



Sobre educação e produção de filosofia experimental com crianças numa escola no município de Maceió/Al

POR CARLA PATRÍCIA DA SILVA Y
WALTER MATIAS LIMA

carlaphilos@hotmail.com
waltermatias@gmail.com

INTRODUÇÃO

As experiências que nos modificam, fazendo-nos olhar as coisas como um acontecimento, sugerem algumas rupturas. Pois, está aberto aos acasos ainda que, indefinidos, possibilitam modos de pensar e fazer ensino de filosofia com crianças, já que é esse o objetivo desse trabalho. Para o cenário educacional presente no município de Maceió, parece-nos urgente e necessário problematizar o ensino na perspectiva da experimentação. E por quê? Por que nos permite¹ “– desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se” (KOHAN, 2007, p. 47). Sendo assim, vejamos: uma dinamite pode desestruturar tudo que está a sua volta, possibilitando pensar o que poderá ser construído a partir dos escrombos que restaram ou mesmo construir outros artifícios para montar outras coisas. Essa forma de exemplificar parece tola, todavia, parece-nos ser um ponto importante e, talvez, seja o que Nietzsche, na “Origem da Tragédia ” (2007), e Kohan, na maioria dos seus escritos, sugerem à vida e ao ensino de Filosofia com crianças uma outra ordem. Possibilitando que concepções fáceis e imediatistas sobre “como devem ser” os modos de compreender a vida e o ensinar na escola sejam transvalorados.

Mas por que os métodos pedagógicos parecem sugerir reformas? Pensemos, então. É possível reformar a força de um furacão? Imaginemos uma estrutura escolar que se encontra com paredes, cadeiras, quadros cheios de cupins e com várias infiltrações.

¹ O termo nós aqui é colocado de maneira denunciativa. Esse nós são todos aqueles, homens e mulheres que sentem aquelas dores de parto que faziam a cabeça de Nietzsche delirar de dor. Dores que nunca mais deixarnos-á voltar a ser o que éramos.



Qual seria a melhor alternativa? Demolí-la ou reformá-la? E as infiltrações, cupins e rachaduras que não são visíveis? Referimo-nos aos métodos de ensino. O que fazer com eles? Pois bem. O professor-pesquisador que deseja construir outras ferramentas para tocar suas práticas de ensino e seus métodos de pesquisa são aqueles que sugerem caminhos intempestivos para problematizar e fazer operar o ensino de Filosofia com crianças.

Esse método assistemático, mas que possui um método, a saber, do ocaso o qual chamamos aqui de experimental, permite uma certa liberdade e que pode provocar alguns riscos. Todavia, os riscos também fazem parte da própria interpretação sobre o “ideal” ou “real” educacional que nós, pesquisadores, traçamos em nossas pesquisas. Corremos riscos, pois, de entendermos que sem eles não é possível fazer pesquisa e apontar alguns caminhos possíveis e, portanto, possibilitar experiências trágicas no interior da escola.

Esse “como deve ser” talvez seja o que mais incomoda a nós, filósofos e demais pensadores, que teimamos demolir esses “como deve ser” e “modos de fazer” que colocam saberes e fazeres, corpos e palavras em camisas de força dentro das instituições de ensino. Lembremos de Jacotot (2002) a partir do que Kohan (2007) nos apresenta “– desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se”. Talvez tenham sido essas as molas que provocaram as transgressões dos métodos de ensino pedagógico em Jacotot (2002) ao se deparar com uma turma de alunos que não entendiam sua língua e vice versa, mas que, pela lógica educacional, sugeria que ele, na condição de professor, os ensinasse. Diante das experiências docentes em uma escola do município de Maceió e as experiências de Jacotot (2002), consideramos que “Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência.” (KOHAN, 2007, p. 53). Assim, negar o que impede a lógica da experiência parece ser o motor que movimenta as engrenagens de uma educação para espíritos livres, os que tornam a vida criativa dentro da escola como algo possível. E este possível a qual nos referimos “é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantil.” (KOHAN, 2007, p. 94).



