



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

HENRIQUE RESENDE CORRÊA

FILOSOFIA PARA E COM CRIANÇAS EM
SÃO JOÃO DEL-REI: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA
DE EXTENSÃO “COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
FILOSÓFICA”, DO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM
FILOSOFIA DA UFSJ

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Scareli

SÃO JOÃO DEL-REI
FEVEREIRO DE 2022

HENRIQUE RESENDE CORRÊA

**FILOSOFIA PARA E COM CRIANÇAS EM
SÃO JOÃO DEL-REI: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA
DE EXTENSÃO “COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
FILOSÓFICA”, DO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM
FILOSOFIA DA UFSJ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Scareli

SÃO JOÃO DEL-REI
FEVEREIRO DE 2022

HENRIQUE RESENDE CORRÊA

**FILOSOFIA PARA E COM CRIANÇAS EM
SÃO JOÃO DEL-REI: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA
DE EXTENSÃO “COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
FILOSÓFICA”, DO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM
FILOSOFIA DA UFSJ**

Banca Examinadora:

Giovana Scareli (orientadora – UFSJ)

Alexandre Filordi de Carvalho (membro externo – UFLA)

Wanderley Cardoso de Oliveira (membro interno – UFSJ)

SÃO JOÃO DEL-REI
FEVEREIRO DE 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todas e todos que, ao me atravessarem, deixaram um pouquinho de si. Agradeço à Universidade Federal de São João del-Rei por ter sido minha morada desde 2014 e me apresentar um mundo mais sensível, humano e plural.

À minha mãe, Maria Inês Teixeira de Resende Corrêa, e aos demais familiares (Walter, Luciano, Isabela Corrêa, Luiza, vó Hermínia, vovó Licinha, vô Té, Ana Rosa, Leonardo, Isabela Cunha, Wilton, Wagner, Rosimeire, Adriana, Gilberto, Carol, Alice, Marina, Ana Maria, Alan, Nádia, Lucy e Paulo) pelo apoio, incentivo e amor incondicional.

Ao meu companheiro Thiago Geraldo Santos Sales, sempre presente nas aventuras sobre filosofia e educação.

Às minhas parceiras e aos meus parceiros de turma, PPEDU-2019, com os quais experimentei novos sabores e olhares existenciais.

Às minhas amigas e amigos que a universidade me presenteou: Márcia de Azara, Daniele Brito, João César, Harrison Rocha, Flávia Lemes, Caroline Costa, Anne Caroline, Caio Penha, Rejane Oliveira, Virgílio Bernardo, Bárbara Freitas, Igor Barros, Lukas Korosi, Maria Clara Silva, Cristiane Silveira, Mariana Maciel, Sônia Mara.

Às minhas amigas-irmãs Sarah Vitorelli, Carolina Bassi e Camila Nolasco pelo acolhimento e carinho.

Aos meus estudantes que me ensinam todos os dias em sala de aula.

Um agradecimento em especial às minhas orientadoras: Maria José Netto Andrade, que me acompanhou por toda a graduação em Filosofia e Giovana Scareli, minha orientadora no mestrado em Educação. Espero um dia poder doar à comunidade o que ambas as professoras me ofertaram com muita seriedade e amor.

“O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”.

GUIMARÃES ROSA

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central o Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com o objetivo de investigar as possíveis contribuições desse laboratório a partir do Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica” (CIF), no trabalho com a filosofia para e com crianças nos anos iniciais de escolas públicas da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Este laboratório tem como um de seus objetivos pensar e estudar as possibilidades do ensino de filosofia a partir das contribuições de diversos pensadores, dentre eles Matthew Lipman, que sistematizou a filosofia para crianças, na década de 1960 nos EUA e Walter Kohan, que tem trabalhado com filosofia com crianças no Brasil. O texto foi construído a partir da análise de fontes documentais, como relatórios das escolas que receberam o Programa de Extensão, pareceres, projetos e a análise categorial das cinco entrevistas realizadas com as coordenadoras e professoras das escolas parceiras do programa. Cellard (2008) nos auxilia na análise documental e Bardin (1977) na análise categorial das entrevistas. A análise categorial dessas entrevistas evidencia a teoria na prática e provoca novas possibilidades de se pensar a filosofia com crianças. Desse modo, nos ocupamos em cotejar percepções diversas de um mesmo programa. Os passos que aqui se apresentam afirmam a extensão enquanto produtora de conhecimento, espaço privilegiado de ação-reflexão-ação engajado com o ensino de filosofia e com a transformação social. Filosofia e Educação como compromisso político-social que incentiva, através da extensão, a participação cidadã, o desenvolvimento do espírito democrático no envolvimento com a comunidade de investigação e a valorização de conceitos importantes à nossa comunidade. Essa dissertação evidencia também a extensão como necessária na contribuição da formação de profissionais qualificados e sensíveis à realidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia para/com crianças; Laboratório de Educação em Filosofia; Comunidade de investigação filosófica.

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme the Laboratory of Education in Philosophy (LAFIL) of the Federal University of São João del-Rei (UFSJ), with the objective of investigating the possible contributions of this laboratory from the Extension Program “Community of Philosophical Investigation” (CIF), in working with philosophy for and with children in the early years of public schools in the city of São João del-Rei, Minas Gerais. This laboratory has as one of its objectives to think and study the possibilities of teaching philosophy from the contributions of several thinkers, among them Matthew Lipman, who systematized philosophy for children in the 1960s in the USA and Walter Kohan, who has worked with philosophy with children in Brazil. The text was built from the analysis of documentary sources, such as reports from schools that received the Extension Program, feedbacks, projects and the categorical analysis of the five interviews carried out with the coordinators and teachers of the program's partner schools. Cellard (2008) helps us in the document analysis and Bardin (1977) in the categorical analysis of the interviews. The categorical analysis of these interviews evidences the theory in practice and provokes new possibilities of thinking about philosophy with children. In this way, we are concerned with comparing different perceptions of the same program. The steps presented here show the extension as a knowledge producer, a privileged space of action-reflection-action engaged with the teaching of philosophy and with social transformation. Philosophy and education as a political-social commitment, encouraging, through extension, citizen participation, the development of a democratic spirit in the involvement with the community inquiry and the valorization of important concepts to our community. This dissertation also evidences the extension as necessary in the contribution of the formation of qualified professionals and sensitive to the Brazilian reality.

KEYWORDS: Philosophy for / with children; Philosophy Education Laboratory; Community of Philosophical inquiry.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - organização das novelas filosóficas	46
Tabela 2 - Número de estudos realizados na área entre os anos 1990 e 2018	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA – Centro Acadêmico

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CIF – Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Fundamental

CNE- Conselho Nacional de Educação

DFIME – Departamento de Filosofias e Métodos

EE – Escola Estadual

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras.

LAFIL – Laboratório de Educação em Filosofia

MG – Minas Gerais

PET¹ – Plano de Estudos Tutorado

PET-Filosofia – Programa de Educação Tutorial do curso de Filosofia da UFSJ

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ –Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

¹ Plano de estudos no ensino remoto nas escolas públicas brasileiras.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
Capítulo 01 – LA(R)FIL	18
1.1 – LAFIL em tempos de pandemia	30
Capítulo 02 – BASES ORGÂNICAS: firmeza e carinho	34
2.1 – Processos Metodológicos	34
2.2 – LAFIL: inspirações na metodologia lipmaniana	37
2.3 – A filosofia de Matthew Lipman	39
2.4 – A comunidade de investigação filosófica	43
2.5 – Contribuições de Walter Kohan para a filosofia com crianças no Brasil	49
Capítulo 03 – PASSOS E DESCOMPASSOS: um olhar para as entrevistas	56
3.1 – A CIF nas escolas	56
3.2 – O acompanhamento das aulas	60
3.3 – (Trans)formações	61
3.4 – (Trans)formação dos estudantes	66
3.5 – (Trans)formação dos professores (regentes e em formação)	71
3.6 – Comunidade escolar e a comunidade de investigação	74
3.7 – A extensão na escola	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	90
Apêndice I – Roteiro para a entrevista	90
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	92
Apêndice III – Entrevistas	95

APRESENTAÇÃO

Pensar a Filosofia junto às crianças tem sido para mim muito mais do que um objeto de pesquisa. Vejo a potência que me move a pesquisar, a caminhar, a garimpar propostas educativas diferenciadas e dotadas de criatividade, criticidade e potencial de transformação. Indo além da pesquisa acadêmica, percebo que, cada leitura, cada encontro com um grupo de pesquisadores envolvidos com a temática, reflete diretamente em minha prática docente (SILVEIRA, 2020, p. 20-21).

O estudo que aqui se apresenta vai além de uma investigação científica a respeito de um objeto de pesquisa delimitado, pois é também parte da história de minha vida. Pensar a Filosofia junto às crianças é pensar minha formação docente, desde meu ingresso na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 2014, no curso de Licenciatura em Filosofia, aos dias de hoje, em que me dedico a pesquisar sobre experiências que me formaram e permitem minha atuação enquanto professor da educação básica.

A visão que tinha em relação ao Ensino de Filosofia, ainda tradicional e limitada ao âmbito do ensino médio e Ensino Superior, estava acomodada – mas não satisfeita. Esse incômodo inicial não permitiu o aprofundamento prematuro de uma investigação sem antes conhecer outros caminhos. Esse medo de mergulhar em uma investigação específica me motivou a experimentar outras possibilidades, outros modos de pensar a Filosofia.

Em minha trajetória acadêmica, durante a graduação em Filosofia, pude experimentar de “tudo” um pouco: fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Filosofia), que possibilitou abrir horizontes dentro da Universidade, principalmente pelo fato de ter a tríade (pesquisa, ensino e extensão) como orientadora das práticas do programa; posteriormente fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde meu interesse pelo ensino foi ganhando forma e conteúdo; fui também bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFSJ), orientado pelo Prof. Luiz Paulo Rouanet na pesquisa intitulada “Filosofia da Natureza em Kant: os conceitos de Calórico e Éter”, momento no qual pude me aproximar da pesquisa acadêmica; participei por alguns anos do movimento estudantil, fazendo parte do Centro Acadêmico (CA), ocupando diversos cargos, o que me possibilitou ter contato com os aspectos políticos e burocráticos da Universidade; e, de todas as experiências, houve aquela na qual fui voluntário por todos os anos de graduação: o programa de extensão “Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Fundamental” (CIF), do Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), da UFSJ, coordenado pela Profa. Maria José Netto Andrade.

No início do ano letivo de meu ingresso na Universidade, ainda calouro, entrei em contato com o LAFIL para melhor me informar a respeito. O que despertou meu interesse foi

o fato de que o programa se preocupava em pensar o ensino de Filosofia para crianças. Foi neste momento que surgiram diversos questionamentos que me estimulam a investigação científica até os dias de hoje: Por que Filosofia com crianças? É possível fazer Filosofia com as crianças? Como é possível trabalhar Filosofia com os anos iniciais do ensino fundamental? Quais metodologias o grupo executa em suas práticas? Qual o retorno esperado em relação ao ensino de filosofia?

Curioso e instigado em me envolver com a *práxis* filosófica, demonstrei interesse em voluntariar-me. A partir da segunda semana de aula em 2014 até o ano de 2018, estive presente no grupo como voluntário. Descobrir a Filosofia para crianças, ao mesmo tempo em que conhecia a Filosofia através do currículo acadêmico e outros programas do curso, possibilitou-me questionar a mim mesmo, despertando uma sensibilidade criativa e crítica em relação a academia e a vida.

Semanalmente, a coordenadora do projeto, bolsistas e voluntários, se reúnem no laboratório para pensar e discutir a respeito do ensino de filosofia para crianças das séries iniciais. Nesses encontros semanais ocorrem diversas trocas: desde as apresentações das propostas teóricas (dos autores) que instigam o grupo a pensar sua prática, aos compartilhamentos de experiências sobre o ensino de filosofia.

O Programa de Extensão CIF/ LAFIL, propicia uma relação direta entre a universidade e a comunidade na qual está inserida: os bolsistas e voluntários vão às escolas parceiras, semanalmente, para ministrar aulas de filosofia para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste período de pandemia do COVID-19, as reuniões continuam acontecendo semanalmente de maneira remota, e além das atividades que são encaminhadas junto às atividades das escolas, um boletim do LAFIL foi construído como estratégia de levar a reflexão filosófica para as crianças dentro de suas casas.

Nos primeiros anos de voluntariado no LAFIL acompanhei a bolsista Daniele de Araújo Brito à escola, dando suporte e pensando junto as práticas e sequências pedagógicas das aulas. As relações construídas no LAFIL permitem ao estudante de graduação ter um contato direto com a prática escolar: observar o interior da sala, acompanhar o envolvimento dos estudantes, pensar e avaliar o processo além de intervenções pontuais, elaborar práticas de acordo com a demanda dos estudantes e pensar uma educação significativa.

A parceria construída com Daniele foi essencial, pois ela entendia a importância de os voluntários também vivenciarem a experiência de estar na mediação da aula, deixando por vezes eu assumir essa posição. Passados alguns anos, minha tutora, amiga e parceira no programa, Daniele, se formou. Neste momento do curso de graduação eu era um dos membros

em atividade há mais tempo no LAFIL, e por essa razão acabei auxiliando na orientação dos novos membros do grupo.

Essa base que o LAFIL representa nessa trajetória, é também abertura direta para a experimentação da prática docente. Para estar em sala de aula é necessário preparo, e ter participado de um projeto de extensão se mostrou essencial para desenvolver o mínimo de segurança e autonomia enquanto professor.

Concluí a graduação em Licenciatura em Filosofia ao fim de 2017 e, ainda vinculado ao programa no ano seguinte, pelo bacharelado, continuei como voluntário no LAFIL. Logo ao iniciar o ano letivo acadêmico em 2018 recebi o convite para lecionar em uma escola particular da cidade. Um dos motivos do convite foi o fato de ter a experiência do LAFIL, pois, a professora que eu iria substituir havia também participado do programa em seu tempo de graduação. Por reconhecer o valor e as metodologias de ensino de filosofia trabalhadas pelo programa, a professora acabou por me indicar. A professora da escola havia passado no mestrado em outro Estado, e por estar na escola há bastante tempo, propôs que eu a acompanhasse por um mês, como uma espécie de estágio/treinamento.

Começar a lecionar exigiu que me reorganizasse e pensasse os próximos passos a serem dados. Não consegui concluir o bacharelado, deixando-o de lado, entendendo que a oportunidade de lecionar para turmas do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio era única. Ao entrar na escola, deixei claro para mim que gostaria de continuar com meus estudos acadêmicos. O receio de me afastar da universidade e perder o ritmo de estudos me fez pensar em um projeto de mestrado.

Quando me questionava a respeito do que poderia me mover a estudar, a continuar minhas investigações, era inevitável me direcionar ao LAFIL. Eu estava em meu quinto ano de voluntariado, minha graduação estava recheada de experiências de filosofia para e com crianças. Todas as minhas questões surgiam de experiências no LAFIL, e eu via a possibilidade de investigação no próprio laboratório. Ter a oportunidade de continuar meus estudos na mesma universidade que me acolheu na graduação e estar próximo ao LAFIL, me motivou a pensar, cada vez mais, as questões que envolvem filosofia, educação, infância e a comunidade de investigação filosófica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desenvolver uma pesquisa que tenha relação com o LAFIL não é novidade para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da UFSJ. O PPEDU foi, e continua sendo, travessia para estudantes membros desse laboratório, e possibilidade de engrandecer as reflexões a respeito da filosofia para e com crianças, da educação filosófica e da Filosofia da Educação.

INTRODUÇÃO

Para introduzir esse texto que aqui se apresenta, foi decidido voltar a 1954 e, a partir daí chegar aonde interessa: pensar a prática filosófica nos anos iniciais do ensino fundamental. A decisão é arbitrária, pois é sempre complicado decidir por onde começar:

Impossível apontar o dedo para esse “começo”. Cada vez que tentamos datá-lo, o encontro repentino de algum acontecimento nos provoca, desmente de modo cruel nossa afirmação, mostra-nos a inanidade desse pretense começo. A decisão arbitrária é o único modo de evitar esse mau passo (CAUQUELIN, 2007, p. 35).

Poderíamos escolher caminhar em diversas direções, no entanto foi decidido dar início com a fundação do curso de Filosofia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei², em 1954. Essa escolha se deve ao afeto e reconhecimento pelo curso que formou e provocou o pesquisador a pensar a prática filosófica humanista e transformadora.

Busca-se o início não como forma de recontar uma história em seus pormenores, e sim situar quem escreve e o leitor dentro de um contexto muito maior e complexo. Pensaremos posteriormente, no entanto, em apresentar com maiores detalhes o LAFIL, pelo seu valor precípua na construção dessa investigação.

O curso de Filosofia (hoje da UFSJ) foi fundado por iniciativa da Congregação Salesiana e, três anos depois, em 1957, quando foi reconhecido, passou também a oferecer a formação em Licenciatura, pensando a instrução e preparo de profissionais qualificados para o ensino de Filosofia, no que hoje chamamos de Educação Básica.

Alguns anos mais tarde, durante o regime militar, fundamentado em uma concepção técnico-científica da gestão escolar, a Filosofia foi excluída das escolas secundárias, comprometendo a formação de profissionais e a possibilidade de atuação na área.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando a gestão democrática é determinada como um dos princípios que devem reger o ensino, no Art. 36 da Lei nº 9.394 de 1996, a Filosofia é incluída na Educação Básica como necessária para o exercício da cidadania dos estudantes. “Este foi um avanço significativo para a presença da

² “A Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) foi instituída pela Lei 7.555, de 18 de dezembro de 1986, como Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei), sendo resultado da reunião e federalização de duas instituições: a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, cujas atividades iniciaram em 1954, mantidas pela Inspeção de São João Bosco; e a Fundação Municipal de São João del-Rei, mantenedora da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e da Faculdade de Engenharia Industrial (Faein), cujas atividades iniciaram-se em 1972 e 1976 respectivamente.” Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/dplag/historico.php>>. Acesso em 09 fevereiro 2022.

filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei nº 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas” (KOHAN, 2004, p. 259). Apenas em 2006, com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, houve a inclusão da disciplina nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2006).

Após a LDB de 1996, a demanda por profissionais de Filosofia qualificados estende-se também ao ensino fundamental, tornando-se necessária a qualificação de professores capazes de trabalhar com esse novo público, a fim de adequar às urgências da sociedade do conhecimento. A Filosofia se torna possibilidade real de contribuir para debates e reflexões importantes para a formação do sujeito pensante, reflexivo, crítico, criativo e ativo na sociedade. Nesse sentido, “as atuais propostas educacionais apontam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, não mais amparada na cultura do fazer, da classificação discriminatória e da exclusão, mas centrada no conhecimento e na inclusão social.” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, s/p.)³.

O LAFIL converge com as atuais propostas educacionais e surge como possibilidade de pensar a prática filosófica e inseri-la nas escolas. Através do projeto da CIF o laboratório busca construir este espaço-tempo escolar capaz de auxiliar na composição de experiências filosóficas das crianças.

O que se pretende ao inserir a Filosofia na vida das crianças e jovens é desenvolver a capacidade investigativa através do *exercício do perguntar, levantar hipóteses, argumentar* em favor de hipóteses ou posições e, principalmente, *repensar* os posicionamentos quando se perceber a insuficiência da argumentação. *Dialogar*, ao invés de simplesmente polemizar, a partir do bem ouvir a argumentação dos outros (ANDRADE, 2003, p. 4).

O desenvolvimento da capacidade investigativa dos estudantes, que torna possível a transformação de suas realidades, através da prática filosófica, concorda diretamente com o compromisso político apresentado pelas atuais propostas educacionais. “O novo paradigma de gestão educacional se fundamenta na especificidade do ato educativo, finalidade da escola, que tem como conceito central a emancipação, no sentido da construção de sujeitos”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, s/p.).

Para nos auxiliar a pensar a prática filosófica em convergência com a finalidade da escola, no sentido de contribuir para a emancipação intelectual dos estudantes, investigamos o

³ Um dos autores do referido texto publicou-o na íntegra em seu blog, sem paginação. O texto pode ser acessado pelo link: <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola>.

LAFIL/UFSJ, onde são realizados projetos de extensão e estudos a respeito de práticas de filosofia com crianças desde 2003. Atentamo-nos a pensar o LAFIL e seu Programa de extensão CIF, que promove uma parceria entre a UFSJ e as escolas de Educação Básica parceiras, a fim de que sejam oferecidas aulas de filosofia no ensino fundamental.

Aqui, como objetivo específico, nos interessa fazer um levantamento histórico do LAFIL, que atua com a metodologia da “comunidade de investigação”, a fim de verificar qual a sua contribuição para pensar a filosofia para e com crianças. Além de uma análise sobre as contribuições e limitações do programa, no qual o pesquisador foi voluntário por 5 anos (2014-2018), teremos a oportunidade de, através de alguns relatórios, vídeos (*lives*) e entrevistas, verificar de que forma esse laboratório e esse programa contribuíram e ainda contribuem para o trabalho com filosofia para e com crianças na UFSJ e nas escolas de São João del-Rei/MG.

Esta dissertação se propõe a investigar o LAFIL/UFSJ e o Programa de Extensão CIF, que promove uma parceria importante entre a universidade e as escolas de Educação Básica parceiras, por meio das aulas de filosofia no ensino fundamental. Para isso, temos como objetivo específico fazer o levantamento histórico do LAFIL; apresentar a metodologia “comunidade de investigação” utilizada para o trabalho de filosofia junto às escolas, e analisar as contribuições e limitações do programa por meio de três (3) entrevistas com coordenadoras e duas (2) professoras⁴ de escolas que receberam o CIF, além de relatórios das escolas parceiras e vídeos (*lives*) realizados pelo LAFIL, que abordam o programa de extensão.

A comunidade de investigação filosófica, proposta pelo LAFIL, acredita contribuir para a emancipação intelectual dos estudantes, que chamaremos aqui de autonomia de pensamento. É necessário compreender que autonomia, dentro do contexto de filosofia para crianças proposto por Lipman (1995), não deve ser entendida como um modelo reflexivo isolado, como um “tipo de individualismo acentuado: o pensador crítico independente enquanto um tipo de macho cognitivo autossuficiente, protegido por um guarda-sol de argumentos insuperavelmente poderoso” (p. 36)

Os dados para análise desta pesquisa foram construídos a partir de levantamento bibliográfico, fontes documentais, como pareceres, projetos, programas do LAFIL/UFSJ, por relatórios enviados pelas escolas parceiras e entrevistas com coordenadoras e professoras das escolas que receberam o projeto. Esse conjunto de dados é essencial para investigar as

⁴ A ideia inicial era entrevistar apenas coordenadoras das escolas parceiras. Na última entrevista a coordenadora se sentiu insegura por ter acompanhado o programa apenas alguns meses e convidou duas professoras para participar da entrevista.

possíveis contribuições do LAFIL e da CIF juntos às escolas parceiras, para pensar a filosofia para e com crianças e suas problemáticas.

Para a construção das análises, é necessária “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Assim sendo, dividimos este trabalho em três passos. O primeiro passo é pensar o lar: LA(R)FIL, como nos referíamos, carinhosamente, ao laboratório. O lar, enquanto unidade básica da sociedade, apresenta os primeiros elementos socioculturais ao indivíduo. O LAFIL, neste viés, é essencial a essa dissertação pois é a abertura para pensar a filosofia com crianças. Neste capítulo, apresentamos a relação do programa com a pesquisa, a criação do LAFIL-UFSJ, dados sobre suas práticas e objetivos, assim como a relação do programa com as escolas parceiras.

No segundo passo desse caminhar, fundamentamos o lar em bases orgânicas, capazes de nos sustentar com firmeza, rigor, mas sem rigidez. “Bases orgânicas: firmeza e carinho.” Nessa jornada, tivemos como principal interlocutor, Matthew Lipman, pioneiro na sistematização do pensamento a respeito do tema e Walter Kohan, que continua investigando as possibilidades educacionais da filosofia com crianças. Tais pensadores fundamentam as práticas do LAFIL e constituem bases para a fundamentação da dissertação que aqui se constrói. Os pressupostos teóricos e metodológicos da filosofia para e com crianças são essenciais para se pensar novas práticas que contribuam para uma concepção sociocrítica do paradigma emergente (BORDGINON; GRACINDO, 2001) da educação. Interessa-nos ainda, pensar sobre a autonomia de pensamento dos estudantes dentro desse cenário educacional.

O terceiro capítulo, “Passos e descompassos”, apresenta a percepção de coordenadoras das escolas parceiras do LAFIL em relação ao projeto comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental. O descompasso, que faz parte da construção do caminhar, representa a possibilidade do erro e a necessidade de estar em constante movimento. Quando essa pesquisa foi iniciada, não imaginávamos que seríamos acometidos por uma pandemia que mudaria as condições sanitárias e de vida do planeta. Essa dissertação também sofreu modificações e adaptações por isso. Para que seja apresentada a percepção das coordenadoras, recorreremos à entrevista enquanto possibilidade de construir um espaço de fala e escuta. Dessa forma, consideramos que estamos fazendo uma união muito salutar, conectando a Extensão, Pesquisa e Educação, os pilares da universidade pública.

Para além dos manuais sistematizados por Lipman e seus colaboradores, investigamos como o LAFIL realiza suas práticas de filosofia com e para crianças por meio, principalmente, das entrevistas e relatórios. Algumas questões que nos orientaram foram: qual

o entendimento das escolas parceiras do programa? Como o programa é apresentado às escolas? Como é a aceitação e quais são as expectativas criadas?

O projeto de pesquisa inicial pretendia utilizar para a construção do texto apenas as entrevistas semiestruturadas e a análise categorial das mesmas. Durante a investigação foram surgindo novos documentos, como relatórios, projetos e pareceres, tornando necessária também a análise documental.

Durante a transcrição e estudo das entrevistas algumas categorias de análise surgiram. Essas categorias, nos auxiliaram a visualizar pontos específicos que poderiam passar despercebidos. Por vezes, a investigação converge com a experiência do pesquisador, confirmando algumas crenças e hábitos. Em outros momentos a surpresa cria possibilidades de se pensar o ensino de filosofia de outros modos.

A partir da análise das entrevistas apresentamos alguns resultados que merecem ser pontuados: a surpresa com a chegada e apresentação do LAFIL na escola; o desconhecimento e encantamento inicial em relação à filosofia para e com crianças; a disponibilidade e vontade de aprender; o reconhecimento de que há uma troca em que Universidade e Comunidade se beneficiam; a valorização da extensão; etc. As discussões sobre extensão universitária atravessam o texto do início ao fim. Ainda que não tenham sido foco inicial, tais discussões tornaram-se essenciais para a construção da dissertação.

A extensão universitária tem sido discutida cada dia mais, principalmente dentro dos cursos de licenciatura, motivada também pela curricularização da extensão, que tem sido vista como essencial para uma formação profissional afetada pelas pessoas de dentro e de fora da comunidade acadêmica. A (univer)cidade. A universidade que também é a sociedade que compõe a cidade, a sociedade que nem sempre atravessa os muros da universidade, a universidade que nem sempre se sente parte da cidade/sociedade/comunidade. Pontes construídas pela extensão universitária.

Os passos que aqui avançam visam explorar caminhos para a reflexão a respeito das possibilidades do ensino de filosofia nos anos iniciais, indicando direções e atravessando possibilidades, sem esgotar a caminhada.

CAPÍTULO 01

LA(R)FIL

O interesse dessa pesquisa pelo LAFIL surge em 2014, mas a história deste laboratório se inicia nos primeiros anos do século XXI, em 2003. Para pensá-lo, é importante começar pela sua base: a principal referência é a professora Maria José Netto Andrade, fundadora do laboratório.

Em uma participação na *live* “Socializando o programa de extensão: a comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental”, promovida em 2021 pelo canal do LAFIL no YouTube⁵, Andrade nos apresenta alguns pontos necessários sobre o cenário em que se desperta a curiosidade pela filosofia com crianças dentro do Departamento de Filosofias e Métodos (DFIME), da UFSJ e sobre o nascimento do LAFIL.

Em junho de 1998, com a revogação da Portaria MEC 399/89, que garantia a habilitação para licenciados atuarem em outras áreas de conhecimento, foi encerrada a possibilidade de estudantes de filosofia darem aula de outras disciplinas nas escolas, como história e sociologia. Essa decisão, segundo Andrade (2021), gerou uma frustração geral nos estudantes do curso de Filosofia da UFSJ: não tinha onde os estudantes da graduação buscarem estágios para exporem a questão filosófica propriamente dita.

Neste cenário, Andrade junto a outro colega de departamento na época, resolveram criar um espaço de discussão e formação a respeito do ensino de filosofia. Ainda havia uma possibilidade de atuação para os docentes em formação pois, como nos informa Andrade (2021), “por incrível que pareça, aqui na Superintendência Regional de Ensino, eles colocaram dois anos mais ou menos de filosofia na segunda parte do Ensino Fundamental”.

O LAFIL, em sua ideia inicial, pretendia auxiliar os profissionais que estavam trabalhando nessas aulas de filosofia no ensino fundamental 2. No entanto, algum tempo depois, com mudanças de gestores na área da educação, essa possibilidade se encerrou, impedindo assim dar continuidade à ideia.

Ainda neste contexto em que está surgindo o LAFIL, o ensino de filosofia não tinha obrigatoriedade no ensino médio, de modo que também era complicado encontrar espaços para as questões filosóficas, a partir do ensino de filosofia.

Um caminho encontrado por Andrade, juntamente com os estudantes da graduação, foi convidar os estudantes do ensino médio para a universidade. Ofereciam oficinas voltadas para

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/bNLwytalWqc>

o interesse dos estudantes, minicursos e outras possibilidades de provocar e promover o pensamento filosófico na educação básica.

Em um dado momento a ideia sobre ensino de filosofia também para as crianças, desde os anos iniciais do ensino fundamental, é despertada. Essa abertura para se pensar o ensino de filosofia para crianças, no DFIME-UFSJ, surge após algumas oficinas sobre filosofia com crianças nas quais a professora Andrade esteve presente. “Antes da existência do programa e do laboratório foi formado um grupo de estudos das obras de Lipman, após um minicurso com o tema “Educação para o Pensar” na semana acadêmica do curso de Filosofia em 2002. O programa teve início em parceria com a brinquedoteca da UFSJ no ano seguinte” (CARDOSO, 2011, p. 72).

A partir dessas oficinas, fundamentadas no ensino de filosofia com crianças pensado por Lipman e seus colaboradores, Andrade começa a ofertar disciplinas eletivas referentes à uma educação para o pensar, inspiradas no autor e seus colaboradores.

Então, em meio à essa conjuntura, em outubro de 2003 foi enviado ao DFIME-UFSJ o projeto de criação do Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), proposto pela professora Maria José Netto Andrade e pelo professor Ignácio César de Bulhões.

A área de conhecimento em que a proposta se insere são as Ciências Humanas, tendo como áreas temáticas a Filosofia e a Educação. O projeto tem como propósito a criação de um núcleo voltado para a Educação em Filosofia e que contemple os pilares da Universidade (Pesquisa, Ensino e Extensão). A indissociabilidade desta tríade, reafirmada no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, objetiva uma maior interação entre os projetos desenvolvidos e a comunidade na qual a Universidade está inserida.

A UFSJ também possui suas diretrizes de extensão. Apresentaremos a seguir as diretrizes, amplamente contempladas pelo LAFIL, que se relacionam com uma educação significativa dos universitários, dialógica, interdisciplinar e interprofissional e engajada com a transformação social:

I- Indissociabilidade Extensão – Pesquisa – Ensino: preceito constitucional, as ações extensionistas ocorrem por meio e a partir de um processo pedagógico único, educativo, científico e político, calcado na articulação entre Extensão – Pesquisa – Ensino.

II- Interação dialógica: dimensão voltada para a participação e contato com as questões complexas contemporâneas de modo a auxiliar na superação da desigualdade e exclusão social para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática; é configurada pelo diálogo e pelo encontro de práticas, saberes e conhecimentos, de forma horizontal e em via de mão dupla, visando a superar o discurso de hegemonia acadêmica;

III- Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: as ações extensionistas reconhecem a incompletude e fragmentação dos campos de saberes e conhecimentos

para o estudo da realidade, demandando uma articulação inter, multi e transdisciplinar, que preveja a interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de distintas áreas de conhecimento, promovendo uma cooperação e aliança entre setores, organizações, profissionais e comunidade;

IV- Impacto na formação do estudante: marcada e constituída pela vivência de práticas, saberes e conhecimentos interprofissionais e interdisciplinares, valorizados e integrados ao currículo acadêmico; com foco no protagonismo estudantil, as ações extensionistas estabelecem a ponte para uma formação cidadã, profissional e coletiva para além de um aprendizado acadêmico voltado para a técnica;

V- Impacto e transformação social: a diretriz assume a extensão como sujeito político de modo a contribuir para a produção de mudanças na própria Universidade e nos demais setores da sociedade a partir dos encontros de práticas, saberes e conhecimentos; as ações extensionistas, alinhadas com as demandas, causas e questões sociais, visam ao estabelecimento da autonomia e protagonismo por parte da comunidade, tendo como foco questões para atuação sem desconsiderar a complexidade e diversidade, abrangência suficiente para contribuir para transformações da área de setor e comunidade; e a efetividade na solução de problemas.⁶

A UFSJ tem como princípio alicerçar-se nas prioridades locais e regionais das comunidades das quais faz parte e priorizar as práticas relacionadas com as áreas temáticas preconizadas pela Política Nacional de Extensão Universitária do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras (FORPROEX).

