevitabilidade histórica. Por isso, a filosofia de Freire implica diretamente na concepção do ser humano como histórico e inacabado e, conseqüentemente, sempre pronto a aprender e, no caso particular dos professores, isso também se reflete na necessidade de formação rigorosa e contínua, pois o mundo não é, o mundo está sendo.

Assim, concordamos com o pensamento freiriano e amparamo-nos nesse referencial no sentido de fortalecer a elaboração das possibilidades de ensino, produção e construção do conhecimento, através das atividades de oficinas e pesquisas, a qual denominamos oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático.

Trata-se de uma ação que inicialmente já reivindica mudanças no seio da escola e nas delimitações dos espaços das salas de aula, como sendo únicos locais de desenvolvimento das práxis educacionais. Nisso, estimulamos o processo de discussão, de reformulação de ideias e de configurações, há muito pré-concebidas e estabelecidas como elementares e imutáveis em muitas escolas básicas, as quais foram sendo difundidas e reproduzidas ao longo de longos períodos históricos e cuja simples menção ou proposição que contrarie ou cogite mudanças, tanto nas posturas, quanto nas estruturas, são no geral imediatamente combatidas e

inviabilizadas, sendo mesmo consideradas inválidas, insipientes e até ineficazes ao encaminhamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Começamos a desenhar aqui a ampliação de nossa crítica, pois, afinal, esse é o caráter central da filosofia, que procura, por meio de suas intervenções, analisar a validade e a coerência do que está proposto e daquilo que se oferece imediatamente à realidade. Assim, seria uma atitude irrefletida comungar e sustentar um modelo de prática educativa que centra cabalmente no docente toda e qualquer possibilidade de detenção dos saberes, vendo o aluno como um mero e frágil receptáculo de conhecimentos e, mais ainda, centrar num modelo de aulas e de atividades no qual o educando é condicionado ao silêncio sepulcral sob o manto de certa ordem comportamental e disciplinar, conformando-se em abstrair e armazenar o máximo de conceitos e conteúdos propalados pelo detentor máximo de um saber absoluto, nesse caso, o professor.

Então, ampliam-se os discursos abrindo-se à outras perspectivas que inserem em seu bojo um entrelaçamento mais apurado com os elementos filosóficos que contestam os sentidos, as aspirações, os discursos políticos e todos os arcabouços teóricos, metodológicos e históricos que compõem a elaboração e a utilização dessas e de quaisquer outras práticas e metodologias de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, deve-se também buscar romper com um viés do ideário filosófico que parece conduzir às estruturas sisudas de uma pesada filosofia acadêmica, na qual os sábios encontram-se refugiados em redomas inatingíveis e intransponíveis. Claro que não significa dizer que essa filosofia deve ser minorada ou desprezada, pelo contrário, pois, em boa parte, muito do que discutimos agora foi gestado e produzido nessas estruturas pelos ilustres pensadores que as compõem. Então, o que se busca são formas de apresentar a filosofia às pessoas mais simples, com fortes representações instaladas no senso comum, sem, contudo, incorrer num risco de popularizá-la num sentido menor, menos rigoroso e assistemático, de forma a diminuir ou descaracterizar todo esforço realizado em mais de dois milênios de história, investigações e produção do conhecimento filosófico.

É fato, sem contudo supervalorizar convicções importadas, que em inúmeros países onde se reflete com maior seriedade e profundidade acerca da educação e seus processos, a presença de laboratórios potencializadores do pensamento e de oficinas onde se praticam o pensamento filosófico, a criatividade e a reflexão, são tão comuns quanto os laboratórios das ciências consideradas fortes e rígidas (ciências duras), as quais, inclusive, trazem em seu rigor um extremo lastro positivista. Então, uma educação que não reflete filosoficamente sob seus

elementos mais diversos, certamente estará fadada à reprodução como um elemento de doutrinação e de perpetuação dos ideários e *status quo* estatal.

Por isso, a proposta metodológica de oficinas aqui apresentada visa pesquisar, junto aos alunos do ensino fundamental, as possibilidades da iniciação filosófica, do desenvolvimento da educação para o pensar e da investigação acerca das diversas temáticas e dos problemas filosóficos presentes nos currículos escolares e nas experiências reais cotidianas, por meio da construção de práticas coletivas de formação e organização das crianças e adolescentes, a partir de metodologias diferenciadas das aulas convencionais. Claramente, essa alternativa não é única, pois diversos esforços e métodos tem sido utilizados, no intuito de desenvolver as possibilidades da filosofia junto às etapas iniciais da educação básica, nas quais, no geral, ainda não há a obrigatoriedade legal de oferta da disciplina e nem tampouco um modelo curricular sistematizado, semelhantemente aos que encontramos no ensino médio.

Ainda assim, não concebemos esse fato como impeditivo, nem no campo das concepções pedagógico filosóficas e perspectivas formativas, e nem tampouco nos aspectos legislativos educacionais, pois com um exame mais minucioso, mostra-se inegável a presença da filosofia em todo o embasamento e processo de elaboração documental e legislativa da educação brasileira, e ainda, nas concepções educacionais nas tais competências e habilidades tão evocadas no aspecto formativo, e no próprio sentido do apelo claro à humanização, democratização e integralidade da formação humana, presentes inclusive desde a constituição nacional.

Matthew Lipman, já nas primeiras páginas da obra *A Filosofia Vai à Escola*, apresenta elementos sobre as diversas possibilidades de um Ensino de Filosofia na escola fundamental. O fragmento a seguir, que apesar de ter sido escrito há décadas, resume, com precisão ímpar, situações com as quais ainda lidamos nos enfrentamentos e resistências em nosso próprio país:

O ingresso da Filosofia nas escolas ainda se dá por um conta-gotas. [...] Preocupados em desenvolver a qualidade do pensamento das crianças, muitos educadores têm percebido que a filosofia é uma opção educacional estimulante e confiável. O mesmo acontece com aqueles que esquadrinham os programas de humanidades para as séries iniciais do 1º Grau a fim de enriquecer o currículo orientado para habilidades, típico das escolas atuais: A Filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em todas as outras disciplinas mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas. A Filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas. [...] o que cada vez mais surpreende é o fato de ter estado ausente até agora (LIPMAN, 1990, p. 13).

Com a devida atualização, a proposta metodológica das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático se apresenta como possibilidade de inserção e desenvolvimento da filosofia no ensino fundamental, e como alternativa que visa contribuir com todo o movimento realizado por centenas de filósofos e pesquisadores que buscam corrigir a ausência desse saber, ou sua presença tímida, nas escolas da educação básica até o presente momento. Logo, concebemos as oficinas partindo da lógica mais estrita do termo e ampliando-a como potencialidade da construção e das reformas dos pensamentos sobrecarregados de concepções pré-estabelecidas e ditames impostos e difundidos pelas religiões, família, mídia e pelas mais diversas interações cotidianas.

A filosofia desenvolvida nas oficinas em comunidades não se apresenta como uma verdade maior, única, absoluta ou incontestável, a qual invalida todas as demais formas de pensar e as múltiplas interpretações de mundo e existência, nem tampouco como um pragmatismo proselitista que apregoa cegamente doutrinas específicas, defendendo por fim uma prática repetitiva e irrefletida, totalmente descontextualizada da nervura da realidade.

Pensamos as oficinas como o desenvolvimento prático de uma possibilidade do ir além, de pensar mais longe, de pensar por si mesmo, de buscar com atenção as minúcias, para assim desvelar as realidades e as intenções dos mais diversos discursos aos quais todos somos diariamente submetidos. Nessa direção, concordamos com Matthew Lipman em mais uma de suas associações entre a criança e o fazer filosófico: “[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e a crianças parecem ser aliadas naturais” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 50).

Do mesmo modo, nossa perspectiva de trabalho e pesquisa movimenta-se transversalmente no sentido da concordância com as definições apresentadas pela pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau, no que tange aos aspectos relativos às experiências coletivas propiciadas por essas atividades. Por isso, entendemos a oficina de iniciação filosófica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1995, p. 23), no qual, inclusive, o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção e investigação epistemológica do conhecimento. Assim, permanecemos confiantes em que a “filosofia incentiva as crianças a pensarem por si mesmas e as ajudará a descobrirem os rudimentos de

sua própria filosofia de vida. Fazendo isso, estará ajudando a desenvolverem um senso mais concreto de suas próprias vidas” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 114).

Portanto, as oficinas entendidas, em princípio, como elemento metodológico das práticas educativas, ganham mais uma dimensão no sentido de romper com formas mais tradicionais e estritamente fechadas ao diálogo, as quais, sem dúvida, não devem ser de todo desprezadas, pois apresentam, ainda na atualidade, determinada validade em vários contextos e situações. Entretanto, dadas as características atuais, com suas mudanças sociais, políticas, culturais, tecnológicas e, levando em conta os específicos elementos do momento histórico atual, não é de surpreender que as próprias crianças e adolescentes apresentem conhecimentos, posicionamentos, posturas, anseios um tanto diferenciados e até incompreendidos, quando comparados às condutas de outras gerações anteriores.

Logo, uma dinâmica escolar que não se atualiza, que não busca adequações e transformações no sentido de analisar e compreender ao máximo toda a complexidade e fenômenos dentro desse constante processo de mudanças, tende a lamentar continuamente suas atuais impossibilidades e limitações de pensamento no enfrentamento das problemáticas atuais, evocando um constante saudosismo e conservadorismo, acreditando que soluções para dilemas da atualidade podem ser alcançados por meio das repetições de movimentos e ações aplicadas no passado, não se dando conta de que no processo histórico, muitas inconsistências e erros realizados outrora acabaram por refletir e contribuir na construção das mazelas e dilemas dos quais muitos se queixam hoje.