Nesse mote em que as experiências docentes falam por si só, esse artigo é dividido em três momentos. No primeiro, apresentamos um pouco da presença da criança no cenário social brasileiro e as leis que regem a educação nesse território. Depois, alguns dados acerca da realidade do Ensino Fundamental no que diz respeito à matrículas, evasões, bem como os objetivos e metas traçados pelo a partir do Plano Municipal de Educação (PME, 2010) no município de Maceió/AL.

No segundo momento, buscamos apresentar as experiências vividas com crianças numa escola privada nesse município entre os anos 2009 e 2014. Estas experiências versam, desde a presença da disciplina de Filosofia que se faz presente nesta escola e que foi analisada do 2º ao 9º ano, até as maneiras pelas quais as professoras planejavam e ministravam essa disciplina e como seus olhares sobre essa disciplina pôde ser modificado.

No terceiro momento, visamos encontrar indicativos para pensar essas experiências com o Ensino de Filosofia com crianças como um acontecimento que chamamos nesse trabalho de um modo experimental de produzir filosofia a partir das reflexões tecidas pelo filósofo argentino Walter Omar Kohan, quando propõe o que ele chama de experiências de pensamento, que nos ajudaram a problematizar a educação nesse município e pensar como a presença da Filosofia nas escolas municipais de Maceió poderia contribuir para promover outros modos de pensar o ensino.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS E DAS LEIS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO NACIONAL

O que é a educação enquanto instituição reconhecida por leis civis senão um modo de civilizar? Mas civilizar por quê e para quê? E mais, se educar é sempre um modo de garantir o “futuro da nação”, a quem essa futura civilização servirá? São perguntas que nos parecem fundamentais fazer quando se pretende trazer para as discussões sobre ensino escolar a formação de alunos e professores, currículo e políticas de gestão nas quais a Pedagogia, em especial, tem-se debruçado. Vejam o que nos diz o filósofo



(KOHAN, 2007, p 96) sobre as boas intenções que a Pedagogia tem em relação à educação institucional para as crianças:

O discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias bem intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver.

Na contramão dessas boas intenções pedagógicas, consideramos que, antes de propôr qualquer modelo educacional legalmente institucionalizado, é necessário questionar por que nós, professores, reivindicamos que “educar” e “educar bem”² para o futuro é um dos pressupostos educacionais brasileiros engendrados nas escolas por essa “pedagogização” que promete um adulto que salvará a humanidade dela mesma. Nesse contexto, questionar nesses moldes, torna o problema, no mínimo, curioso e, portanto, demasiado difícil para simplificá-lo com resquícius de moralidade como o que é ou como deve ser a educação escolar para as crianças.

Mas vejamos, o estado de Alagoas pode até ter uma história política semelhante aos outros estados brasileiros; mas, admite-se que em nenhum outro a sua história política é tão marcada por mandos e desmandos com resquícius claros de coronelismo³. Ainda se fala por essas bandas em “donos de terras”.

Naturalizou-se o modo de fazer e pensar a política em Alagoas. Assim, nesse cenário, onde há poucos que mandam e muitos que obedecem, a educação no estado alagoano parece continuar afirmando premissas coloniais. Nesse caminhar, cuja história dos resquícius coloniais parecem não ter saído do modo de vida da maioria dos alagoanos, o coronelismo (e, conseqüentemente, a concentração de renda) parece ser apenas uma das raízes que originou problemas educacionais que preocupam pesquisadores desse estado.

² Como aprofundamento dessa questão, sugerimos a leitura da dissertação de Mestrado do filósofo intitulada “O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?”

³ Como sugestão de leitura acerca dessa expressão tão cara aos pesquisadores que estudam os “novos feudos” do séc. XXI no Brasil, o livro do sociólogo Victor Nunes Leal, que tem sua 7ª edição publicada pela Companhia das Letras, intitulado “Coronelismo, exanda e voto: o município e o regime representativo no Brasil.”