O FORPROEX é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão. No último Fórum, o 48º FORPROEX, promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no dia sete de dezembro de 2021, teve como tema central “A Universidade e seu Papel no Projeto de Brasil”, e tem como objetivo buscar a “articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, assim como o compromisso com a transformação social, através do exercício da cidadania e da democracia”⁷.

Particularmente, no âmbito da extensão, o protagonismo do FORPROEX tem sido importante para garantir as políticas de fortalecimento no interior das universidades e, sobretudo, para consolidar a sua institucionalização. O destaque no debate, não é mais sobre a sua importância, embora esta dimensão também mereça seu espaço, mas sobre curricularização da extensão. Não basta às ações de extensão estar disponíveis aos acadêmicos, é importante garantir que todos eles a experimentem no âmbito de sua formação de modo adequado, internalizando seus princípios. (FREITAS, 2016, p. 45).

Essa atenção dada à extensão universitária, reafirmada pela existência do FORPROEX, é relevante para o trabalho ao passo que é através desta que a filosofia para e com crianças é levada para as escolas e a formação acadêmica ganha novos contornos. É

⁶ Resolução Nº 004, de 15 de junho de 2020. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/extensao/Res004Consu2020_Politica_de_Extensao.pdf

⁷ Divulgação do FORPROEX no site da Pró-reitora de Extensão e Cultura da UERJ: <http://www.pr3.uerj.br/index.php/forporex-48o-encontro-nacional-do-forum-de-pro-reitores-de-extensao-das-instituicoes-publicas-de-educacao-superior-brasileiras/>

urgente pensar uma educação universitária significativa e transformadora, tanto para os estudantes, quanto para a sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, a carta 48 da FORPROEX,

[...] ressalta que a extensão deve ser colocada, para as Instituições Públicas, como plataforma para uma sociedade mais justa e uma vocação para a consciência crítica que identifique e distingue a sua relação com outros setores da sociedade brasileira, notadamente os setores mais empobrecidos, por meio de diferentes modalidades de ações na busca da transformação social.⁸

Para contribuir com o trabalho de pesquisa, ensino e extensão, e ampliar as áreas de atuação e impacto social, o LAFIL visa também a participação e o apoio da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei, de professores de outros departamentos, de acadêmicos da UFSJ e de professores da rede pública que se interessem em participar do desenvolvimento de atividades do laboratório.

O LAFIL foi pensado como uma possibilidade de consolidar e ampliar o ensino de Filosofia através da formação continuada dos profissionais já atuantes, assim como a formação devida dos futuros profissionais da educação, tentando uma postura crítico-reflexiva relativa às práticas pedagógicas.

As disciplinas eletivas sobre educação para o pensar, ofertadas por Andrade, contribuíram para a expansão da ideia do ensino de filosofia para o ensino fundamental, aglutinando força para a construção do LAFIL. A proposta do LAFIL inclui objetivos subdivididos entre os gerais e os específicos. Os objetivos gerais são:

1. Integrar ensino, pesquisa e extensão visando a formação dos alunos do curso de graduação em Filosofia da UFSJ, modalidade Licenciatura, como professores que atuarão no Ensino Fundamental e Médio.
2. Possibilitar a formação continuada dos professores de Filosofia enquanto profissionais que já atuam nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio.
3. Trabalhar os saberes docentes, isto é, construir uma postura crítico-reflexiva dos “saberes subjacentes à prática pedagógica” dos professores no cotidiano escolar.
4. Manter projetos de pesquisas teóricos e práticos sobre as possibilidades educacionais da Filosofia.
5. Criar e manter atualizado um banco de dados contendo informações sobre a situação da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, na área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, a fim de facilitar o processo de elaboração de projetos de pesquisa e extensão que melhor atendam às necessidades da realidade escolar.
6. Fornecer subsídios capazes de orientar a realização dos estágios supervisionados dos alunos da Licenciatura em Filosofia através da utilização do banco de dados.

⁸ Carta redigida no 48º Fórum de Pró-reitores e Pró-reitoras de extensão, disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/CARTA_48_FORPROEX_FINAL_.pdf

7. Estabelecer intercâmbio com outros departamentos da UFSJ, visando trocas sistemáticas de conhecimento e vivências no que se refere às necessidades inerentes à formação do professor de Ensino Fundamental e Médio.
8. Ampliar o espaço institucional de realização das práticas de ensino dos alunos da Licenciatura em Filosofia, bem como da complementação das 200 horas de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, conforme previsto na Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002 (ANDRADE, 2003, p. 8).

Os objetivos gerais possibilitam uma abertura para que os objetivos específicos sejam alcançados:

1. Possibilitar a troca de vivências entre professores e acadêmicos da Universidade e profissionais atuantes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de São João del-Rei e circunvizinhanças.
2. Promover cursos de extensão e de outras modalidades conforme necessidades detectadas na realidade escolas.
3. Prestar assessorias e consultorias às escolas de Ensino Fundamental e Médio no que se refere ao ensino de Filosofia.
4. Promover grupos de estudo sobre propostas de ensino de Filosofia, novas abordagens e propostas pedagógicas e autores que lhes dão fundamentação teórica.
5. Incentivar e promover pesquisas teóricas e práticas capazes de dar suporte a uma ação mais consistente no ensino de Filosofia.
6. Realizar oficinas de produção de material pedagógico de Filosofia (tais como: textos filosóficos, minicursos, roteiros de estudo de filmes, jogos, materiais audiovisuais, projetos de unidades de ensino, etc.).
7. Estudar os fundamentos e realizar as práticas correspondentes ao programa Filosofia para Crianças – Educação para o pensar de Matthew Lipman.
8. Divulgar os resultados das pesquisas e trabalhos em eventos promovidos pela Instituição e fora dela, em revistas especializadas, bem como criar um Boletim próprio. (ANDRADE, 2003, p. 8-9).

Os objetivos apresentados no projeto são importantes para traçar as linhas orientadoras das atividades que podem estar vinculadas a ele, pois, segundo Andrade (2021), a meta do LAFIL é:

desenvolver projetos e programas de extensão capazes de levar para a comunidade escolar da rede pública uma educação mais reflexiva (...) fazer cursos de capacitações, produzir materiais com esses cursos de capacitações (...) mas na verdade o que ficou mais evidente como trabalho do LAFIL foi exatamente o programa de extensão.

A proposta do LAFIL abrange uma dimensão maior do que a área que pretendemos aqui investigar. Abordamos nesta dissertação em especial o programa de extensão CIF que:

[...] começa como um projeto, sempre em duas escolas, com projetos para cada escola, inicialmente ligando literatura e ensino de filosofia, filosofia com crianças... mas com o tempo e a repetição, a própria universidade sugeriu que se transformasse num programa, porque já estava consolidado, exatamente nessas escolas. Passamos por algumas escolas, nunca ficamos um ano, dois anos numa escola, a gente sempre

fica mais tempo pra ver como é que o processo acontece, mas o que vingou mesmo foi esse programa (de extensão). (ANDRADE, 2021).⁹

O programa CIF compreende a importância de se acompanhar as escolas por mais tempo, a fim de investigar as necessidades dos estudantes e melhor pensar as possíveis contribuições. Dentro do contexto educacional é necessário ações de longo prazo para auxiliar a pensar em propostas significativas para os envolvidos com a comunidade. No caso da CIF, ao estar nas escolas por um período de tempo maior, torna possível que a comunidade escolar tome conhecimento do programa e seja valorizado tanto pela escola, como pelos responsáveis pelos estudantes que participam das aulas de filosofia.

O LAFIL, através da CIF, começa a estar presente na vida dos estudantes como parte da rotina escolar. Essa relação que se constrói através do espaço-tempo escolar é propícia para o desenvolvimento do pensar. Esse laço criado entre LAFIL e as escolas parceiras é essencial para que os estudantes se abram para a possibilidade de conhecer a investigação filosófica que está sendo proposta.

A longo prazo, a CIF nas escolas permite uma melhor avaliação do projeto, tanto por parte dos membros do LAFIL, quanto pela coordenação e professores das escolas parceiras. Esse movimento de avaliar, repensar, construir em conjunto, auxilia na promoção do ambiente de investigação filosófica nas próprias escolas, além de possibilitar o desenvolvimento de um pensar reflexivo também por parte dos membros do LAFIL.

O planejamento das atividades sempre considera a realidade das escolas e dos estudantes de modo que possa contribuir para o desenvolvimento de competências filosóficas, dialógicas e cognitivas junto às crianças, a partir de ações inspiradas na metodologia de uma comunidade de investigação filosófica em sala de aula.

O LAFIL se torna, então, morada para aqueles que procuram estabelecer um maior contato com as vivências da/na escola. As aulas de filosofia no ensino médio na cidade de São João del-Rei eram, e ainda são, insuficientes para realização dos estágios, sendo assim também o LAFIL uma possibilidade de pensar a didática do ensino de filosofia na prática.

O ensino de filosofia para e com crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, é resultado da crença de que, ainda nos primeiros anos da infância, o pensar melhor pode (e deve) ser encorajado. Para Marcos Lorieri (2002), a importância de trabalhar com filosofia no ensino fundamental se dá porque

⁹ Transcrição de parte da *live* “Socializando o programa de extensão: A comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental”. Disponível em: <<https://youtu.be/bNLwytLWqc>>. Acesso em Julho de 2021)

[...] nossas crianças e nossos jovens precisam ser convidados a pensar mais sistematicamente nos grandes temas relativos à existência humana e ao nosso mundo: fazemos parte da sociedade que tem referências, para nossas vidas, muito bem elaboradas, pertinentes a esses grandes temas. Entretanto, não somos sequer convidados a debater tais referências. Há que provocar a curiosidade das crianças e jovens e convidá-los a participar da análise dessas referências e, em seguida, a participar de sua elaboração e, se for o caso, de sua reelaboração (LORIERI, 2002, p. 24).

Para pensar maneiras de viabilizar a prática da filosofia para as crianças, contemplando os grandes temas relativos à existência humana e ao nosso mundo, afirmamos a importância de se conhecer a proposta inovadora de Matthew Lipman. Pensa-se com Lipman, pois assim, novas oportunidades de atuação da Filosofia podem surgir. Um ponto de partida que, quando transcendido, pode criar possibilidades de adequar-se aos cenários das diversas realidades escolares existentes.

O pioneirismo de Lipman não o isenta de críticas, desse modo, consideramos também as reflexões críticas de Walter Kohan em relação ao programa proposto: “a expansão do programa de Lipman no Brasil, pela ausência de uma política efetiva de inserção na rede pública de ensino, tem permitido sua privatização e elitização” (KOHAN, 2008, p. 107).

Com a ausência de uma política efetiva para a inserção do ensino de filosofia nos anos iniciais da educação pública, acaba que o contato com a filosofia nessas escolas, nas séries iniciais, só acontece por força e incentivo de universidades públicas.

A filosofia com crianças, segundo Andrade (2021) é bastante veiculada em escolas particulares, e muitas servem inclusive de marketing. O acesso ao pensamento filosófico pelas turmas dos anos iniciais, ainda que tenham chegado ao Brasil no início da década de 80, continua restrito.

SILVEIRA (2020, p. 67) aponta sobre a dificuldade de se consolidar a metodologia lipmaniana nas escolas públicas, pois não obtinham recursos financeiros para a compra das novelas e manuais, materiais dos estudantes e mediadores. Nas escolas privadas, quando se interessam pelo Programa de Lipman e a questão financeira não é um problema, a nova metodologia se transforma em um atrativo para pais/clientes.

Desde a sua chegada, na década de 80, até os dias de hoje, o ensino de filosofia para e com crianças ainda é limitado. Para que a Filosofia se torne acessível ela deve ser entendida não mais como um privilégio, mas sim como uma possibilidade de pensamento crítico-reflexivo e como direito de todas e todos.

Além da crítica à recepção do programa no Brasil, quase que exclusivamente elitista, há também a crítica de ser um modelo fechado, com novelas a serem seguidas e cartilhas de aplicação.

Esse olhar crítico em relação ao programa lipmaniano já fora antecipado na criação do projeto do LAFIL, que se fundamenta na

[...] resolução do CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que “institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. O projeto destaca o Artigo 2º, inciso VI, o incentivo ao “uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”, assim como a importância da relação instituição/escola, conforme o Art. 7º, inciso VI, que diz que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (ANDRADE, 2003, p. 6).

O projeto se preocupa, desde seu fundamento, com as dificuldades presentes no cotidiano das escolas públicas, entendendo cada realidade como singular e diversa. E é a partir desta perspectiva que há a construção da experiência filosófica efetiva, significativa e transformadora. Assim sendo, é necessário que o profissional da área da Filosofia “comprometa-se com a causa educacional e assumo o seu papel na formação da autonomia e da cidadania de crianças e jovens, através do uso de uma metodologia mais eficiente” (ANDRADE, 2003. p. 7).

O LAFIL, enquanto espaço de troca e estudos dentro de uma Universidade Federal, se faz necessário para o debate e reflexão a respeito de propostas pedagógicas, práticas educativas, desenvolvimento de materiais didáticos, jogos etc. para o ensino de filosofia. Práticas que no cenário de hoje ainda são pensadas como inovadoras e necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico de todos os envolvidos no processo.

É importante apontar o fato do laboratório se situar em uma universidade pública, pois,

[...] com todos os seus defeitos e problemas, as universidades, em particular as universidades públicas, continuam sendo espaços privilegiados para a discussão crítica das diversas propostas filosóficas e educacionais, como a de Lipman. As universidades brasileiras têm o desafio de acolher essa área (*filosofia para crianças*) recente de ensino, extensão e pesquisa, de forma tal que sejam potencializadas suas possibilidades filosóficas e educacionais (KOHAN, 2008, p. 107).

O LAFIL se caracteriza como um espaço potente de criação e exploração das possibilidades filosóficas e educacionais desde a sua proposta. Submetida ao DFIME no dia

primeiro de outubro de 2003, a proposta do projeto foi aprovada, por unanimidade, ao dia 22 do mesmo mês.

Em 2004, o planejamento do LAFIL enviado ao DFIME-UFSJ incluía, além dos projetos de pesquisa desenvolvidos pela coordenadora e os demais membros, diversos projetos de extensão, a saber: “Pensando através das histórias infantis”, projeto pensado para ser desenvolvido na brinquedoteca da UFSJ; “Literatura infantil: um caminho para o pensar”, a ser desenvolvido nas 3^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental da Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, situada no bairro das Fábricas, em São João del-Rei; “Pensando através das histórias infantis”, pensado para ser desenvolvido em escola pública nas 3^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental; “Fundamentos e Práticas de Filosofia na Escola”, visando os professores de filosofia e educadores como público-alvo, a fim de apresentar a proposta de educação para o pensar de Matthew Lipman; e “Comunidade de Investigação e Ética Ambiental”, pensado para ser desenvolvido em escola pública de ensino fundamental. Neste primeiro ano também foi apresentado o projeto de extensão “Literatura e Filmes Infantis: caminhos para o pensar” – uma experiência na Escola Estadual Mateus Salomé, situada no bairro Matozinhos, também em São João del-Rei.

No ano de 2004, tiveram várias atividades envolvendo filosofia e infância. O projeto de extensão “Literatura Infantil: um caminho para o pensar”, realizado na Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, apresenta no relatório final que atendeu, no período de 03 de maio a 18 de dezembro, um público total de 119 estudantes, dentro das terceiras e quartas séries. Cito uma passagem dos resultados obtidos, na segunda parte do relatório:

A universidade, em sua inserção junto à comunidade educacional local pôde, mais eficientemente, diagnosticar as necessidades escolares e assim propor atividades mais adequadas.

Os participantes do projeto puderam vivenciar o cotidiano da escola e integrar teoria e prática na sua formação enquanto futuros profissionais da educação. Testaram sua fundamentação teórica, aplicaram metodologias adequadas ao trabalho de Filosofia nas séries iniciais e avaliaram seus resultados. Criaram também materiais e situações pedagógicas, considerando a realidade da escola em questão.

O trabalho desenvolvido contribuiu para tornar as crianças mais receptivas às discussões filosóficas e capazes de exercitar o pensar por si mesmas, pensando com os outros, numa comunidade de investigação. Houve, com o tempo, o desenvolvimento de várias competências filosóficas, cognitivas e dialógicas e também uma considerável mudança de postura dos alunos frente às suas realidades, na capacidade de fazer bons julgamentos e no melhor desempenho em outras disciplinas. (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LITERATURA INFANTIL: UM CAMINHO PARA O PENSAR, EE Dr. Garcia De Lima, 2004 – Texto De Circulação Interna).

Essa passagem é importante para podermos pensar as práticas do LAFIL que, ainda em seus primeiros anos, já se comprometiam com o desenvolvimento de uma comunidade de investigação filosófica dentro das escolas e, dentro da universidade, a produção de relatórios e participações em eventos¹⁰ relacionados ao tema teve seu início no departamento de filosofia, ritmo esse que permanece até os dias de hoje.

Em 2005, dentre o período de 03 de maio à 16 de dezembro, o LAFIL continuou sua parceria com a EE Dr. Garcia de Lima e Escola e EE Deputado Mateus Salomé. Neste ano na escola Dr. Garcia de Lima foi desenvolvido o projeto “Literatura Infantil: um caminho para o pensar” com 147 estudantes das terceiras e quartas séries do ensino fundamental. Na escola Mateus Salomé, com os estudantes da fase II, III e IV do ciclo inicial de alfabetização, o projeto contemplou o total de 180 estudantes.

Apresento uma passagem do relatório da escola Garcia de Lima, do ano de 2005:

No trabalho desenvolvido nas turmas de continuação, 4ª séries, obtivemos, também neste ano, bons resultados, apesar de percebermos que foi preciso ainda um período de readaptação às sessões filosóficas e seus conteúdos, após o período de férias de fim de ano. Os alunos continuaram receptivos aos conteúdos, sendo que umas das turmas da 3ª série do ano anterior, que havia sido problema, apresentou um comportamento muito bom, associado a um melhor rendimento nas atividades desenvolvidas. (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LITERATURA INFANTIL: UM CAMINHO PARA O PENSAR, EE Dr. Garcia de Lima, 2005 – texto de circulação interna).

O acompanhamento das turmas por um maior tempo possibilita investigar o processo e desenvolvê-lo na sequência. Sobre esse acompanhamento por anos consecutivos, observemos também uma passagem do relatório da escola Mateus Salomé, também em seu segundo ano de parceria:

No trabalho desenvolvido nas turmas de continuação, observamos resultados satisfatórios em relação às outras matérias (o que foi testemunhado pelas professoras das turmas), assim como a melhor formulação de questões e produção de textos o que mostra uma real mudança em comparação ao período inicial do projeto. Os alunos são receptivos aos conteúdos e participativos em geral, apesar de percebermos a necessidade de readaptação após o período de férias. A escola usou, neste ano, a heterogeneidade como critério de formação de turmas da escola. Nesse sentido, as turmas trabalhadas por nós, pouco homogêneas, de certa forma contribuíram para que tivéssemos uma melhor visão da realidade escola, exigindo um trabalho diferenciado em cada turma, com a atenção voltada para as dificuldades específicas de cada fase trabalhada, tais como dificuldades de aprendizagem, de comportamento e de inclusão. (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE

¹⁰ É possível conferir o trabalho completo, premiado com destaque, apresentado na semana de extensão universitária de 2018 da UFSJ, intitulado A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, no site: <https://ufsj.edu.br/ntinf/xvi_cpc_anais.php>. Acesso em dez. de 2021.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LITERATURA INFANTIL: UM CAMINHO PARA O PENSAR, EE Dr. Deputado Mateus Salomé, 2005 – texto de circulação interna).

É evidente já nos primeiros anos relatados o desenvolvimento e envolvimento dos estudantes com as propostas levadas pelo projeto. As relações construídas entre a escola e o LAFIL permite também que os estudantes de graduação possam rever suas práticas, se aperfeiçoar e aprender com as atividades desenvolvidas.

No ano de 2006 ambas as escolas foram novamente atendidas com o projeto “Literatura e Filmes infantis: caminhos para o pensar”. Não foi encontrado o relatório deste ano da escola Dr. Garcia de Lima. O relatório da escola Mateus Salomé deste ano relata ter atingido um público de 154 estudantes, entre estudantes das fases III e IV do ciclo complementar da alfabetização. Sobre as observações feitas neste ano podemos ler o seguinte relato:

[...] Os alunos são receptivos aos conteúdos e participativos, apesar de que, muitas crianças ainda têm dificuldades em relação às habilidades dialógicas. (...) Junto com o melhor desempenho apresentados em outras disciplinas, podemos observar uma maior maturidade nas crianças que participaram do projeto, possibilitando aplicar as atividades sem ter complicações no desenvolvimento do trabalho, construindo em cada encontro, uma comunidade de investigação, o que contribuiu para tornar as crianças mais receptivas às discussões filosóficas e relacionar as discussões com a vida e a realidade de cada criança. (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LITERATURA E FILMES INFANTIS: CAMINHOS PARA O PENSAR, EE Dr. Deputado Mateus Salomé, 2006 – texto de circulação interna).

A partir da construção do relatório podemos perceber a capacidade de avaliar os estudantes dentro de um contexto amplo e significativo, contribuindo para a formação de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos. É característica da comunidade de investigação filosófica construir um ambiente no qual os estudantes se sintam seguros e confortáveis, auxiliando para que, ainda que haja dificuldades, sejam abertos e dispostos à participação. Ao final dos resultados obtidos deste relatório se encontram afirmações importantes para pensarmos a relação entre escola e universidade:

A parceria construída pelo projeto entre a comunidade da Escola Estadual Deputado Mateus Salomé e a Universidade foi essencial, onde a escola cria um espaço interdisciplinar desde as séries iniciais, e a Universidade cria a possibilidade do graduando de licenciatura em Filosofia, conhecer uma nova perspectiva em relação a prática docente através de estágio e de socialização da experiência obtida no decorrer do projeto.

A consolidação do projeto como permanente na referida escola e sua ampliação a outras escolas da cidade configuram-se como nossas metas, pois é de suma importância que a sua continuidade reforce o processo educativo mais reflexivo

introduzido por ele. (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LITERATURA E FILMES INFANTIS: CAMINHOS PARA O PENSAR, EE Dr. Deputado Mateus Salomé, 2006 – texto de circulação interna).

A extensão universitária é transformadora quando permite a combinação da teoria com a prática, e a *práxis* é de alguma maneira consolidada. Esse arranjo pode ser também entendido como o ensino e a pesquisa que atuam, que levam o acúmulo do conhecimento acadêmico para a comunidade, através da extensão. Necessário reafirmar que a troca que há entre comunidade e universidade é substancial para que a extensão seja significativa. O encontro-laço universidade-comunidade adiciona elementos complexos e reais à equação do conhecimento, trazendo à extensão uma postura dialógica.

A extensão universitária brasileira é expressão de transformação da própria universidade. A edificação desta foi espelhada nos modelos europeus e/ou com certa influência estadunidense, um espaço que por tradição se mantinha afastado do mundo “*fora dos seus muros*”. Na medida em que este modelo foi questionado, a extensão, como parte do processo, teve seu lugar reservado.

No Brasil, a extensão desenvolveu-se de forma tímida, ainda na primeira parte do século XX, aproximando a universidade com a sociedade, seja na prestação de serviço, seja como forma de divulgação e difusão do conhecimento acadêmico. Na segunda parte do século XX, o envolvimento político de estudantes na definição dos rumos da universidade brasileira deu à extensão universitária novas abordagens e as conceituações mais progressistas tiveram ambiente para se desenvolverem. Críticas à concepção de extensão como sinônimo de estender o conhecimento de forma unidirecional foram sendo realizadas e formas mais dialógicas foram se fortalecendo. (FREITAS, 2016, p. 43-44).

É possível afirmar que todo o trabalho desenvolvido pelo projeto do LAFIL, assim como esse “novo” olhar sobre a extensão, é uma troca, na qual todos os envolvidos doam e recebem aprendizados valiosos, desde a prática docente às reflexões sobre a própria vida.

Em 2006 foi o último ano do projeto “Literatura e Filmes infantis: caminhos para o pensar”, sendo substituído em 2007 pelos projetos “Comunidade de Investigação Filosófica na Escola Estadual Deputado Mateus Solomé” e “Comunidade de Investigação Filosófica na Escola Estadual Dr. Garcia de Lima”.

A escola Dr. Garcia de Lima atendeu no ano de 2007 o total de 115 estudantes das fases III e IV do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano participaram do projeto 230 estudantes da escola Mateus Salomé, sendo estes das I e II fases do ciclo inicial de alfabetização e fases III e IV do ciclo complementar de alfabetização.

O último relatório impresso¹¹ encontrado é do ano de 2009. Entre o período de março de 2009 e março de 2010 o projeto atendeu o total de 444 estudantes entre as duas escolas

¹¹ As escolas parceiras e o LAFIL continuam a produzir seus relatórios e pareceres. Para essa pesquisa foram utilizados apenas os relatórios impressos, os quais o pesquisador teve acesso.

parceiras. Na escola Mateus Salomé foram 148 estudantes do segundo ao quarto ano do ensino fundamental e na escola Dr. Garcia de Lima foram 296 estudantes, entre o terceiro e sexto ano do ensino fundamental.

Até o ano de 2013 o projeto continuou nas escolas acima apresentadas. A partir do ano de 2014 tem início em novas escolas: Escola Estadual Tomé Portes del Rei, localizada no bairro Matozinhos, onde o projeto está até hoje, e Escola Estadual Idalina Horta Galvão, no bairro Senhor dos Montes. Nessa segunda escola o projeto ficou apenas dois anos, seguindo em 2016 para a Escola Estadual Ministro Gabriel Passos, onde ficou por 3 anos. Em 2019 retornou à Escola Estadual Mateus Salomé, para mais um ano. Após início da pandemia, com o ensino remoto e todas suas limitações e dificuldades, o laboratório tem atendido apenas a Escola Estadual Tomé Portes del Rei.

As contribuições do programa para os estudantes que participam do projeto vão desde a reflexão sobre uma prática cidadã coerente à uma compreensão mais complexa de si e do mundo. Os retornos podem ser identificados também para os bolsistas e voluntários, os quais, em seu processo formativo, encontram uma possibilidade de vivenciar a prática pedagógica dentro da sala de aula. É na própria extensão que ocorre o trânsito, contribuindo para uma formação integral, onde a teoria acadêmica encontra seu lugar na prática.

A *práxis* filosófica, trabalhada desde os anos iniciais, contribui para o desenvolvimento ativo da criatividade e da criticidade dos jovens. Esse envolvimento ativo, seja conversando sobre princípios morais ou sobre as manifestações culturais de seus bairros, geram possibilidades reflexivas que podem contribuir para a assimilação de valores e habilidades importantes para a prática cidadã autônoma. O LAFIL vem impactando uma geração de educadores críticos e promovendo uma reflexão séria e necessária sobre o ensino de filosofia para e com crianças, além de ser um espaço de incentivo à prática docente, científica e extensionista.

1.1 – LAFIL em tempos de pandemia

O LAFIL deu continuidade aos seus trabalhos em meio à pandemia. O ano de 2020 foi complicado pelo fato da CIF ter ficado bastante tempo ausente das escolas. Os encontros semanais e estudos sobre filosofia e infância e outras metodologias continuavam *online*. Um dos temas focados nesse novo modelo remoto foi a educomunicação. Estrategicamente, esse campo teórico-prático foi inspiração para pensar também como agir nesse cenário de aulas à distância.

A CIF volta às escolas remotamente, por meio de grupos no aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas *Whatsapp*, com horários agendados. Nesses horários separados para a CIF eram o “local” onde ocorria as interações, no entanto eram poucas.

O LAFIL se preocupou em produzir materiais sobre filosofia para que os estudantes pudessem conservar e consultar virtualmente. Dessa preocupação surgiu a ideia de criação dos boletins, com narrativas da coruja Sofia. Esses boletins apresentam as aventuras de Sofia pela cidade de São João del-Rei. A proposta do LAFIL convergia com Plano de Ensino Tutorado (PET) das turmas da escola que manteve parceria durante a pandemia.

As aventuras de Sofia por São João del-Rei exploravam temáticas sobre o patrimônio material, imaterial e sobre cultura da região. Esse mesmo tema foi retomado em alguns momentos do ano de 2021.

Ao fim do ano de 2020, como uma forma de encerrar o ano letivo, foram realizados alguns encontros *online* pela plataforma *Google Meet*, espaço no qual os estudantes poderiam comentar sobre os temas discutidos durante o ano, sejam pelos boletins ou outras motivações.

Finalizado o ano de 2020 novas ideias foram surgindo, projetadas para o ano de 2021. No início do ano, a professora Natássia, da escola parceira, convidou o LAFIL para fazer uma parceria com a biblioteca da escola: biblioteca filosófica. A ideia se concretizou com um encontro semanal síncrono, por duas horas, com todos os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental.

Esse trabalho tinha entre seus objetivos, incentivar a leitura: no começo da aula os estudantes compartilhavam as leituras que tiveram durante a semana e, a partir da sensibilização trazida por meio do relato das histórias lidas, a comunidade de investigação filosófica ganhava vida.

Por vezes as histórias eram contadas, passadas em vídeo, encenadas pelos bolsistas e voluntários, e sempre acompanhada de atividades filosóficas, como alvo filosófico, dinâmicas, roda de conversa, de acordo com o que era possível de desenvolver.

O tema inicial dos encontros de sexta foi sentimentos, sugerido pela professora Natássia. Conforme as aulas foram se desenvolvendo, as atividades e temas foram adaptadas ao que os estudantes estavam vivenciando: pandemia, saudade da escola, saudade da convivência com os colegas, cuidado de um com o outro, cuidado com a cidade, cuidado com os familiares etc.

Foi retomada a temática das lendas sanjoanenses e brasileiras e, a partir desse momento, surgiram debates sobre as origens do Brasil e provocações sobre como as lendas aconteceriam em cenários de pandemia.

Outro tema abordado foi o esporte, principalmente as Olimpíadas¹². As discussões sobre o esporte dentro das olimpíadas deram abertura para uma discussão filosófica atual e necessária: Ubuntu – eu sou porque nós somos. A partir disso os debates contemplam também as discussões sobre a importância do coletivo na sociedade.

A Coruja Sofia, famosa no LAFIL por enviar recados para as escolas parceiras e receber cartinhas dos estudantes, ganhou uma prima. Os estudantes, juntamente com os voluntários e bolsistas, nomearam a prima da Sofia de Luluca, a coruja da biblioteca filosófica. Partindo desse cenário e incorporando alguns elementos da educação surgiu a ideia de criar o diário da Luluca.

O diário da Luluca era de construção coletiva, no qual todos contavam o que aconteciam nas aulas, o que acharam de mais interessante, o que mais gostaram de aprender... desse projeto está sendo confeccionado um livro, juntando desenhos e textos, para retornar para os estudantes.

O diário cumpriu uma função extremamente necessária no contexto da pandemia: era através deste que os estudantes ajudavam os colegas que não estivessem na aula. Muitos não conseguiam acompanhar as aulas síncronas, assim, podiam consultar o diário da Luluca para saber o que foi compartilhado nas aulas da biblioteca filosófica.

Ao fim do ano letivo de 2021 houve o retorno às aulas presenciais. O LAFIL continuou online e os estudantes, que estavam presentes na escola, iam para a biblioteca filosófica ter a aula. Nessas aulas se conversava sobre o que eles estavam vivenciando, como estavam sendo os dias, como foi retornar à escola após esse período distante, expunham seus sentimentos.

Essas últimas aulas foram como uma avaliação geral do projeto, provocando os estudantes a avaliarem e refletirem sobre as práticas filosóficas que tiveram durante o ano.

O ano de 2021 se encerrou com a ideia de finalizar o diário da Luluca e dar continuidade nessa adaptação do “pós-pandemia”, dando ênfase especial à comunicação. Uma das voluntárias¹³ do LAFIL nesse período de pandemia relatou por áudio, em uma conversa

¹² As Olimpíadas de 2020 ocorreram no ano de 2021 devido à pandemia do COVID-19.

¹³ FONSECA, Rayssa. **LAFIL em tempos de pandemia**. *Whatsapp*: [conversa privada]. 08 de fevereiro de 22. 12:04. Envio de áudio.

por um aplicativo de troca de mensagens instantâneas, observar uma grande dificuldade na comunicação dos estudantes, dificuldade de socializar, de conviver na escola, lidar com a nova realidade, retornar ao ritmo escolar...