Por isso, essa perspectiva de proposta metodológica das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático consiste em mais que uma didática de transmissão curricular de conteúdos apresentados artificial e apressadamente pelo professor, pois, nesse caso, a imprescindível ação docente em levantar os problemas subjacentes ao cotidiano do aluno, bem como os problemas conceituais, para, a partir daí, pensar as situações da realidade, define e direciona o real foco das discussões. Esse ingrediente relativo ao diálogo e às experiências pessoais, em suas relações com a investigação e com a aplicabilidade prática dos conhecimentos, está delimitada e presente no pensamento de John Dewey:

[...] Se há algo que a criança realmente faz antes de entrar na escola é falar das coisas que lhe interessam. Mas quando a escola não faz apelo a quaisquer interesses vitais, quando a linguagem é usada somente para a repetição de lições, não é de se estranhar que uma das principais dificuldades da escola seja, cada vez mais, a instrução da língua mãe (DEWEY, 2002, p. 54).

Outro aspecto profundamente evocado no pensamento de John Dewey, e diretamente afinado com a perspectiva de nosso trabalho nas oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático, é o conceito de democracia conforme tratado anteriormente.

A sociedade democrática deve adotar um tipo de educação que propicie aos indivíduos um interesse pessoal nas relações, direções sociais e hábitos coletivos que permitam, por fim, transformações e mudanças positivas no sentido da construção e do aprimoramento social e democrático por intermédio das ações e experiências em educação. Na mesma perspectiva, Lipman propõe elemento em acréscimo a essa perspectiva: “Quando a educação se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 355).

Aqui, tanto a filosofia quanto as demais atividades científicas, inclusive aquelas instrumentalizadas nos currículos escolares, devem servir a um projeto maior de sociedade, o que só será possível com o abandono de certas rupturas, hierarquizações e posturas que defendem verdades imutáveis, aperfeiçoamentos dos saberes e das práticas de investigação socialmente descomprometidas, tanto entre os conhecimentos, como com a humanização dos homens. Essa sociedade almejada por John Dewey, Matthew Lipman, dentre outros pensadores, é a própria democracia manifesta num modo de vida cooperativo, no qual o máximo de definições e deliberações, proveem de consensos obtidos mediante a livre e aberta participação de todos, só podendo ser alcançada por intermédio da reconstrução moral e de uma postura na qual os conhecimentos, os métodos científicos e filosóficos cooperam entre si para tal.

Assim, no sentido da consolidação da proposta metodológica das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático, evocamos outro pesquisador defensor rigoroso da democracia e cuja filosofia está intrinsecamente presente em nosso trabalho: Walter Omar Kohan, que vem unir-se à perspectiva de Matthew Lipman no que tange à valorização das comunidades de investigação dialógicas e provocadoras de discussões entre crianças e, ainda, com os elementos da experiência do aprender na realidade e da realidade, mas, sobretudo, da concepção de educação democrática e emancipadora presente nos pensamentos de Paulo Freire e John Dewey.

Logo, a dialogicidade requerida no pensamento de Kohan, e da qual partilhamos amplamente, buscando fortalecê-la nessa pesquisa e prática propositiva, constitui-se num processo filosófico de despertar dos sentidos, dos questionamentos, das perguntas que a vida

traz cotidianamente, as quais se constroem enquanto questionamentos e possibilidades, para além de um mero frequentar de espaços institucionais, do acesso aos conteúdos sistematizados disciplinarmente, do cumprimento de regras e combinados, ou de receitas prontas e fórmulas mecânicas, mercantilistas e extremante tradicionais de ensino. São, em verdade, a consolidação de uma proposta democrática de ensino e formação, na qual se ensina e se aprende na medida em que se compartilham experiências. Nessa perspectiva, Kohan orienta de forma aguda: “desse modo, para que nossas crianças sejam democráticas, precisamos envolver-nos em diálogos filosóficos com elas, por que esses diálogos são parte insubstituível da deliberação democrática” (KOHAN, 2000, p. 47).

Finalmente, como temos visto, a proposta metodológica das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático, consistem também, sob um viés progressivo, em propostas didático metodológicas que valorizam as práticas da interdisciplinaridade e da transversalidade agregadas ao ensino. Nesse sentido, Silvio Gallo ressalta que uma “característica intrínseca da filosofia é a transversalidade, que significa que a filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas abre-se sempre a outrem, busca a relação” (GALLO, 2006, p. 30).

Portanto, pensar a oficina como possibilidade de trabalho filosófico amplia a concepção desse conceito entendido, inicialmente, como apropriado à manufatura e à prática artesanal de reparos e consertos, avançando para a compreensão da oficina como conceito e espaço para a experiência e a produção do pensamento crítico. A partir dos estudos, das interações e da troca de experiências entre os alunos participantes, o pensamento apropria-se do conhecimento dando também um sentimento e um salto na dimensão de uma ação prática. Dessa forma, concordamos com a pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau quando propõe a “oficina pedagógica como constituição do lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos” (CANDAU, 1995, p. 117).

3.2 - Proposta metodológica para o Ensino Fundamental – Séries Iniciais

As atuais circunstâncias desencadeadas pelo quadro de pandemia global que surgiu a partir do mês de dezembro de 2019 e teve o continente asiático como epicentro, resultam das transformações catastróficas frente as quais as nações, uma após outra, sucumbiram diante de tão horrenda enfermidade. No Brasil, a crise sanitária intensificou-se a partir de fevereiro de 2020, quando se confirmou o primeiro caso de infecção pelo coronavírus SARS-CoV-2, causador de uma doença respiratória aguda, potencialmente grave, e de elevada transmissibilidade, denominada Covid-19. Daí em diante, o vírus começou a se disseminar

pelo território brasileiro. No Estado do Amazonas, em 13 de março de 2021 houve o registro oficial do primeiro caso da doença. As consequências foram imediatas em todas as esferas. No âmbito educacional, ocorreu a suspensão das atividades presenciais em 16 de março de 2021, tanto na rede pública estadual, quanto na rede municipal de ensino. Mas, o pior ainda estava por vir, pois com a alastramento da infecção, centenas de pessoas, algumas muito próximas de nosso círculo pessoal mais íntimo, tiveram suas vidas ceifadas pela doença que, dentre outros fatores, foi negligenciada pela irresponsabilidade e ineficácia dos dirigentes executivos, tanto nos âmbitos federal e estadual quanto municipal.

Esse cenário pandêmico e adverso inviabilizou o desenvolvimento e a aplicação presencial das oficinas de introdução filosófica e desenvolvimento do pensar democrático, tal como haviam sido programados inicialmente, tanto no projeto de pesquisa quanto no estabelecimento do cronograma.

Assim, em virtude de diversas limitações – destacam-se as limitações dos docentes com relação ao ensino virtual e remoto, bem como as limitações dos próprios alunos e familiares; a exclusão digital sobretudo daqueles da série e da faixa etária que seriam os sujeitos da intervenção prático-propositiva; as medidas de restrição de circulação de pessoas e a adequação dos calendários escolares – foi necessário optar pela elaboração e apresentação da estrutura das oficinas com o máximo possível de detalhamento, de modo a favorecer sua futura aplicação, sem, no entanto, realizar as oficinas nesse contexto de pandemia.

Outro fator que consideramos pertinente diz respeito ao estabelecimento do calendário de repriorização curricular e as aulas em formato remoto (virtual), pois uma série de medidas tiveram de ser tomadas, principalmente por parte dos pais e responsáveis, no intuito de se buscar acompanhar as demandas, horários, fluxo de aulas e atividades, dentre outras dinâmicas, o que contribuiu para um quadro de desgastes, limitações, e dificuldades no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, acompanhar as aulas que compõem oficialmente o currículo escolar, tornou-se prioridade e, ao mesmo tempo, um elemento de grande dificuldade. Assim, entendemos que fica demonstrado o quanto tornou-se inviável a adequação e a aplicação das oficinas filosóficas nas classes virtuais de quintos anos, das séries iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos que, tão logo o quadro pandêmico esteja controlado e as aulas presenciais sejam retomadas de modo seguro, pretende-se dar seguimento ao previamente elaborado, no sentido de avançar para um novo patamar dessa pesquisa com a aplicação, os estudos, as análises e a validação das atividades propostas pelas oficinas realizadas

presencialmente, o que deverá resultar em publicação de artigos e outros materiais didático-pedagógicos.

Os temas inicialmente propostos para as oficinas são: Iniciação ao Filosofar; Ética; Política e Democracia, os quais são desenvolvidos a seguir.

Iniciação ao Filosofar

Sabemos que mesmo para os alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental, bem como para os que ingressam na última etapa da educação básica, trabalhar elementos introdutórios da filosofia, seus saberes, seus objetos de estudo, suas áreas de pesquisa, etc, não é tarefa simples. Constatar que a maioria desse contingente discente jamais teve contato com quaisquer formas sistematizadas de saberes filosóficos, ou mesmo com o conceito e o significado mais basilar do termo, obriga a investir num processo de construção introdutória no ensino médio, partido das bases, no sentido da consolidação não só da apropriação de informações e conhecimentos sistematizados disponíveis nos manuais didáticos, mas, sobretudo, no desenvolvimento de uma postura filosófica enquanto capacidade diferenciada de leitura de mundo, e na consolidação de uma postura genuinamente filosófica perante a realidade.