Em fevereiro de 2022, o LAFIL já retornou suas atividades, e sua preocupação agora é auxiliar nessa readaptação dos estudantes, do pensar e falar na sala de aula com os colegas, ou seja, incentivar a construção da comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental.

As inquietações que foram gatilho para a formação de um grupo/espço como o LAFIL, aberto à discussões e formação a respeito do ensino de filosofia, se renovam a cada encontro, a cada movimento. O constante movimento do laboratório não se distancia dos pilares da universidade, reafirmados enquanto diretrizes da extensão e compromisso com a sociedade.

O LAFIL é pensado como uma possibilidade de ampliar o ensino de filosofia através da formação continuada dos profissionais, formação dos futuros profissionais da educação e oportunidade de pensar, em especial, a filosofia para e com crianças.

O pensar melhor, desde a mais tenra idade, é e deve ser encorajado através do despertar e provocar da curiosidade das crianças e jovens. Esses devem também participar da construção do pensamento coletivo, pois também pertencem e vivem na sociedade.

Enquanto um espaço de ação-reflexão-ação, o LAFIL atua na sociedade, por meio dos seus projetos e programas de extensão universitária, bem como reflete sobre a sua atuação, avaliando sistematicamente seus programas, por meio de reuniões da equipe com a coordenação e de relatórios, como os quais que tivemos acesso nessa pesquisa. Além disso, O LAFIL enquanto um laboratório de estudos, tem investido no ensino de filosofia nas escolas desde a infância.

CAPÍTULO 02

BASES ORGÂNICAS: firmeza e carinho

O que é filosofia para crianças? Para auxiliar-nos na investigação deste questionamento e apresentar elementos importantes que contribuam para se pensar o ensino da filosofia para e com crianças, contamos com as reflexões necessárias de Lipman e Kohan. Segundo Kohan (1998, p. 131) filosofia para crianças é “Uma tentativa de arrumar os métodos e problemas da filosofia, sem que percam sua natureza, de modo que esta possa ser praticada por crianças e adolescentes”.

Neste capítulo é apresentado o caminho percorrido para a sustentação da análise das entrevistas, assim como as bases da filosofia para e com crianças. Os pressupostos teóricos sobre o tema, apresentados na literatura, contribuem para explorar e experimentar outras estratégias e alternativas metodológicas.

2.1 – Processos Metodológicos

Ao todo, desde sua fundação, o LAFIL trabalhou em parceria com cinco escolas na cidade de São João del-Rei, sendo que, atualmente, encontra-se ativo em apenas uma. Com tempo de permanência variados e áreas geográficas distintas, os impactos causados pelo programa nas escolas podem divergir.

As escolas parceiras do programa, até o momento, foram: Escola Estadual Deputado Mateus Salomé, Escola Estadual Doutor Garcia de Lima, Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, Escola Estadual Ministro Gabriel Passos e Escola Estadual Idalina Horta Galvão.

A dissertação se desenvolveu em torno do programa de extensão “A comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental” (CIF), pertencente ao LAFIL/UFSJ. Um dos instrumentos para a construção de dados adotado foi a utilização de entrevistas, que foram realizadas com coordenadoras das três escolas parceiras mais recentes, sendo uma das entrevistas realizada com a coordenadora e duas professoras da escola. Nesta ocasião, foi apresentado o termo de autorização das escolas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, que consta no APÊNDICE II), ambos necessários para o cumprimento das exigências éticas, a fim de resguardar os sujeitos envolvidos.

No entanto, cabe destacar, que as entrevistas só foram realizadas após o cumprimento das etapas exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da

UFSJ¹⁴. Esta pesquisa oferece risco mínimo aos envolvidos, e todas as identidades dos participantes voluntários foram ocultas, bem como os eventuais nomes que possam ser citados pelos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) nos dizem que essas normas tentam assegurar: “1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”. (p. 75).

Concomitante ao processo avaliativo do comitê ético foi feito um levantamento dos dados históricos (relatórios, documentos, projetos) referentes ao LAFIL. Ainda que haja um contato próximo desta pesquisa com o laboratório, é necessário que a análise documental seja realizada de forma cautelosa. Segundo André Cellard (2008, p. 295),

[...] as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

A análise documental não era um objetivo inicial, no entanto, o contato com os relatórios, documentos e projetos do LAFIL evidenciaram questões que não poderiam ser ignoradas. As entrevistas, que foram analisadas a partir das categorias de análise que emergiram destes encontros, ainda que no esforço de afastamento do entrevistado e da temática, possuem riscos distintos ao da análise documental. A construção de dados a partir da análise documental elimina, ainda que não em sua totalidade, a possibilidade da afetação pela interação entrevistador-entrevistado.

Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares. (CELLARD, 2008, p. 295-296).

¹⁴ Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 26716619.0.0000.5151; Número do Parecer: 4.019.585.

A entrevista, adotada como instrumento para construção de dados, contribui para a ampliação do entendimento a respeito da pesquisa que aqui é desenvolvida. A análise documental somada à análise categorial é trazida ao texto de maneira complementar a partir de um diálogo entre ambas.

A Análise categorial, segundo Laurence Bardin (1977, p. 153),

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.

A construção da análise das entrevistas e dos documentos é realizada a partir de categorias que surgiram à medida que os textos e entrevistas foram transcritos e estudados. A entrevista funciona como a possibilidade do pesquisador “exigir precisões suplementares”, bem como os documentos podem também suplementar alguma informação vinda da entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen a entrevista (1994, p. 134) “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Optamos por realizar as entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado, de tal modo que pudéssemos apontar questões básicas, apoiadas em nossa proposta, para direcionarmos nossa investigação.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004, p. 2).

As entrevistas assumem um papel relevante na construção dessa dissertação. As contribuições das entrevistadas permeiam temas necessários para o debate que é aqui proposto, como o trabalho da CIF nas escolas parceiras e o ensino de filosofia para e com crianças e seus atravessamentos.

Para avaliar e explorar as entrevistas é importante que se tenha uma visão geral do tema investigado, para tal, dialogaremos com autores que se debruçaram sobre os estudos a respeito do ensino de filosofia para e com crianças. Apresentamos também como esses

autores auxiliam para uma construção e reflexão do LAFIL, possibilitando a ação autônoma, em especial nas práticas realizadas pela CIF.

2.2 – LAFIL: inspirações na metodologia lipmaniana

O trabalho de Filosofia para Crianças é apresentado a partir da metodologia de Matthew Lipman e seus colaboradores, considerados pioneiros no assunto. Os estudos a respeito da comunidade de investigação, como proposta prática de filosofia para crianças, conceito pensado por Lipman e seus colaboradores, acontecem com frequência nos encontros do LAFIL.

Matthew Lipman é o sistematizador de uma das práticas que leva a filosofia à educação das crianças.

Seu propósito é contribuir com a reforma do sistema educacional para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos. A prática da filosofia, o fazer filosofia é, segundo Lipman, ferramenta indispensável dessa tarefa. Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para leva-la às escolas (KOHAN, 2008, p. 15).

A metodologia de Lipman busca a formação de comunidades de investigação em sala de aula. A ideia de investigação, presente nesse conceito, é necessária para a compreensão da proposta lipmaniana, pois Lipman diz que “o aspecto mais característico da investigação, de acordo com C. S. Peirce, é que ela almeja descobrir suas próprias fraquezas e corrigir o que é falho em seus procedimentos. A investigação é, portanto, autocorretiva”. (LIPMAN, 1995, p. 179). A investigação é também “uma prática de autocrítica, além de ser totalmente exploratória e questionadora” (LIPMAN, 1995, p. 331).

É essa prática autocorretiva e autocrítica que torna possível a transformação das salas de aulas em uma comunidade de investigação filosófica. A comunidade, aqui proposta, é o ponto de partida e de chegada da investigação filosófica. “Lipman concebe como investigação toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática” (KOHAN, 2008, p. 28).

Desse modo, os encontros do LAFIL têm como um de seus objetivos discutir a metodologia lipmaniana para preparar os participantes do grupo para a *práxis* filosófica: levar o debate filosófico para as crianças dos anos iniciais das escolas públicas e construir, em

comunidade e em investigação coletiva, um espaço saudável para o debate, que seja ao mesmo tempo ponto de partida e chegada para as discussões.

A Filosofia trabalhada pelo LAFIL, inspirada na metodologia lipmaniana, permitia uma abertura para a participação das crianças, promovendo um espaço de debate e construção coletiva do conhecimento a respeito de temas relevantes para todos os envolvidos. Entretanto, é importante destacar que o LAFIL se inspira na metodologia lipmaniana, não se limita à ela.

Ainda que a temática dos debates fosse decidida em colaboração entre a Profa. Maria José Netto Andrade, coordenadora do laboratório, pelos bolsistas, voluntários e escolas parceiras, o caminhar da discussão era orientado por todos os participantes da comunidade de investigação filosófica, incluindo os estudantes. Desta maneira todos estavam envolvidos no processo, colaborando para a reflexão, seja questionando, apresentando ideias, ouvindo ativamente etc.

As ideias de Lipman não são as únicas sobre o tema e não esgotam as possibilidades de entendimento do campo da filosofia para crianças, elas apenas iniciam um horizonte rico e fecundo. Por ser pioneiro, é compreensível que as críticas e problematizações às suas ideias sejam frequentes. E é isso que o torna tão relevante, pois é pensando e refletindo sobre sua sistematização que podemos caminhar, modificando e apresentando novos modos de se pensar a filosofia na infância.

Essa relevância de Lipman e seus colaboradores, em relação a construção de um programa de filosofia para crianças, se dá também através da visibilidade que conquistaram ao exportar suas ideias por todo o globo. Ao todo são mais de 30 países ao redor do mundo que pensam sua proposta. Essa diversidade cultural que absorve a metodologia lipmaniana, eventualmente, se adapta à outras possibilidades de se pensar a filosofia para e com infância.

O LAFIL tem o programa de Lipman como um “orientador”, porém as práticas do programa não convergem com a totalidade de sua sistematização (o que incluiria as novelas filosóficas e os manuais para os mediadores, por exemplo). A contribuição de Lipman, deste modo, é entendida como parceira na construção do filosofar na “comunidade de investigação”, que mesmo sendo um conceito específico de sua proposta, é possível adaptá-lo à realidade educacional de diversas formas. A filosofia pode ser entendida como uma conversa com a tradição filosófica, com os clássicos. Quando se propõe a pensar a filosofia para e com as crianças, buscamos aproximar o filosofar, a prática filosófica, a atitude filosófica diante das problemáticas cotidianas, assim como a possibilidade de espanto diante do absurdo da própria existência.

Desenvolver de forma adequada o raciocínio lógico e a capacidade de julgar dos estudantes, sendo críticos, criativos e reflexivos, não resume o fazer filosofia. Isso deve ficar claro, pois, quando fazemos o movimento da Filosofia para o filosofar, as características da Filosofia não podem se perder, assim como as temáticas filosóficas (que legitimam o campo, como as discussões sobre moral, virtude, política, conhecimento, existência, estética, justiça, liberdade etc.)

2.3 – A filosofia de Matthew Lipman

É através da construção de novelas filosóficas que Lipman vincula a tradição filosófica para as crianças. Essas novelas apresentam a história da filosofia ocidental e suas temáticas, nas quais Lipman e seus colaboradores traduzem as principais ideias e temas da tradição para as crianças. As novelas filosóficas podem ser entendidas como

[...] diálogos entre crianças, professores, pais, vizinhos. A maioria das personagens são crianças – esses diálogos acontecem geralmente numa escola – que têm a mesma idade dos seus leitores; essas crianças representam modelos de investigadores que debatem questões significativas do seu cotidiano. Para que os professores, sem formação na história da filosofia, possam explorar o diálogo filosófico com seus alunos, Lipman escreveu manuais que propõem exercícios e planos de discussão a partir das ideias principais contidas nas novelas (KOHAN, 2008, p. 51).

As novelas filosóficas são acompanhadas dos manuais. Os manuais são necessários para orientar/guiar a ação do professor-mediador; são passos metodológicos para a construção da comunidade de investigação filosófica nos moldes propostos.

Para pensarmos melhor sobre como funciona a filosofia lipmaniana, sistematizada através de novelas e manuais, façamos um paralelo entre Lipman e Sócrates. Os dois pensadores acreditam no diálogo como uma ferramenta para construção do saber, como instrumento filosófico. O diálogo em Sócrates nos é apresentado como uma maiêutica, ou seja, a arte de fazer nascer as ideias, entendida também como uma dialética: contraposição de ideias, a fim de chegar em uma verdade superior, e em Lipman é também o diálogo o condutor da comunidade de investigação filosófica. “Para ambos, a filosofia é algo que se exerce, se cultiva, se vive em diálogo com outros” (KOHAN, 2008, p. 21).

Importante afirmar que o diálogo proposto por Lipman na comunidade de investigação não é qualquer conversa com um interlocutor. Esse diálogo deve ser regido pela lógica, a fim de ser também crítico, criativo e cuidadoso. O cuidado refere-se ao se pôr no lugar do outro, no sentido de considerar o outro em sua argumentação.

O terreno sobre o qual o autor edifica sua proposta filosófica de formação de cidadãos críticos, criativos e cuidadosos é o terreno da lógica. Para o autor, o fiel do diálogo filosófico em uma comunidade de investigação é a lógica - que garantiria a sua condução e direção. A lógica direcionaria o diálogo, não permitindo que ele se perdesse ou se tornasse confuso. Ela se apresenta, pois, no projeto lipmaniano como a metodologia implícita que conduz a investigação. Mais ainda, para Lipman, a lógica é fundamental no raciocínio, possibilitando a descoberta do critério da verdade. Um bom pensador, imagina o autor, precisa dominar alguns critérios, tais como: narração, descrição, análise de conceitos, tradução de significados, interpretações, inferências, capacidade para sínteses e para se pôr no lugar do outro... e seria a lógica a garantia de aquisição de, pelo menos, alguns desses, senão de todos. (SANCHEZ, 2004, p. 4).

A prática filosófica, construída como atividade dialógica, para Lipman e Sócrates, possui uma característica educativa, ou seja, são relevantes para a formação do espírito crítico. Aqui, o filosofar é parte de uma *paidéia*, uma educação como abertura para as potências do indivíduo. “Para os dois, uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa” (KOHAN, 2008, p. 21).

O desejo de aprender/conhecer em Sócrates, motivado pelo reconhecimento da própria ignorância, o não saber, é uma abertura para o filosofar. O comprometimento com o diálogo deve ser levado a sério. É um caminho traçado por dois, do qual o envolvimento moral influi diretamente nas possibilidades, tanto de caminhar, quando no desenvolvimento de virtudes. O diálogo é capaz de promover uma melhora na qualidade dos argumentos e no desenvolvimento do indivíduo.

As considerações a respeito dessa aproximação, pelo diálogo, não ignoram o hiato histórico entre os autores. As diferenças devem ser investigadas considerando o contexto histórico em que foram pensadas. A comparação entre Sócrates e Lipman, neste ponto, visa esclarecer como Lipman entende a filosofia para crianças, abrindo caminho para a construção dos pressupostos do filosofar com crianças e para uma crítica ao seu método.

Sócrates é apresentado aqui para sustentar a ideia do diálogo, presente na comunidade de investigação, no entanto, esse diálogo socrático muitas vezes se dava com adolescentes, em contraposição à ideia lipmaniana, que busca incluir as crianças desde a pré-escola na prática filosófica.

Outro ponto que podemos observar se encontra na relação dos pensadores com a escrita. Sócrates não possui nada escrito. Para Platão, a escrita possui algo parecido com a pintura,

[...] pois esta, em verdade, apresenta seus produtos como vivos; mas, se alguém lhe formula perguntas, cala-se cheia de dignidade. O mesmo passa com os escritos. És inclinado a pensar que conversas com seres inteligentes; mas se, com o teu desejo de aprender, os interpelares acerca do que eles mesmos dizem, só respondem de um único modo e sempre a mesma coisa. Uma vez definitivamente fixados na escrita, rolam daqui dali os discursos, sem a menor discriminação, tanto por entre os conhecedores da matéria como os que nada têm que ver com o assunto de que tratam, sem saberem a quem devam dirigir-se e a quem não (PLATÃO, 1975, 275d).

Essa semelhança à pintura, enquanto *mimese*, é uma cópia de ideias. A escrita, para Platão, assim como a pintura, fixa seus conteúdos, independente de quem os consumirá. O diálogo, no entanto, pode ter abertura para ir além do que está fixado, permitindo a investigação em comunidade, outras interpretações, possibilitando questionamentos que a leitura em si não permitiria. Uma outra crítica que pode ser feita é a corrupção da memória através da escrita, pois a criação de modos artificiais de manter memórias presentes, no caso a escrita, pode gerar um acomodamento do indivíduo.

Se em Sócrates o diálogo está acima da escrita enquanto possibilidade de investigação, em Lipman esta é indispensável para a efetivação de seu método: são as novelas e manuais que tornam possível o filosofar. Mais, a leitura e a escrita, como formas de raciocínio, contribuem para uma melhor capacidade reflexiva.

Tanto na prática socrática quanto na lipmaniana, é a pergunta que possibilita o diálogo. Em Sócrates é a pergunta que o inicia, em Lipman é o questionamento de uma narrativa compartilhada (no caso, a pergunta não inicia a prática, e sim a narrativa compartilhada).

O questionamento é sempre um bom caminho para o pensar. Partir da pergunta é partir da dúvida, da possibilidade para o conhecer, ou pelo menos para o pensar. As frequentes perguntas da infância permitem que as crianças explorem e conheçam o mundo ao seu redor, no entanto, é evidente que se melhorarmos a qualidade das perguntas que são feitas, melhoramos também a qualidade das experiências que são experimentadas.

Aproximar as crianças e a filosofia é uma ideia que conversa, de certa maneira, com o próprio fazer filosófico. Filosofia é investigação, especulação, hipótese, pensamento. A infância é descoberta, experimentação, dúvida, curiosidade. A Filosofia e a infância, unidas pelo espírito investigativo, são possibilidades de descobertas, atos cheios de potência. Questionar e investigar filosoficamente as experiências cotidianas permite que os horizontes se expandam.

A pergunta, gerada pela curiosidade, pelo espanto, pela admiração, é abertura para o conhecimento. Tal questão é também importante para Paulo Freire e Antônio Faundez, ponto

central em “Por uma pedagogia da pergunta” (1985), onde podemos observar uma crítica ao sistema de ensino vigente:

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

(...)

O aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 24).

Segundo Freire e Faundez o conhecimento e o pensamento começa pela pergunta, pela curiosidade. Uma proposta do novo paradigma da educação está em romper com o ‘saber’ e instaurar o ‘pensar’.

O saber pressupõe um conhecimento já feito que podemos adquirir, “aprender” e reproduzir, que é elaborado por um outro, e não por nós mesmos no momento em que o “aprendemos”. Já o pensar é uma experiência que se faz no limite dos saberes, isto é, no limite do não saber, quando todo o conhecimento que possuímos não nos é suficiente para compreendermos uma situação ou resolvermos um problema. (KOHAN, 2012, p. 244).

O diálogo é capaz de forçar os limites em busca de novos horizontes. Os diálogos socráticos se caracterizam pela busca da verdade, não considerando necessariamente o cuidado entre os interlocutores. A empatia e a consideração (cuidado e respeito) na construção dialógica, em Lipman, é reafirmado o tempo todo. Os interlocutores “devem também propiciar a confiança mútua entre os participantes do diálogo e ser sensíveis ao crescimento dos outros tanto quanto ao próprio” (KOHAN, 2008, p. 26).

Mais um ponto importante a ser ressaltado que divergem esses pensadores é que Sócrates entendia que os especialistas deveriam ser ouvidos quando o assunto diz respeito ao mesmo. Um exemplo seria consultar um arquiteto em relação às construções, ou um médico sobre saúde e, ao que nos interessa, questionar um filósofo em relação ao pensar. Lipman reconhece que os profissionais são mais preparados para lidar com as problemáticas que lhes dizem respeito, no entanto, no caso da filosofia, o direito de outras pessoas, não especialistas, apresentarem suas visões sobre determinado tema, não deve ser silenciado, nem mesmo se estas forem crianças.

Para que os interlocutores possam se relacionar de forma saudável, Lipman propõe uma mudança de paradigma no sistema educacional: a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação filosófica.

2.4 – A comunidade de investigação filosófica

Charlie S. Peirce (1955) é o mentor desta ideia “comunidade de questionamento e investigação” que inspira Lipman a pensar sua metodologia. Para Peirce (1955), a ciência é o paradigma de toda investigação, por isso achava que a comunidade de filósofos deveria transformar a filosofia em ciência estrita.

O interessante para Lipman não era a concepção de Peirce sobre a filosofia, e sim a sua caracterização do processo de investigação e o valor que ele atribui à comunidade nesse processo. A ideia peirceiana de investigação científica a considera como o caminho adequado para se estabelecer ou fixar certas crenças: “toda investigação científica parte de uma dúvida e da ausência de respostas de antemão” (KOHAN; WUENSCH, 1998 p. 102). É através da aprovação da comunidade de investigação, que não possuem limites definidos, que as crenças podem ser estabelecidas, em um processo.

Descartes (1996), fundador do método dedutivo na Filosofia, é o precursor da ideia de que a investigação científica se inicia através da dúvida. Em seu livro, o Discurso do Método, duvida de todas as suas crenças antes de se construir uma base sólida para edificar o conhecimento. É através de uma dúvida generalizada, que questiona tudo, que o filósofo chega no *cógito*, ou seja, o pensamento, como validador do conhecimento (que acredita naquilo que for claro e distinto para o sujeito que pensa), em Pierce (1955) é a comunidade de investigação que o legitima. Ou seja, se não há aprovação da comunidade, não há conhecimento de fato.

Para Lipman (1995, p. 302) “uma comunidade de investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados”. Sendo assim, o conceito “comunidade de investigação”, inspirado na proposta de Pierce para uma comunidade de cientistas, ao englobar a filosofia como parte de sua construção, normatiza-a também. Normatizar a filosofia não deve ser entendido como limitação do pensar, e sim compreender que para a construção da investigação filosófica são necessárias algumas regras. O que se constrói a partir da comunidade de investigação, ainda que normativa, são conhecimentos provisórios, falíveis, assim como a própria ciência.

Na perspectiva lipmaniana,

[...] a prática filosófica, entendida como diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a *philosophía*) por parte dos co-investigadores e seu questionamento sem limites de todo saber adquirido, mas também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho (KOHAN, 2008, p. 31-32).

Percebemos que ainda que o pensador assuma a possibilidade de caminhos diversos para se atingir um pensar superior, os critérios são fechados, normativos, e conversam com o próprio material proposto por Lipman e seus colaboradores. A proposta de Lipman de uma mudança paradigmática no sistema educação, transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação filosófica, seria possível sem que os manuais e novelas (a normatização do programa) sejam referenciados?

Kohan (2008) percebe esse movimento sistematizador lipmaniano e apresenta uma série de questionamentos a respeito da comunidade de investigação:

Em que medida uma tal normatividade não mascara a compreensão da realidade da investigação científica e filosófica em nossas sociedades? Em que medida é possível compreender a ciência e a filosofia sem uma adequada contextualização social e histórica? Quais as implicações da forma missionária de propor a tarefa educacional: “converter as aulas em comunidades de investigação”? Qual é o lugar que têm numa comunidade de investigação algumas forças não reconhecidas por Lipman como o poder e o desejo? O que diferencia a investigação científica da filosófica? Quais são as características distintivas dessas investigações, quando desenvolvida por crianças e não por adultos? Como se relacionam o individual e o social numa comunidade de investigação? Como são compatíveis o pensar por si mesmo (autonomia) e o pensar com outros (cuidado)? Qual o valor da diferença e do consenso numa tal comunidade de investigação? Como se determina o conteúdo do compromisso razoável? Como se resolvem as diferenças irredutíveis – aquela situação em que não é possível uma única solução que não viole “a integridade de todos os membros da comunidade”? Que fazer com os membros da comunidade que questionam as ideias que a fundamentam, como o diálogo, a tolerância ou a razoabilidade? O voto “democrático” garante um ponto de partida conveniente para o diálogo filosófico? Se numa sala de aula proliferam opiniões infundadas e os preconceitos, não há riscos de que as crianças internalizem tais hábitos e que o diálogo se torne pseudofilosófico? (KOHAN, 2008, p. 34).

Ainda que os questionamentos supracitados continuem em aporias, a inovadora prática filosófica proposta por Lipman visa muito além da busca por um pensar filosófico e construção dialógica em uma comunidade de investigação; essa prática se justifica também pelas suas consequências democratizantes. Para se atingir um processo democrático, assim o processo de investigação, é preciso de especificações adicionais, “orientação inteligente da experiência comum e da participação ativa de todos em vários tipos de associação. Mas será

necessário um movimento que se origine do povo para preparar para esta mudança de direção, e neste caso o material pode ser encontrado nas salas de aula” (LIPMAN, 1995, p. 359).

A construção do pensamento em comunidade de investigação, enquanto 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, 1995, p. 355).

O caráter da democracia enquanto investigação deve afetar a sociedade de uma maneira abrangente. A sala de aula convertida em uma comunidade de investigação contribui para uma comunidade deliberativa e de questionamento pois, o debate que se constrói, representa e antecipa uma “sociedade composta de comunidades participativas – uma sociedade que é uma comunidade destas comunidades” (LIPMAN, 1995, p. 357).

Pode-se pensar como expandir essa ideia, da democracia enquanto investigação, para todos os cantos do mundo. “A noção de democracia como investigação une a racionalidade e o consenso e que este fator de união é superior a ser orientado por qualquer um dos critérios isoladamente” (LIPMAN, 1995, p. 356). Quanto maior a participação dos membros na discussão e construção de seus interesses, mais potente será

[...] a diversidade de estímulos e com isso enriquece a capacidade de escolha e ação de cada um, ao oferecer um repertório de alternativas qualitativa e quantitativamente superior. Um modo de vida democrático precisa do máximo de interligação entre os membros de uma comunidade.

[...]

A democracia, em todos os seus aspectos, nutre-se de um modo cooperativo, deliberativo e pacífico de assumir as diferenças como próprias e desejáveis (KOHAN, 1998, p. 115).

Sendo estabelecido esse paralelo entre democracia e educação, enquanto investigação e questionamento da sociedade, ambas possuem enquanto propósito enriquecer a experiência humana. Para expandir a possibilidade de enriquecer a experiência humana para outros lugares, através da difusão das ideias contidas nas novelas filosóficas e manuais de instrução, estes devem ser traduzidos para outras línguas e linguagens.

A tradução das novelas filosóficas e manuais de instrução (e a incorporação de novas novelas, com personagens de outras culturas) buscam manter os sentidos e significados, independente da linguagem que esteja sendo escrita, a fim de que a proposta possa caminhar por todos os cantos do globo.

Há, no entanto, algumas dificuldades em relação a tradução de um material, que foi pensado em um determinado contexto, para outras realidades. Essas dificuldades podem ser de caráter social, econômico, geográfico etc.

Dessa forma, a tradução apresenta um problema de difícil solução: ou se privilegia conservar o sentido do texto (com o que se violentam os problemas filosóficos propostos e o objetivo pedagógico do exercício) ou se privilegia manter os problemas filosóficos e o objetivo do exercício (mas fica um texto pouco significativo para os alunos). Mais ainda, podemos pensar se é possível a tradução dos problemas filosóficos ou se eles estão indissolúvelmente ligados a uma língua e a uma cultura. (KOHAN, 2008, p. 60).

Toda essa problematização em torno da metodologia lipmaniana não visa, de forma alguma, diminuir seu valor como divulgador e possibilitador da reflexão a respeito da filosofia com as crianças. Que Lipman abre para as crianças a possibilidade da filosofia é inquestionável, mas seria essa abertura uma vertente limitada que ao mesmo tempo que se abre, restringe-se?

A intenção aqui é apresentar suas contribuições e suas limitações a fim de construirmos uma interpretação livre, na qual possibilite outras ações voltadas para a filosofia e a infância. Partimos da análise de Lipman por ser o precursor, que criou e sistematizou uma metodologia a qual muito nos interessa.

O chamado de Lipman nos faz questionar os entendimentos canônicos da filosofia. Ainda que passeie por toda a história da filosofia, Lipman não considera nenhum filósofo merecedor de lugar de privilégio. Kohan (2008, p. 15) acredita na potência da proposta lipmaniana enquanto “tentativa de levar a prática de filosofia às crianças, tentativa de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem com ela”.

Segundo Lipman, a ideia em unir a tradição filosófica às novelas filosóficas permitiria que as crianças fossem além do lido, e pudessem “refletir e discutir de maneira significativa os aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos e éticos de sua experiência” (KOHAN e WUENSCH, 1998, p. 24). Seriam de fato significativas as reflexões geradas por modelos pré-estabelecidos fora de um contexto real? Vejamos abaixo uma tabela apresentando o currículo proposto pelo programa, contendo os temas trabalhados em cada novela e manual, entre outras informações:

Tabela 1: organização das novelas

Novela Filosófica	Elfie	Issao e Guga	Pimpa	Nous
Ano de publicação	1988	1982/86	1981	1996

2. Ed.				
Manual	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o Mundo	Em busca de sentido	Decidindo o que fazer
Idade	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos
Série escolar	Pré-escola	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	3ª e 4ª séries
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem/ontologia	Formação ética

Novela Filosófica	A descoberta de Ari dos Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação 2. Ed.	1974/1982	1976/1983	1978	1980
Manual	Investigação filosófica	Investigação ética	Investigação estética	Investigação social
Idade	13-15 anos	13-17 anos	13-17 anos	13-17 anos
Série escolar	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries	Ensino Médio	Ensino Médio
Temas	Lógica/teoria do conhecimento/filosofia da educação	Ética	Estética	Filosofia social e política

Fonte: KOHAN, 2008, p.52.

Vale acenar que, além desse currículo, há também outros programas complementares, escrito por colaboradores de Lipman. No entanto, nos atentaremos apenas ao currículo supracitado, sem seus complementos.

Como podemos identificar, as personagens das novelas possuem a mesma idade que os leitores, logo, são modelos de investigação para que questões significativas sejam debatidas pelas crianças. A possibilidade de identificação das crianças reais com as crianças das novelas é uma tentativa de aproximação entre o ideal e o real. Lipman compreende que nem sempre a prática corresponde ao modelo, por isso estabelece critérios para avaliar se há, de fato, o desenvolvimento da comunidade de investigação filosófica em aula. Os critérios são os seguintes.

- 1) Estabelecimento de um estado mental apropriado à prática da filosofia; 2) Identificar-se com os atos mentais que realizam as personagens das novelas; 3) Identificar-se com o conteúdo das proposições propostas pelas personagens das novelas; 4) Identificar-se com outras crianças da sala quando elas realizam certos atos mentais ou investigativos; 5) A partir da repetição conjunta de atos mentais e atos de fala, adquirem-se algumas habilidades de investigação; 104 6) As crianças mergulham nos textos procurando observações problemáticas ou eventos intrigantes e oferecem intervenções desconexas desses pontos; 7) As crianças relacionam pensamentos e observações conectadas entre si; 8) A professora coloca as perguntas das crianças no quadro e as enumera; 9) Através do voto democrático das crianças as perguntas se tornam uma agenda para a discussão; 10) Cada criança do grupo internaliza o pensamento distribuído no grupo; 11) Os estudantes fazem mais perguntas exploratórias e comentários mais aguçados sobre a temática; 12) À semelhança das personagens das novelas, os atos do pensar das crianças se tornam cada vez mais críticos, criativos e atenciosos; 13) Com o desenvolvimento das discussões, surgem áreas de desacordo e posteriormente controvérsias. Os

estudantes reconhecem que dialogam e não apenas conversam, sendo o diálogo uma investigação progressiva e o desenvolvimento de um produto, o juízo; 14) Os estudantes esperam, no começo, uma conclusão racional; mas através da deliberação, aceitam um compromisso razoável, o que significa que ninguém tem que sacrificar sua integridade e que todos estão igualmente dispostos a colaborar para chegar a um ponto justo; 15) Sendo as comunidades diferentes, cada comunidade encontra sua maneira de desenvolver o pensar de ordem superior, o raciocínio, a deliberação razoável e o juízo, bem como de preparar seus participantes para uma democracia guiada pela investigação. (KOHAN, 2008, p. 33-34).

Os critérios apresentados, assim como as novelas, são arquétipos almeçados que dificilmente serão realizados em sua totalidade dentro da comunidade. Esse estatutário arraigado ao sistema pensado por Lipman é questionável em diversos aspectos, principalmente quando confrontamos o ideal com o real.

A ideia de um pensamento autônomo permeia a investigação filosófica apresentada por Lipman. Discutir sobre autonomia não é tarefa fácil. Para nos localizarmos, trabalharemos com a noção de autonomia de pensamento em uma comunidade de investigação. Autonomia, dentro de uma comunidade, deve conter aspectos sociais e comunitários. O objetivo da autonomia de pensamento é articular as divergências que surgem em meio a comunidade, capaz de se sustentar e/ou modificar os argumentos dos sujeitos envolvidos.

Assim como a autonomia em uma comunidade de investigação permite identificar discordâncias e autocorrigir-se (autocorreção), ampliando a capacidade de julgamento dos indivíduos envolvidos, a razoabilidade, outro conceito importante, também auxilia no desenvolvimento desse julgamento mais objetivo. A razoabilidade não deve ser confundida com a racionalidade. A racionalidade se sustenta em uma lógica analítica, em uma ciência positivada, racional, distante. A razoabilidade não espera apresentar um resultado preciso, porém busca o bom senso e a capacidade de elaborar juízos apropriados e saudáveis, independentemente da situação em que se encontre. Ser razoável é uma característica racionalmente desejável em uma comunidade que presa pela investigação dialógica, visto que nem todos os julgamentos e conhecimentos exigem uma exatidão racional (LIPMAN, 1995).

Para se atingir e incentivar a busca pelo pensamento razoável, além do julgamento racional das ciências, é necessário trabalhar com os conceitos de pensamento crítico e pensamento criativo. Segundo Lipman (1995), o primeiro envolve o raciocínio e julgamento crítico, o segundo envolve habilidade, talento e julgamento criativo. A relação entre o pensamento crítico e o pensamento criativo, dentro de uma comunidade, pode gerar um pensamento cuidadoso. Esse pensamento cuidadoso, razoável, que considera o pensamento dos outros indivíduos membros da comunidade,

[...] promove a autocorreção no processo de pensar sendo também um pensamento altamente criterioso e respeitoso ao pensamento do outro; a necessária sensibilidade ao contexto e criatividade para que se possa imaginar novas alternativas denota, também, uma flexibilidade formidável para rejeitar formas estagnadas e dogmáticas de pensar; posturas de pensamento afetivo e empático que, participando do conjunto dessas exigências, apontam ao pensamento excelente o qual estaria cooperando com os indivíduos no sentido de levá-los a viver de maneira democrática (PADILHA, 2005, p. 448-449).

A razoabilidade, em uma dialogicidade intrínseca, é o traço mais desejável de uma cidadania democrática. Se esses cidadãos, membros de uma sociedade questionadora, devem ser também questionadores, a educação que propomos, enquanto autônoma, crítica, criativa e cuidadosa, deve ser realizada enquanto investigação e para a investigação. Um dos caminhos propostos é a transformação de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento (LIPMAN, 1995).

Podemos analisar a proposta pioneira de Lipman, mais de 50 anos depois, em suas aplicações e repercussões por todo o globo. No trabalho aqui presente nos limitaremos a algumas reflexões a respeito das práticas que ocorreram e ocorrem na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, através do programa de extensão CIF, pertencente ao LAFIL-UFSJ.

2.5 – Contribuições de Walter Kohan para a filosofia com crianças no Brasil

A partir dos questionamentos apresentados por Kohan, surge uma fissura no sistema lipmaniano e desta minam novas possibilidades de se pensar a filosofia com crianças. Um caminho para assimilar, questionar e superar esse ideal de investigação pode surgir dentro das universidades que, ao se propor pensar a filosofia e a infância, buscam construir intervenções coerentes com a realidade das escolas e dos estudantes.

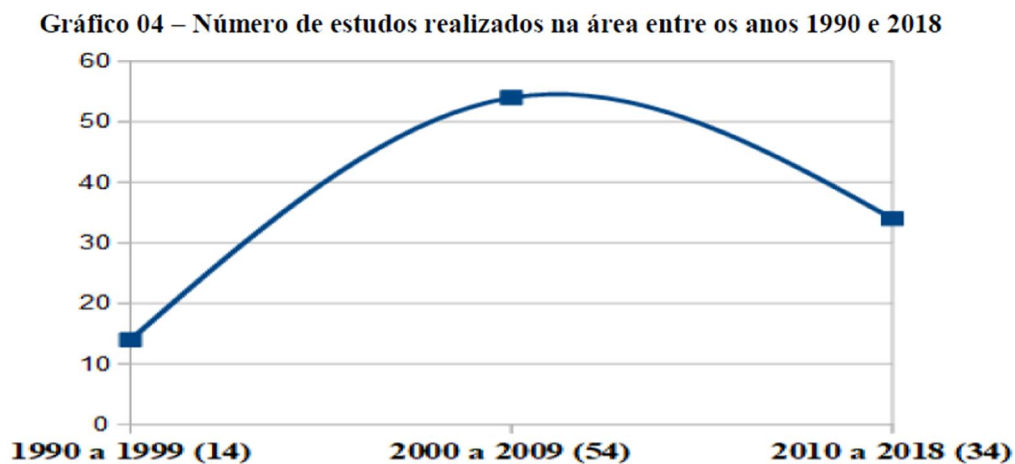
Tomamos aqui o LAFIL como exemplo concreto de intervenção na realidade escolar. É sabido que os resultados em uma experiência isolada no interior de Minas Gerais, promovida por uma Universidade Federal, não se estende a todo Brasil. A impossibilidade de uma generalização dos resultados não diminui a relevância da experiência para se pensar práticas cada vez mais significativas na vida dos estudantes e na formação de professores.

Kohan, inserido também em um contexto universitário, colabora muito para o desenvolvimento de práticas que possam (re)pensar a filosofia para crianças. Para além das contribuições de Kohan e do LAFIL, é importante nos informarmos sobre o que as

universidades brasileiras têm pesquisado a respeito da temática a fim de pensar práticas significativas.

Para podermos entender o valor de um programa como este atuar na rede pública de ensino, é necessário refletir sobre o cenário do ensino de filosofia para crianças em nosso país, pois segundo Kohan, o Brasil está entre um dos países que mais “praticam” a Filosofia *à la* Lipman, no entanto, “apenas 30% das escolas que trabalham com *filosofia para crianças* pertencem à rede pública” (KOHAN, 1998, p. 10). Não foram encontrados dados atualizados referentes à inserção da filosofia para crianças nas escolas da rede pública, no entanto, buscaremos compreender a importância dos seus estudos recorrendo à dissertação de Cristiane de Fátima Silveira (2020).

Silveira (2020), em sua dissertação de mestrado, realizou buscas no Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES, fazendo um levantamento de pesquisas que possuíssem os indexadores “filosofia com crianças” e “filosofia para crianças” como palavras-chave. A busca incluiu pesquisas desde a década de 90 até 2018. A partir desse levantamento Silveira (2020, p. 33) mapeou e estruturou gráficos e tabelas a respeito das pesquisas dentro dessa temática no Brasil. “Dos 102¹⁵ trabalhos mapeados, 84 são dissertações de mestrado acadêmico (constituindo 85,68% do total), 16 são teses de doutorado (15,68%) e somente dois (1,96%) são trabalhos de mestrado profissional”.



Fonte: Silveira (2020, p. 34)

¹⁵ Após o levantamento inicial a autora realizou uma nova busca, entre outubro de 2018 e janeiro de 2020, encontrando uma nova publicação sobre o tema, totalizando 103 trabalhos.

Podemos ver no gráfico acima, que há um crescimento do número das pesquisas dentro da temática a partir da segunda metade da década de 90. Podemos atribuir esse aumento do interesse pela Filosofia e Infância, de certo modo, às contribuições de Kohan.

Muitas pesquisas começaram a ser realizadas com ingresso de Walter Kohan na Universidade de Brasília (UnB), no ano de 1997, como professor visitante, e seu posterior deslocamento para a UERJ, em 2002. Kohan é um pesquisador importante na área e suas pesquisas e projetos possuem visibilidade, o que também pode ter contribuído para o crescimento de pesquisas dessa temática. (SILVEIRA, 2020, p. 34).

Com maior visibilidade há, evidentemente, maior interesse em torno da temática. O crescimento das pesquisas com esta temática é essencial para se debater as possibilidades de atuação da Filosofia nos anos iniciais e, é claro, repensar a proposta dentro de uma realidade brasileira.

Muitos foram também as críticas à filosofia para crianças. Dentre os mais conhecidos está Renê José Trentin Silveira, que em 1998 defendeu a tese de doutorado em educação intitulada *A filosofia vai à escola? Estudo do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*. A tese, alguns anos depois, se transformou em dois livros: “A Filosofia vai à Escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman” (2001) e “Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas” (2003).

Segundo Silveira (2003), o programa de filosofia para crianças, proposto por Lipman, consiste, basicamente, em estimular o desenvolvimento da racionalidade dos alunos, com vistas a aprimorar, ao mesmo tempo, seu desempenho cognitivo, através de um pensar excelente ou de ordem superior, e sua conduta social, por meio de comportamentos racionais.

A posição de Silveira (2003) a respeito do programa lipmaniano é dura, e compara-a a um processo produtivo fabril, no qual as coordenadas estão pré-estabelecidas. As críticas tecidas por Silveira (2003) em “Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas”, são valiosas. Para Silveira (2003, p. 15) o “programa transforma os professores que o aplicam em verdadeiros trabalhadores alienados, subestimados em sua capacidade intelectual, reflexiva, crítica e criativa e dispensados de pensar com autonomia”.

O professor é tratado como um profissional sob suspeita, pois é o tempo todo orientado e dirigido, sem abertura para autonomia em sala de aula. Essa orientação, através dos manuais e novelas, proporciona o que Silveira (2003) comparará à uma prática sofisticada, pela sua valorização da argumentação, e não da dialética socrática, que busca um produto (pensamento) maior.

Conforme Silveira (2003), até mesmo o pensamento de ordem superior (LIPMAN, 1995, p. 39), crítico, criativo, e cuidadoso, um dos objetivos da proposta lipmaniana da filosofia para crianças, não garante o engajamento político, pelo contrário, nos moldes propostos pode ser entendido como uma acomodação às regras e normas estabelecidas. O LAFIL, ainda que tenha Lipman como um de seus pensadores guias, entende que o desenvolvimento de qualquer atividade relacionada à filosofia para e com crianças deve considerar a realidade dos estudantes envolvidos, ou seja, as cartilhas prontas não satisfazem a realidade das escolas.

A principal diferença entre as aulas do programa de extensão e das aulas da FpC é que o programa não segue como material didático as novelas filosóficas de Matthew Lipman. A justificativa para a não utilização é a inadequação da realidade apresentada nas novelas com o contexto das crianças que participam do programa de extensão. No lugar das novelas são usados livros da literatura infantil, vídeos infantis, histórias da mitologia grega, lendas sanjoanenses, dinâmicas e brincadeiras (CARDOSO, 2011, p. 84).

Adaptar à realidade dos estudantes ao planejamento das aulas é essencial para caminhar em direção a uma construção significativa do conhecimento. A busca por essa construção significativa deve partir daquilo que circunda à escola e, posteriormente, ao observar as demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, adaptá-las também ao planejamento.

A experiência do projeto de extensão com filosofia para crianças

[...] pretende servir como uma contribuição para o debate necessário sobre o que estamos fazendo, que inclua tanto aqueles que observam, mais exteriormente, o acontecimento de filosofia para crianças no Brasil, quanto aqueles que, mais diretamente envolvidos com o programa, constroem sua própria leitura e justificativa para o desenvolvimento que imprimem a esta proposta, desde os lugares que ocupam nas instituições onde realizam seu trabalho (WUENSCH, 1998, p. 46).

A prática do LAFIL se inspira na proposta lipmaniana enquanto filosofia para crianças, mas não se limita a ela. Pensar a filosofia e infância também é preocupação de Kohan, e este pode nos dar alguns direcionamentos, pois sua reflexão é crítica em relação ao Lipman; reconhece seu valor, no entanto não o toma como um dogma. A proposta apresentada pelo precursor da filosofia para crianças é uma abertura às inúmeras possibilidades. Segundo Silveira (2020, p. 54),

Kohan não deixou de reconhecer a importância de Lipman para se pensar a filosofia como essencial ao desenvolvimento de todas as crianças, desde a mais tenra idade,

mas elaborou críticas direcionadas a diferentes aspectos, tais como institucionais, teóricos e metodológicos, os quais, do seu ponto de vista, necessitavam ser repensados, para que a proposta se expandisse e se efetivasse.

Kohan propõe uma releitura do programa filosofia com crianças, considerando a questão nacional como centro da reflexão: as problemáticas do contexto no qual está sendo desenvolvida. Por isso, para Kohan (2008), não é a lógica a dimensão mais importante da filosofia na escola, e sim a filosofia política.

Que a filosofia tenha uma dimensão política substantiva nas escolas não quer dizer que a filosofia e política caminhem juntas nem que a prática da filosofia seja um instrumento de doutrinação ideológico; significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe à filosofia sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidades da atual sociedade neoliberal globalizada, bem como para pensar as condições de possibilidade de sua superação.

(...)

A concepção de educação de Lipman não parece dar conta da função social que as escolas cumprem atualmente nas sociedades neoliberais... (KOHAN, 2008, p. 104).

Essa dimensão política aqui apresentada confronta a dimensão lógica também em outros aspectos, como a visão que se tem do que é ser criança. A dimensão lógica proposta por Lipman considera as crianças capazes de pensar logicamente, racionais e hábeis para envolver-se em diálogos filosóficos. Lipman é o primeiro a sistematizar uma fundamentação teórica que pensa o ensino de filosofia como chave na educação das crianças.

É inquestionável o quanto sua expansão colaborou para a divulgação das ideias que atravessam as reflexões sobre filosofia para e com crianças. No entanto, essa expansão deve agora ser analisada com cuidado. Deve-se pensar os desafios atuais para pensar qualitativamente a prática da filosofia para e com crianças.

Para Kohan (2008) é necessário que se compreenda as crianças enquanto tais, para além de suas potencialidades. “Fazer filosofia com crianças, deveras, importa reconhecê-las no que são, além do que elas virão a ser, adultos. Para isso é necessário ouvi-las, em particular naquilo que elas ‘sabem’ sobre si mesmas” (p. 105).

À essa releitura, como uma forma de evitar um emprego técnico e pouco reflexivo, chamamos o trabalho filosofia, a partir da contribuição de Kohan (2008), de filosofia com crianças. Essa mudança no modo de compreensão do pensamento lipmaniano é transformadora, pois o caráter prescritivo da proposta se esvai, e a construção de uma filosofia com as próprias crianças, a partir da realidade que as cercam, se torna possibilidade de ação em qualquer instituição, independente das novelas filosóficas e manuais de orientação.

Parte dessa crítica ao pensamento de Lipman surge em análise as novelas filosóficas de sua proposta metodológica. Como aplicar ou sensibilizar indivíduos tão diferentes, que compõem as escolas brasileiras, com personagens que não são tomados de tal contexto? Não há uma equivalência entre os estudantes reais e as figuras apresentadas nas novelas filosóficas, o que criaria uma lacuna entre o que se estuda, e o que se é. Ainda que haja a possibilidade de aplicação e gere alguma reflexão, a validação das problematizações poderia ser comprometida; é necessário questionar onde, quando e por que esse método funcionaria com grupos tão diversos.

O LAFIL proporciona uma experiência extensionista que pode servir de referência e inspiração para outras universidades e programas; uma força que movimenta e motiva a buscar uma filosofia para e com crianças cada vez mais significativa, sociocrítica, sem se fechar em um aspecto ou como única possibilidade.

A filosofia para e com crianças deve ser pensada como uma contracorrente às concepções tradicionais, empírico-analíticas, eruditas e europeias; é uma possibilidade do novo, de expandir horizontes.

No LAFIL, os estudos a respeito do ensino de filosofia com crianças se iniciam com o programa de Lipman. É um ponto de partida para a reflexão, no entanto, só há uma construção da prática filosófica a partir do momento em que há o contato com sujeitos reais dentro da escola. Nessa perspectiva, o indivíduo é entendido como ser social e histórico, ainda que marcado pelo contexto no qual está inserido, é também criador e transformador da sociedade. É importante entender que o processo de adaptação e assimilação do programa no Brasil passa por etapas diversas, e há um movimento de retorno a si mesmo, reflexivo e crítico, que possibilita expandir os horizontes da filosofia para e com crianças para os contextos nos quais se constrói.

Kohan e Wuensch (1998) já nos disseram há mais de 20 anos:

Talvez até agora estivéssemos mais ocupados em praticar e nos apropriar desta proposta, afirmativamente, pela boa novidade que percebíamos nela, vivendo assim um momento positivo de afirmação desta possibilidade. Talvez a grande expansão deste programa e as tarefas a ela associadas tenham nos impedido de avançar mais em outros níveis de análise deste programa e mais além dele. Podemos verificar que certos locais que já possuem um tempo de trabalho sistemático com o programa começaram a direcionar seus esforços visando uma reflexão mais crítica e criativa sobre a proposta que possibilitou o início do trabalho. Mas talvez isto só aconteça mediante uma tomada de posição sobre este trabalho, que inclua o desafio de recriar aquilo do qual nos apropriamos. Caso contrário, podemos trocar uma fórmula por outra e continuar repetindo mecanicamente aquilo que aprendemos a fazer (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 77)

O LAFIL, criado em 2003 e ativo até a data presente, é um exemplo que possui um tempo de trabalho sistemático. Ainda que a proposta de Lipman e seus colaboradores auxiliem as reflexões teóricas do grupo, suas práticas extensionistas não se limitam às novelas filosóficas, menos ainda aos manuais de instrução. Exemplo são as atividades realizadas durante a pandemia, jamais previstas em manuais, e ainda assim recheadas de experiências filosóficas.

O LAFIL possui um espaço físico, onde bolsistas e voluntários, coordenados pela professora Maria José Netto Andrade, se reúnem semanalmente a fim de, entre outras tarefas, refletir sobre as práticas da “comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental”. As experiências na escola, vividas pelos bolsistas e voluntários, são discutidas e refletidas de forma crítica, buscando novas possibilidades de ação e construindo materiais para uma prática significativa da filosofia com as crianças. A existência desse espaço estabelece uma relação necessária entre universidade e escolas públicas, promovendo também a formação dos estudantes de licenciatura para uma prática filosófica efetiva e significativa, tanto para os estudantes, quanto para os docentes em formação.

A criação de espaços para o conhecimento desta proposta e sua experiência deve vir acompanhada da criação de espaços para a reflexão e a pesquisa junto com a prática. E, nesse sentido, a interação das escolas com a universidade é fundamental. Inicialmente, para que a universidade conheça e interaja criticamente com esta proposta, teórica e praticamente, e possa renovar suas formas de realizar a formação filosófica dos futuros professores, de filosofia e outras licenciaturas. Em segundo lugar, para contribuir na problematização e reflexão do trabalho com o programa de filosofia nas escolas. Um caminho de mão dupla, que favorece e responsabiliza escolas e universidades na exploração destas novas formas de praticar e relacionar a filosofia com as crianças. Mas isso deve acontecer, mais sistematicamente. Até agora (...) esta é uma relação ainda não estabelecida suficientemente, considerando-se o número de professores e alunos já envolvidos com esta proposta. (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 77-78)

Há 22 anos, Kohan e Wuensch nos diziam que esta relação entre as universidades e as escolas não estava suficientemente estabelecida. Será que o LAFIL conseguiu estabelecer uma relação entre a universidade e a escola de forma eficiente e positiva por meio do programa de extensão A comunidade de investigação filosófica no Ensino Fundamental?

O laboratório existe há 18 anos. Pela sua duração ao longo de tantos anos compreendemos que as atividades realizadas, pelo menos na visão da universidade na qual está inserido, são efetivas. Um espaço organizado, com objetivos delineados e estratégias sempre em construção.

O LAFIL tem amplo currículo de participação em eventos da casa e vem sendo reconhecido por toda sua produção reflexiva e crítica sobre o ensino de filosofia para crianças.

Analisamos à diante as entrevistas realizadas para a construção deste texto. A partir das análises e reflexões trazemos uma visão da comunidade externa, a fim de enriquecer a pesquisa e trazer novos olhares para fomentar a reflexão a respeito da temática.

CAPÍTULO 03

PASSOS E DESCOMPASSOS: um olhar para as entrevistas

O ensino de Filosofia para Crianças iniciou suas experiências nas escolas brasileiras na primeira metade da década de 1980. Isso nos permite visualizar, de alguma maneira, quais possibilidades e direcionamentos essa proposta vem seguindo.

A expansão dessa proposta em diversos estados brasileiros e a crescente adesão de professores e escolas à prática do diálogo filosófico em sala de aula como um modo de cultivar e desenvolver o pensamento, e a elaboração coletiva do significado do conhecimento e dos valores no interior da educação, como nos sugere Matthew Lipman, vêm gerando a necessidade, igualmente crescente, de compreender o que é este programa, o que estamos fazendo com ele e a partir dele, como os filósofos profissionais e educadores estão se relacionando a partir de uma proposta que vincula fortemente a filosofia e a educação, que auto-imagem formou para si o grupo que trabalha com este programa e que tendências vêm apresentando este movimento no Brasil (WUENSCH, 1998, p. 44).

A relação entre o ensino de filosofia com crianças, proposta pela CIF, e a comunidade escolar na qual o projeto está inserido pode nos indicar algumas perspectivas das tendências apresentadas por esse movimento. Essas tendências talvez não possam ser universalizadas, no entanto, servem para fomentar a reflexão a respeito do tema e de suas possibilidades enquanto *práxis* nas escolas brasileiras.

3.1 – A CIF nas escolas

Pensar o ensino de filosofia para e com crianças já não é uma prática recente, no entanto, muitas pessoas e escolas ainda desconhecem a potência dessa ideia. O estranhamento e curiosidade em relação à proposta de filosofia com crianças parece ser lugar comum entre vários dos profissionais da rede de ensino. Gomes (2012), em seu texto “Filosofia com crianças: caminho para o pensar transformador na escola?” relata sua participação no projeto de filosofia com crianças: “Em Caxias, a filosofia em-caixa?”, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha:

Filosofia? E com crianças? E na escola das séries iniciais do ensino fundamental? Esses foram os principais questionamentos que ficaram depois da apresentação do projeto. Algumas de nós professoras estávamos curiosas com a proposta, outras desconfiadas, pois os contatos anteriores que tínhamos com a filosofia em nossa formação não tinham sido muito favoráveis (GOMES, 2012, p. 58).

Quando o projeto do LAFIL é apresentado a uma escola, há também uma curiosidade em relação à proposta. Identificamos essa curiosidade em uma entrevista com a supervisora da escola 1, parceira do projeto em São João del-Rei, a quem chamaremos de Flávia. Ao ser questionada a respeito do seu primeiro contato com essa “nova” ideia, nos responde o seguinte:

Fiquei foi curiosa, né, como que funciona isso, e encantada, que assim, a Filosofia é um ramo assim que me fascina, mas que eu não tenho conhecimento. Então uma coisa que a gente não tem conhecimento, pelo menos meu perfil é esse, eu não tenho muito conhecimento, eu procuro conhecer mais de perto até para adquirir e dominar, né, essa parte, então eu achei assim, pessoas com conhecimento filosófico na escola seria uma visão diferente da nossa (FLÁVIA).¹⁶

A postura de Flávia diante a novidade da proposta converge com a prática de uma gestão democrática pois, segundo Santos (2006), uma gestão democrática também deve buscar meios de garantir o envolvimento da comunidade no processo educativo, com todos os limites que a realidade complexa e contraditória impõe.

Quando Flávia chegou à escola em 2015 e assumiu a supervisão, o LAFIL estava em seu segundo ano de atuação. Ao receber a proposta do projeto de extensão, Flávia, além da curiosidade pela novidade, também se encantou com a ideia:

Já logo no começo, quando eu recebi a proposta, eu fiquei encantada com a ideia, e aí, né, na minha atuação enquanto supervisora da escola, teria que dar uma opinião se eu gostaria de um programa estar na escola ou não, eu achei aquilo uma oportunidade maravilhosa, encantei com aquilo, eu falei, gente, nessa escola tem programa de filosofia para crianças, mas como assim? E encantei logo, e aí a coordenadora Maria José fez uma reunião com a gente, esclareceu, como seria a proposta, né, e eu aderi logo de começo, já fiquei fascinada com a ideia (FLÁVIA).

Este momento de apresentação é necessário ainda que a escola tenha sido parceira no ano anterior. A reafirmação anual do compromisso entre LAFIL e escola, por meio de uma proposta do programa escrita, é importante para informar as possíveis alterações no projeto e apresentá-lo aos novos membros da escola, que ainda não o conhecem. Esse primeiro contato, antes de iniciar o ano letivo, acontece comumente com a coordenação da escola.

A escola 2 já havia recebido projetos do LAFIL, ou seja, já existia um contato entre a coordenadora do laboratório, Maria José Netto Andrade, e a escola 2. Este contato aconteceu

¹⁶ Itálico utilizado nas passagens transcritas das entrevistas realizadas pelo pesquisador. Entrevistas transcritas no Apêndice III. Todos os nomes contidos nas entrevistas, sejam das entrevistadas ou citados por estas, são nomes fictícios, nomes escolhidos em homenagem às bolsistas e voluntárias do LAFIL. Único nome que permanece o mesmo é da professora e coordenadora do LAFIL, Maria José Netto Andrade.

“a partir de um curso que a própria professora de vocês deu pra nós, a Maria José, aí que começamos a ter esse olhar para a filosofia, pela integração da filosofia, do saber pensar, fazer as crianças começarem a pensar, né, foi que a gente começou a trabalhar com ela nesse programa”. (RAYSSA).

Algum tempo depois, retornando à escola na qual o LAFIL trabalhou por alguns anos consecutivos, o acolhimento foi imediato:

Esse programa, a gente recebeu ele de braços abertos, primeiro porque a importância do programa, e segundo porque a gente é amigo demais da professora. A gente tem uma consideração muito grande por ela, Maria José. Então, aqui na escola o LAFIL já funcionou com os terceiros e quartos anos. E ultimamente vinha funcionando com os quartos anos. E assim, de vento em poupa. As crianças gostam muito, trabalham com os monitores, fazem parte mesmo efetivo e, foi assim, um sucesso. Sempre que vem o trabalho voluntário com o LAFIL é um sucesso.

[...]

Nossa escola é aberta a tudo, tudo que pode nos somar, a gente trabalha. (RAYSSA)

Pelas falas da diretora da escola 2 e da coordenadora da escola 1, é perceptível a abertura das escolas parceiras para as práticas extensionistas. A extensão, um dos pilares da universidade pública, exerce um papel importante enquanto agente de transformação social, chegando aonde, muitas vezes, os professores que estão na Educação Básica não acessam ou sequer tem condições de acessar. Afinal, quantos professores não se sentem excluídos da universidade? Pelas mais variadas justificativas, muitos acabam se afastando do ambiente acadêmico e não conseguem resgatar esse vínculo que poderia ser fecundo. A extensão faz com que o trânsito entre academia e comunidade escolar seja possível. A extensão é a ponte entre escola e universidade.

Esse acolhimento do programa por parte das escolas é importante para o planejamento das atividades anuais. Rayssa nos diz que havia sempre um cronograma dentro da grade escolar para organizar o planejamento das práticas filosóficas. No momento de pensar o cronograma era levado em consideração os conteúdos das séries atendidas, a fim de que a CIF pudesse contribuir com temas que estivessem sendo trabalhados. Muitas vezes eram apresentadas demandas aos bolsistas e voluntários do LAFIL e estes adaptavam o conteúdo. *“A gente fazia sempre um elo, sempre objetivo, nada era solto. Nada solto, sempre integrado para que as crianças pudessem absorver ao máximo daquilo que era passado para elas. E os alunos aprenderam bastante com eles”.* (Rayssa).

Para Flávia, na escola 1, esse elo também era uma preocupação.

Nós sempre tivemos essa preocupação (de pensar o conteúdo do programa convergindo com os conteúdos relativos ao currículo das turmas). A primeira

proposta, né, a Maria José repassou, já cheguei com a proposta pronta, o pessoal da equipe dela já chegou com a proposta pronta, e ela foi passando: 'a ideia é essa, mas a gente tenta casar com esse conteúdo, com aquele, e tal', e que a gente tinha também essa liberdade de providenciar alguma dificuldade nossa para ser atendida, então assim, não vinha pronto, a gente tinha essa contrapartida, essa liberdade, né (FLÁVIA).

Pensar as atividades extensionistas em parceria com a escola as dialogam com a realidade concreta dos estudantes e da comunidade na qual está inserido. “O conteúdo programático utilizado para a ação junto às comunidades, nos projetos de extensão, não pode ser definido exclusivamente pelos professores e alunos, mas em conjunto com a comunidade e mediatizado pela realidade vivenciada pelos sujeitos do processo” (QUIMELLI, 2016, p. 29).

Há também um trabalho de investigação a respeito da comunidade na qual as escolas estão inseridas, a fim de contribuir com a construção de um trabalho cada vez mais significativo. Bianca, professora na escola 3, relata:

Então, eu achei assim o programa bem interessante, muito produtivo, sabe? Primeiro porque eles procuravam resgatar coisas aqui do bairro que as crianças, moradoras daqui, muitas não tinham conhecimento: em relação a nascente de água, então a gente visitou dois lugares, um que uma época foi um tanque onde as lavadeiras lavavam roupas, teve a questão também do campo de futebol, um trabalho muito bacana pra tentar também, né, fazer com que o campo voltasse à ativa, fosse um espaço pra atender o pessoal da comunidade. Mas depois, infelizmente, a pandemia veio e acabou atrapalhando. Eu acredito que se não fosse a pandemia, com certeza, a gente teria conseguido alguma coisa em relação ao campo (de futebol do bairro). Inclusive eu tenho visto até mexer lá... (BIANCA)

Por este relato fica evidente sobre o papel transformador de uma ação extensionista. Até que haja a ação, há um estudo e uma investigação anterior, para se organizar e, naturalmente, no percurso do programa, novas informações vão surgindo e podem transformar a realidade de todos os envolvidos.

...é preciso entender claramente a missão da Universidade pública brasileira na construção da sociedade e neste contexto muito particular o papel da extensão universitária na formação acadêmica, no crescimento econômico de comunidades, na preservação da cultura, e inclusive na manutenção do ente público denominado universidade. A transformação está na gênese das atividades universitárias, especialmente da Extensão, que carrega uma visão de mundo construída no contexto acadêmico que transforma, e se transforma reforma e se reforma constantemente. A universidade não pode deixar de ver e nem de ouvir as diferentes demandas da sociedade. Talvez seja possível dizer que a transformação é a essência da Extensão. (DE DEUS, 2016, p. 95)

O LAFIL tem um compromisso com a transformação enquanto Extensão e práticas educacionais, e o desenvolvimento dessas possibilidades se dá pela abertura da escola ao programa.

3.2 – O acompanhamento das aulas

De maneira geral, o programa vem atuando da seguinte maneira: após o primeiro contato com a escola e pensar um planejamento anual, os bolsistas e voluntários do projeto de extensão se encontram semanalmente para discutir metodologias, compartilhar experiências e planejar aulas e, com o desenvolver das aulas, novos direcionamentos e sugestões partem dos professores regentes, de uma demanda vinda da coordenação da escola e dos próprios estudantes.

Uma vez por semana os bolsistas e voluntários atuam nas escolas, por 50 minutos, *“às vezes acompanhado pelo professor regente, mas a maioria das vezes é sozinho, é um ou outro professor que gosta de acompanhar a aula.”* (FLÁVIA).

Ainda que não seja regra o acompanhamento das turmas pelas professoras regentes é evidente que o envolvimento direto pode contribuir para a transformação de seus olhares em relação às suas próprias turmas. A ideia de que as professoras possam observar suas turmas de perto ao mesmo tempo em que não estão ocupando uma posição de autoridade em sala, gera a possibilidade de uma reflexão afastada, considerando novos olhares e possibilidades de ações em suas próprias aulas. A professora Carol relata que *“ficava na sala algumas vezes, pra ver direitinho como eles estavam comportando e tudo, e engraçado que eu vi uma reflexão dos alunos muito boa, sabe? Eles, assim, se envolviam mesmo, eles trabalhavam muito assim, situações tipo de teatro”*.

Evidente o potencial transformador de se acompanhar as atividades, no entanto, segundo Flávia, *“a maioria deles (professores) aproveita esse momento para fazer outros afazeres, planejar aula, preencher diário, realizar outras atividades, né, que compete ao professor, então (a aula do LAFIL) seria como uma janela para eles”*.

O acompanhamento das aulas pelos professores é um assunto interessante para se refletir. Dentre os objetivos apresentados no projeto de criação do LAFIL, como já citado, estão previstos aqueles que, para se desenvolverem de forma efetiva, contam com o envolvimento dos professores, como trabalhar os saberes docentes, contribuindo para a construção de uma postura crítico-reflexiva dos saberes subjacentes à prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar e a troca de vivências entre professores e acadêmicos.

A presença do professor regente na aula de Filosofia pode ser uma oportunidade de expandir as práticas da comunidade de investigação filosófica para além da intervenção extensionista, funcionando como uma “formação continuada” para os professores, uma

possibilidade de repensar a didática, o ensino, a educação. No entanto, não estar em sala não quer dizer que o professor não esteja acompanhando o trabalho ou não se interesse por ele, podemos interpretar também como um reconhecimento da confiança ao projeto na escola.