Nessa perspectiva, percebemos o potencial que o contato com a filosofia no ensino fundamental pode favorecer, tanto no âmbito estritamente educacional - considerando que o contato preliminar com esse saber pode fortalecer os estudos a certa compreensão mais apurada – quanto, principalmente, no aprofundamento e na consolidação de uma formação humana mais ampla e pautada no diálogo, na compreensão, na aceitação das diferenças, na capacidade crítica e reflexiva perante a realidade e também num maior entendimento e comprometimento com a democracia.

Assim, o objetivo da introdução nas oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento do pensar democrático é de despertar nos alunos, desde as séries iniciais do ensino fundamental, a percepção de que a análise, a reflexão e a crítica da realidade, direcionadas pelo pensamento filosófico, propiciam escolhas conscientes e uma capacidade de atuação mais justa no cotidiano, contribuindo, ainda, para posterior atividade de reflexão ética.

Trata-se, em certa medida, de romper com vertentes de uma educação tradicionalista e dogmática, enraizada em concepções obtusas de educação, escola, aluno, criança, professor, aulas e também de filosofia. Nesse sentido, Dewey assegura que essa postura de enfrentamento é um movimento proveitoso, no sentido de uma experiência de reformulação do pensar que impele a sair do lugar e do pensamento comum: “[...] os conflitos de costumes

e de crenças tradicionais dissiparam a inércia e a indolência mental, despertando viva a curiosidade por ideias novas e diferentes” (DEWEY, 1959a, p. 71).

Ainda amparados no pensamento deweyano, vemos o quanto esse choque entre as crenças tradicionais e os conhecimentos reais e todo o contexto histórico-intelectual dos saberes produzidos, pode levar a uma certa purificação da tradição e ao mesmo tempo uma conservação mais consciente e realista da mesma, pois nessa perspectiva não há espaços para rupturas radicais que investem na busca de uma novidade opaca e não verificada, nem tão pouco pendem para uma tradição rígida e obsoleta, que a muito provou-se desalinhada em vários aspectos. Antes, esse choque provoca a construção de pontes que aproveitam os alicerces mais sólidos, pavimentando novos caminhos em direções mais precisas. O pensador estadunidense nos orienta:

A tradição era nobre quanto ao fim e alcance, porém incerta quanto aos fundamentos. A vida sem perguntas, dizia Sócrates, não era própria para ser vivida pelo homem, que é um ser interrogador, por isso mesmo que é racional. Daí a necessidade de buscar a razão das coisas, e de não aceitar passivamente a resposta do costume e da autoridade política (DEWEY, 1959a, p. 55).

Então, esse é o caráter central da parte introdutória das oficinas, apresentar aos alunos a filosofia enquanto uma genuína amizade à sabedoria e ao conhecimento, que procura auxiliar os homens a atingirem uma melhor maneira de viver e conviver em sociedade, além de auxiliá-los a ter uma experiência mais apurada com o pensamento, como afirma Dewey (1959b) que todos os homens pensam, tomam decisões, escolhem seus jogos e livros preferidos, estudam e realizam as suas atividades cotidianas, mas a filosofia é uma experiência que busca aperfeiçoar nossos pensamentos, demonstrando por exemplo que num texto, não são apenas as letras e as palavras que podem ser lidas, mas há outras informações, outros sabres, outros elementos que, embora não sejam vistos com clareza imediata, estão lá escondidos, velados, esperando serem descobertos.

Nisso, o despertar para o que seja uma experiência de leitura de mundo começa a surgir, a amadurecer, a ser apresentada no intuito de estabelecer-se. E mesmo com as diversas características do desenvolvimento humano - muito específicas da faixa etária com a qual pretende-se desenvolver essas oficinas, tais como a afetividade, a cognição, o comportamento, a maturação, etc - concebe-se ser perfeitamente possível e plausível essa experiência do pensamento para além do comum, do óbvio, daquilo que está imediatamente dado e de fácil identificação.

Portanto, seguimos nessa perspectiva irmanados à uma concepção mais dinâmica e pragmática da filosofia defendida por Dewey, que a entende como uma experiência do pensar organizado, aguçado e ativo, que rompe, em certa medida, com uma formulação meramente abstrata e especulativa que não se permite traduzir em experiências e vivências práticas, em transformações que possam ser operadas na realidade, trazendo mudanças, melhoramentos, avanços, e possibilidade de modificações, tanto individuais quanto sociais. Dewey nos esclarece sobre esse caráter da filosofia enquanto experiência concreta do pensar:

Se filosofia há de ser algo mais que uma especulação ociosa e não verificável, tem de estar animada pela convicção de que sua teoria da experiência é uma hipótese que só se concretiza, quando se configura, realmente de acordo com ela. E esta realização exige que a disposição humana seja tal que deseje e faça o possível por realizar este tipo de experiência (DEWEY, 1912 apud WESTBROOK, 2010, p. 12)

O pensador complementa apontando para a necessidade de um trabalho filosófico reconstrutivo, numa abordagem dos assuntos humanos. Então começamos a enunciar a relevância da ética, da política e da democracia, como áreas de estudos da filosofia, mas também como modo de vida, presentes na abordagem direta de nossas oficinas. Como exemplos dos assuntos humanos e morais, sob os quais necessitamos lançar uma aproximação como possibilidade de trabalho filosófico, Dewey ressalta:

Aqui, então, está o trabalho reconstrutivo que precisa ser feito pela filosofia. Ele precisa ser realizado para o desenvolvimento da investigação nos assuntos humanos e daí em assuntos morais, o que os filósofos dos últimos séculos fizeram para a promoção da investigação científica em condições físicas e fisiológicas e aspectos da vida humana (DEWEY, 1959a, p. xxxiii).

Portanto, é notório que um aspecto mais científico e acadêmico da filosofia, desdobrado em seu ensino, provavelmente não possa e nem deva ser explorado nas oficinas com um rigor semelhante aos dos círculos mais academicistas, o que não significa dizer que o rigor será desprezado, pois, afinal, estamos articulando ações em filosofia. Além disso, entendemos que o academicismo filosófico, entendido como a leitura e a interpretação áridas das teorias filosóficas, não é primordial no Ensino de Filosofia no ensino fundamental.

Na sequência, à luz do pensamento deweyano, buscar-se-á fundamentar as abordagens sobre ética, política e democracia, temas propostos para as atividades nas oficinas.

Ética, Política e Democracia

No dicionário de filosofia organizado por Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 125), encontramos a definição de ética como “o estudo dos assuntos morais, do modo de ser e agir dos seres humanos, além dos seus comportamentos e caráter”. Nessa perspectiva muito basilar, a ética procura desvelar o que motiva cada indivíduo a agir de um determinado modo, diferenciando também o que significa o bom e o mau, e o mal e o bem.

A partir da leitura das principais obras de Dewey, tais como: *A escola e a sociedade* (1900), *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Experiência e educação* (1938), observa-se que o elemento ético é sempre pensado em uma espécie de simbiose conceitual com os conceitos de política, democracia e educação, demonstrando claramente que existe uma interligação muito profunda entre tais conceitos, de forma que se tornam inseparáveis e necessitam de uma simultânea interação com as experiências vividas no cotidiano, para que possam não somente ser aprendidos como informações ou instruções, mas consolidados em vivências como experiências do pensamento, da razão e das práticas diárias.

Analisar a ética nessa circunstância poderá apoiar a nossa compreensão da potencialidade das concepções de democracia, educação e política, defendidas pelo filósofo estadunidense, e o quanto tais concepções servem de fundamento para as atividades da oficina com vistas à formação ética, num cenário em que esta última deve ser vista como uma forma de resistência aos infortúnios contra a democracia, a escola, e a sociedade.

Em seu livro *Democracia e Educação*, Dewey (1979) argumenta que são necessários dois elementos básicos para existir democracia em uma sociedade e propiciar uma forma de interação mais livre entre seus membros. A política e a ética estão cabalmente imbricadas na composição desses elementos:

O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores de regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolado tanto quanto voluntariamente podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas para os vários intercâmbios (DEWEY, 1979b, p. 93).

Os níveis de cooperação entre os grupos sociais, além do engajamento na participação da construção coletiva, podem ser atingidos e despertados quando a ética se consubstancia na qualidade do bem comum presente na formação humana. Essa condição da ética como bem comum, ou a busca pela sua estimulação, não tem um único momento adequado ou oportuno para que possa ser iniciado. Para Dewey, ela é fruto de diversas variáveis sociais, dos fatores

ambientais e até mesmo biológicos, e quanto antes for incorporada às experiências e vivências humanas, maior será a probabilidade de modificação, transformação, consolidação e mudanças no seio da coletividade.

Daí a preocupação e o despertar com o trabalho inicial da ética nas abordagens educativas, presente em nossas oficinas, pois esse vínculo, apontado por John Dewey, lança-nos uma esperança de que, se devidamente conduzido, pode mesmo engendrar nos educandos a reflexão sobre valores humanos inegociáveis, tais como a solidariedade, e o apreço pelo bem comum, além da melhor compreensão de que talvez as saídas pelas vias do altruísmo e da participação coletiva - no geral e apesar das inevitáveis contradições presentes em todos os fenômenos humanos - são mais vigorosas e capazes de operar movimentos mais consistentes para os diversos dilemas humanos apegados à contemporaneidade.

A ética se faz necessária e é condição para a convivência. Também consiste em chave para uma expansão de sentidos da experiência e para a descoberta de dimensões mais profundas de existência. Logo, fica claro que o fundamento instrucional e competitivo dos modelos de educação a serviço do capital e do neoliberalismo não tem espaço de afirmação na perspectiva ético-política e educacional no pensamento deweyano. Assim, a educação deve, sobretudo, ter um fim experimental, social e humanístico, de maneira que:

Um programa de estudos, que tenha em vista as responsabilidades sociais da educação, deve apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e, em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e o interesse social (DEWEY, 1979b, p. 212).

Considerando a educação conforme o enunciado teórico defendido por Dewey, a saber: como um “processo de formação de atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens” (1979b, p. 362), argumentamos que a interpretação de Dewey contribui categoricamente para que a educação, assentada na experiência ética, política e democrática, valorize sua qualidade enquanto um pensar reflexivo, no sentido de demonstrar que, antes de associada a um método, está orientada por uma atitude ética pragmática, ou prática, que busca uma firme posição política.

A concepção das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático estão interligadas, ainda, ao processo de experimentação enunciado por Dewey, enquanto se constituem numa fecunda junção entre teoria e estratégia didático-metodológica do Ensino de Filosofia, numa etapa muito específica da educação básica, na qual pouquíssimas iniciativas são propostas para além do lugar comum.

Assim, a possibilidade de liberdade do pensamento e da composição de estratégias de ensino são elementos aliados à crítica deweyana contra os autoritarismos, a uniformidade artificial presente na escola tradicional, o tolhimento da liberdade de reflexão e a tudo o que depõe contra a democracia enquanto forma de governo e, sobretudo, enquanto autêntica forma de vida. John Dewey afirma:

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, a liberdade de pensar, desejar e decidir (DEWEY, 1979c, p. 59).

Dessa forma, verificamos que, na filosofia de Dewey, a liberdade e a responsabilidade partem de uma modificação interior, uma capacidade de análise peculiar e intrínseca, a ser trabalhada e potencializada. Assim, a ética ganha contorno social e cultural, nascendo de um exercício moral que serve como base para a busca de alternativas diante dos diversos dilemas e conflitos experienciados no curso da vida. Essas disputas internas e todo seu emaranhado de variáveis devem sempre contar com o apoio da razão, reflexão e sensibilidade, no intuito de se descobrir formas para se harmonizar.

Nesse sentido, partindo dos movimentos e das transformações internas e avançando para as experiências e ações sociais, pode-se compreender a democracia como forma de vida e condição para que a educação, por meio da ética e da política, promovam o aprimoramento da vida social e humana, respeitando o diálogo, a pluralidade e, ao mesmo tempo, procurando interesses comuns entre os homens. Dewey demonstra sua concepção democrática como ideia que está além daquela que apresenta o conceito democrático, apenas afinado à política, enquanto elemento ligado a formas de governo:

O velho ditado que diz que a cura para os males da democracia é mais democracia não é adequada se isso significar que os males podem ser remediados pela introdução de mais maquinarias do mesmo tipo que já existe, ou refinando e aperfeiçoando essa maquinaria. Mas a frase também pode indicar a necessidade de retorno à ideia [de democracia] em si mesma, de esclarecer e aprofundar nossa apreensão dela, e de empregar nossa compreensão sobre seu sentido para criticar e refazer suas manifestações políticas (DEWEY, 1946, p. 144; tradução nossa)¹⁴.

¹⁴ DEWEY, 1946, p. 144: “The old saying that the cure for the evils of democracy is more democracy is not apt if it means that the evils may be remedied by introducing more machinery of the same kind as that which already exists, or by refining and perfecting that machinery. But the phrase may also indicate the need of returning to the idea itself, of clarifying and deepening our apprehension of it, and of employing our sense of its meaning to criticize and re-make its political manifestations”.

Portanto, para buscar esclarecer os elementos da filosofia política em John Dewey, temos que observar a proposta ético-política e democrática que, em certo sentido, consistem em uma nova visão liberal. Dewey, semelhantemente a crítica que faz à escola tradicional, também desaprova o liberalismo tradicional, sobretudo quanto à concepção do individualismo exacerbado, promotor de concorrências, disputas e impeditivo das possibilidades de união entre os indivíduos.

O pensador propõe um individualismo baseado na liberdade com responsabilidade e compreensão coletiva. Assim, para atingir essa condição, o indivíduo deverá vivenciar uma educação que oriente e avive seu critério ético. Logo, formar um cidadão político, no sentido deweyano, consiste em promover certo liberalismo com responsabilidade social.

3.3 - Proposta metodológica das oficinas para Ensino Fundamental (Séries Iniciais)

Conforme os elementos já expostos nas seções anteriores deste trabalho, as oficinas são formas e possibilidades de construção do conhecimento, com ênfase na ação, numa clara menção à proposta pedagógico filosófica deweyana, sem contudo, perder de vista a base teórica, reflexiva e de construção dos saberes. Vieira e Volquind (2002, p. 11), conceituam essa dinâmica de ensino, como sendo: “[...] um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, mesclados com objetivos pedagógicos distintos. Nessa perspectiva, a metodologia da oficina muda o foco de viés tradicional da aprendizagem, com base prioritária na cognição, passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem sempre a apropriação, a construção e a produção de conhecimentos teóricos e práticos de forma ativa, participativa e reflexiva.

Entende-se, portanto, esta proposta metodológica como uma forma possível e acessível tanto para os professores quanto para os estudantes, os verdadeiros autores do processo educativo e filosófico. Logo, as oficinas propostas nesse trabalho estão organizadas da forma como segue.

Muitos são os desafios que enfrentamos e que têm nos levado a pensar sobre a crise de valores éticos presente nos últimos anos e que poderá influenciar na formação de crianças e adolescentes, pois como aponta a filósofa Marilena Chauí “[...] a tarefa primeira da ética é a educação de nosso caráter ou de nossa natureza, para seguirmos a orientação da razão” (2000,

p. 440). Nesse sentido, o Ensino de Filosofia na etapa Ensino Fundamental poderá colaborar significativamente na formação axiológica de crianças e adolescentes.

A) Apresentação

Cada uma das temáticas começará com um pequeno texto do gênero textual fábulas (nesse caso, as fábulas de Esopo), por meio do qual serão apresentadas questões sobre filosofia, Ética, Política e Democracia. Far-se-á uma breve descrição teórica das temáticas por meio de linguagem escrita mais adequada e acessível à faixa etária selecionada. Serão utilizadas diversas figuras, bem como outros elementos importantes no contexto da aplicação e compreensão do texto.

A escolha pela abordagem por meio das fábulas de Esopo deu-se pela característica de uma dimensão filosófica e reflexiva presente em sua obra, além de a ele ser historicamente creditado o título de fundador e precursor do gênero textual fábula. O historiador Heródoto, refere-se a esse personagem como um contador de histórias da Grécia Antiga que viveu entre os séculos VII e VI a.C., eternizado através de suas posturas e narrativas orais.

Sabe-se que Esopo foi vendido como escravo e enviado para a região de Samos, na Grécia, onde, por muitos anos, serviu a um filósofo chamado Janto (HERÓDOTO, 1987, pág. 72). Nessa perspectiva, dadas as aproximações entre Esopo e Janto, e as próprias características crítico reflexivas e éticas de suas narrativas, dentre outras, a filosofia será apresentada aos estudantes, como um campo do conhecimento humano que estuda a existência do homem e de todas as coisas, bem como os diversos saberes produzidos pela humanidade, por meio de análises advindas da racionalidade. Referenciando o significado do termo filosofia na sua origem grega, demonstraremos que a filosofia consiste mesmo em um amor, uma amizade fraterna ao conhecimento.

Assim, paralelamente a esse exercício de introdução biográfica – história vertical e horizontal da filosofia - ao autor das fábulas, e aos principais elementos característicos desse gênero textual, tais como a moral da história ou ponto de ensinamento elencado ao final de cada passagem, realizaremos uma aproximação, visando introduzir e aprofundar aprendizagens acerca do próprio significado do termo filosofia e de sua importância e relevância tanto teórica quanto prática, para o processo de melhor compreensão do homem, do mundo, e do amplo desenvolvimento da humanidade.

Quanto à Ética, enquanto área *mater* de estudos da filosofia, a mesma também será apresentada como uma proposta de ações e condutas que contribuem para o despertar da compreensão e preocupação com o bem comum, como elemento maior e coletivo, e para o

altruísmo como possibilidade de superação dos dilemas morais presentes na vida cotidiana em sociedade e, ainda, para o aperfeiçoamento dos elementos ligados a uma proposta de convívio social pautado no respeito às diferenças, na pluralidade do pensamento e na liberdade de expressão, elementos estes também tão caros à democracia.

No mesmo horizonte, demonstraremos a ligação dos elementos anteriores com a democracia, apontando que, nessa perspectiva, não se trata apenas de uma forma de governo, gestada na Grécia Antiga, como elemento de saída e enfrentamento às tiranias, mas também como uma forma de vida e de ação prática cotidiana, segundo as perspectivas defendidas pelo pragmatista estadunidense John Dewey.

Nesta sequência, a fábula que será utilizada denomina-se *As Árvores e o Machado*. Esta fábula é uma narrativa repleta de significados, pois aborda a vida em comunidade, em sociedade e inclusive elementos relacionados à democracia, pois ao entregarem consensualmente a primeira árvore, que foi sacrificada para a fabricação de um machado pelo seu “inimigo natural”, as restantes provocaram a própria ruína de toda a floresta. A narrativa vem nos lembrar, dentre outras coisas, que ter empatia com os nossos semelhantes pode ser um instrumento fundamental de sobrevivência individual e coletiva.

Finalmente, abordaremos outra importante área de estudos da filosofia, a saber: a política. Partiremos da definição de que a política deve ser entendida em sentido amplo, como elemento que envolve as relações entre os habitantes de uma determinada comunidade e seus governantes e não apenas como sinônimo de elementos políticos partidários. Sabe-se que a filosofia política ocidental surgiu na Grécia antiga e dizia respeito à convivência dos habitantes dentro das cidades-estados gregas (*polis*). Tais cidades contemplavam as mais variadas formas de organização política como a aristocracia, democracia, monarquia, oligarquia e até mesmo a tirania.