Percebendo a potência do projeto para a escola, Flávia insistia no envolvimento dos professores com o LAFIL. As professoras entrevistadas, Carol e Bianca, da escola 3, demonstraram também um grande envolvimento com o projeto, e por vezes participavam dentro da sala de aula com os bolsistas e voluntários do LAFIL, como podemos conferir à seguir: *“Então, não era uma coisa que só tinha os 50 minutos ali e acabou. Ao longo das aulas, ao longo da semana os combinados que eram trabalhados no LAFIL, principalmente porque eu ficava sempre em sala, a gente ficava né Carol? Então a gente tava sempre ali lembrando.” (BIANCA).*

Ainda que algumas professoras utilizem o horário da CIF na escola enquanto uma “janela”, há também aquelas que permanecem na sala de aula e se envolvem com o programa. É perceptível que o que ocorre dentro das aulas de filosofia é transposto para outros tempo-espacos da escola. Sobre os combinados, acima citado, é uma forma de garantir que a comunidade fosse construída horizontalmente. Esses combinados, a fim de incluir todos os envolvidos e garantir um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades de pensamento, são construídos com a colaboração de todos, principalmente dos estudantes.

O acompanhamento das aulas por parte dos professores, seja de forma direta, de dentro da sala, ou indireta, através de conversas ou dos produtos resultantes das aulas, é essencial para a consolidação da CIF. Esse contato afeta, gera incômodos e amplia as possibilidades de atuação das professoras. Através das entrevistas é possível identificar muitas transformações, inclusive das professoras parceiras.

3.3 – (Trans)formações

No relatório final do CIF para a Pró-reitoria de Extensão (PROEX), como forma de prestação de contas do dinheiro público utilizado para o financiamento de programas de extensão, do ano de 2011, no tópico “Dificuldades encontradas”, identificamos a seguinte afirmação:

Embora o programa ajude no processo de formação de indivíduos mais reflexivos, com autonomia de conceituação, capacidade de argumentação e produção de sentidos para suas ações, seus resultados poderiam ser mais consistentes com a

contribuição dos professores regentes, ao estenderem a prática da comunidade investigativa a outros momentos da sala de aula. (Trecho do Relatório de Extensão, 2011 – texto de circulação interna).

O acompanhamento das aulas do LAFIL por parte dos professores regentes, para além das dificuldades possíveis, pode gerar uma troca rica, porém, o LAFIL se propõe a pensar uma formação continuada. Os objetivos específicos 1, 2, 3, 4, sustentados no envolvimento entre a Universidade e a comunidade acadêmica (incluindo os professores regentes), são:

1. Possibilitar a troca de vivências entre professores e acadêmicos da Universidade e profissionais atuantes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de São João del-Rei e circunvizinhanças.
2. Promover cursos de extensão e de outras modalidades conforme necessidades detectadas na realidade escolar.
3. Prestar assessorias e consultorias às escolas de Ensino Fundamental e Médio no que se refere ao ensino de Filosofia.
4. Promover grupos de estudo sobre propostas de ensino de Filosofia, novas abordagens e propostas pedagógicas e autores que lhes dão fundamentação teórica. (ANDRADE, 2003, p. 8-9).

Podemos perceber que há, então, outras possibilidades para gerar um trabalho cada vez mais reflexivo por parte dos professores regentes, por meio da troca de vivências entre professores e acadêmicos, mas que poderia ampliar para cursos de extensão, participação em grupos de estudo e até solicitando uma consultoria ou assessoria, que estão entre as atribuições do LAFIL.

Ocorreram algumas tentativas de trabalhar com a capacitação durante os módulos nas escolas e que este foi um período muito profícuo, segundo Andrade, coordenadora do CIF. No entanto, uma grande dificuldade encontrada é a mudança no quadro docente, interrompendo a continuação dessa formação.

No relatório supracitado se encontram justificativas das duas escolas atendidas na época para o não envolvimento com as oficinas e capacitações: 1) “não foi possível abrir espaço durante os módulos II para que os responsáveis do projeto de Filosofia fizessem capacitação para nossa equipe de professores. Nossos módulos já estavam planejados e com os horários todos ocupados” e 2) de acordo com a supervisora da outra escola “os professores estavam focados no concurso público e com outros cursos de extrema necessidade a serem feitos”.

Uma maneira de encurtar as distâncias entre professores regentes e o LAFIL é a elaboração do planejamento do projeto em consonância com o currículo das turmas, como já fora citado. Desta maneira é possível realizar atividades em parceria com a escola, mesmo que

não haja professores regentes acompanhando as aulas do LAFIL todas as semanas. O planejamento das atividades da comunidade de investigação filosófica é rigoroso e aberto para a possibilidade de se adaptar às necessidades da própria escola. Esse movimento é interessante, pois, mesmo em duas turmas das mesmas séries, na mesma escola, podem seguir caminhos diferentes.

No primeiro ano eu não falei nada não, não manifestei, até por desconhecimento mesmo, e aí as turmas ela mesma que disse, qual poderia atender, já no ano seguinte não, aí eu já comecei a pedir, aí eu já quis que atendesse outra turma que eu achava que tinha o perfil, né, de necessidade, nem era o perfil, eu achava que aquela turma, ela precisava ser atendida, e foi assim, um atendimento inédito, porque os meninos não eram nem alfabetizados direito, já estavam sendo atendido pelo LAFIL (FLÁVIA).

As contribuições durante o processo são transformadoras. Nesse relato observamos que Flávia, a partir do momento em que toma conhecimento das ações da comunidade e suas potências, aponta novas necessidades da escola e sugere ampliar a atuação do programa.

Dentro do LAFIL a questão da ampliação de sua atuação é muito debatida: o ideal é que houvesse voluntários e bolsistas que pudessem atuar em outras turmas, em outras escolas, e expandir a filosofia para e com crianças para todos os cantos possíveis. No entanto a realidade não é bem assim. Há sempre uma dificuldade em garantir uma bolsa para que possa ter algum estudante responsável por determinadas burocracias e dar continuação ao programa. Semelhante acontece com os voluntários, que variam ano a ano, e por vezes se encontram em baixo número.

Ainda assim, em um cenário real, no qual as ações e as práticas têm sido efetivas, é possível perceber mudanças significativas:

Eu percebi no ano anterior que o rendimento das turmas, que eram atendidas pelo LAFIL, a posição dos meninos, assim, o nível de... como que eu vou explicar? Quando eles tinham um problema, eles sabiam se posicionar, sem criar tumulto, sem sair gritando ao leu, eles sabiam falar daquilo que incomodava, e isso é uma coisa, que a gente, nós pedagogos, nós tentamos resolver e não conseguimos. Por quê? Porque a gente ainda tem uma educação vertical. O professor é que sabe, e você tem que dar a resposta de acordo com o que o professor espera, diferente da filosofia, que analisa o que que você está pensando, te dá a oportunidade de errar mais, ela te ouve melhor, e te confronta com mais facilidade. O professor de sala de aula não faz isso, o professor do LAFIL faz, o professor da sala de aula não faz. (FLÁVIA)

Não sabemos como a gestora conseguiu perceber a mudança nos alunos da escola, mas é nítido o reconhecimento dos ganhos com a participação do LAFIL em sua rotina. Flávia evidencia o desenvolvimento da autonomia dos estudantes que se beneficiam do projeto na

escola, no entanto, cabe-nos refletir sobre a seguinte questão: o professor que analisa o que o estudante está pensando, que dá oportunidades de errar mais, que ouve melhor, que dá abertura para o desenvolvimento da autonomia do estudante, é exclusivo da área da Filosofia?

A inserção da filosofia nas escolas pelo LAFIL provoca reflexões nos próprios professores, como diz a professora Carol:

A gente esqueceu alguns pontos de enxergar o aluno, que, a gente começou a só dar matéria, dar matéria, e será que não tem espaço pra talvez dialogar, pra talvez conhecer mais os alunos. Então, eu acho assim que a todo momento é bom a gente parar e refletir sobre a nossa prática. Porque igual você falou, a gente está sempre aprendendo, né. A gente não é aquele professor que chega ali e só dá a disciplina e pronto, não. A gente tem que abrir nosso leque, tenho que olhar eles também como seres humanos. E outra coisa: a universidade nos dá de presente aquilo que a gente gostaria de estar fazendo com os alunos

Seria essa reflexão crítica sobre a própria prática uma abertura para a inserção de momentos reflexivo-filosóficos na sala de aula? De que outra maneira essa investigação filosófica pode ser inserida no cotidiano escolar? Se é perceptível o desenvolvimento dos estudantes, seria possível encontrar um caminho paralelo à organização escolar, junto às reuniões de módulo, para debater as temáticas referentes à filosofia para e com crianças?

A concepção de educação vertical ainda é realidade nas escolas e, quando há uma prática diferenciada, que visa ir além dos modos tradicionais de educar, como a Filosofia para e com Crianças, faz parecer que é mérito exclusivo da disciplina Filosofia. Sabemos da abertura que a Filosofia tem para o questionamento, para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, para a reflexão lógica etc. Essa abertura se dá pelo fato da Filosofia se ocupar com tais temáticas desde seu nascimento e, a partir de sua história, é possível atingir tal postura.

A disciplina da filosofia é, tradicionalmente, a casa para o ensino do pensamento pois está intimamente ligada, em termos de processo e conteúdo, ao pensamento em si. Mais ainda, a filosofia oferece uma entrada para outras disciplinas, porque mexe com as fundações conceituais e epistemológicas dessas disciplinas (SPLITTER; SHARP, 2001, p. 120).

Essa característica citada por Splitter e Sharp (2001), sobre fundações conceituais e epistemológicas, é apontada por Lipman (1995) como necessária em todos os cursos universitário, não exclusiva da Filosofia, porém constitui-se enquanto uma postura filosófica.

A filosofia estimula o pensamento nas disciplinas pois assume a responsabilidade de ensinar os aspectos genéricos do pensamento que ocorrem em qualquer disciplina e porque é um modelo daquilo que significa para uma disciplina refletir sobre e ser crítica da sua própria metodologia. A filosofia sempre considerou axiomático que o

curso não analisado não merece ser dado, apesar de muitas vezes não ser capaz de funcionar de acordo com os seus axiomas (LIPMAN, 1995, p. 381).

Para Lipman (1995) a disciplina que não exerce a autocrítica, não é a disciplina que diz ser. “Se não for linguística crítica, não é linguística, e se não for química crítica, não é química. A autocrítica é o aspecto de si mesma que cada disciplina deve apresentar aos alunos, não excluídos desta lista os alunos iniciantes nos cursos introdutórios naquela disciplina”. (p. 380).

Pode não ser privilégio da disciplina Filosofia o aspecto crítico, mas é essencial entender e explorar o caráter filosófico de todas as disciplinas a fim de levar a investigação crítica para todos que se aventuram na busca pelo conhecimento.

Finalmente, necessitamos da insistência da filosofia em relação à questão que, quando falamos de investigação, não nos referimos somente à investigação científica, e, quando falamos de metodologia, não nos referimos somente à metodologia científica. Existem também as investigações artísticas, humanísticas, filosóficas, profissionais – cada qual com sua própria dimensão metodológica. Os alunos precisam se familiarizar com toda esta dimensão ou ordem das coisas e não apenas com alguns de seus elementos (LIPMAN, 1995, p. 380).

Quais são os fatores, então, que podem barrar o desenvolvimento dessa postura crítico-filosófica em outras áreas do conhecimento? É uma deficiência dos currículos universitários? Seria a ausência de uma postura autocrítica nos cursos acadêmicos? É demérito dos professores ou falta de conhecimentos específicos? Excesso de atividades administrativas atribuídas aos professores?

Ser docente inclui outras atividades para além da sala de aula e, deste modo, os professores devem se desdobrar para lidar com as partes burocráticas e ainda dar conta de todo o conteúdo programado para o ano letivo. A heterogeneidade das turmas das escolas atendidas se transforma também em um desafio, principalmente se pensarmos a respeito do público de tais escolas. É uma corrida contra o tempo para cumprir objetivos, vencer o extenso programa educacional e ainda se preocupar com a formação cidadã dos estudantes.

E nem sei também se é por falta de conhecimento filosófico, o que que é, mas o programa educacional é muito grande, então as professoras ficam muito preocupadas em vencer os conteúdos, né, em vencer o programa, e eu acho que nessa tentativa, ela deixa de fornecer ao menino essa oralidade, esse posicionamento, frente aos problemas encontrados (FLÁVIA).

A ideia de vencer algo faz sentido quando se enfrenta tantos obstáculos. Pensar em vencer, no entanto, nos sugere uma superação de algo e atingir um objetivo. Não é assim que

o LAFIL tem pensado sua prática, inclusive a possibilidade de estender o programa para outras turmas torna possível o acompanhamento do seu desenvolvimento. Pensando nessa postura, que o LAFIL tem conseguido manter na escola supervisionada por Flávia, podemos entender então como uma caminhada, que não precisa ser vencida, e sim acompanhada, para que os objetivos se concretizem.

Flávia, consciente dos obstáculos enfrentados e atenta ao progresso atingido pelas turmas atendidas em parceria com o LAFIL, começa a abrir mais espaço para intervenção do programa, sugerindo que se estendesse às crianças ainda mais novas.

Então, mesmo com meninos muito pequenos, que foi o que eu sugeri que atendesse, eu percebi que eles começaram a pensar a própria prática, o próprio papel na escola, e a melhorar no comportamento e na busca de soluções. Eles estavam se sentindo donos da própria história, e isso foi muito bom. Foi um avanço para mim, eu fiquei encantada com a ideia, sabe, e com a prática, né, de como é. Até hoje é assim e eu gosto muito! (FLÁVIA)

A disponibilidade de Flávia em relação ao programa mostra um envolvimento que dá abertura e incentiva os bolsistas e voluntários irem além do que havia sido preparado. Essas novas possibilidades dão visibilidade à prática da filosofia para e com crianças para toda a comunidade escolar. A parceria se torna significativa quando a escola percebe os benefícios da extensão e ainda abre mais espaços para o projeto.

A construção de uma relação saudável entre o programa de extensão da Universidade e a comunidade escolar na qual é parceira contribui para a formação da autonomia dos estudantes, afeta também os professores regentes, e auxilia na formação crítico-reflexiva dos bolsistas e voluntários do LAFIL enquanto professores.

Isso porque, não há dúvidas quanto à contribuição da extensão para a formação profissional e continuada, seja para estudantes, seja para docentes, assim como da sua importância no processo de transformação social nos territórios nos quais se realizam as suas ações. A extensão articulada ao ensino e à pesquisa pode oportunizar a formação profissional e técnica, indissociados às dimensões cidadã, política e pessoal do estudante (FREITAS, 2016, p. 45-46).

Partindo da articulação entre a extensão, ensino e pesquisa, vamos refletir sobre as (trans)formações dos agentes envolvidos nesse processo: estudantes, professores regentes, professores em formação e comunidade escolar. O prefixo “trans” está entre parênteses para dar destaque à palavra “formação”. A intenção é mostrar que a formação vai além e que também somos atravessados por vários elementos que contribuem nessa formação.

3.4 – (Trans)formação dos estudantes

Um dos pontos mais evidentes ao explorar as entrevistas é a contribuição para as habilidades emocionais dos estudantes envolvidos com o projeto. Em todo momento é trazido à conversa o aspecto socioemocional e como o LAFIL vem trabalhando essas questões.

Trabalhar aspectos socioemocionais, a partir de valores e virtudes, é sempre relevante para a construção de cidadãos mais sensíveis aos problemas que os cercam, sejam pessoais ou sociais. As escolas, por atenderem a um público muitas vezes carente, observam os impactos do LAFIL.

[...] sobre essa questão de valores e virtudes, que foi trabalhado, eu achava muito bacana. Essas crianças vêm de família com histórias de vida bem difíceis. E eles tinham muita dificuldade de exteriorizar então, muitas vezes exteriorizavam de forma agressiva, ou então às vezes eram muito tímidos, enfim. Então, com isso, ao longo das atividades, das aulas, que aconteciam uma vez por semana, os monitores conseguiam a confiança deles, eles tinham uma caixinha de perguntas, onde as crianças colocavam as curiosidades, isso era muito bacana. (BIANCA).

Essa caixinha de perguntas surge como um instrumento de comunicação potente. Muitas vezes a coordenadora, Andrade, enviava recados para os estudantes nas escolas por meio da coruja Sofia. A coruja Sofia auxilia a comunicação levando e trazendo recados/cartas.

“Carta para Sofia”. Então, assim, os alunos, às vezes, quando tinham algum problema, ou questões familiares, ou questão sobre as próprias dúvidas de adolescente né. Então eles escreviam, faziam a pergunta nessa cartinha pra Sofia, ou contavam o que estavam acontecendo na vida deles, e aí, na próxima aula, eles chamavam o aluno em particular e conversa com ele, com esse aluno. Então era muito importante, porque eles trabalhavam né, faziam até o papel de psicólogo, tentavam entender o que ‘tava’ acontecendo com esses meninos. (CAROL).

Bianca complementa: *“E o mais bacana, eles sabiam que ficava no anonimato. Eles podiam escrever, falar da dor, do que incomodava, do que sentia, dos problemas em família, dos problemas em sala de aula, dos conflitos que eles estavam vivendo. Aquilo ali ficaria entre eles o monitor ali.”*

A “Carta para Sofia” é um recurso importante, no entanto, é necessário ressaltar que a prática filosófica se distingue da prática da psicologia. Os bolsistas e voluntários não são psicólogos, são pessoas que podem ouvir e conversar. A carta é um instrumento de escuta, uma conversa. “A escuta é o aspecto vital da disposição e receptividade filosóficas para o que é esquivo, problemático, opaco ou provoca perplexidade” (HAYNES e MURRIS, 2012, p.175). A conversa não se encaixa no que entendemos enquanto diálogo filosófico. “Uma

conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento” (LIPMAN, 1995, p. 336).

A carta possibilita a aproximação entre bolsistas-voluntários e estudantes, em um aspecto individual, e não comunitário. No entanto, vale ressaltar que esse momento torna possível o entendimento do estudante sobre a própria comunidade, desenvolvendo uma abertura e segurança para participar da comunidade de investigação.

A questão que eu te falei do emocional, que eu via crianças chorando, tadinhas, aquela criança que era introvertida ali, sempre no cantinho dela, e de repente ela conseguiu sair daquele casulo, sabe. E a lágrima rolou e ali ela conseguiu limpar o coração, tirar aquela mágoa, aquela dor. Até hoje eu vi muitos alunos meus que passaram por essa situação de chorar porque viram nos meninos essa oportunidade, que talvez eles não tenham com o professor, porque não tem como, não tem em casa, e a gente nunca soube, porque é uma coisa deles, que era até muito bacana. Eles eram bem éticos. Foi um programa muito, sabe, acho que principalmente nessa questão aí humana.

[...]

Eu achei muito bacana essa exteriorização das crianças em relação ao que tinham de mágoa dentro deles, de ruim, em relação a origem, a família, sabe, essa dor, que eles trazem com eles, e que a gente enquanto professor não tem como dar a oportunidade para eles exteriorizarem. (BIANCA).

O trabalho do LAFIL se baseia em uma confiança mútua e, gradualmente, os estudantes compreendem esse espaço seguro e se envolvem de maneira afetiva-efetiva. As questões morais atravessam a filosofia e são evidenciadas enquanto valores na sala de aula. As contradições e provocações afetam os envolvidos de diversas maneiras. Os afetos e sentimentos são aspectos filosóficos e práticos reais.

Pensamos, particularmente, naquela ampla área – que é tão sensível quanto crucial – conhecida como educação de valores/ética/moral. Embora “filosofia” e “ética” não sejam de forma alguma sinônimos, reconhecemos o potencial da filosofia, quando estruturada pelos procedimentos da comunidade de investigação, para oferecer um ambiente natural e harmonioso para ensinar crianças sobre o significado e importância de viver bem suas vidas. (SPLITTER; SHARP, 2001, p. 204).

As cartas auxiliam na aproximação, são facilitadoras para a passagem do individual para o coletivo. Existem ainda outras atividades utilizadas enquanto estratégias pedagógicas para a construção da CIF, aproveitando todos os recursos que estiverem disponíveis: contação de histórias, jogos teatrais, passeios, arte, murais, jornais, produções audiovisuais etc. Essas dinâmicas, segundo Bianca, proporcionavam

o autoconhecimento, a autoconfiança, consciência dos potenciais, limites, consciência sobre a importância de saber respeitar as regras, né, pra questão da boa convivência. Essa consolidação dos valores e das virtudes. Então foi assim,

muito produtivo, foi um projeto muito bom, e que eu me lembro que as crianças ficavam muito ansiosas, aguardavam o dia, e os mais rebeldes, por mais que tivessem dificuldade em aceitar as regras, no final eles acabavam cedendo. Não era um trabalho só voltado na questão só do falar, conversar, tinha essa parte também prática, que eles gostavam muito: as pinturas, os trabalhos manuais, questão do teatro. Então acho que foi muito produtivo, foi uma coisa que com certeza marcou a vida deles e exerceu uma mudança bem importante na vida deles.

O fato dos momentos construídos com o LAFIL proporcionarem diversas descobertas não é, necessariamente, segundo Flávia, identificado pelos estudantes. Se os próprios estudantes, por vezes, não fazem uma relação direta da CIF com suas descobertas, podemos entender também que os estudantes que “acabavam cedendo” não estavam abrindo mão de algo, e sim internalizando valores e entendendo seus lugares na construção do conhecimento na CIF.

É possível que até mesmo algumas professoras não relacionem o desenvolvimento dos estudantes ao projeto. Toda transformação é precedida de relações complexas, engajadas, sendo difícil atribuir a responsabilidade à apenas uma causa.

Eu não sei se eles (estudantes) relacionam tão bem assim, não. Os alunos, eu acho que eles não têm esse conhecimento não, que a atitude deles mudam frente ao que eles estão aprendendo na escola. Também não sei se as professoras têm essa mesma observação, não. Algumas sim, que eu já comentei, falei: “olha lá, tá vendo essas respostas, donde é que está surgindo isso?”. Ai, né, foi até uma das reuniões de módulos que nós tivemos essa conversa. “Gente, eu fui fazer isso e aconteceu aquilo”. Ai eu ainda coloquei, falei: “Isso aí é resultado das aulas do LAFIL, vocês ficam aí dormindo, né, resultado das aulas do LAFIL”. Então, assim, é, o reconhecimento da mudança de atitude eu não sei se é pra todos não. Né, não sei de todos percebem não. (FLÁVIA).

A fala da coordenadora Flávia corrobora com a importância dessa dissertação: à medida que o reconhecimento não é evidente para muitos, se torna necessário a reunião dos olhares para o programa. Esse compilado de olhares nos ajuda a pensar o próprio programa de extensão CIF e o LAFIL e serve como registro das possibilidades do ensino de filosofia para e com crianças. A CIF exige participação, envolvimento de todos que por ela são afetados e que a constroem, desde os indivíduos que ocupam os espaços universitários à comunidade escolar.

É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação das pessoas, do ensino fundamental ao superior. É que só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania, uma vez que concentram em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais. Não há dúvida de que as ciências, como conhecimento objetivo do mundo físico e social, ajudam muito, fornecendo sobretudo referências empíricas, eliminando mil dúvidas, ignorâncias e erros. Desse

modo, ajudam a que avaliem melhor as coisas. Mas, de per si, os conhecimentos científicos não podem expressar uma razão para nossas escolhas existenciais, para formarmos nossa escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana (SEVERINO, 2002, p.187).

Um dos principais ganhos da participação e envolvimento com a filosofia, segundo Severino (2002), é o desenvolvimento de uma visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência, e o lugar de cada coisa nela.

Ainda sobre as turmas que recebem o programa, Flávia atribui alguns aspectos filosóficos à prática extensionista do LAFIL:

Qual a diferença da (turma) que tem o LAFIL e da turma não tem o LAFIL? A turma que tem o LAFIL, além desse posicionamento crítico perante as situações do dia a dia, de ter saída, de atuar nas decisões, na própria história, nas questões, ele está engajado ali, naquele momento histórico dele. E a que não tem? Ele fica esperando pronto. Por quê? Porque ele aprende que na escola é só repetir: “eu vou repetir”, “o que o professor espera de mim?”, “eu vou dar a resposta?”, “o professor espera, eu não vou dar meu pensamento, minha opinião”, ele não vê que isso é contribuição, né. Ele fica se programando pra atender a expectativa do professor. Diferente da turma do LAFIL, porque a turma do LAFIL é autêntica, eles são autênticos. E isso vai agradar o professor? “Não me importa, essa é a minha opinião”. Eles aprendem isso, e é isso que eu acho muito valioso no LAFIL, e a gente não consegue passar isso para o professor, né, até pela formação pedagógica, a gente não consegue passar muito isso para eles.

Essa autenticidade no questionar é uma das ferramentas que Lipman, em uma conversa com Kohan, considera mais importante. Ao ser perguntado como ensina as crianças a questionarem, Lipman responde: “O que fazemos é criar um ambiente em que o questionamento é praticado por todos os membros como um elemento do pensamento partilhado que está acontecendo...” (KOHAN, 1998, p. 169-170).

Esse pensamento crítico-social, que parte do questionamento reflexivo, é estimulado nos estudantes a fim de que possam sair dos muros da escola e se transformar em ações efetivas na sociedade. Os aspectos cognitivos, atitudinais, valorativos, a partir da troca de experiências e saberes, contribuem para o

Despertar da consciência, que a criança é responsável pelo lugar, pela rua, pelo bairro que ela mora, pela calçada da casa dela. Então se ela cuidar da calçada dela, da rua dela, se cada um fizer um pouquinho, né, tudo vai ficar bacana. Então, que mesmo ela sendo criança, ela é cidadã, então ela tem direitos e deveres também. (Bianca)

A CIF está comprometida com questões que vão além das habilidades necessárias à construção de um pensar melhor, este também, enquanto *Paidéia*, oferece condições para que

a educação seja em sua essência formativa e possa ser abertura para as potências do indivíduo-social, que pensa, age e transforma a sociedade.

Desse modo, sendo a filosofia um imprescindível subsídio de formação, ela pode e deve estar presente desde o momento em que a pessoa tenha condições para começar a pensar. Parece, então, totalmente acertada a proposta de ensino de filosofia para crianças, desde os tempos da escola fundamental, pois toda criança é sensível a justificção, ou seja, não só é capaz de pensar, mas também de compreender o pensamento. Daí a pertinência dos esforços que vêm sendo feitos, partindo da pressuposição das capacidades das crianças, com vistas a estimular e a desenvolver essa dimensão reflexiva do pensamento já com elas, no ensino fundamental, na linha de uma educação para o pensar, pois o que se tem em mente é justamente ajudar a criança a se apropriar de conceitos e valores, a praticar seu pensamento, no sentido mesmo de exercer sua subjetividade lógica, ética e estética. E isso é essencialmente formativo. (SEVERINO, 2002, p. 189).

São inúmeros os esforços e desafios encontrados na apresentação da filosofia para e com crianças. Esse campo de conhecimento é aberto e inúmeras são as possibilidades para oferecer uma formação humana crítica, criativa e cuidadosa. A filosofia enquanto prática reflexiva atravessa tanto os estudantes quanto os professores mediadores na comunidade, efetivando-se como postura político-social.

3.5 – (Trans)formação dos professores (regentes e em formação)

A ideia de formação transcende o ensinar e se efetiva pela troca de saberes e conhecimentos. O LAFIL, por meio do CIF, provoca a reflexão e a transformação também dos professores regentes das escolas parceiras. Não apenas pelo contato dentro da sala de aula, pois nem sempre estes acompanham as aulas de filosofia, mas pela parceria que se constrói durante o processo.

Em um entendimento comum é a universidade que abriga as discussões teóricas em si. Nossa questão aqui não é avaliar se há ou não domínio teórico em outras áreas do conhecimento pelos agentes envolvidos. O centro da investigação é a (trans)formação em convergência/parceria com a Filosofia.

Quando e onde há um contato da Filosofia na formação das professoras? Segundo Silveira (2020, p. 82), em sua formação no curso de pedagogia, “a única disciplina que se aproxima da Filosofia é a “Filosofia da Educação”, que contribui com a nossa formação de maneira ímpar, mas não cursamos disciplina alguma que apresente a relação possível entre a Filosofia, a Educação e a Infância”.

A falta de contato com o ensino de Filosofia para e com crianças, por parte das professoras regentes, é uma questão que extrapola a boa vontade e capacidade. Ainda que compreendam o valor da Filosofia, faltam currículos universitários que se proponham a divulgar o ensino de filosofia para e com crianças.

Nesse sentido, me parece que um dos equívocos que ocorre no ensino da filosofia, seja na graduação de filosofia propriamente dita, seja nas graduações onde é ministrada, é querer ensinar apenas filosofia (entenda-se história da filosofia), as teorias produzidas pelos diversos filósofos nos diferentes períodos históricos. Ora, aquilo que subjaz às filosofias e as transforma em Filosofia é o exercício do filosofar, um exercício da razão na busca dos sentidos não visíveis nos acontecimentos visíveis; um método de esclarecimento de conceitos, categorias, significados e sentidos; uma forma de pesquisar um tema e demarcar um problema através das ideias; uma interpretação fundamentada em dados produzidos pela observação contemplativa e submetidos ao intelecto. A filosofia também pode ser entendida como uma pedagogia para a cidadania e para o raciocínio, para a vida, tendo uma função basicamente educativa, e ensinando fundamentalmente a aprender. Ou seja, mais que ensinar o pensamento dos filósofos, deve se instrumentalizar dos mesmos para ensinar a pensar de forma mais eficiente e consciente (BARROS, 2002, p.72).

A crítica de Barros evidencia que o problema não está apenas numa disciplina, e sim na educação de modo geral, que vê a filosofia como uma especialidade a ser ensinada, ensina-se filosofia e não a filosofar. O exemplo apresentado é relacionado à formação na pedagogia, porém pode ser estendido às demais licenciaturas.

A gente cita muito Piaget, Montessori, vários outros da aprendizagem, das teorias da aprendizagem, mas a gente não vê os pensadores, as teorias do pensamento, não estudamos tanto. Eu acho até que a gente tem alguma disciplina nesse sentido na filosofia da educação, mas é uma coisa mais superficial, eu acho que nos ajudaria muito um conhecimento mais profundo, sabe. (FLÁVIA)

Estuda-se os autores e suas teorias, no entanto, a educação deve voltar-se para obtenção de um entendimento crítico sobre os saberes e não apenas operacionalidades. Seja nos cursos de filosofia, nos quais o contato com o tema se dá comumente pela extensão, seja nos cursos de pedagogia, “apesar de ter contato com a Filosofia, nos estudos da Filosofia da Educação, disciplina alguma direcionada a experiências filosóficas com crianças, como a “FpC” e a “FcC”, é ofertada durante os cursos de Pedagogia em sua maioria”. (SILVEIRA, 2020, p. 83).

Além da dificuldade dos currículos, há também as professoras que há muito tempo se formaram, distanciando-se da universidade. Bianca nos diz: “*Eu fui universitária? Sim, mas em um tempo diferente, uma época diferente, uma outra formação*”. O contato dos

professores regentes com o projeto de extensão conecta tempos-espacos distintos, promovendo uma reflexao ampla sobre as possibilidades do ensino.

Mas o quanto que as professoras aprendem com as professoras do LAFIL. Até mesmo essa questão de carinho, essa questão de expor o material, de como olhar, como não olhar, sabe? O LAFIL também, por sua vez, eu acredito, que eles pegam um pouco da prática das professoras, porque chegam na escola sem saber o que fazer com os meninos, né. Bom que trabalham em dupla, né, e assim, no que a gente pode, a gente dá esse suporte, mas é uma troca mesmo de experiência, uma coisa muito produtiva pra ambos, né. Eu acredito muito nisso nessa parceria. (FLÁVIA)

É evidente que há uma troca de saberes entre as professoras regentes e professoras (em formação) do LAFIL. Um movimento de mão dupla que a Extensão universitária promove:

Uma das tarefas mais preciosas confiadas à Universidade é a interação com a sociedade. Essa pode ser considerada uma primeira dimensão, direta e imediata, e atinge todos os atores envolvidos. Não há lado forte nessa relação, todos transformam-se mutuamente no processo: cidadãos, sociedade, alunos, instituição, e até mesmo o próprio processo. Não poderia ser diferente. Em relações vivas e orgânicas, como as estabelecidas por meio da Extensão Universitária, a transformação é inerente à própria existência (DE DEUS, 2016, p. 95-96).

É necessário apontarmos que aqui estamos falando, sobretudo, das contribuições de se pensar o ensino no âmbito do ensino de filosofia para e com crianças, na promoção das experiências filosóficas nos anos iniciais. Os estudantes do curso de filosofia por muitas vezes não exploram ou não possuem a possibilidade de explorar os projetos de extensão, ausentando-se assim da dialética entre teoria e prática, a *práxis* em si.