À medida que as cidades foram crescendo, o termo política passou a ser aplicado a todas as esferas onde o poder estava envolvido. Assim, num sentido amplo, existe política desde aqueles que habitam aldeias, como aqueles que moram em cidades, estados e nações. Assim, a fábula de Esopo que será utilizada, como ponte de entrada para discussão e aprofundamento das aprendizagens relacionadas a política, denomina-se: O leão, a raposa e corça; a narrativa demonstra que o amor pelas honrarias turva a mente humana e subestima as consequências dos perigos, numa alusão aos discursos movidos por interesses pessoais e de grupos específicos, no geral dedicados a uma sofística política afastada e ausente das preocupações mais íntimas e associadas ao desenvolvimento e avanços relacionados ao máximo da coletividade.

B) Objetivos

A filosofia, enquanto parte da área das Ciências Humanas, tem o objetivo de ampliar a compreensão dos alunos sobre sua realidade e a das pessoas em outros espaços e outros períodos, e desenvolve nos educandos a capacidade de pensar, o espírito crítico e o gosto pela busca do conhecimento e dos saberes elaborados por diferentes filósofos em períodos e locais diversos. Por esse ângulo, a oficina aqui proposta de caráter introdutório, pretende suscitar e desenvolver junto aos estudantes:

- Proporcionar o diálogo entre os discentes e entre estes com o professor sobre conhecimentos prévios e suas relações com os conteúdos introduzidos nas oficinas, visando a transposição do senso comum para o despertar da consciência e da práxis filosófica.

- Oferecer informações sobre o desenvolvimento de formas de pensar, conceitos e vivências práticas, acerca de temáticas que fazem a diferença em nosso mundo.

- Propor atividades práticas relacionadas com o que foi aprendido, sob a premissa de que, quanto mais você praticar, mais consolidado ficará o aprendido nas vivências dos discentes, de modo que estes poderão realizar as relações entre os conteúdos estudados e as aprendizagens, proporcionando que o aluno conecte o objeto de estudo com sua realidade.

- Apresentar explicações sobre as palavras desconhecidas de um texto.

- Oferecer atividades que despertam a curiosidade, propondo momentos de troca de informações e ideias, e produção em grupos.

- Proporcionar momentos para exposição de ideias e diálogos com os colegas sobre o os temas estudados e suas compreensões de aprendizagens.

C) Público-alvo e carga horária

O público-alvo para a realização dessa atividade filosófico-pedagógica consiste em alunos do 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 10 e 11 anos de idade. As oficinas serão realizadas junto a turmas das Unidades de Ensino que compõem a rede interna de escolas integrais da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus - SEMED. As mesmas atividades serão realizadas no contraturno, nos horários destinados as atividades de introdução filosófica, com duração de 04 horas aula.

D) Recursos didáticos e tecnológicos

- Fichas de leitura: breve biografia de Esopo. Fábulas: *As Árvores e o Machado; O Leão; A Raposa e a Corça* (ESOPO, 2002).

- ▶ Fichas de leitura (conceitos de Filosofia; Ética; Política e Democracia).
- ▶ Cartões com questões norteadoras: O que é ética? O que você compreende pelo termo filosofia? O que é política? O que você compreende por democracia?
- ▶ Computador; projetor Datashow.
- ▶ Slides com apresentações lúdicas das temáticas.
- ▶ Balões de borracha (bexigas infláveis).
- ▶ Folhas de cartolina; pincéis atômicos.
- ▶ Materiais para anotações (caneta esferográfica, lápis, caderno).

E) Procedimentos metodológicos para a realização das oficinas

O foco dos procedimentos metodológicos para a realização das oficinas é a construção coletiva do conhecimento. Portanto, tais procedimentos fundamentam-se nas vivências, nos diálogos e na partilha. Nessa perspectiva, buscando ancorar a proposta de realização das oficinas de iniciação filosófica e de desenvolvimento da educação para o pensar democrático, realizou-se, antecipadamente, uma pesquisa de campo pautada em diálogos, escutas e dinâmicas de interação – roda de conversa – em que os alunos foram perguntados sobre quais suas impressões e compreensões acerca dos termos ética, política e democracia.

Esse processo, realizado por meio de entrevistas não diretivas, forneceu respostas, lacunas e indagações que foram transformadas em subsídios para o elenco das temáticas a serem trabalhadas nas oficinas. Na mesma medida, as referências apresentadas de forma oral, mediante os diálogos propostos, demonstraram claramente as representações sobre o que os alunos dispõem de conhecimentos, dúvidas e preconceitos acerca das temáticas abordadas.

Acerca do tema ética, a maior parte dos participantes, em número total de 30 (trinta) alunos (as), manifestou desconhecimento e dúvidas tanto acerca do significado desse conceito – o que em certa medida era esperado – quanto em relação ao entendimento mais lato sobre as questões práticas e cotidianas ligadas a ética. Ainda, nessa direção, 03 (três) alunos (as) manifestaram, em suas falas, uma relação entre a ética e as formas de conduta ditas corretas, semelhantes àquelas exploradas nas regras e combinados propostos em cada turma no início do ano letivo e reforçada ao longo do ano escolar.

Quanto aos temas política e democracia, seguindo uma dinâmica semelhante à explorada anteriormente, observou-se que 17 alunos fizeram falas que manifestaram certo grau de conhecimento acerca de tais temas. Sobre a compreensão de alguma variável relacionada ao conteúdo, surgiram elementos associando-os a governos, eleições, voto, propagandas, shows e comícios. Entretanto, ainda nesse quesito, vários educandos

manifestaram total incompreensão acerca do que sejam política e democracia, ou ainda uma incapacidade de tecer relações, ainda que amplas, com as temáticas.

Nesse sentido, com base nos levantamentos de informações realizados por meio dos diálogos e entrevistas não diretivas, dentre outros, vê-se a importância da introdução, aprofundamento e consolidação dessas temáticas junto aos alunos, como forma de possibilitar a construção coletiva e individual das aprendizagens e da compreensão mais clara acerca dos temas, intimamente ligados à filosofia, considerados suas áreas de estudo, assim como o processo de construção e fortalecimento da democracia, a partir da escola, conforme sustentado nessa pesquisa.

Biografia de Esopo e o significado do termo Filosofia

O historiador Heródoto refere-se a Esopo como um contador de histórias da Grécia Antiga, que viveu entre os séculos VII e VI a.C., eternizado através de suas posturas e narrativas orais. Sabe-se que Esopo foi vendido como escravo e enviado para a região de Samos, na Grécia, onde, por muitos anos, serviu a um filósofo chamado Janto. Nessa perspectiva, dadas as aproximações entre Esopo, Janto, e as próprias características crítico reflexivas e éticas de suas narrativas, dentre outras, a filosofia será apresentada aos estudantes como um campo do conhecimento humano que estuda a existência do homem e de todas as coisas, bem como os diversos saberes produzidos pela humanidade por meio de análises advindas da racionalidade. Referenciando o significado do termo original grego, demonstraremos que a filosofia consiste em um amor, uma amizade fraterna ao conhecimento.

Gênero textual: fábula

Fábula é uma composição narrativa em que as personagens são animais que apresentam características humanas, principalmente a fala. A fábula tem caráter educativo e ao final traz um ensinamento, fazendo analogia com o cotidiano. A mensagem educativa é chamada moral da história. Bastante utilizada na literatura infantil, a fábula busca passar, por meio de histórias vivenciadas pelas personagens irracionais, ensinamentos para os seres humanos. Esse tipo de texto geralmente apresenta uma narrativa curta e é escrita em prosa ou em poema épico. Ela faz parte do gênero textual que se encaixa nos tipos de textos narrativos, apresentando os elementos estruturais da narração como: personagens, narrador, tempo, espaço e enredo.

Ética e Democracia

As Árvores e o Machado (ESOPO, 2002, p. 22).

Um homem queria fazer um machado e foi à floresta pedir às árvores um pedaço de madeira para o cabo. As árvores decidiram aceitar o seu pedido e entregaram um bom cabo para o machado, feito de uma oliveira; o homem pegou, colocou no machado e começou a derrubar as árvores e a cortar seus galhos.

O carvalho falou para as outras árvores:

— Bem feito para nós. Somos culpadas de nossa desgraça porque ajudamos nosso inimigo.

► Moral da história de *As Árvores e o Machado*

Quem não se importa com os outros, não pode se surpreender se um dia acontecer a mesma coisa com ele.

Política

O Leão, a raposa e a corça (ESOPO, 2002, p. 16).

O leão que jazia doente em uma caverna, disse à estimada raposa, com quem mantinha convívio:

- "Se você me quer vivo e saudável, ludibrie com palavras a maior corça que vive na floresta, faça com que ela venha às minhas mãos, pois ela tem coração e entranhas que despertam o meu apetite".

A raposa se foi, ao encontrar a corça a saltitar na floresta, saudou-a efusivamente e, em seguida, lhe disse:

- "Vim trazer boas novas! Você sabe que o leão, nosso rei, é meu vizinho. Ele está doente, moribundo, e se pôs a considerar sobre qual dos animais iria sucedê-lo. O javali é sem juízo", afirma ele, "o urso, balofo, a pantera, ranzinza, o tigre, fanfarão. A corça é a mais digna da realeza, porque tem porte altivo, vida longa e um chifre que intimida as serpentes". Bom, mais delongas para quê? Por decisão dele, você assumirá o reinado!

- E eu, que recompensa vou ganhar por ter-lhe dado essa notícia em primeira mão? Vamos, prometa-me alguma coisa. Estou com pressa, não vá ele sentir a minha falta!

- Ele me tem como conselheira para tudo. Se você quer ouvir a mim, que sou velho, o meu conselho é que você venha também e aguarde junto do moribundo. Assim disse a raposa.

Com essas palavras, a corça ficou toda cheia de si e foi à caverna, ignorando o que ia acontecer. O leão, então, lançou impetuoso suas garras sobre ela, dilacerando-lhe somente as orelhas, pois a corça tratou de fugir rapidamente para a floresta. Enquanto a raposa dava

murros porque havia feito esforços em vão, o leão gemia, entre fortes rugidos, pois a fome e o desgosto o dominavam. Então ele suplicou à raposa que fizesse uma segunda tentativa para trazer a corça novamente, por meio de um ardil.

- "A tarefa que você me atribuiu é difícil e penosa. Contudo, vou lhe dar esse apoio", disse a raposa.

Assim, como um cão farejador, saiu à procura da corça e foi tramando trapaças rumo à floresta, seguindo a indicação de uns pastores, a quem ela perguntou se tinham visto uma corça sangrando. A raposa a encontrou esbaforida e parou diante dela com a maior cara de pau. Indignada, a corça arrepiou o pelo e disse: "Nunca mais você me pega, seu peste! E se chegar perto de mim, não sairá viva! Vá raposinhar com outros, inexperientes, estimulando-os a se tornarem reis!".

- A raposa rebateu: "Você é tão frágil e covarde assim, que desconfia de nós, seus amigos? O leão, quando agarrou sua orelha, ia dar conselhos e recomendações a respeito do cargo tão importante, porque ele está morrendo! E você não tolerou nem mesmo um arranhão da pata de um enfermo! Agora a indignação dele é muito maior que a sua, e ele pretende tornar rei o lobo. Ai de mim, um senhor malvado!

- Mas venha, não se deixe sugestionar por nada, comporte-se como um cordeiro. Juro por todas as folhas e fontes que não sofrerá nenhum mal da parte do leão. Quanto a mim, quero apenas o seu bem".

- Com tais ludíbrios, a raposa convenceu a medrosa a acompanhá-la uma segunda vez. E quando a corça adentrou a caverna, o leão agarrou a sua janta e se pôs a comer os ossos todos, o tutano e as entranhas. A raposa ficou parada, observando. Nisso cai o coração da corsa e a raposa sorratamente o apanha e devora, como prêmio de seu empenho. E quando percebeu que o leão farejava todas as partes mas não achava o coração, ela, postada à distância, lhe disse:

- "A bem da verdade, essa fulana aí não tinha coração. Não adianta procurar! Que espécie de coração teria ela, que veio ter por duas vezes à morada e às mãos de um leão?"

► Moral da história: que o amor pelas honrarias turva a mente humana e subestima as consequências dos perigos.

E.1) Atividade integradora

Ao iniciar a oficina os alunos serão motivados a participar de uma dinâmica de integração, de cunho teórico prático conceitual, com relação ao assunto que será abordado na

oficina, com o objetivo de “romper o silêncio” e observar conhecimentos prévios dos alunos no início dos trabalhos.

A dinâmica principia numa roda de conversa, onde cada aluno receberá um cartão com perguntas para que eles tenham a oportunidade de expressar sua compreensão acerca dos seguintes temas:

- O que é ética?
- O que você compreende pelo termo filosofia?
- O que é política?
- O que você compreende por democracia?

Os assuntos serão discutidos e debatidos por todos.

Em seguida, inicia-se o elemento prático da dinâmica de integração, com a formação de duas filas, nas quais cada aluno será posicionado com um balão de borracha (bexiga cheia), que ficará sustentado pelo tronco de um aluno (a) e as costas do outro. O combinado consiste em não tocar no balão com as mãos ou quaisquer outras partes do corpo, de modo a não permitir que os balões caiam no chão. A fila deverá caminhar pelo espaço destinado e previamente balizado, sem que os combinados sejam rompidos. O objetivo é fortalecer a confiança mútua, o trabalho em equipe, o altruísmo, dentre outros. Um líder pré-escolhido em consenso, puxará a fila e terá que conduzi-la de forma que não ultrapassem os limites gerais e individuais, e todos terão que caminhar de forma sincronizada para que nenhum balão caia no chão ou a fila seja desfeita.

E.2) Problematização

Nessa etapa, o professor mediador irá retomar as respostas das questões apresentadas oralmente pelos alunos (as). Os assuntos serão discutidos e debatidos com maior intensidade, e com incentivo constante para que a totalidade dos discentes (as) participem, expondo suas perspectivas e compreensões acerca dos temas.

E.3) Fundamentação teórica: a investigação dos conceitos

Consiste em avançar no levantamento e investigação das informações e elementos apresentados acerca dos temas. Nesse momento, os alunos, sob orientação do professor, realizarão a leitura das fichas com a biografia de Esopo, os conceitos e as fábulas, realizando a interpretação, formulando hipóteses e construindo argumentações mais consistentes para as respostas e compreensão das questões iniciadas na problematização.

E.4) Aplicação do tema

Momento em que os alunos, dentro dos mesmos grupos estabelecidos na dinâmica inicial, irão experimentar novamente as vivências democráticas e coletivamente participativas, relacionando o enredo proposto nas fábulas e relacionando-os com a moral da história e a compreensão dos conceitos de filosofia, ética, política e democracia, construindo de forma prática, cartazes com a compilação em forma de tópicos, das respostas às questões lançadas no início da oficina. Uma nova consulta deverá ser realizada entre o colegiado de alunos, visando a escolha de um representante que fara a apresentação oral e argumentativa, das discussões e posicionamentos levantados nos grupos, acerca dos conceitos abordados.

E.5) Socialização da aprendizagem

Etapa em que serão socializados os trabalhos, produzidos pelos alunos em sala de aula, para todos conhecerem e perceberem como os colegas buscaram responder as questões-problema.

F) Avaliação

Em todo processo de aprendizagem, a avaliação é essencial. Para que essa proposta de oficina se mostre consistente e coerente com os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagem previamente estabelecidas, é preciso avaliar o processo sob uma abordagem que consiste em estabelecer a compreensão e a conclusão dos alunos acerca das temáticas, ao final da realização da oficina. Desse modo, nessa etapa do processo, pretende-se relacionar aquelas primeiras impressões sinalizadas nas falas e diálogos, frutos das entrevistas não diretivas, com o resultado obtido no processo de realização e avaliação das oficinas. Assim, o instrumento elaborado - a saber, a Ficha de Avaliação (Anexo A) - visa, de diversas formas, comungar tanto com a superação das lacunas, declaradas pelos educandos que, ao menos a princípio, não manifestaram formas de compreensão mais elaboradas acerca das temáticas, quanto com o aprofundamento em relação àqueles que externaram quaisquer formas de considerações prévias.

Logo, esse procedimento avaliativo busca, sobremaneira, valorizar o processo do despertar reflexivo e crítico, e não somente uma mensuração fria de coeficientes numéricos ou conceitos. Busca-se, sobretudo, estabelecer uma ponte que possibilite, de alguma ou de várias formas, a constatação dos avanços de compreensão e transposição pragmática dos elementos introdutórios enunciados na oficina (Filosofia; Ética; Política e Democracia), além de

despertar da capacidade de conectar os conhecimentos teóricos e conceituais – adequados à realidade e à faixa etária dos alunos (as) – com a tomada de decisões práticas e cotidianas que personifiquem uma práxis e posturas genuinamente comprometidas com o processo de construção e consolidação democrática tanto na escola quanto na vida.

CONCLUSÃO

Considerando os entrelaçamentos entre a história da Educação e da filosofia, num esforço em analisar determinados elementos a partir da antiguidade, para compreensão de suas implicações nas realidades presentes na contemporaneidade, procurou-se, nesse trabalho acadêmico e de pesquisa, problematizar diversos elementos, processos e imbricações específicos dos contextos, dos interesses, das práticas educacionais, relacionadas entre filosofia, educação, ética, política e democracia.

Nessa direção, repensar alguns fundamentos e métodos da filosofia tornou-se uma questão de necessidade em nossas realidades educacionais, pois se identifica que alguns alicerces do passado, ainda são considerados de caráter fixo e quase imutáveis, predominando dentro dos campos de conhecimentos pedagógicos e filosóficos, inclusive quanto aos debates acerca da validade e da pertinência de propostas filosóficas de ensino e aprendizagem, desenvolvidas junto às faixas etárias infantis e juvenis, num projeto de reconstrução e consolidação filosófico conceitual e metodológica.

Evidentemente que não pretendemos um desfecho com sugestões de respostas prontas e definitivas acerca das temáticas desenvolvidas, ou mesmo um manual didático metodológico circunscrito - contrariando inclusive o caráter próprio da filosofia, em que o suscitar de perguntas e considerações é mais importante que as respostas ditas definitivas. Entretanto, a conclusão se apresenta como uma possibilidade de apresentação e argumentação que visa consolidar prolongamentos, debates, aperfeiçoamentos e avanços, no sentido da realização da práxis que aprofunda as relações teóricas conceituais e propostas práticas propositivas aqui elencadas.

Compreende-se que no cenário atual pelo qual passa a humanidade, destacando-se, sobretudo, a complexidade e os retrocessos do panorama brasileiro, faz-se necessário, a partir de nossas análises, investir em quaisquer formas e possibilidades massivas e fecundas de enfrentamento, frente às catástrofes sociais, políticas, econômicas, éticas e mesmo civilizatórias, pelas quais o Brasil vem sendo solapado em nossos dias.