Silveira (2020) que além de pesquisadora é professora, teve a oportunidade de desenvolver trabalhos relacionados ao ensino de filosofia para e com crianças durante sua graduação e transporta toda essa bagagem para sua atuação profissional:

Acredito, enquanto professora que desenvolve experiências filosóficas em sala, que as aulas não seriam somente “mais prazerosas”; mais do que isso, seriam aulas mais significativas e construtivas (...) acredito que, se as professoras tivessem uma formação para o desenvolvimento de experiências filosóficas com crianças, certamente, as vivências teriam maior potência, pois, ao invés de se ater ao livro didático, elas poderiam alçar outros voos junto às crianças; voos iniciados por uma história, uma imagem, uma música... por qualquer coisa que pudesse afetar a turma. (SILVEIRA, 2020, p. 85).

O LAFIL, através da CIF, proporciona esse contato das professoras com as teorias e possibilidades do ensino de filosofia para e com crianças. Para Jéssica é importante esse contato do LAFIL com as escolas por fazer essa união entre teoria e prática, na qual a escola

(enquanto professores regentes e coordenação) e os futuros docentes partilham e pensam coletivamente por meio da *práxis*.

E é importante também porque a teoria é diferente da prática, né? Então às vezes vocês estão estudando, na hora que vocês se deparam lá, abre ainda mais o leque, às vezes o trabalho vai tomando um outro rumo, também né. Porque eles puxam às vezes a gente por um outro lado, e a gente tem que ir, por causa das curiosidades deles, às vezes também as demandas ali. E pra nós também, porque acrescenta muito na nossa prática. Vocês estão ali pra desenvolver um projeto que a gente não teria ali a oportunidade de estar trabalhando. Então isso acrescenta muito, pra nós e para os alunos também. (JÉSSICA)

As escolas envolvidas no projeto entendem de forma clara que se beneficiam do projeto e, ainda, compreendem o seu valor na formação dos futuros docentes ao proporcionarem a abertura para as experiências filosóficas.

E, nesse sentido, a interação das escolas com a universidade é fundamental. Inicialmente, para que a universidade conheça e interaja criticamente com esta proposta, teórica e praticamente, e possa renovar suas formas de realizar a formação filosófica dos futuros professores, de filosofia e outras licenciaturas. Em segundo lugar, para contribuir na problematização e reflexão do trabalho com o programa de filosofia nas escolas. Um caminho de mão dupla, que favorece e responsabiliza escolas e universidades na exploração destas novas formas de praticar e relacionar a filosofia com as crianças (WUENSCH, 1998, p.77-78).

Ainda que no entendimento comum é a universidade que abriga as discussões teóricas, estas seriam vazias de conteúdo prático sem as relações necessárias com a sociedade na qual está inserida, na (univer)cidade que se constrói.

A aplicação da proposta sistematizada por Lipman, incluindo suas novelas filosóficas e manuais, desconectadas de uma contextualização e apresentação, se transforma em apenas uma ferramenta operacional. A relação construída por meio da extensão permite desenvolver uma crítica sobre sua metodologia e abrir caminhos para construções significativas, tanto por meio dos universitários, quanto pelas professoras regentes. Aí a importância do LAFIL, construir essa ponte relacional entre universidade e escola.

Kohan leva o grupo para pensar junto à escola, contribuindo também para a formação continuada dos professores. Parte-se da ponte como pressuposto. “Compromisso dos professores das escolas públicas envolvidos com essa audaciosa experiência que transforma suas vidas e faz crescer a dedicação pelo ensino. Beleza no encontro da Filosofia com a educação, quando a universidade vai à escola” (MELO, 2012, p. 250).

3.6 – Comunidade escolar e a comunidade de investigação

A CIF busca estabelecer uma relação saudável com os estudantes em sala de aula (e além dela) e com outros profissionais da comunidade escolar. Essa parceria contribui para repensar as práticas – dos professores regentes e do LAFIL, e dar maior visibilidade ao projeto.

O acompanhamento da CIF por parte da Flávia acontece todos os dias em que está na escola e suas sugestões afetam o LAFIL e a comunidade escolar como um todo:

Eu vejo os professores (do LAFIL) chegando, vejo entrando nas salas, as vezes pergunto os meninos, “e aí, tão gostando?”, vejo trabalho, movimento, produção exposta nos murais, que é uma coisa que eu sempre quis muito que o LAFIL fizesse, e desse visibilidade ao programa, ao invés de ficar só dentro da sala de aula, que aquilo saísse de dentro da sala pros muros da escola. Sempre gostei disso, e sempre sugeri: “vamos fazer um muralzinho”, “expõe aqui fora”, “vocês fizeram isso, olha que bonito”, porque muita coisa era produzida na sala, e às vezes eu chegava na sala, via aquilo ou vocês mesmo, o pessoal do LAFIL mesmo me comentava. Aquilo estava restrito na sala de aula, restrito só no caderno, só na folha, os combinados com os alunos, o relacionamento professor-aluno, e isso estava muito fechado dentro da sala, e aí eu comecei a pedi, né, pra colocar fora, e comentava com os professores da sala: “olha isso está sendo desenvolvido no LAFIL”, né, “vamos fazer um trabalho junto com eles, uma parceria”, até pra deixar de ser a janela de descanso, mas pra ser um parceiro, né, de disciplina, de conteúdo trabalhado. Que as coisas tivessem um casamento, né. Aí, acho que a partir dessa época mesma, uma das professoras até seguia muito, que era a Natássia. Ela ficava dentro da sala de aula, acompanhando as aulas do LAFIL. E sempre nas nossas reuniões de módulo que vocês não estavam, ela sempre falava “olha isso que foi feito no LAFIL, ficou maravilhoso. Aquele outro ficou muito bom”, e os trabalhos estavam sendo, assim, cada vez mais divulgados. Deixou de ser aquela janela fria, pra ganhar discussão nas reuniões de módulo. E às vezes eu até pedia essa parceria pro pessoal do LAFIL: Gente, nós estamos chegando aí em determinando momento, festivo, ou determinada época do ano, o que que nós podemos fazer, semana da criança, vem a formatura, vamos entregar também um certificado do LAFIL. E essas coisas todas, elas foram crescendo, né. (FLAVIA).

Quando há a possibilidade de dar continuidade a um projeto ou programa, ele vai ganhando novos direcionamentos e descobrindo novos cenários para se desenvolver. Até mesmo as “janelas de descanso” são repensadas. Esses comentários despertam a atenção para o projeto de uma maneira singular; comenta-se em outros momentos, é visto, e não apenas quando há membros do LAFIL na escola.

Rayssa, enquanto diretora, também percebia essa ocupação da escola: “*Via as atividades extraclasse, eles vinham fazer no pátio, eu olhava... o diretor não tem muito tempo né, mas o pouco tempo que eu tinha, eu observava bem e gostava muito*”.

As parcerias vão se desenvolvendo e os bolsistas e voluntários se sentem a cada momento mais “de casa”. Convidados a pensarem juntos a escola, eventos, formaturas e outros projetos, acabam assumindo novos espaços e sendo reconhecidos por isso.

Bianca afirma que todo mundo sabia quando eles estavam na escola:

Todo mundo sabia que eles estavam. Porque as crianças sempre tinham alguma dinâmica, eles cantavam, eles riam, eles saíam de sala, ou saíam da escola, né. Então, inclusive os meninos de segundo e terceiro ano ficavam assim: eu quero ter oportunidade, eu quero chegar no quarto, no quinto ano, pra eu poder ter oportunidade de participar do projeto. E assim, a comunidade tinha (conhecimento do projeto) sim, tanto é que tivemos a oportunidade de visitar aqui, alguns locais, aqui no Araçá, né, de caminhar pelas ruas aqui. Então tem sim, uma aceitação inclusive muito boa das famílias dos alunos. (BIANCA).

Essas contribuições do programa de extensão comunidade de investigação filosófica alcançam toda a comunidade escolar. A abertura para a (trans)formação acontece de todas as partes: da sala para a escola, da escola para a comunidade, da comunidade para a universidade, da universidade para a comunidade escolar.

Para os bolsistas e voluntários a expansão do projeto se torna essencial: há um deslocamento da responsabilidade localizada, na sala de aula, para uma responsabilidade com toda a comunidade, além muros das escolas. Um “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o *ser mais* deste homem” (FREIRE, 2007, p. 25).

A comunidade conhece e reconhece o professor do LAFIL como crédito na escola. Até também pela presença, né. Eu acho que essa presença nos eventos, né, o momento que o pai vai na escola, ele vai na escola na festa junina, ele vai na escola na formatura, nas reuniões, então o pessoal do LAFIL sempre presente nesses momentos. A exposição de atividades nos corredores é uma coisa que também deu visibilidade. (FLÁVIA).

A partir dessa abertura e do desenvolvimento da confiança mútua, os bolsistas e voluntários se aventuravam também em afetar a comunidade como um todo. Um momento marcante para a comunidade escolar de uma das escolas foram as discussões a respeito do que a escola estava precisando. Carol nos relata:

[...] tudo era questão de democracia. Nada era assim: nós vamos trabalhar nisso! Então houve uma questão de votação e aí a gente falou sobre: o que eles queriam melhorar na escola, como eles viam a escola, o que a escola estava precisando? E eles falaram que era espaço. Eles questionaram muito a questão de espaço na escola. E aí foi levantada a questão do campo Guarani, que eles viam não só na escola, como que poderia auxiliar a comunidade, como poderia servir a comunidade. Por isso foi citado o campo Guarani, porque poderia ser um espaço que a escola poderia estar usando e a própria comunidade também, o espaço fica lá jogado.

As professoras Carol e Bianca, tiveram a oportunidade de acompanhar as turmas por dois anos consecutivos. Esse envolvimento possibilitou o desenvolvimento de tantas atividades na comunidade que a coordenadora Jéssica, mesmo há pouco tempo na escola (só entrou ao fim do projeto), presenciou diversas intervenções.

Eu peguei mais o finalzinho, que foi a visita aos museus no centro histórico, e eu lembro de muita fala dos meninos, que gostaram de conhecer. Eles não conheciam, entendeu? O centro histórico! Eles viviam ali mesmo, no bairro. Não é meninas? Lembram? Então, foi assim, um resgate, sei lá, que eles conversaram com os pais depois, teve muitas falas: que minha mãe falou que trabalhava ali. Então eles ficaram empolgados...

(...)

E o final também foi um passeio que foi feito, extrovertido, lá na universidade, que eles gostaram de conhecer também. A universidade que está ali do lado, no Dom Bosco, mas que eles nunca tiveram a oportunidade de conhecer. Isso também fez com que eles, assim, abrissem os olhos deles, né, pra isso. Achei que foi muito legal. (JÉSSICA)

Todos os anos há um grande esforço em tentar levar os estudantes participantes do projeto para a universidade. Nem sempre se conseguia as verbas. A escola em que as Carol, Bianca e Jéssica trabalham se localiza no mesmo bairro da universidade e, ainda que próximas, muitos estudantes sequer a conheciam. Aproximá-los desse local é, de certa forma, dizer que esta também é uma possibilidade para eles chegarem ao ensino superior e em uma universidade pública.

Conhecer a universidade como possibilidade de si mesmo. Apropriar-se do bairro, da comunidade, dos seus espaços; engendrar novas descobertas do mundo, novas descobertas de si. Participar ativamente da construção da sua identidade e do espaço que ocupa. Individualidades que são produzidas em comunidade. Comunidade que é construída por individualidades.

3.7 – A extensão na escola

Ouso dizer que a extensão é transformadora quando articula o “fazer” da sala de aula, leia-se, ensino com a pesquisa, e leva este acúmulo para a sociedade, da qual recolhe contribuições, mudanças, novos olhares e até mesmo críticas trazendo este novo aprendizado para o interior da universidade. Pois, de que outra forma pode haver um franco diálogo entre duas visões de mundo, duas porções da mesma sociedade, indivisíveis, é verdade, apesar de usualmente diferenciarmos a comunidade acadêmica do “público em geral”? E também essa diferenciação é fruto da transformação, pois tudo se transforma. Então, se tudo se transforma, qual o propósito de discutirmos o papel da Extensão Universitária na transformação social? Justamente porque o papel transformador da Extensão é complexo e multidimensional, ou seja, a transformação social através da Extensão se dá em várias aspectos e dimensões diferentes. (DE DEUS, 2016, p. 95).

O princípio da indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão, enquanto pilares da universidade brasileira, que se articulam de forma efetiva e significativa, ainda é um grande desafio. A ideia de indissociabilidade não permite pensarmos a Pesquisa, o Ensino e a Extensão de formas isoladas e sim em constante diálogo, enquanto interdependentes.

É um desafio sem uma resposta simples; pensar vieses tão complexos em plena harmonia é tarefa constante, inacabada, que se constrói no fazer. O LAFIL encontra na extensão a possibilidade de pensar o ensino e a pesquisa, e encontra no ensino e na pesquisa a possibilidade de pensar a extensão.

Eu acho importantíssimo, até porque a educação, ela tinha que ser, embora não é, ela tinha que ser algo mais vivo, mais dinâmico, porque o mundo modifica, o mundo modifica. O que está sendo ensinado lá na Universidade agora, não é o que eu aprendi. E se eu não tiver esse contato, eu que vou ficar pra trás, com uma educação ultrapassada.

(...)

Então, assim, a educação básica e a Universidade têm sempre que conversar, tem sempre que conversar. Nós temos que abrir as portas pros estagiários, pros programas de extensão. Eu acredito muito nessa parceria, até porque a construção sai da Universidade. Sai da Universidade, entendeu? Não tem como a gente fazer as mudanças necessárias, essas coisas, sozinhos. Não dá. A escola não tem força pra isso, né. Eu, enquanto coordenadora de escola, a gente não tem força sozinho. Já a universidade, ela pega a prática aqui e leva lá, ela discute, aquilo vai para um curso de formação. E os novos professores já vêm com a escola com aquele novo olhar, né. “Isso aqui deu certo, alguém levou essa prática”, né. (FLÁVIA)

É urgente pensarmos a necessidade das práticas de ensino, nas universidades e centros de formação de professores, estarem articuladas com as pesquisas e a extensão. O Art. 36 do capítulo III do Estatuto da UFSJ diz o seguinte: “A extensão tem como objetivo criar e intensificar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade, por meio de um processo educativo, cultural, científico e tecnológico”.

A formação inicial dos professores, não é diferente também as formações continuadas no Brasil, segundo Oliveira (2019, p. 164-165):

Está sendo formada por instituições privadas de ensino superior, o que nos coloca a indagação sobre a qualidade da formação desses profissionais, uma vez que tais instituições não desenvolvem pesquisa, que por sua vez, realimenta o ensino, assim como a extensão e os professores são contratados como aulistas, sem espaço para a reflexão e trabalho coletivo. A forma de organização dominante desses cursos é a disciplinar, havendo poucas iniciativas de oferta de cursos de ensino superior organizada em outras bases, que possam promover o diálogo entre áreas de conhecimento, visando a resolução de problemas ou na perspectiva de considerar que o conhecimento que se constrói na atualidade não é conclusivo e que a incerteza e a imprevisibilidade estão presentes no ato de conhecer.

A extensão, enquanto compromisso político, sério e contínuo, auxilia na (trans)formação dos sujeitos e espaços participantes. A CIF, enquanto comunidade investigativa, contribui, de forma direta, para se pensar a sala de aula, a comunidade escolar, a comunidade acadêmica, a sociedade como um todo.

Enquanto eu estiver lá (na escola), o que eu puder fazer pra esse programa continuar lá, e pra gente continuar com essa parceria, eu vou fazer! O que depender da minha colaboração, da minha contribuição nesse sentido, eu vou fazer e ainda aprendo muito com o LAFIL. (FLÁVIA).

É possível observar a profundidade da mudança provocada pela extensão. O processo formativo acompanhado da extensão implica em reflexões sobre a Universidade, sobre a realidade escolar, sobre a sociedade, sobre nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há história, mas histórias. A história pode ser contada de muitas maneiras. Um projeto de trabalho também. Ele é muitos projetos. (KOHAN, 2012, p. 15).

A frase acima, escrita por Walter Kohan na abertura de seu texto “Palavras, passos e nomes para um projeto” nos provoca a pensar os multi-olhares sobre o ensino de filosofia para e com crianças através da extensão universitária. O LAFIL é um laboratório plural, e sua atuação possibilita pensar, repensar, criar e recriar as práticas filosóficas desde a infância.

A dissertação se propôs a investigar e analisar o programa de extensão “comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental”, pertencente ao LAFIL/UFSJ. Tal programa estabelece uma ponte importante entre a universidade e as escolas de Educação Básica, por meio das aulas de filosofia no ensino fundamental. Nos ocupamos então de apresentar o laboratório, sua história, sua atuação, e demos especial atenção às contribuições da CIF. A caminhada do pesquisador auxilia também a pensar a dissertação.

Para tanto, iniciamos o texto com a apresentação do pesquisador, localizando o leitor e o situando em um contexto imerso nos estudos sobre filosofia para e com crianças. A apresentação do autor é essencial para avaliar as relações diretas com a extensão e as contribuições aqui investigadas.

A história do LAFIL, junto aos seus pressupostos teóricos e metodológicos, foi apresentada na introdução e detalhada no capítulo 1. Neste mesmo capítulo é tornado evidente o movimento contínuo de transformação do laboratório em seus 19 anos de atuação. Absorve-se tudo que possa contribuir para uma reflexão mais crítica, criativa e cuidadosa e se transforma em algo único, autônomo e significativo.

O LAFIL se torna morada para aqueles que procuram estabelecer um maior contato com as vivências da/na escola. Essa ponte que é construída e repensada entre universidade e escola fomenta uma discussão atual sobre a extensão e sua importância na contribuição da formação de profissionais qualificados e sensíveis à realidade na qual estão inseridos.

Já no segundo capítulo, expomos sobre instrumentos de pesquisa/investigação e compreensões acerca das escolhas metodológicas. Durante a transcrição das entrevistas foram surgindo temas que formaram nossas categorias de análise. A partir dessas categorias refletimos sobre as ideias trazidas pelas coordenadoras e professoras entrevistadas. A análise categorial das entrevistas, pensada a partir de Bardin (1977), e a análise documental, fundamentada em Cellard (2008), foram utilizadas para construir um panorama histórico e um entendimento sobre as diferentes percepções de um mesmo programa.

Ainda no capítulo 2 são apresentados os principais referenciais teóricos que nos auxiliaram a pensar o ensino de filosofia para e com crianças: Matthew Lipman e Walter Kohan. Lipman com seu pioneirismo na temática, através das novelas filosóficas e manuais, apresenta-nos novas direções e possibilidades de pensar filosofia e infância. Kohan provoca-nos a pensar nossas escolas públicas, a formação continuada dos professores e a oportunidade de inserir as reflexões filosóficas desde os anos iniciais. Esses autores estabelecem um diálogo com a pesquisa em diversos níveis, seja nas inspirações didático-metodológicas do LAFIL, seja como contribuição para as análises categoriais apresentadas no terceiro capítulo.

A dissertação está fundamentada nos precursores do tema investigado. Tal fundamentação, para a dissertação e para o LAFIL, é uma orientação, um ponto de partida. A partir de Lipman, por exemplo, é necessário compreender alguns elementos da sua filosofia para sustentar o que é feito pelo próprio LAFIL: a valorização da pergunta, da dúvida, do diálogo, da comunidade de investigação. Elementos necessários para pensar a filosofia para e com crianças, posturas investigativas. Apresenta-se a comunidade de investigação filosófica pelo Lipman e é trazido para o texto o que é necessário para se pensar a CIF/LAFIL.

O levantamento histórico do LAFIL, através da análise documental, foi substancial para a construção de um panorama sobre o programa e para contribuir com as análises categoriais das entrevistas que foram realizadas. As categorias despontadas das análises das entrevistas foram: a CIF nas escolas, o acompanhamento das aulas, as transformações dos sujeitos envolvidos (estudantes, professores regentes e professoras em formação), relação entre a comunidade escolar e a comunidade de investigação, e a extensão universitária na escola.

A proposta inicialmente não contemplava a análise documental nem a entrevista com as professoras participantes. Pensada para discutir a visão das coordenadoras, a dissertação contemplaria as vivências do pesquisador e seus anos de atuação no programa. Após o início da investigação surgiram elementos que não poderiam ser ignorados, elementos que remontam a história do LAFIL desde sua criação.

Tais elementos (os documentos e as entrevistas com as professoras) contribuíram para a análise das entrevistas apresentadas no capítulo 3. Neste capítulo são apresentados trechos das entrevistas realizadas com as coordenadoras e professoras parceiras do laboratório. A análise categorial dessas entrevistas evidencia a teoria na prática e a prática provoca novas possibilidades de se pensar a filosofia para e com crianças.

A filosofia para e com crianças enquanto possibilidade real, desde os anos iniciais na escola, se constrói em comunidade, abrangendo todos os envolvidos. A pesquisa evidencia a

contribuição do LAFIL para a reflexão crítica a respeito da concepção tradicional do conhecimento científico e tecnológico presente no discurso das grandes narrativas. O LAFIL possui um caráter político, evidenciado na sua possibilidade de transformação social.

O LAFIL atravessa gerações de estudantes da UFSJ e se reinventa a cada momento. A partir da criatividade, criticidade e do cuidado, trabalhados com autonomia no laboratório, busca-se alternativas para atuar ainda em tempos de pandemia e desenvolver/praticar filosofia para e com as crianças das escolas públicas.

Uma dissertação que atravessa a extensão e investiga a contribuição da filosofia para e com crianças, através da CIF/LAFIL, é necessária para concretizar a possibilidade de se pensar uma nova educação, pautada em valores e ações democráticas. Novos saberes construídos a partir de práticas extensionistas na comunhão entre academia e escolas.

As discussões sobre extensão universitária atravessam o texto do início ao fim. Ainda que não fosse um objetivo inicial da pesquisa, tais discussões tornaram-se essenciais para a dissertação. Cada vez mais tem se discutido a inserção da extensão como obrigatória, principalmente nos cursos de licenciatura, para uma formação profissional afetada pela própria realidade das escolas. Importante salientar que os estágios obrigatórios são distintos da extensão universitária. Muitos estágios das licenciaturas ocorrem através da observação e acompanhamento das aulas, sendo mínimo o espaço para atuação ativa dos estagiários¹⁷. A extensão se destaca por proporcionar a oportunidade de estar em contato com a realidade escolar por um período mais extenso, tornando a formação profissional mais sensível às realidades escolares.

A extensão universitária é transformadora quando permite a consolidação da *práxis*, a combinação entre teoria e a prática. Esse arranjo pode ser entendido com o ensino e a pesquisa que atuam, que levam o acúmulo do conhecimento acadêmico para a comunidade, através da extensão.

A CIF/LAFIL estabelece uma ponte movimentada entre a comunidade acadêmica e a comunidade escolar. Tal ponte possibilita a troca de vivências entre professores e acadêmicos da Universidade e profissionais atuantes nas escolas. O papel transformador da extensão é complexo e multidimensional, por isso se mostra relevante trazer as contribuições das visões das coordenadoras e professoras parceiras do LAFIL. Essa diversidade evidenciada pelas

¹⁷ A CAPES instituiu, através da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa Residência Pedagógica. Tal programa visa fomentar e ampliar o contato com a prática docente, articulando teoria e prática, a partir da graduação. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/03/2018&jornal=515&pagina=28>

entrevistas corrobora para uma avaliação do programa, registrando avanços e apontando caminhos.

Tendo em vista as entrevistas realizadas, evidencia-se uma abertura das escolas para a CIF/LAFIL. Essa abertura é marcada pelo reconhecimento da contribuição da filosofia para o pensar criativo, crítico e cuidadoso. Possibilitar às crianças a oportunidade de conhecerem a história da filosofia e do fazer científico em comunidade é trabalho sério.

Diante das análises realizadas podemos afirmar que as maiores contribuições da filosofia para e com crianças é o fortalecimento do diálogo, do pensamento reflexivo, da autenticidade no questionar, do despertar da consciência, da necessidade de sabermos pensar e agir coletivamente para construir uma sociedade menos desigual, com mais respeito com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Essas análises evidenciam que a filosofia é um caminho para debates sobre valores da dignidade humana, da cidadania, que contribuem para construir e transformar objetos e sociedade, para além da aplicação de um conhecimento técnico-científica, efetivando-se como postura político-social.

Importante também ressaltar a importância de se agrupar informações sobre um programa que há quase duas décadas vem transformando a realidade da formação profissional dos professores do Brasil. Ao mesmo tempo que estamos fazendo uma reflexão sobre a extensão universitária e as contribuições da filosofia para e com crianças, estamos concomitantemente fazendo um levantamento histórico do LAFIL

Ter um laboratório comprometido com a sociedade, com o indivíduo concreto, contribui para expandir as fronteiras da universidade e formar professores com experiência no ensino e na pesquisa. O LAFIL torna a UFSJ ainda mais relevante enquanto comunidade acadêmica atuante e espaço de formação de professores autocríticos. Há ainda que ressaltar que o LAFIL tem lutado incessantemente para se manter ativo e garantir bolsas de estudos pela UFSJ-PROEX, contribuindo com a formação dos discentes que constroem, diária e coletivamente, o laboratório.

Ter participado do LAFIL, principalmente no trabalho relacionado a comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental, abriu um leque de possibilidades que muito contribuiu para a minha formação acadêmica. Através do envolvimento nas atividades de Filosofia para criança pude perceber a importância da investigação filosófica para o desenvolvimento de nossas habilidades de pensar e conhecer. Fez-me perceber a amplitude da disciplina Filosofia, bem como sua presença fundamental nas discussões sobre educação e currículos educacionais.

Ao trabalhar a Filosofia com crianças, inspirado nos ideais da comunidade de investigação filosófica e outros autores, redescobri a infância como um momento necessário para a formação do cidadão crítico. A prática da Filosofia nos anos iniciais, pensada através de temáticas significativas para os estudantes, faz com que, a partir da identificação com o debate, os estudantes se vejam participando ativamente da construção do momento. Esse momento permite a reflexão sobre questões existenciais, lidar com contradições e desafios, imaginar, pensar, avaliar, criar, recriar etc., gerando, conseqüentemente, um pensamento crítico sobre as temáticas que tangem a vida dos estudantes.

Deste modo, destacamos o caráter político de desenvolver atividades de filosofia com crianças nos anos iniciais e por meio do Programa de Extensão CIF, do LAFIL/UFSJ, que tem promovido experiências filosóficas para os anos iniciais em algumas escolas públicas da cidade de São João del-Rei/MG. A possibilidade de se trabalhar com filosofia na escola pública em parceria com a universidade por meio de programas de extensão, além de aproximar a universidade e a escola, bem como seus membros, pode desenvolver o pensamento filosófico, a reflexão crítica, criativa e cuidadosa desde a mais tenra idade, contribuindo também para a autonomia de pensamento desses estudantes e da formação de todos os envolvidos.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José Netto. **Projeto de criação do Laboratório de Educação em Filosofia - LAFIL**. (Projeto enviado ao Departamento de Filosofia e Métodos – DFIME, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).) São João del-Rei: 2003. (Circulação restrita).

ANDRADE, Maria José Netto. **Socializando o programa de extensão: A comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental**. YouTube, 21 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNLwytaLWqc&t=445s&ab_channel=LAFIL-UFSJ>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

BARROS, Roberto. Filosofia na formação universitária. In: KOHAN, Walter (organizador). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. LDB nº 9394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176. Disponível em: <<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola>>. Acesso em: 05 de março de 2021.

CARDOSO, Ana Lucília. **Educação para o pensar: o lugar do diálogo na teoria e na prática lipmaniana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins, 2007. (Coleção Todas as Artes).

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al.. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

De DEUS, Sandra. Impacto e transformação social: o papel da extensão universitária. In: GONÇALVES, Nádia, QUIMELLI, Gisele (organizadoras). **Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba: CRV, 2016.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Clássicos).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15). Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>> Acesso em: 23 de março de 2021.

FREITAS, Marquiana. Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In: GONÇALVES, Nádia, QUIMELLI, Gisele (organizadoras). **Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária**. – Curitiba: CRV, 2016.

GOMES, Vanise. Filosofia com crianças: caminho para o pensar transformador na escola? In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia; 4).

HAYNES, Joanna; MURRIS, Karin. Escuta, hospitalidade e ensino filosófico. In: XAVIER, Ingrid M; KOHAN, Walter O (organizadores). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter Omar et al. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

KOHAN, Walter O. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana Míriam (org.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Série filosofia na escola).

KOHAN, Walter O. Conversas com John Dewey e Matthew Lipman. In: KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana M. (org.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Série filosofia na escola).

KOHAN, Walter O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana M. (org.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Série filosofia na escola).

KOHAN, Walter O. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia; 4).

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LORIERI, Marcos A. **Filosofia no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. 10p.

MELO, Danilo A. Em Caxias, a filosofia “des-encaixa”? Filosofar, experiência do pensamento e criação. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia; 4).

OLIVEIRA, Marineide. As múltiplas dimensões da aprendizagem na formação de professores: o formal e o não formal. In: MONTEIRO, Silas Borges, OLINI, Polyana (organizadores). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: didática, saberes docentes e formação, v.1. Cuiabá-MT: EdUFMT, Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook).

PADILHA, Leoni Maria; O Pragmatismo em Lipman e sua Influência na América Latina. In: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, jul./dez. 2005.

PEIRCE, Charles S. The Fixation of belief, Some consequences of four incapacities, How to make our ideas clear, The scientific attitude and fallibilism. In: **Philosophical writings of Peirce**. Ed. Por J. Buchler. New York: Dover, 1955

PLATÃO. Fedro. **Diálogos**. Vol. V. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1975.

QUIMELLI, Gisele. Interação dialógica: a voz da extensão universitária. In: GONÇALVES, Nádia, QUIMELLI, Gisele (organizadoras). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. – Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Ana Lúcia dos. **Gestão democrática da escola**: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. IN: ANPED, GT: Estado e Política Educacional / n. 05, 2006. (Congresso).

SILVEIRA, Cristiane F. **“Filosofia para e com crianças”**: Bordando reflexões acerca das experiências filosóficas com crianças no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2020.

SILVEIRA, Renê J. T. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**: três polêmicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 83).

SANCHEZ, Liliane B. A lógica de Lipman. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 3 (2004): nov. 2004/abr. 2005 Disponível em: <<http://ojs.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5469/4576> >. Acesso em: 23 de março de 2021.

SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação da sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (organizador). **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPLITTER, Laurance J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. Tradução Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Conselho Universitário. Estatuto da UFSJ. São João del-Rei: Conselho Universitário, 2011. Disponível em: <
https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/EstatutoDaUFSJ_UFSJ.pdf>

WUENSCH, Ana M. Notas para uma história do movimento *filosofia para crianças* no Brasil. In: KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana M. (org.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Série filosofia na escola).

APÊNDICES

Apêndice I

Roteiro para a entrevista

As entrevistas serão realizadas com os coordenadores das escolas que receberam a Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Fundamental, do Laboratório de Educação em Filosofia. O LAFIL atua desde 2003 como um núcleo de estudos, pesquisa e extensão voltado para a educação em Filosofia. Deste modo, investigaremos, junto aos coordenadores das escolas, os impactos causados nas escolas pelo programa de extensão.

Roteiro:

- Apresentação dos objetivos do encontro, da forma de registro (gravação em áudio) e da garantia do sigilo deste e do nome do participante.
- Explicar ao entrevistado como será realizada a entrevista: serão feitas algumas perguntas, a fim de guiar/orientar a entrevista; esclarecimento de qualquer dúvida que possa haver; utilização do gravador de áudio; transcrição e análise dos áudios.
- Leitura do TCLE e assinatura do mesmo.

Primeira etapa da discussão: algumas questões orientadoras.

- Como funciona o programa aqui na escola?
- Como foi a aceitação do programa para ser inserido no ano letivo das turmas contempladas?
- Qual era a expectativa criada pelas escolas sobre o programa?
- Os conteúdos do programa vão ao encontro dos conteúdos relativos ao currículo das turmas contempladas?
- Como você, na posição de coordenador(a), tem acompanhado o programa?
- Dos anos que acompanhou/tem acompanhado a execução, você acredita ter havido mudanças após a inserção do programa no dia a dia dos estudantes? Se sim, quais?
- Os objetivos do programa são claros pra você?
- Você percebe assimilação dos objetivos do programa (críticidade, criatividade e carinho) em outros momentos que não sejam os determinados pela extensão?
- Você considera importante o envolvimento das atividades extensionistas (no caso, o vínculo entre educação superior e educação básica) para o desenvolvimento da pesquisa em educação?

- Você considera que o programa contribui ou contribuiu para a formação de professores? De que maneira?
- As atividades realizadas pelo programa são de conhecimento da comunidade escolar como um todo?
- Há retorno dos estudantes da escola sobre a comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental?