Logo, concebemos a relevância e a contribuição desse estudo enquanto estratégia para pensar a filosofia no ensino fundamental como uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora, cujo princípio máximo é o suscitar postura interrogativa e de inquietação, por parte dos alunos, frente a todas às informações e conhecimentos que lhes são apresentados na escola e em seu cotidiano.

O ponto fulcral reside na relação do homem com o mundo, e na problematização dessa relação, a partir da tradição filosófica, dos temas, problemas, argumentos e demais perspectivas construídas pelos filósofos desde a antiguidade à contemporaneidade.

Considerando que os conteúdos filosóficos caracterizam-se também como formas de discursos e análises sobre o mundo, os fenômenos e a realidade, e que apresentam um caráter problematizador, compreende-se que o papel formativo da filosofia no Ensino Fundamental, volta-se, primordialmente, para a tarefa de fazer o educando construir e exercitar sua capacidade questionadora e contestadora, através de uma apropriação dos conteúdos introdutórios acerca desse saber.

Há que se considerar ainda, toda a complexidade envolvida num estudo que se propôs dialogar com outros pesquisadores e com temas ligados à interdisciplinaridade e à transversalidade, concebendo-os não somente como estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, mas como um caráter epistemológico e ontológico da própria filosofia, assumindo perante tais realidades a posição de interlocutora com a complexa e intrincada rede de ligações teóricas entre educação, conhecimento, democracia, e as áreas de estudos da filosofia - ética e política - bem como seu ensino institucional.

Assim, o conceito epistemológico de transversalidade busca o conhecimento e o despertar da problematização, da reflexão e da crítica e, ainda, da conceituação. Logo, as temáticas transversais procuram investigar os problemas que a sociedade reconhece como prioritários e que podem conectar a escola à vida das pessoas.

Outro aspecto profundamente evocado no corpo desse trabalho de pesquisa diz respeito ao conceito de Democracia, recorrendo, sobretudo, ao pensamento do filósofo John Dewey.

Sob a ótica deweyana, sinteticamente a partir de nossa compreensão, a democracia consiste em muito mais que apenas uma forma de governo ou organização de poder estatal. Para ele, a ação da práxis democrática é, na verdade, uma forma de vida associada às experiências conjuntas e reciprocamente comunicadas ou partilhadas entre os homens em todas as instâncias, que deve ser experienciada e estimulada cotidianamente, em que a educação tem papel ímpar na formação de seres democráticos e humanizados, estendendo-se essa prática como impreterível para a consolidação de uma sociedade plural e diversa.

Conjuntamente, o pensador Paulo Reglus Freire, patrono da educação brasileira, também presente de forma essencial em nossa pesquisa, apresenta visão semelhante no que tange ao conceito de democracia, e sua dinamicidade enquanto uma forma de vida

primordialmente associada a ser praticada e estimulada continuamente, sobretudo na escola. Freire a define da seguinte forma:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns (FREIRE, 1989b, p. 80).

Reiteramos que a importância da filosofia para a educação básica tem sido historicamente uma matéria negligenciada e pouco valorizada para grande parte dos atores participantes do processo educativo. Assim, esse estudo teórico, bem como a prática propositiva nele apresentada, visa o cumprimento de objetivos ligados à militância pela permanência, expansão e alargamentos da presença da filosofia enquanto disciplina obrigatória na educação básica brasileira e, oxalá, isso não somente em sua última etapa, a saber, o ensino médio, mas também em outras etapas, das mais variadas formas e possibilidades, desde que viabilizem o desenvolvimento do trabalho do Ensino de Filosofia com rigor e garantindo-se suas especificidades.

Por isso, a perspectiva das oficinas de iniciação filosófica e desenvolvimento da educação para o pensar democrático consistem na apresentação de uma proposta metodológica para o Ensino de Filosofia como elemento da práxis defendida e requerida no curso dessa pesquisa. Cabe ressaltar que as oficinas consistem em mais que uma didática de transmissão curricular de conteúdos, apresentados artificial e apressadamente pelo professor, pois nesse caso, é imprescindível a necessidade da ação do docente em levantar os problemas subjacentes ao cotidiano dos alunos, bem como relacioná-los aos problemas conceituais para, a partir daí, pensar as situações da realidade, definindo e direcionando o real foco das discussões.

Esse ingrediente relativo ao diálogo e às experiências pessoais, em suas relações transversais com a investigação e com a aplicabilidade prática dos conhecimentos, demonstra que a filosofia não deve ser confundida com uma mera troca de opiniões ou ideias, mas, antes, deve ser entendida como o despertar de uma nova atitude perante o mundo, os conhecimentos e suas diversas realidades. Cerletti (2003), corrobora essa perspectiva:

Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento (CERLETTI, 2003, p. 62).

Semelhantemente, Dewey, enquanto pensamento cardinal e condutor nessa pesquisa, também destaca a necessidade da participação do docente nas atividades numa postura provocadora, estabelecendo relações educativas sustentadas sempre pelo diálogo, pela amorosidade, problematizando a construção compartilhada de conhecimentos que contribuam para a emancipação dos sujeitos e grupos nos seus contextos reais de vida, respeitando suas diferenças e favorecendo, por fim, a consolidação da criação de um ambiente escolar que realmente prepare os educandos para o seu melhor desempenho em todos os níveis e áreas do comportamento e do desenvolvimento humanos. Dewey afirma:

Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples expectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada, e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução tenha menos consciência possível de seu papel (DEWEY, 1979b, p. 176)

Portanto, nossa pesquisa, ora apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em filosofia, núcleo UFAM, seguiu a tendência de estudos que visam o esclarecimento e o aprofundamento teórico e prático no sentido da expansão das fronteiras da filosofia em suas diversas possibilidades de concepções, atividades e procedimentos no ensino da disciplina.

Com isso, pretendeu-se o desenvolvimento de oficinas e intervenções no espaço escolar, utilizando o acervo cultural e crítico da filosofia e, por conseguinte, também proporcionando a Secretaria de Educação do Município de Manaus (SEMED), dentre outras, fundamentos e propostas que possam incentivar a continuidade das pesquisas e o desenvolvimento de atividades que fortaleçam os processos do Ensino de Filosofia na etapa fundamental da educação pública básica.

Importa salientar que esse trabalho não teve a intenção de abordar sobre o sentido da filosofia na escola básica como algo absoluto, pronto e determinado. Tal propósito seria totalmente contraditório com a postura que se disponibiliza ao diálogo para a expansão da compreensão dos problemas que envolvem o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Logo, das questões iniciais que motivaram esta pesquisa e daquelas que foram surgindo no decorrer das investigações, apenas algumas puderam ser arrematadas.

Nisso, muitas dessas questões permanecem como pontos largos, alinhavando as ideias, aguardando costuras mais consistentes, e constituem-se como espaços intermediários e

pequenas pausas na conversação, à espera de diferentes caminhos para um outro recomeçar em direção ao devir.

Em síntese, essa pesquisa procurou contribuir para dar visibilidade à complexidade da problemática dos saberes no campo da filosofia e de seu ensino, complexidade essa que exige um estreitamento do diálogo entre os campos da educação e filosofia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. Dewey: *Filosofia e Experiência Democrática*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville/SC: Editora Univille, 2015.
- BARALDI, Sandro Adrian. Dewey: a educação como instrumento para a democracia. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 2013.
- BONAVIDES, Paulo. *Ciência e política*. São Paulo: Malheiros, 2002.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República; Ministério da Educação, 1996.
- _____. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República; Ministério da Educação, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *John Dewey*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.
- _____. Ministério da Educação. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.
- _____. *Temas sociais contemporâneos*. Versão preliminar, Brasília: MEC, 2003.
- BUSQUETS; M. D.; CAINZOS, M.; FERNANDÉZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 2000.
- CASAS, K. *Global State of Democracy Report*. Sweden: International IDEA, 2021. Disponível em: <<http://www.idea.int.org>>. Acesso em 20 out. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. *Oficinas pedagógicas e direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARRION, Eduardo Kroeff Machado. A respeito da democracia participativa. In: *Estudos de direito constitucional: homenagem a Paulo Bonavides*. São Paulo: LTR, 2001.

CERLETTI A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, nº 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

_____. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 24 set. 2021.

COUTINHO. Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CUNHA, Marcos Vinícius da. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2002.

DATAFOLHA. *Democracia e Ditadura*. Instituto de Pesquisa Datafolha, Opinião Pública, dossiês. São Paulo, jun. de 2020. Disponível em: <datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=20>. Acesso no dia 15 de Julho de 2020.

DAHL, R. *On Democracy*. New Haven: Yale University Press, 2000.

_____. *Um prefácio à teoria democrática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

DALBOSCO, Cláudio A., CASAGRANDE, E. A. e MÜHL, E H. *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. São Paulo; Autores Associados, 2008.

DAMBRÓS, Bruno Rodrigo. A reorganização territorial ática sob Clístenes: a democracia como enfraquecimento dos poderes parental-aristocráticos. *Revista Hêlade*. Ano 3, vol. 3, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2017.

DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

_____. Democracy Is Radical. In: HICKMAN, L. & ALEXANDER, T. *The Essential Dewey: Pragmatism, Education, Democracy*. Bloomington: Indiana University, 1998.

_____. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979c.

_____. *Experience and nature*. New York: W.W. Norton, 1929.

_____. *Freedom and culture*. London: George Allen and Unwin, 1939.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

_____. My pedagogic creed. In: DEWEY, J. *Education Today*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1940.

_____. Philosophy of education. IN: *Middle works of John Dewey*. Vol. 7. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1979c.

_____. *Reconstrução em filosofia*. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. The democratic faith and education. In: DEWEY, John. *The later works: 1942-1948*. Vol. 11. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987.

_____. Theory of the moral life (Part II). In: DEWEY, John; TUFTS, James H. *Ethics*. Revised edition. New York: Henry Holt and Company, 1959b.

_____. *The public and its problems: an essay in political inquiry*. Chicago: Gateway Books, 1946.

_____. *Vida e Educação*. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1959c.

DELEUZE, G. *Nietzsche a e filosofia*. Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Editora Rio: Rio de Janeiro, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. V. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

ÉPOCA, Revista. *Desventuras*. São Paulo, nº 389, 31 de Outubro. 2005.

ESOPO. *As Fábulas de Esopo* (em texto bilíngue: grego-português). Tradução direta do grego, prefácio, introdução e notas de Manuel Aveleza de Sousa. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 1994.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989b.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade – atitude e método*. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf. Acesso em: jun. 2019.

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*. Vol. 13, nº 1. Rio de Janeiro, 2006, p. 17 - 35.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: 2000, DP&A.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GAVÍDIA, Valentín. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, Maria Nieves et al. *Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GARCIA, L. A. M. *Transversalidade e Interdisciplinaridade*. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/garcia-transversalidade-print.htm#LG>. Acesso em 13/09/2021. [s.d., s.p].

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um Novo Paradigma Estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *A Transversalidade (1964)*. In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.

HAYEK, F.A. *The constitution of Liberty*. Chicago. Chicago University Press, 1960.

HERÓDOTO. *História*. Obra completa. Madrid: Editorial Gredos, 1987.

HELD, David. *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press, 2006.

JAMES, W. O Pragmatismo: um nome novo para algumas formas antigas de pensar. In: MARTINHO, F. S. *O que significa o pragmatismo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997.

_____. *Pragmatismo e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

JAPIASSU, Hilton. *Filosofia pra que?* 1ª Ed. Imago. Rio de Janeiro: Uapê, 2014.

_____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *O eclipse das ciências humanas e a crise da psicanálise*. São Paulo: Letras e Letras, 2005.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KINDERSLEY, Peter e DORLING, Christopher. *Filosofia para Crianças: entre no fascinante universo dos pensadores e das principais questões sobre a existência*. *Publifolha*, São Paulo: 1ª Edição, 2014.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIPMAN, Matthew. *Issao e Guga*. Coleção Filosofia para Crianças. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

_____. *A Filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *A Filosofia na sala de aula*. Tradução: Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MACEDO, Paulo Sergio Novais. Democracia participativa na Constituição Brasileira. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília ano 45, nº 178 abr./jun. 2008, pp 185 – 186.

MECHI, Patrícia Sposito. Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, vol. 1, 2006.

MORENO, Montserrat. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.^a Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NUSSBAUM, Martha. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Tradução de Maria Victoria Rodil. Barcelona: Katz, 2010.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, v. 14, n. 2. Caxias do Sul/RS: maio/ago 2009, pp. 77 – 88.

PEIRCE, Charles Sanders. *A fixação da crença*. Popular Science Monthly. New York, vol. 12, nov. 1877. Tradução de Anabela Gradim Alves, Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/peirce-charles-fixacao-crenca.html>. Acesso em: 11/05/2020.

_____. *Como tornar nossas ideias claras* (How to make our ideas clear, Collected Papers V, 388 - 410), 1878. Tradução de António Fidalgo, Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-peirce-how-to-make.pdf> Acesso em: 09/05/2020.

_____. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIANI, Dermerval. *Escola e Democracia*. 36 ed. São Paulo; Cortez, 2001.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-MANAUS). *Proposta Pedagógica Curricular da Educação Integral: Ensino Fundamental*. Manaus, 2017.

SIME, L. Derechos Humanos y Educación. In: *Educar en Derechos Humanos: reflexiones a partir de la experiencia*. Lima: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, 1991.

SOUZA, José Cavalcante. *Os Pré-socráticos*. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural: São Paulo, 1973.

TEXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). IN: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (orgs.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WEISZ, Telma. *O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (orgs.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE A – Ficha de Avaliação

Unidade de Ensino:			Considerações:
Aluno(a):			
Ano de ensino:	Turma:	Turno:	
Professor(a): Mauro César da Silva Ferraz			Data: ___/___/___.
OFICINA: INTRODUÇÃO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DEMOCRÁTICO			
Filosofia; Ética; Política e Democracia			

► Após a leitura, discussões e realização das atividades práticas na oficina, responda às seguintes questões:



1- Na fábula “As árvores e o machado”, vemos que a moral da história pode ser compreendida da seguinte forma: - **Quem não se importa com os outros, não pode se surpreender se um dia acontecer a mesma coisa consigo.**

Segundo o texto, o que pode significar um dos aspectos da Ética? **Assinale X** na alternativa **correta**:

- a) A preocupação com o bem-estar individual e coletivo do próximo e **da** comunidade.
- b) Cada um cuidar exclusivamente da sua própria vida, sem se preocupar com os demais.

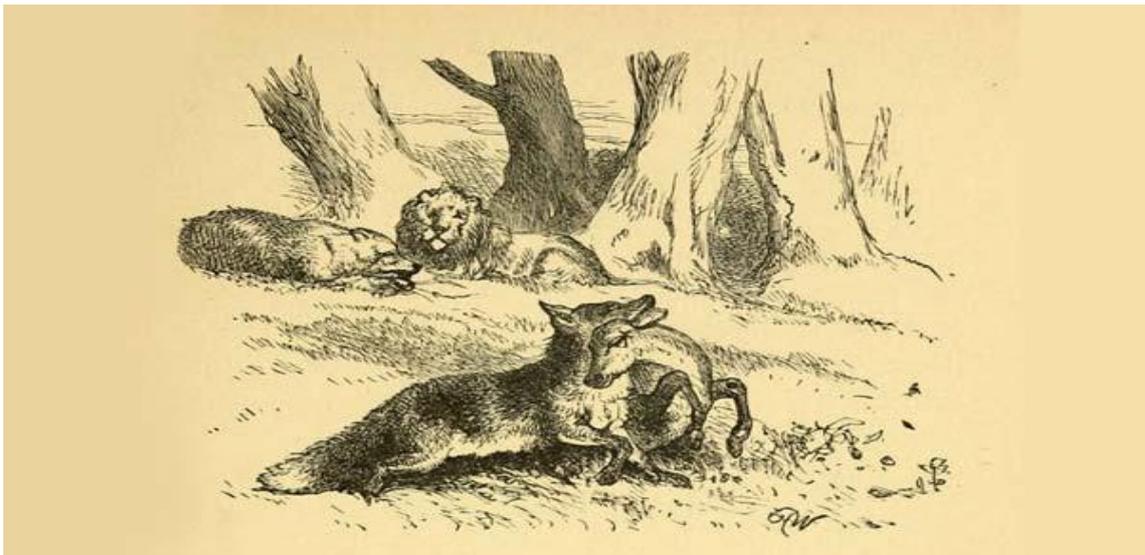
Comente por que você escolheu essa opção de resposta:

2. Qual palavra abaixo indica falta de ética? Assinale um X na alternativa correta:

- a) Regras
- b) Comportamento
- c) Desrespeito
- d) Sociedade

3. Assinale a opção **FALSA**:

- a) A ética é um ramo da filosofia que estuda a moral, os diferentes sistemas de regras, seus fundamentos e suas características.
- b) Ser ético significa desenvolver a justiça social onde ninguém seja prejudicado.
- c) A vivência ética implica uma postura violenta, agressiva e de desrespeito com os colegas demais membros da comunidade.
- d) Ser honesto, verdadeiro e cumprir os combinados são considerados princípios éticos.



4 - Na fábula “O leão, a raposa e a corsa” vimos na moral da história que o amor pelas honrarias turva a mente humana e subestima as consequências dos perigos.

Segundo o texto, o que pode significar a compreensão da boa Política? **Assinale X** na alternativa **correta**:

- a) Preocupação com o bem comum e o desenvolvimento da comunidade.
- b) Disputas e brigas pelo poder e por cargos na administração das cidades.

Comente por que você escolheu essa opção de resposta:

5 – Quanto ao significado do termo filosofia, vimos que se trata de uma amizade fraterna e desinteressada. **Assinale com X**, o elemento que é objeto dessa camaradagem:

- a) Brinquedos
- b) Amigos da escola
- c) Animais de estimação
- d) Conhecimento e sabedoria

6 – Democracia é o governo do povo para o povo. Podemos também considerá-la como uma forma de vida, quando cultivamos a liberdade, o respeito às diferenças, a construção coletiva das tomadas de decisões por meio do diálogo, dentre outros.

Qual a sua compreensão acerca da importância da construção e manutenção da democracia? Devemos defendê-la ou investir em outras formas de governo? Comente:

**Aprender?
Certamente, mas,**

**primeiro viver e aprender pela vida,
na vida.**

John Dewey

APÊNDICE B – Estrutura da Proposta Metodológica das Oficinas

Unidade de Ensino:			Considerações:
Aluno(a):			
Ano de ensino:	Turma:	Turno:	
Professor(a): Mauro César da Silva Ferraz			Data: ___/___/___.
OFICINA: INTRODUÇÃO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DEMOCRÁTICO			
Filosofia; Ética; Política e Democracia			

Estrutura de proposta metodológica das oficinas para o Ensino Fundamental - Séries Iniciais

A) Apresentação

B) Objetivos

C) Público-alvo e carga horária

D) Recursos didáticos e tecnológicos

E) Procedimentos metodológicos para a realização das oficinas

E.1) Atividade integradora

E.2) Problematização

E.3) Fundamentação teórica: a investigação dos conceitos

E.4) Aplicação do tema

E.5) Socialização da aprendizagem

F) Avaliação