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado _____,
Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A BUSCA PELA AUTONOMIA DE PENSAMENTO**”, desenvolvida por Henrique Resende Corrêa, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ, sob orientação da Profa. Dra. Giovana Scareli.

Este projeto tem por intenção reunir e analisar as visões dos coordenadores das escolas beneficiárias das atividades do Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Fundamental” do Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) sobre os resultados da participação deste nas escolas.

O convite a sua participação se deve à sua posição, ocupada na data em que o programa esteve inserido na escola. A visão dos coordenadores sobre as possíveis mudanças e contribuições do ensino de filosofia nos anos iniciais é nosso maior anseio. A ideia é que possamos cotejar a visão dos coordenadores às possibilidades da Comunidade de Investigação, metodologia proposta por Matthew Lipman.

A sua participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalização caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, sendo toda a avaliação realizada de forma individual sem a presença de outros voluntários no local de exame.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

No presente projeto, você será identificado por nomes fictícios ou com um número que será intransferível.

A sua participação consistirá em uma conversa/entrevista, gravada em áudio, sobre o desenvolvimento da atividade de extensão do LAFIL na escola em que você é/foi coordenador(a). Espera-se que possamos conhecer, de maneira geral, as contribuições, os benefícios, as dificuldades, críticas, sugestões do programa, tendo como eixo, se houve contribuição do Laboratório para a autonomia de pensamento dos estudantes participantes do das sessões da “comunidade de investigação filosófica”.

A entrevista tem previsão de aproximadamente 01 hora de duração, havendo a possibilidade de remarcarmos outras, caso seja acordado a necessidade das mesmas. É importante ressaltar que o procedimento poderá ser interrompido a qualquer momento por solicitação do participante.

As entrevistas serão armazenadas em arquivos digitais e posteriormente transcritas. Somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ.

Como benefício direto aos participantes, teremos o conhecimento e reflexão sobre as contribuições do programa de extensão para a comunidade escolar e, em específico, para os estudantes participantes das aulas de filosofia no ensino fundamental I, segundo a visão dos coordenadores pedagógicos.

A pesquisa é de grande valor para analisar, segundo a visão dos coordenadores os possíveis impactos de um Programa de Extensão de longa duração na cidade, bem como a reflexão em torno da busca pela autonomia intelectual, necessária em diversos aspectos da vida. Pensar as possibilidades de ensino como caminho para a independência de pensamento é basilar para a formação de uma sociedade justa, igualitária e progressista.

Ponderamos que os riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, como o incômodo que muitos sentem diante de entrevistas, algum stress decorrente da mesma ou alguma indisposição diante de alguma questão. Em qualquer situação dessas, será empregado todo o esforço para que não haja qualquer tipo de desconforto. Para isso, faremos todos os esclarecimentos necessários, deixando claro os objetivos da pesquisa e, o participante estará sempre ciente de que, a qualquer momento, ele poderá interromper, perguntar e até retirar sua entrevista. No entanto, iremos empenhar todos os esforços para não haver nenhum incômodo. Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação final. Os resultados serão repassados aos participantes, individualmente, estando o pesquisador à disposição para eventuais esclarecimentos.

Não haverá nenhum custo pela sua participação neste estudo. No caso de haver algum gasto gerado pela pesquisa, o pesquisador o ressarcirá devidamente.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderás entrar em contato com os pesquisadores.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598

e-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador a responsável: Henrique Resende Corrêa

Email: hcorrea_2003@hotmail.com

Telefone: (32) 9 9959-5976

Contato da orientadora: Profa. Dra. Giovana Scareli

E-mail: giovana_scareli@ufsj.edu.br

Telefone: (32) 3379-5153

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada (s).

São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Apêndice III – Entrevistas

1) Transcrição da entrevista da Flávia.

F: Meu nome é Flávia, eu gostaria de declarar que estou muito à vontade nessa entrevista, estou me sentindo em casa, e o Henrique propiciou um ambiente muito tranquilo, muito... estou à vontade. Estou na sala da minha casa, recebendo o Henrique, tô tranquilíssima, espero que o Henrique também fique.

H: Estou, obrigado, obrigado, também me sinto mais confortável. Então ó, vamos iniciar a entrevista relacionada à pesquisa da comunidade de investigação, relacionada ao LAFIL, né. Então, é, Flávia, todas as respostas são sua percepção em relação à situação, ao LAFIL, ao programa de extensão. Então, é, não se sinta censurada em qualquer momento, nem pressionada. Como funciona o programa na escola Tomé Portes del Rei

F: É, são aulas semanais, né, os professores eles atuam por 50 minutos, na sala de aula, às vezes acompanhado pelo professor regente, mas a maioria das vezes é sozinho, é um ou outro professor que gosta de acompanhar a aula. A maioria deles aproveita esse momento para fazer outros afazeres, planejar aula, preencher diário, realizar outras atividades, né, que compete ao professor, então seria como uma janela para eles.

H: em 2014 o programa iniciou na escola, né, e como foi a aceitação do programa para ser inserido no ano letivo das turmas trabalhadas?

F: em 2014 eu não estava, cheguei em 2015, então, né, foi o segundo ano do LAFIL na escola. Já logo no começo, quando eu recebi a proposta, eu fiquei encantada com a ideia, e aí, né, na minha atuação enquanto supervisora da escola, teria que dar uma opinião se eu gostaria de um programa estar na escola ou não, eu achei aquilo uma oportunidade maravilhosa, encantei com aquilo, eu falei, gente, nessa escola tem programa de filosofia para crianças, mas como assim? E encantei logo, e aí a coordenadora Maria José fez uma reunião com a gente, esclareceu, como seria a proposta, né, e eu aderi logo de começo, já fiquei fascinada com a ideia.

H: Isso já conversa com o que, o que você esperava né, quando teve o contato, cê ficou então feliz de saber que a escola já tinha o programa?

F: Já tinha do ano antes é eu fiquei assim, fiquei foi curiosa né, como que funciona isso, e encantada, que assim, a filosofia é um ramo assim que me fascina mas que eu não tenho conhecimento, então uma coisa que a gente não tem conhecimento, pelo menos meu perfil é esse, eu não tenho muito conhecimento, eu procuro conhecer mais de perto até para adquirir e

dominar, né, essa parte, então eu achei assim, pessoas com conhecimento filosófico na escola seria uma visão diferente da nossa, que é pedagogo, eu sou pedagoga, então é baseado nas teorias educacionais, que é o meu trabalho, então ter um profissional diferente, eu gosto muito dessa parceria, como que o outro segmento, ele vê essa escola e ele pode atuar, ele consegue ajudar, assim como a gente pede também o ramo da psicologia, para nos auxiliar em relação as atividades de grupo, né, eu vi assim uma ideia promissora, uma coisa boa, não sabia como ia acontecer, mas assim, vi com muito entusiasmo, e tive assim expectativas boas, falei, gente, uai, como que isso vai acontecer. Isso tem tudo pra agregar valor ao nosso fazer pedagógico, porque as vezes a gente sente a escola fria, ela não analisa o sujeito na totalidade, quem é esse menino que ta sentado ali e não quer fazer, aí já logo atribui ao menino teimoso, indisciplinado, não quer saber da história desse menino, que menino é esse, né, de onde ele vem, o que ele ta sentindo, como ele vê, e eu vi essa possibilidade na filosofia, de pensar esse menino enquanto ser inserido naquela comunidade, até bastante carente, né, como que eles podiam ajudar nessa parte, eu fiquei encantada com a ideia

H: Muito bom, muito bom ouvir isso. Você acha que os conteúdos do programa vão de encontro aos conteúdos relativos ao currículo das turmas?

F: Nós sempre tivemos essa preocupação. A primeira proposta, né, a Maria José repassou, já cheguei com a proposta pronta, o pessoal da equipe dela já chegou com a proposta pronta, e ela foi passando “a ideia é essa mas a gente tenta casar com esse conteúdo, com aquele, e tal”, e que a gente tinha também essa liberdade de providenciar alguma dificuldade nossa para ser atendida, então assim, não vinha pronto, a gente tinha essa contrapartida, essa liberdade, né. No primeiro ano eu não falei nada não, não manifestei, até por desconhecimento mesmo, e aí as turmas ela mesma que disse, qual poderia atender, já no ano seguinte não, aí eu já comecei a pedir, aí eu já quis que atendesse outra turma que eu achava que tinha o perfil, né, de necessidade, nem era o perfil, eu achava que aquela turma, ela precisava ser atendida, e foi assim, um atendimento inédito, porque os meninos não eram nem alfabetizados direito, já estavam sendo atendido pelo LAFIL, por quê? Porque eu percebi no ano anterior que o rendimento das turmas, que eram atendidas pelo LAFIL, a posição dos meninos, assim, o nível de... como que eu vou explicar? Quando eles tinham um problema, eles sabiam se posicionar, sem criar o tumulto, sem sair gritando ao leu, eles sabiam falar daquilo que incomodava, e isso é uma coisa, que a gente, nós pedagogos, nós tentamos resolver e não conseguimos. Por quê? Porque a gente ainda tem uma educação vertical. O professor é que sabe, e você tem que dar a resposta de acordo com o que o professor espera, diferente da

filosofia, que analisa o que que você está pensando, te dá a oportunidade de errar mais, ela te ouve melhor, e te confronta com mais facilidade. O professor de sala de aula não faz isso, o professor do LAFIL faz, o professor da sala de aula não faz. E nem sei também se é por falta de conhecimento filosófico, o que que é, mas o programa educacional é muito grande, então as professoras ficam muito preocupadas em vencer os conteúdos, né, em vencer o programa, e eu acho que nessa tentativa, ela deixa de fornecer ao menino essa oralidade, esse posicionamento, frente aos problemas encontrados. Então mesmo com meninos muito pequenos, que foi o que eu sugeri que atendesse, eu percebi que eles começaram a pensar a própria prática, o próprio papel na escola, e a melhorar no comportamento, e na busca de soluções. Eles estavam se sentindo donos da própria história, e isso foi muito bom. Foi um avanço pra mim, eu fiquei encantada com a ideia, sabe, e com a prática, né, de como é. Até hoje é assim e eu gosto muito.

H: Muito bom ouvir, eu acho que essa pergunta deveria ter vindo antes, mas sobre os objetivos, os objetivos do programa estão claro para você?

F: Estão, estão, porque embora tenha às vezes um trabalho, por exemplo, agora que vem um trabalho sobre a cidade, né, a cultura, essas questões, às vezes eu não guardo muito não, porque vem escritinho, o projeto vem escrito, todo ano vem escrito, qual que é a temática. Teve uma época lá que era a mitologia, então dentro da mitologia eles faziam esse gancho com o que estava sendo trabalhado e com as atitudes que a gente observava na escola. E como trabalhar isso? Aí o LAFIL se encarregava dessa parte, eu não dava palpite não, eu não dava palpite nenhum, até, né, por não ter competência mesmo nesse sentido. Mas percebi que o resultado era muito bom, sempre percebi o resultado muito bom

H: Muito bom, bom ouvir isso. E como você, na posição de coordenadora, tem acompanhado o programa. Eu sei que já falou um pouco sobre isso, na sua fala, mas se puder retoma.

F: Como que eu acompanho?

H: É, como você tem acompanhado o programa.

F: Ué, eu acompanho assim, todos os dias eu estou na escola, então eu vejo os professores chegando, vejo entrando nas salas, as vezes pergunto os meninos, “e aí, tão gostando?”, vejo trabalho, movimento, produção exposta nos murais, que é uma coisa que eu sempre quis muito que o LAFIL fizesse, e desse visibilidade ao programa, ao invés de ficar só dentro da sala de aula, que aquilo saísse de dentro da sala pros muros da escola. Sempre gostei disso, e sempre sugeri: “vamos fazer um muralzinho”, “expõe aqui fora”, “cês fizeram isso, olha que bonito”, porque muita coisa era produzida na sala, e às vezes eu chegava na sala, via aquilo ou vocês mesmo, o pessoal do LAFIL mesmo me comentava. Aquilo estava restrito na sala de

aula, restrito só no caderno, só na folha, os combinados com os alunos, o relacionamento professor-aluno, e isso estava muito fechado dentro da sala, e aí eu comecei a pedi, né, pra colocar fora, e comentava com os professores da sala: “olha isso está sendo desenvolvido no LAFIL”, né, “vamos fazer um trabalho junto com eles, uma parceria”, até pra deixar de ser a janela de descanso, mas pra ser um parceiro, né, de disciplina, de conteúdo trabalhado. Que as coisas tivessem um casamento, né. Aí, acho que a partir dessa época mesma, uma das professoras até seguia muito, que era a Natássia. Ela ficava dentro da sala de aula, acompanhando as aulas do LAFIL. E sempre nas nossas reuniões de módulo que vocês não estavam, ela sempre falava “olha isso que foi feito no LAFIL, ficou maravilhoso. Aquele outro ficou muito bom”, e os trabalhos estavam sendo, assim, cada vez mais divulgados. Deixou de ser aquela janela fria, pra ganhar discussão nas reuniões de módulo. E às vezes eu até pedia essa parceria pro pessoal do LAFIL: Gente, nós estamos chegando aí em determinando momento, festivo, ou determinada época do ano, o que que nós podemos fazer, semana da criança, vem a formatura, vamos entregar também um certificado do LAFIL. E essas coisas todas, elas foram crescendo, né. Eu acredito até que foi crescendo, que no primeiro ano, embora o produto não deixou de ser inferior ao do final, né, dos anos todos, é, ele só era pouco visível, eu percebi ele pouco visível, entendeu? E já mais agora, parece que, eu não sei, né, é até uma opinião minha, eu acho que os funcionários do LAFIL, os bolsistas do LAFIL – H: e voluntários -, se sentem professores da escola, eu acho que eles se sentem parte da equipe da escola. Até porque assim muita coisa a gente esquece de passar, né, que não é fácil, o cargo lá na escola não é fácil, é muita coisa pra fazer, então assim, às vezes um comunicado que eu deixo de fazer, “olha tal dia nós vamos ter tal evento”, aí os bolsistas chegam na hora, não tem como trabalhar aquela aula, porque eles já estão empenhados em outra coisa, ou naquelas que eu tenho oportunidade também, “gente o LAFIL, vai ter isso na escola, como que o LAFIL vai participar?”, e isso é muito tranquilo de fazer, muito bem aceito, sabe.

H: Muito bom ouvir isso.

F: Então, é eu me sinto bem a vontade com o pessoal, e eu acredito até que o pessoal, né, se sente a vontade lá na escola, pelo menos eu faço tudo pra ser. E assim, de equipamento que eles precisam, me pedem com antecedência, eu já procuro deixar disponível, material, é o que puder a gente, né, que a gente puder ajudar. Então, assim, eu vejo o LAFIL muito atuante no Tomé Portes, e eu gosto muito disso.

H: Muito bom. E dos anos que você tem acompanhado a execução, você acredita ter havido mudanças após a inserção do programa no dia a dia dos estudantes? Se sim, né, se puder falar...

F: Tem sim, tem sim, porque eu vejo as turmas que não são atendidas. E uma vez... cada vez mais, eu peço pra atender os menores. Pra chegar, assim, atender agora, a última proposta, seria de atender só quarto e quinto, foi a proposta desse ano, 2020, quarto e quinto. Aí “ah, tudo bem, nós estamos num regime não presencial, né, como vai ser isso?”. Nós fizemos a reunião, quando eu vi o programa, eu falei, não tem como. Nós temos que oportunizar para todos, como que eu vou deixar os meninos menorzinhos, primeiro, segundo e terceiro ano, sem conhecer a proposta, sem ter a oportunidade de participar. “Ah, mas eles não vão dar conta”. Mas quem der, teve a oportunidade. Quem a família apoiar, vai ter esse conhecimento, vai adquirir isso. Por quê? Eles vão trabalhar lá, as coisas do bairro, de Matosinhos, então eu não posso deixar os meninos fora. Eu não sei se o ano que vem vai ter de novo... As lendas sanjoanenses, a deusa Ceres, ali da pracinha do Matosinhos. Então ainda que o menino não é alfabetizado, ele não consegue ler o jornalzinho, mas ele vai ouvir se o adulto ler pra ele. Aonde está essa deusa Ceres? Será quantos alunos da nossa escola sabem onde que está deusa Ceres? E será se eles valorizam a deusa Ceres? Aí na juventude eles vão pra lá, tão lá depredando o patrimônio do Matosinhos... Não pode ser assim, então assim, cada vez mais eu percebo, e assim, um outro sonho também, ampliar pro sexto ao nono. Ampliar pro sexto ao nono, porque do sexto ao nono são alunos maiores, e eu percebo que eles poderiam se beneficiar mais com o programa. Então assim, qual é a diferença do que tem o LAFIL e da turma que não tem o LAFIL. A turma que tem o LAFIL, além desse posicionamento crítico, perante as situações do dia a dia, de ter saída, de atuar nas decisões, na própria história, nas questões, ele está engajado ali, naquele momento histórico dele. E a que não tem? Ele fica esperando pronto. Por quê? Porque ele aprende que na escola é só repetir, “eu vou repetir”, “o que que o professor espera de mim? Eu vou dar a resposta? O professor espera, eu não vou dar meu pensamento, minha opinião”, ele não vê que isso é contribuição, né. Ele fica se programando para atender a expectativa do professor. Diferente da turma do LAFIL, porque a turma do LAFIL é autêntica, eles são autênticos. E isso vai agradar o professor? “Não me importa, essa é a minha opinião”. Eles aprendem isso, e é isso que eu acho muito valioso no LAFIL, e a gente não consegue passar isso para o professor, né, até pela formação pedagógica, a gente não consegue passar muito isso para eles.

H: Acho que essa sua última fala conversa bastante com a próxima pergunta, que a gente pensou. Olha, cê percebe a assimilação dos objetivos do programa, como criticidade,

criatividade, o próprio carinho, respeito, em outros momentos, que não sejam os determinados pela extensão?

F: Qual que cê tá, já tá lá na frente. (Risadas). Ai meu Deus, eu sou péssima de concentração, né. Aí, olha que gracinha, é tudo que eu observo, são críticos, são criativos, produzem muito com o pessoal do LAFIL, muita coisa bonita eu já vi naquela escola, desde trabalho com argila, cê lembra?

H: Lembro

F: Quando eles fizeram um trabalho com argila, nossa, ficou maravilhoso, eu acho que foi um dos primeiros..

H: Foi...

F: a ser exposto. Depois nós tivemos uns cartazes ali na entradinha da secretaria, no final do ano passado, né. A participação nas formaturas, então, assim, gente, eles... E o recreio, gente, como é bom ver o recreio, os meninos pulando no pessoal do LAFIL. Eu acredito até que as professoras assim devem sentir um certo ciúme, né? Porque chegou alguém do LAFIL é motivo pras crianças se sentirem alvoraçadas, perceber aquele carinho, né? Então elas querem um abraço, elas querem falar oi, e isso é muito interessante. É, realmente, até os alunos, eles sentem essa proximidade, esse carinho, do LAFIL, lá na escola, né. Isso é muito bom. Eu acredito que as professoras devem ter um pouquinho de ciúmes, sabe?

H: É uma troca, né?

F: É uma troca, e eu acredito até que no ano passado nós tivemos uma situação dessa, de ciúme lá. Até assim uma curiosidade, né, um parêntesezinho, que eu percebi uma professora, ela teve esse ciúme. E ela falava “ela é bolsista do LAFIL, eu sou a professora da sala” e por várias vezes ela me abordou falando isso, aí eu explicava: “mas minha filha. Professora, a bolsista do LAFIL só quer sua parceira, vocês não precisam entrar nesse embate, isso tá te incomodando? Fala com ela” E aí eu mediava, mas assim, se eu não tivesse mediado, eu acredito até que tinha virado uma situação de briga, viu? Porque a professora falava a todo momento “Eu sou a regente”, era uma professora nova na escola, “Eu sou a regente”, eu falei “esse programa existe aqui na escola, é um programa muito bem-vindo, você não está vendo os benefícios? Se você não estiver vendo, a gente pode conversar sobre isso, suspender o programa na sua sala, porque realmente você é a regente”. Mas aí quando eu falava de suspender o programa ela não gostava da ideia. Ela sentia também que a coisa tinha valor. Mas assim, o ciúme tinha, o ciúme com o pessoal do LAFIL teve, que aí ela reclamava de horário, das formas de agir, diferente, né, do pessoal do LAFIL com os da sala. Isso sim, é né,

nós tivemos que trabalhar um pouco isso, que eu via que era mais por ciúme, não tinha fundamento.

H: Acontece, a gente que trabalha em escola tem esse carinho com a turma.

F: Tem isso, tem um carinho, e você fica mesmo enciumado. Mas assim, foi só essa vez mesmo, que a gente teve essa questãozinha aí, né, e que não tinha fundamento, até assim de desmerecimento do programa, não teve isso. É o que eu tô te falando, toda vez que eu perguntava: “mas você gostaria de ficar sem o programa?” Não, isso ela não queria. Mas a forma de agir, ela questionava. Ela questionava muita coisa. Agora não, já está bem tranquila, graças a Deus.

H: Bom, é um processo né?

F: É um processo de reconhecimento do outro, né. Até porque eu não sei se o pessoal da filosofia percebe isso, mas na educação a gente percebe muito isso: professor ele, quando começa, ou quando ele sente um pouco, não sei se é inseguro na ação, ele critica o outro, como se aquilo, se fizesse, que ele se promovesse. E não, não é assim. Vamos na parceria, vamos todos juntos, porque não quero brilhar mais do que outro, e não sinto que o outro que brilhou, brilhou mais que eu. Eu quero é aprender com ele, “olha lá que bonito que ele fez”, então eu vou é me aproximar dele mesmo, pra aprender aquela prática bacana, né. Ele tá sendo bem aceito, tá sendo bem-vindo, está tendo sucesso com os meninos, sendo aceito, sendo ouvido. Coisa que o professor reclama muito: “eu não consigo falar com eles”. Como assim? Eu não consigo falar com eles, por quê? Né, se alguém está conseguindo, eu quero mesmo é aprender, eu acho que a gente tinha que partir pra esse lado, né. E na educação não é bem assim, não é bem assim. “A ele tá fazendo isso, olha lá puxa-saco de aluno, olha lá, não sei como ele dá essa liberdade. Aluno não pode ter liberdade!”. Isso não acontece com o pessoal do LAFIL, é esse distanciamento, porque se você for olhar, o que que é aprendizagem? Aprendizagem só ocorre quando tiver amor, quando tiver um relacionamento cúmplice. Um relacionamento cúmplice. Por isso que as mães ensinam pra gente, é a primeira professora é a mãe, porque a gente tem essa cumplicidade, carinho com ela. Então, se não tiver cumplicidade, não vai ter aprendizagem. E por isso que o LAFIL tem esse sucesso tão grande, até por dar voz aos meninos que na escola não tem. Os meninos nas aulas do LAFIL, cê fica olhando, gente, “como que aquele menino tá participando, ele não participa na aula normal, mas lá no LAFIL ele tá dando show de bola, ele tá participando, ele tá falando, ele tá interagindo, ele tá interessando, né, como? Por quê?” Porque ele tá tendo voz, ele é

valorizado. Essa prática, eu queria muito que as professoras seguissem do pessoal do LAFIL. É uma prática muito comum na equipe do LAFIL, essa daí.

H: Ah, que bom ouvir isso. É, Flávia, você considera importante o envolvimento das atividades extensionistas, no caso, né, esse vínculo entre educação superior e educação básica?

F: Eu acho importantíssimo, até porque a educação, ela tinha que ser, embora não é, ela tinha que ser algo mais vivo, mais dinâmico, porque o mundo modifica, o mundo modifica. O que está sendo ensinado lá na Universidade agora, não é o que eu aprendi. E se eu não tiver esse contato, eu que vou ficar pra trás, com uma educação ultrapassada. A pandemia foi ruim? Foi, mas por outro lado ela fez a educação dar uma sacudida. Gente, quanta tecnologia tem aí disponível e a gente não pode nem usar? É proibido entrar na escola de celular, olha que coisa esquisita, né. Agora não, uso o celular porque não tem escola, e o celular pode suprir, pode te ajudar a aprender, né. Então, assim, a educação básica e a Universidade têm sempre que conversar, tem sempre que conversar. Nós temos que abrir as portas pros estagiários, pros programas de extensão. Eu acredito muito nessa parceria, até porque a construção sai da Universidade. Sai da Universidade, entendeu? Não tem como a gente fazer as mudanças necessárias, essas coisas, sozinhos. Não dá. A escola não tem força pra isso, né. Eu, enquanto coordenadora de escola, a gente não tem força sozinho. Já a universidade, ela pega a prática aqui e leva lá, ela discute, aquilo vai para um curso de formação. E os novos professores já vêm com a escola com aquele novo olhar, né. “Isso aqui deu certo, alguém levou essa prática”, né, e até mesmo na nossa equipe, nunca pediu um curso de capacitação. Eu nunca fiz isso. Mas o quanto que as professoras aprendem com as professoras do LAFIL. Até mesmo essa questão de carinho, essa questão de expor o material, de como olhar, como não olhar, sabe? O LAFIL também, por sua vez, eu acredito, que eles pegam um pouco da prática das professoras, porque chegam na escola sem saber o que fazer com os meninos, né. Bom que trabalham em dupla, né, e assim, no que a gente pode, a gente dá esse suporte, mas é uma troca mesmo de experiência, uma coisa muito produtiva pra ambos, né. Eu acredito muito nisso nessa parceria.

H: Muito bom. Ô Flávia, vou anotar umas coisinhas pra eu comentar no fim, pra não interromper aqui. Então, ok, “como você considera que o programa contribuiu para a formação de professores, de que maneira”, eu acho que cê..

F: Já até falei, né. Que a gente sempre discutindo a prática do LAFIL, nas reuniões de módulo, e observando aquilo que deu certo, e tentando fazer igual. Não sei lá nas outras escolas, mas no Tomé eu percebia já uma parceria grande LAFIL e professores. É, só quem

chegou novo mesmo, igual no caso da professora que eu citei aí, que foi professora recente, ela chegou no Tomé o ano passado, é que teve esse embatezinho, mas as outras, mais antigas, que já conhecem o programa, tudo tranquilo, tudo vindo como parceiro mesmo. Não tinha essa disputa mesmo.

H: Ótimo. É, e as atividades realizadas pelo programa são de conhecimento da comunidade escolar como um todo? Acho que na sua fala já ficou claro, né, que o estímulo pelo LAFIL de sair da sala, e ir pra escola, já é um movimento, né, mas o que você poderia falar sobre a percepção da comunidade escolar sobre o programa, família

F: Ah, é, eles percebem bastante, até porque as crianças contam, né. Eles falam “meu professor de filosofia”, “é o meu professor de filosofia”. E aí a gente já fala, as vezes o pai chega pra atender uma determinada situação, né. Você acredita que eu já chamei pai na escola e o professor do LAFIL participou comigo para falar de comportamento de filho. Gente, “ó, não é só os da escola, vou chamar aqui o professor fulano de tal, que é do LAFIL, vamos sentar lá comigo”, “ó nós estamos aqui para questionar o comportamento do fulano. O fulano não tá se comportando bem, tem acontecido isso nas aulas todas, inclusive na do LAFIL, que é uma vez por semana, que é uma aula bem tranquila”. E assim, foi participação maravilhosa. Sabe? Então, a comunidade conhece e reconhece o professor do LAFIL como crédito na escola. Até também pela presença, né. Eu acho que essa presença nos eventos, né, o momento que o pai vai na escola, ele vai na escola na festa junina, ele vai na escola na formatura, nas reuniões, então o pessoal do LAFIL sempre presente nesses momentos. A exposição de atividades nos corredores é uma coisa que também deu visibilidade. Filmagem, é, toda produção feita na escola, né, que os pais tomam conhecimento, porque nós também temos as redes sociais do Tomé Portes, e sempre disponível pro LAFIL. Inclusive, agora a TV Tomé, né, que foi uma produção de uma ex-bolsista, no momento não estava como bolsista do LAFIL, a Danielle (ex-bolsista) com o Weverton. Então assim, eles fundaram a TV Tomé, ela teve um tempo parada, agora ela vai ser reativada pelo LAFIL, entendeu? Olha que interessante. Existe isso em outra disciplina? Não, não tem. Tem alguma disciplina que faz TV Tomé? Não, não tem. A TV Tomé está parada, o professor regente não utiliza TV Tomé como instrumento de aprendizagem. Por isso eu tô te falando, como é que eu vou privar o primeiro e segundo ano de assistir a TV Tomé? Porque se eles não estão no programa, não tem nem como enviar o jornalzinho pra família ler. Eu vou estar privando essas turmas desse conhecimento. Entendeu? E por isso que eu quero é estender, estender, nunca tirar turmas. E uma preocupação grande do pessoal do LAFIL é essa: trabalhar com alunos não alfabetizados. Eu acho que eles sentem esse desafio. Que toda vez que eles vão na escola, a gente sempre

deixa o primeiro ano de fora, mas dessa vez eu não tô vendo desse jeito não, eu quero mesmo é que os meninos tenham acesso a essa programação, tomem conhecimento, dessa programação, e os bolsistas estão empenhados, eles querem, é um desafio, mas eles estão. E isso que é bom né, pro novo, ele não conhece, ele quer. Ele é movido pelo desafio, ele gosta, diferente do professorado, porque não sei se é de profissão, não é mais de profissão, que que acontece, a gente tem medo, porque vem mais um trabalho. A gente vê assim: mais um trabalho. E o LAFIL não vê mais um trabalho, ele vê um desafio. Isso é bacana de lidar. Cê lida com a pessoa que vê aquilo que você está aumentando, ele vê como desafio, não vê como trabalho a mais, isso é muito bom.

H: Muito bom ouvir isso. É a última pergunta, mas eu acho que já ficou tão claro na sua fala, mas pra gente focar nisso, sobre se os meninos, os estudantes, né, são afetados, atravessados. Então, há um retorno dos estudantes sobre a comunidade de investigação no ensino fundamental?

F: Como assim, porque por exemplo, aluno que participa do LAFIL, você não consegue dar um recado simples na sala deles sem ser muito questionado, não. Cê não passa lá só fazendo comunicado não, não tem como. Ele te pergunta, ele quer saber, ele questiona as ações, ele não aceita tudo pronto. Eu já trabalhei em escola que não tem projeto de filosofia, era facinho. Cê passa na escola dando recado: “Fulano, amanhã nós vamos comprar pasta pra isso”, eu tô falando da pasta, gente, é um caso, mas assim, maravilhoso que aconteceu no Tomé Portes. “Vamos comprar uma pasta pra carregar o livro da biblioteca”. Aí tá, mas toda sala que eu passei pra perguntar: “se nós vamos pagar a pasta, a pasta é nossa, né?”. Eu achei aquilo maravilhoso, nunca em outra escola eu teria essa pergunta, cê entendeu? E toda vez que eu vou dar um recado pra eles, um comunicado, né, que vai acontecer determinada coisa, existe um posicionamento deles frente aquilo que eu estou falando. Diferente de outras escolas, que eu tô te falando. Não tem o programa do LAFIL, por isso eu reconheço tanto. Outras escolas a gente escuta resposta: “sim, sim senhora”, alguma coisa nesse sentido, concordando. Já com o programa, até as turmas que não tem LAFIL, cê passa no primeiro ano e pergunta, eles só olham e anotam, e levam pra casa, caladinho. Já o segundo ano, que já começa a ter LAFIL, pronto! Aí cê vai dar o recado, sim, já tem aquela indagação, aquele retorno. Ou seja, ele já aprendeu, que tudo que acontece na vida dele, precisa de uma ação-reação, ele está sempre nessa constante. E isso é muito bom, porque não fica aquele aluno, assim, que você dá alguma coisa e ele fala: “não sei, eu não sei como fazer”, ele tem ideia, ele tem sugestão, mesmo que seja errada, mas ele tem uma saída. Ele não tá na inércia, aquela coisa paradinha, sabe, ele não fica daquele jeito, né. Ele não fica estático, ele tem a reação. E isso é muito visível, né, nas

turmas. Não sei se para o LAFIL essa visão é clara, né, mas pra mim, lá na escola, isso é muito nítido.

H: E cê imagina que eles reconheçam esse valor, que os estudantes, assim como as professoras reconhecem, eles reconhecem que é por causa do LAFIL, ou por causa da filosofia...

F: Eu não sei se eles relacionam tão bem assim, não. Os alunos, eu acho que eles não têm esse conhecimento não, que a atitude deles mudam frente ao que eles estão aprendendo na escola. Também não sei se as professoras têm essa mesma observação, não. Algumas sim, que eu já comentei, falei: “olha lá, tá vendo essas respostas, donde é que está surgindo isso?”. Aí, né, foi até uma das reuniões de módulos que nós tivemos essa conversa. “Gente, eu fui fazer isso e aconteceu aquilo”. Aí eu ainda coloquei, falei “Isso aí é resultado das aulas do LAFIL, cês ficam aí dormindo, né, resultado das aulas do LAFIL”. Então, assim, é, o reconhecimento da mudança de atitude eu não sei se é para todos não. Né, não sei se todos percebem não.

H: Flávia, há algo mais que você gostaria de falar, ou perguntar em relação ao projeto, ao programa.

F: Ah, assim, de imediato, não. Não tenho nada a relatar, não. Só te falar que eu gosto demais desse programa lá na escola. Enquanto eu estiver lá, o que eu puder fazer pra esse programa continuar lá, e pra gente continuar com essa parceria, eu vou fazer! O que depender da minha colaboração, da minha contribuição nesse sentido, eu vou fazer e ainda aprendo muito com o LAFIL. O Lipman, que é autor que a Maria José sempre fala, o pessoal do LAFIL fala demais nele também, não é muito conhecido no meio da educação. É um ou outro professor que cita. A gente cita muito Piaget, Montessori, vários outros da aprendizagem, das teorias da aprendizagem, mas a gente não vê os pensadores, as teorias do pensamento, não estudamos tanto. Eu acho até que a gente tem alguma disciplina nesse sentido na filosofia da educação, mas é uma coisa mais superficial, e eu acho que nos ajudaria muito um conhecimento mais profundo, sabe.

H: Muito bom, muito obrigado Flávia. É, queria agradecer a disponibilidade, né. Vou encerrar a gravação.

2) Transcrição da entrevista da Rayssa.

H- R, boa tarde, sou Henrique. Gostaria que pudesse falar seu nome completo e que concorda com estarmos gravando para a pesquisa no Mestrado.

R- Meu nome é Rayssa, sou diretora da escola estadual Mateus Salomé.

H- Muito obrigado por estar me recebendo aqui, farei umas perguntas relacionadas ao LAFIL para que depois possamos construir um texto pensando as perspectivas da coordenação.

Como funcionou o programa aqui na escola, já que esse ano não está?

R- Esse programa, a gente recebeu ele de braços abertos, primeiro porque a importância do programa, e segundo porque a gente é amigo demais da professora. A gente tem uma consideração muito grande por ela, Maria José. Então, aqui na escola o LAFIL já funcionou com os terceiros e quartos anos. E ultimamente vinha funcionando com os quartos anos. E assim, de vento em poupa. As crianças gostam muito, trabalham com os monitores, fazem parte mesmo efetivo e, foi assim, um sucesso. Sempre que vem o trabalho voluntário com o LAFIL é um sucesso.

H – A escola sempre aceita?

R – Sempre aceita, é.

H- E como foi a aceitação do programa pra ser inserido no ano letivo que as turmas foram contempladas, como é que funcionava...

R- Pois é, essa questão da filosofia a gente sempre fazia um cronograma dentro da grade, tá, em qual tema eles iriam abordar, porque como somos uma escola de ensino regular e turmas regulares, professor hora/aula, então professor leciona todas as matérias. Então em que que a gente podia, dentro dos temas trabalhados pelos professores, nas ciências humanas ou mesmo nas ciências exatas de tecnologias, a gente passava para os alunos do LAFIL e eles faziam adaptação. Inclusive, a última que teve, foi assim excelente, ela fazia uns relatórios assim maravilhosos. E também a gente aproveitou na aula de atividade integral, da escola integral, onde as crianças trabalhavam educação para a cidadania com a ajuda dos estudantes do LAFIL. A gente fazia sempre um elo, sempre objetivo, nada era solto. Nada solto, sempre integrado para que as crianças pudessem absorver ao máximo daquilo que era passado para eles. E os alunos aprenderem bastante com eles.

H- Qual a expectativa criada pela escola sobre o programa, ou não havia expectativa?

R- Sempre teve, sempre teve essa expectativa. A partir de um curso que a própria professora de vocês deu pra nós, a Maria José, aí que começamos a ter esse olhar para a filosofia, pela

integração da filosofia, do saber pensar, fazer as crianças começarem a pensar, né, foi que a gente começou a trabalhar com ela nesse programa.

H- Dando uma estudada no material, no histórico, eu vi que o programa ficou muito tempo aqui e acabou saindo e retornando, funcionou nesse retorno também?

R- Sim, nesse retorno funcionou até melhor.

H- Porque o projeto foi se modificando...

R- Foi modificando e assim, depende também do estagiário, né, e a gente sempre teve sorte de ter os estagiários muito bem, que interagiam com as crianças, as crianças gostavam deles, né. Nossa escola é aberta a tudo, tudo que pode nos somar, a gente trabalha.

H- E os conteúdos do programa, você já comentou que junto com a grande né, estavam sempre em encontro um conteúdo com o outro...

R- Sim, sim, eu lembro que eles gostaram muito de um conteúdo que trabalhava mitologia grega, certo? Eles apaixonaram no Hércules, no Teseu, foi assim um trabalho maravilhoso.

H- Os objetivos do programa, enquanto LAFIL, são apresentados de forma clara?

R- Sim, sim, a professora orienta muito bem e eles também são assessorados pela supervisão da escola, as especialistas em educação e é tudo monitorado, tudo supervisionado, nada solto, tudo organizado.

H- E você, na posição de coordenadora-diretora, você conseguia acompanhar também o programa?

R- Sim, você sabe que eu sei tudo, né, eu adoro filosofia, adoro. Via as atividades extra classe, eles vinham fazer no pátio, eu olhava... o diretor não tem muito tempo né, mas o pouco tempo que eu tinha eu observava bem e gostava muito.

H- Dos anos que você acompanhou e tem acompanhado, no caso não esse ano, você acredita ter havido mudança após a inserção do programa no dia a dia das crianças?

R- Sempre há. Sempre há. A gente não pode ter o cem por cento, não existe aquela mudança cem por cento, mas uma sementinha foi plantada, sabe? Por mais que a criança não prestava atenção, uma hora ele via aquilo, gostava daquilo, interessava por aquilo... então a sementinha nessas crianças que foram trabalhadas, foi plantada sim!

H- Você percebe assimilação dos objetivos do programa, a ideia de criatividade, criticidade, carinho, né. Vi os valores a frente da escola também... em outros momentos, que não sejam o da intervenção do LAFIL, para além do LAFIL?

R- Sim. Nossa escola é uma escola inclusiva, em primeiro lugar, né. Por ser uma escola de criança, ela trabalha os valores, literalmente, em todos os conteúdos curriculares e tudo que vem a crescer o ser humano, a gente recebe de braços abertos. E o LAFIL é um companheiro

mesmo, um programa que nos ajuda. Além do LAFIL temos o PROERD, a gente também tinha um programa de saneamento básico da Prefeitura Municipal. Então a gente é aberto a todos os programas e, principalmente, ajudar o educando da universidade, porque o laboratório, somos nós. Sem a gente, sem essa abertura, sem essa empatia, não tem como formar vocês, porque vocês estudam a teoria, mas a prática mesmo é o essencial, é o mais importante.

H- Em relação a essa parceria entre Universidade e Escola, como é necessário, você considera esses envolvimento extensionistas, no caso o vínculo da educação superior, acho que na sua fala não só a educação superior, como o estado também, a prefeitura, em relação a educação básica. Você acha importante esse envolvimento?

R- Claro, claro. Porque a gente tem que focar na formação total do aluno, não só acadêmica. O aluno tem que ser formado nos procedimentos de vida, né, que agora vem o novo ensino médio que tem a valorização da vida, e a gente já trabalha a valorização da vida há muito tempo. Tem a questão profissionalizante, que eles têm que conhecer vários profissionais, para eles verem como é mundo depois que eles saírem da escola. E tem a questão atitudinal principalmente, o valor do direito e do dever, e através dessas parcerias que a gente trabalha esse direito e dever, né, da cidadania, que é o mais importante na vida do ser humano. Ainda mais agora pós-pandemia, que o mundo virou de cabeça pra baixo, e que nós não seremos os mesmos de antigamente, de antes, em todos os sentidos, então agora é que mais importante essa parceria, mais importante o LAFIL voltar pra nossa escola. A gente trabalhar: como a gente vai viver a partir de agora?

H- Você já chegou a comentar, mas vou perguntar de novo pra ter esse tópico bem claro: a contribuição do LAFIL para formação dos professores. Você acredita que é importante pra nós enquanto estudantes? De que maneira você vê que os estudantes vão crescendo ou não?

R- Sim. O problema é assim: a gente trabalha o LAFIL no quarto ano. O quarto ano é a transição pro quinto ano, pra eles fecharem e saírem da escola. Então é bem estratégico, porque no quinto ano começam as transformações da puberdade, pela idade cronológica da escola, então eles têm que estar preparados para esse turbilhão de coisas que vem, tanto emocionalmente, fisicamente... e a filosofia ajuda muito nisso, que a filosofia faz você pensar, faz você ver as diferenças, faz você acreditar que nem tudo é igual. Então a filosofia ajuda, trabalha o pensamento, para as crianças começarem a pensar a não tomar atitudes sem pensar. E assim, os professores, a gente teve a muito tempo atrás uma oficina com a professora de filosofia, né, mas ainda há necessidade de oficinas periódicas com os professores. Porque agora a gente vai ter que trabalhar. A gente teve uma live com uma psicóloga sábado com os

pais, e os pais pediram muito isso: multiprofissionais, para trabalhar não só com os professores, mas com os pais também. E por que não a gente fazer essa parceria com a universidade? Trazer pessoas da área de psicologia, da área de filosofia, mesmo da área de didática, alguma coisa assim, porque as coisas vão mudando, vão evoluindo... Agora vem a nova BNCC, referencial mineiro, questão do novo ensino médio, a gente tem que estar atento a tudo. E é a universidade que trabalha com isso na teoria e ela tem que vir aqui, porque muito de nossos professores também deixaram a universidade há muito tempo, não é verdade? Então tem que ter a capacitação, tem que ter os novos olhares e tudo isso.

H- E em relação à contribuição para os estudantes em formação, dos professores em formação, você consegue perceber a evolução deles também, enquanto professores, enquanto estagiários...?

R- Sim, sim, os estagiários começam de um jeito e terminam de outro, não é verdade? Porque quando coloca a mão na prática, que vê o aluno ali e vê como ele chegou no primeiro dia e como ele tá no término do programa, é diferenciado.

H- Vamos agora pro último bloco que é a percepção dos membros da comunidade escolar sobre o programa. As atividades realizadas pelo programa são de conhecimento da comunidade escolar como um todo?

R- Sim. Principalmente da turma que está sendo realizado, porque os pais né, eles (estudantes) levam atividades, os pais acompanham, a professora da turma regular acompanha, faz parceria com o estagiário, faz integração de conteúdo, trabalha o que ele está trabalhando também, para que não seja uma coisa distante, que seja uma coisa paralela, uma coisa integrada na formação dele. Então os pais sabem: vai tarefa, vai aquele assunto, eles comentam sobre o assunto em casa, se está gostando, se não está gostando...

H- O retorno dos estudantes na escola sobre a comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental, você acha que eles dão esse retorno também, é perceptível?

R- Você não teve a oportunidade de trabalhar aqui, mas quem teve a oportunidade de trabalhar pode te relatar muito bem isso.

H- Só mais uma para a gente finalizar: a escola pegou o LAFIL no ano passado no ensino remoto?

R- O LAFIL não foi no remoto não. Quando ia começar o LAFIL entrou a pandemia. A Maria José tem o cronograma lá, então, praticamente o ano passado, nós trabalhamos o fevereiro inteiro e meados de março. Aí não teve tempo. Não teve remoto não.

3) Transcrição da entrevista com Jéssica, Carol e Bianca.

H- Boa noite Carol, Bianca e Jéssica, sou Henrique, e estamos aqui para a entrevista para a construção da minha dissertação de mestrado, na pós-graduação em educação na UFSJ. Gostaria que vocês pudessem se apresentar e falar sobre a autorização da gravação pra gente poder começar a entrevista.

J- Meu nome é J., sou coordenadora, e autorizo a gravação.

C- Meu nome é C., sou professora da EEMGP e autorizo a gravação.

B- Oi, meu nome é B., sou professora na EEMGP e autorizo a gravação

H- Obrigado gente. Pra iniciar o primeiro bloco de perguntas: como funciona o programa no tempo que vocês acompanharam a escola, como tem funcionado ou funcionou?

C- Bom, então, eu posso falar assim no que eu lembro, na época que iniciou o programa. A gente tinha a disciplina de Ensino Religioso, só que é uma falha até na grade curricular que a gente não pode mais ficar falando também só em aula de religião, em conteúdo religioso, certo? E ficou a matéria com o nome de Ensino Religioso, só que a nossa intenção é trabalhar com os meninos valores. E nessa época então acontece muitos conflitos dentro da sala de aula. Alguns conflitos assim, algum aluno às vezes rindo de alguma característica física de um outro aluno, nada assim grave não, mas algum *bullying*, alguma coisa que acontece dentro da sala de aula. Eu lembro que a Ra., Ra. o nome dela? Esqueci o nome dela. Ela chegou perto de mim e falou: quais eram os anseios da turma na época? E eu falei: eu gostaria muito que trabalhasse valores, valores de vida, empatia com o outro, eu gostaria que trabalhasse isso na minha sala de aula, que iria ajudar muito. Não é questão da disciplina, do aluno ficar calado na sala de aula, mas ele saber se posicionar, saber colocar a opinião dele mas sem ficar bagunçando a sala de aula, entendeu, não confundir liberdade com libertinagem. Eu fui conversando isso com ela e aí os meninos (LAFIL) foram trabalhando isso na minha sala, entendeu? Eles foram apresentando situações, né, em roda de conversa, que eu lembro. Eu ficava na sala algumas vezes, pra ver direitinho como eles estavam comportando e tudo e engraçado que eu vi uma reflexão dos alunos muito boa, sabe? Eles, assim, se envolviam mesmo, e eles trabalhavam muito assim, situações tipo de teatro mesmo. Colocava uma situação em que o aluno, vamos supor: bulinado, causando *bullying* com aquele aluno, entendeu? E aí eles falavam em roda de conversa, como que aquela pessoa, que tivesse acontecendo isso com você, como você estaria se sentindo, como você agiria em relação a isso. E não foi só em relação ao outro, eles faziam isso em relação ao meio ambiente. Eu lembro que – eu sou apaixonada em História, então – teve um ano, você lembra B., que a

gente até teve um passeio que a gente tava trabalhando patrimônio histórico aqui de São João del-Rei. Ai eu perguntei pra eles, foi o último passeio com T, nós tivemos um passeio né, nas igrejas e tudo, nos caminhos daqui de São João del-Rei. Gente, os meninos amaram! Teve muito envolvimento! E eu acho legal porque, infelizmente, às vezes, nas escolas públicas, a gente não tem, porque a gente tem que movimentar com ônibus, e às vezes o estado não financia, a gente tem que arcar com o bolso, então assim, essa cooperação com a Universidade é muito boa. Porque ela nos ajuda a fazer esses roteiros, tipo turísticos, né, com os alunos, e eles aprenderam muito sobre a história de São João del-Rei. Eles fizeram um cartaz depois, você lembra B.? Eles desenharam depois a parte que eles mais gostaram, dos pontos daqui de São João del-Rei, eles fizeram cartazes sobre essa questão. Não sei se estou falando todas as perguntas. É a minha percepção do programa.

H- A gente vai perguntando as outras (participantes) também, vai trazendo mais perguntas.

C- Ah tá. A comunidade toda viu, e adorou os desenhos dos meninos. E foi bom porque até trabalhou arte com eles. Teve aluno que nem sabia que sabia desenhar. E assim, nós marcamos grupos em sala de aula, foi depois do passeio. Houve o passeio, eles aprenderam, vivenciaram aquela experiência, e depois nós marcamos grupos, eles conseguiram trabalhar em grupos. Nós fizemos um jornal, cê lembra? Nós fizemos um jornal com aquilo tudo que eles aprenderam. Então assim, eles desenharam, teve a produção artística deles. Eu achei bom porque na minha turma tinha um que não se dava muito em trabalho de grupo não, e ele conseguiu trabalhar no decorrer. Ele gostava também – ele veio de outra escola, ele veio até de outro estado, ele não era de Minas Gerais – e ele tinha muito problema em colocar apelido nos colegas.

H- C. você dava aula pra qual turma?

C- Eu dava aula pro, teve um ano que foi quarto e depois pro quinto ano, que aconteceu o programa.

H- E a B.?

C e B – Também.

C- A gente era parceira.

H- Antes da gente avançar pra outros blocos, a C. já antecipou algumas questões, B. e J., se quiserem colaborar. C. muito obrigado, a gente já continua.

B – Então, eu achei assim o programa bem interessante, muito produtivo, sabe? Primeiro porque eles procuravam resgatar coisas aqui do bairro que as crianças, moradoras daqui, muitas não tinham conhecimento: em relação a nascente de água, então a gente visitou dois lugares, um que uma época foi um tanque onde as lavadeiras lavavam roupas, teve a questão

também do campo de futebol, um trabalho muito bacana pra tentar também, né, fazer com que o campo voltasse à ativa, fosse um espaço pra atender o pessoal da comunidade. Mas depois, infelizmente, a pandemia veio e acabou atrapalhando. Eu acredito que se não fosse a pandemia, com certeza, a gente teria conseguido alguma coisa em relação ao campo. Inclusive eu tenho visto até mexer lá...

J- É o campo do Guarani, Henrique.

B- É o campo do Guarani, abaixo um pouco da escola. E a C. falou sobre essa questão de valores e virtudes, que foi trabalhado, que eu achava muito bacana porque essas crianças vêm de família com histórias muito assim, cada um com histórias de vida bem difíceis. E eles tinham muita dificuldade de exteriorizar, então muitas vezes exteriorizavam de forma agressiva, ou então às vezes eram muito tímidos, enfim. Então, com isso, ao longo das atividades, das aulas, que aconteciam uma vez por semana, os monitores conseguiam a confiança deles. Eles tinham uma caixinha de perguntas, onde as crianças colocavam as curiosidades, isso era muito bacana.

C- A Sofia...

B- E as crianças então colocavam coisas até mesmo pessoal, coisas que estavam acontecendo, e dependendo da situação, eles conversavam com essas crianças em outro lugar, em outro momento, sabe. E assim, com isso, eles fizeram um trabalho muito bacana. Então, foi assim, as dinâmicas proporcionavam o quê? O autoconhecimento, a autoconfiança, consciência dos potenciais, limites, consciência sobre a importância de saber respeitar as regras, né, pra questão da boa convivência. Essa consolidação dos valores e das virtudes. Então foi assim, muito produtivo, foi um projeto muito bom, e que eu me lembro que as crianças ficavam muito ansiosas, aguardavam o dia, e os mais rebeldes, por mais que tivessem dificuldade em aceitar as regras, no final eles acabavam cedendo. Não era um trabalho só voltado na questão só do falar, conversar, tinha essa parte também prática, que eles gostavam muito: as pinturas, os trabalhos manuais, questão do Teatro, como a C. falou. Então acho que foi muito positivo, foi uma coisa que com certeza marcou a vida deles e exerceu uma mudança bem importante na vida deles.

C- Bem significativa. Eu lembrei agora que a B. está falando da “Carta para Sofia”. Então assim, os alunos, às vezes, quando tinham alguns problemas como a B. falou, ou questões familiares, ou questão sobre as próprias dúvidas de adolescente né. Então eles escreviam, faziam a pergunta nessa cartinha pra Sofia, ou contavam o que estavam acontecendo na vida deles, e aí na próxima aula, em roda de conversa, a I. e o T., eles chamavam o aluno em particular e conversa com ele, com esse aluno. Então era muito importante, porque eles

trabalhavam né, faziam até o papel de psicólogo, tentavam entender o que tava acontecendo com esses meninos. E a questão do campo Guarani foi interessante porque nessa época, eu lembro, que houve uma pesquisa, tudo era questão de democracia. Nada era assim: nós vamos trabalhar nisso! Então houve uma questão de votação e aí a gente falou sobre: o que eles queriam melhorar na escola, como eles viam a escola, o que a escola estava precisando? E eles falaram que era espaço. Eles questionaram muito a questão de espaço na escola. E aí foi levantada a questão do campo Guarani, que eles viam não só na escola, como que poderia auxiliar a comunidade, como poderia servir a comunidade. Por isso foi citado o campo Guarani, porque poderia ser um espaço que a escola poderia estar usando e a própria comunidade também, o espaço fica lá jogado.

B- E o mais legal Henrique é que eles despertavam nas crianças aquela consciência do respeito: às coisas do bairro, porque a prefeitura vai lá, coloca uma praça, e os próprios moradores acabam depredando, estragando, então foi assim, muito ruim a pandemia ter feito com que esse programa ficasse paralisado. Então não sei se voltaria pra escola, mas é um programa que assim, eu participei duas vezes e gostei bastante. Um eu peguei finalizando, mas ainda assim eu pude participar bastante. E essa questão né, de despertar consciência, que a criança é responsável pelo lugar, pela rua, pelo bairro que ela mora, pela calçada da casa dela. Então se ela cuidar da calçada dela, da rua dela, se cada um fizer um pouquinho, né, tudo vai ficar bacana. Então, que mesmo ela sendo criança, ela é cidadã, então ela tem direitos e deveres também. A questão que eu te falei do emocional, que eu via crianças chorando, tadinhas, aquela criança que era introvertida ali, sempre no cantinho dela, e de repente ela conseguiu sair daquele casulo, sabe. E a lágrima rolou e ali ela conseguiu limpar o coração, tirar aquela mágoa, aquela dor. Até hoje eu vi muitos alunos meus que passaram por essa situação de chorar porque viram nos meninos essa oportunidade, que talvez eles não tem com o professor, porque não tem como, não tem em casa, e a gente nunca soube, porque é uma coisa deles, que era até muito bacana. Eles eram bem éticos. Foi um programa muito, sabe, acho que principalmente nessa questão aí humana.

H- B., C., é interessante ouvir vocês na sala de aula, enquanto professoras. J., por mais que tenha sido um tempinho bem curto, você conseguia perceber alguma dessas coisas que são comentadas?

J- Eu peguei mais o finalzinho, que foi a visita aos museus no centro histórico, e eu lembro de muita fala dos meninos, que gostaram de conhecer. Eles não conheciam, entendeu? O centro histórico! Eles viviam ali mesmo, no bairro. Não é meninas? Lembram? Então, foi assim, um

resgate, sei lá, que eles conversaram com os pais depois, teve muitas falas: que minha mãe falou que trabalhava ali. Então eles ficaram empolgados...

B- Eles nem sabiam que existia um centro histórico, as vezes passavam...

J- Não gente. Foi, Henrique, foi incrível.

B- O olhar passou a ser outro.

J- E o final também foi um passeio que foi feito, extrovertido, lá na universidade, que eles gostaram de conhecer também. A universidade que está ali do lado, no Dom Bosco, mas que eles nunca tiveram a oportunidade de conhecer. Isso também fez com que eles, assim, abrissem os olhos deles, né, pra isso. Achei que foi muito legal. Peguei essa parte também que eles me pediam lá, na minha sala, pra conversar com o aluno, né. A gente autorizava, fazia uma cartinha autorizando, eles conversarem com os alunos, que foi legal também, eu vi. Acho que foi isso mais ou menos que eu peguei no finalzinho.

H- Dentro dessas falas, eu acho que a gente está avançando na proposta da conversa, acho que a gente podia pensar um pouquinho a assimilação dos objetivos do programa. Muito já foi dito, eu sei, mas em relação a criticidade, criatividade, carinho – que seria a ideia de respeito, alteridade-, vocês conseguem perceber isso em outros momentos que não sejam os determinados pela extensão, quando estavam fora da aula de filosofia, por exemplo?

B- Sim. Porque a gente, assim, não era simplesmente acabou, e a gente... Porque é um trabalho muito bacana, então de certa forma a gente acabava no dia a dia ali lembrando, né, o trabalho dos meninos, das regras, dos combinados. Então não era uma coisa que só tinha os 50 minutos ali e acabou. Ao longo das aulas, ao longo da semana os combinados que eram trabalhados no LAFIL, principalmente porque eu ficava sempre em sala, a gente ficava né C., então a gente tava sempre ali relembando.

C- Combinados com eles né, a gente ia relembando

B- Então os valores eram sempre lembrados.

C- Eu achei interessante essa culminância do trabalho, todo ano tinha, não sei se B. percebeu, a camaradagem entre eles, aumento o círculo de amizade entre eles, de respeito. Aumentou o leque, porque às vezes, porque aí juntou as duas turmas. Era o quarto ou o quinto ano, nós duas?

B- Quarto. Depois no quinto ano a gente ficou com a mesma turma também, dois anos direto.

C- Então assim, juntou aquela camaradagem entre os dois quintos anos, né. Os laços de amizade aumentou e fortaleceu, tudo na base do respeito, achei muito interessante isso.

H- Avançando para o próximo bloco, aqui é mais uma percepção de vocês mesmas, não necessariamente apenas sobre o programa, mas especificamente sobre ele, vocês consideram

importante o envolvimento das atividades extensionistas, no caso esse vínculo entre educação superior e educação básica?

B- Com certeza. Igual os meninos ali, não é Henrique, que são meninos assim, em grande parte de periferia, meninos que as famílias, os pais, não tiveram oportunidade de estudar, entendeu? Então eles ficam encantados, principalmente quando acontece a culminância, que eles conhecem o campus, então pra eles aquilo é um mundo diferente, entendeu? Então estuda bastante que seu futuro vai ser aqui, você vai ter oportunidade de estar aqui, de fazer parte.

J- Alguns falavam que queriam fazer filosofia, lembra gente? Se identificaram depois com o estudo, com as curiosidades, né

B- Aqueles levadinhos que falavam que não queria estudar, que o pai ganhava dinheiro sendo pedreiro, entendeu, que ele queria ser pedreiro. Então eles começam a mudar, ter uma outra visão de mundo. Igual a F. falou ali, os meninos passavam, às vezes, lá embaixo na rua, pra eles era assim, simplesmente uma rua, a partir do momento que eles tiveram o conhecimento do que é um patrimônio histórico, souberam da história, passaram a ter um novo olhar, em relação às igrejas, as ruas...

J- E abriu também pra que as famílias conversassem com eles. Tinha família que eles nem sabiam que tinha trabalhado no centro histórico, que tinham uma história.

B- Aí da universidade, e esse contato com os alunos da universidade, pra eles, entendeu, foi muito legal, porque eles achavam os meninos o máximo. Os meninos, pra eles, eles achavam assim: são novos né, e ainda são nossos professores e são alunos, são muito inteligentes, então eu também posso ser assim. De certa forma eles começaram, tudo que você admira, você acaba querendo ser também.

H- Na percepção de vocês, vocês consideram que o programa contribui para a formação de professores. Aqui em dois sentidos: formação dos estudantes que professores vão ser, e pra vocês, que já são professoras, mas que estão em constante formação. Vocês acham que tem alguma contribuição? De que maneira?

B- Eu acredito que sim. Uma experiência nova, com pessoas diferentes, com clientela diferente, são alunos universitários. Eu fui universitária? Sim, mas em um tempo diferente, uma época diferente, uma outra formação. Eu achei muito bacana. Na nossa época a gente não tinha a oportunidade de fazer esse trabalho que esses meninos fazem hoje.

J- E é importante também porque a teoria é diferente da prática, né? Então às vezes vocês estão estudando, na hora que vocês se deparam lá, abre ainda mais o leque, às vezes o trabalho vai tomando um outro rumo, também né. Porque eles puxam às vezes a gente por um outro lado, e a gente tem que ir, por causa das curiosidades deles, às vezes também as

demandas ali. E pra nós também, porque acrescenta muito na nossa prática. Vocês estão ali pra desenvolver um projeto que a gente não teria ali a oportunidade de estar trabalhando. Então isso acrescenta muito, pra nós e para os alunos também.

C- Eu acho que dá um gás. Porque primeiro, porque igual você falou, diante do projeto a gente reflete sobre a nossa prática: nós estamos indo pro caminho certo? A gente esqueceu alguns pontos de enxergar o aluno, que, a gente começou a só dar matéria, dar matéria, e será que não tem espaço pra talvez dialogar, pra talvez conhecer mais os alunos. Então, eu acho assim que a todo momento é bom a gente parar e refletir sobre a nossa prática. Porque igual você falou, a gente está sempre aprendendo, né. A gente não é aquele professor que chega ali e só dá a disciplina e pronto, não. A gente tem que abrir nosso leque, tenho que olhar eles também como seres humanos. E outra coisa: a universidade nos dá de presente aquilo que a gente gostaria de estar fazendo com os alunos, e a gente, às vezes, é impossível às vezes a gente quer levar eles, a gente dá –eu falo muito de história porque eu adoro história mesmo– então assim, eu estou dando a minha aula de história, e eu gostaria de levar eles no museu, e como eu junto uma turma, e tem toda uma burocracia, e a gente precisa de ônibus, a gente precisa... e não tem verba. Eu acho imprescindível, é muito importante essa interação. Acho até que deveria ter mais, essa união de universidade com escola. Porque vocês dão aquilo que a gente gostaria de fazer. Não estou falando assim como uma crítica não, tá. Mas às vezes alguns alunos também falam assim: ah, mas os professores estão lá, por que que eles – a gente sabe que a educação vai além dos muros, mas como fazer também às vezes uma aula diferente? Se a gente não tem talvez uma equipe... Agora com essas aulas online mesmo a gente percebeu: a gente não tem um equipamento bom, então, assim, a universidade poderia abraçar mais, eu acho até que poderia abraçar mais, ser os nossos braços, aquilo que a gente não consegue fazer por esses meninos. Acho que daria muito mais gás nas nossas aulas, sabe.

H- Pra gente finalizar, eu queria saber – vocês já comentaram também logo no início, eu achei isso bem curioso, em mostrar como que a comunidade, de uma maneira geral, também está envolvida de alguma maneira com o programa, vocês já citaram a cidade – vocês têm percebido se é de conhecimento da comunidade, seja dos pais, seja de outros professores, de outras turmas, tem conhecimento aí do programa, do projeto na escola?

B- Sim, Henrique, até mesmo porque, quando eles estavam na escola, todo mundo sabia que eles estavam. Porque as crianças sempre tinham alguma dinâmica, eles cantavam, eles riam, eles saiam de sala, ou saiam da escola, né. Então, inclusive os meninos de segundo e terceiro ano ficavam assim: eu quero ter oportunidade, eu quero chegar no quarto, no quinto ano, pra eu poder ter oportunidade de participar do projeto. E assim, a comunidade tinha sim, tanto é

que tivemos a oportunidade de visitar aqui, alguns locais, aqui no Araça, né, de caminhar pelas ruas aqui. Então tem sim, uma aceitação inclusive muito boa das famílias dos alunos.

H- E vocês conseguem identificar algum retorno dos estudantes da escola sobre a comunidade. De demonstrar algo que vocês atribuam não apenas ao LAFIL, mas que tenham sido discutidas no LAFIL e que eles demonstram em outros ambientes?

B- A questão do cuidado. Do cuidar, sabe? Não é C., inclusive nas festas juninas da escola, porque a gente falou muito tempo sobre a questão do lixo quando foi trabalhado sobre as nascentes. Né, nascentes que tinham aqui, e tudo mais, e esse tanque também, que tudo acabou sendo degradado, que tinha lixo. Então essa questão do respeito, do cuidar do lugar, então até na escola, quando tinham as festas na escola, eles ajudavam a catar os copos, cutucavam o familiar ali quando jogavam um papel, ou saquinho de pipoca no chão, saquinho de cachorro-quente. Eles mostravam a lixeira. Então, assim, não sei se continuou, porque depois a gente acabou tendo esse período de pandemia. Mas, no momento em que eles estavam tendo, o tempo que a gente ficou na escola durante o projeto, um tempo depois, ainda funcionou bastante o que foi trabalhado, sabe, essa consciência, respeito ao outro.

H- No período da pandemia não teve mais o projeto?

C- Não

J- No período da pandemia não teve, terminou em 2018 mesmo.

H- Gente, é o seguinte, gostaria de saber se alguma das três gostaria de comentar algo mais, algo que marcou, que o projeto deixou marca em vocês, pra gente poder caminhar pra finalizar.

B- É o que eu te falei, sabe. Eu achei muito bacana foi essa exteriorização das crianças em relação ao que eles tinham de mágoa dentro deles, de ruim, em relação a origem, a família, sabe, essa dor, que eles trazem com eles, e que a gente enquanto professor não tem como dar a oportunidade para eles exteriorizarem. Então, assim, e nos últimos dias a gente percebia, não é C.? A tristeza deles, né

C- As cartinhas...

B- Era como se tivessem cortando o cordão umbilical, aquela pessoa que ouvia, que podia escrever. E o mais bacana: eles sabiam que ficava no anonimato. Eles podiam escrever, falar da dor, do que incomodava, do que sentia, dos problemas em família, dos problemas em sala de aula, dos conflitos que eles estavam vivendo. E aquilo ali ficava entre eles e o monitor ali.

C- Tinha aquela confiança

B- Tinha a confiança, acho que isso foi de uma grande valia, sabe, foi muito bacana.

H- Então ó, gente, vou encerrar aqui a gravação, queria agradecer a participação de vocês três.