A baixa qualidade no ensino, os elevados índices de exclusão social e educacional revelam a falta de acesso e de permanência na escola, bem como a dificuldade de apropriação dos saberes ministrados pelos professores. Essa realidade tem fomentado, nas últimas décadas, algumas políticas educacionais no sentido de tentar democratizar e garantir uma educação básica pública com qualidade para todos. Sobre os índices da educação que se apresentam de maneira negativa, vejamos o que diz uma pesquisadora que investigou quais as consequências da política dos nove anos do Governo Federal no município de Delmiro Gouveia/AL:

Historicamente, o estado de Alagoas apresenta os piores índices nacionais relacionados à educação, sendo há décadas, campeão em analfabetismo, reprovação, evasão escolar, distorção idade-série e baixa qualidade de ensino. Este histórico se estende a maioria dos municípios alagoanos. Assim sendo, o estado carece de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento de ações concretas, para erradicar ou minimizar o insucesso escolar, pois sabe-se que, em seu rastro, vêm os flagelos sociais de desemprego, aumento da prostituição, mortalidade infantil e marginalização social. (ROCHA, p. 2, s/a)

A pesquisadora alerta para as consequências sociais no que diz respeito à falta de políticas públicas no estado de Alagoas que, de algum modo, provoque mudanças visíveis à vida de crianças que, diante da qualidade de ensino atual disponibilizada pelo estado, terão um futuro duvidoso. Todavia, a vida das crianças e adolescentes alagoanos correm sérios riscos. A história das crianças e adolescentes no Brasil demonstra como o Estado interveio na dura vida desses sujeito de rua que, por vários motivos, foram lançados à própria sorte, e tratados como delinquentes e marginais. Realidade esta não muito diferente das crianças e adolescentes que vivem em ruas alagoanas. Analisando brevemente a vida de crianças fora da escola, podemos pensar que um dos grandes problemas em pedir socorro ao Estado e tentar reeducar o que está fora do compasso é tão violento quanto deixar que as crianças e adolescentes continuem vivendo nas ruas⁴.

Com a criação do Código de Menores (decreto nº 17.343/A, de 12 de outubro de 1927), o estado brasileiro, como forma de reeducar crianças e adolescentes considerados

⁴ Pelo próprio espaço que este trabalho nos possibilita, nossa intenção não é fazer um estudo históricoantropológico da história da educação de Alagoas e das crianças que vivem à própria sorte jogada às ruas. Nossa intenção é provocar modos de pensar e, a partir das experiências numa escola desse município, pensar o que pode a Filosofia experimental em escolas públicas de Maceió.



perigosos e que viviam nas ruas, criou orfanatos para que eles pudessem ser reeducados com a finalidade de mostrar aos Estados vizinhos que o Estado brasileiro era provedor de direitos sociais para as crianças e adolescentes abandonados por suas famílias. Mas, vejam,

A prisão e os internatos, em nome da educação para o mundo ou da correção de comportamentos, apresentavam-se desempenhando um papel singular. Existem ao mesmo tempo como imagem disciplinar da sociedade – nelas os supostos desajustados deverão ser enquadrados – e imagem da sociedade transformada em ameaça – o lugar para onde ninguém pretende ir. Por isso mesmo são incapazes de equacionar soluções para o retorno dos encarcerados sem deixá-los estigmatizados ou tampouco poupar suas famílias da economia do crime, pois mais cedo ou mais tarde elas acabam participando da ilegalidade que se instala desde as prisões. (PASSETI, 2013, p. 355).

As prisões modernas resolviam os problemas econômicos e sociais colocando as crianças e adolescentes perigosos em condições sub-humanas com o argumento de lhes reeducar, suprindo, desse modo, a ausência daquilo que seria o papel da família fazer. A sociedade brasileira, portanto, educava esses sujeitos em um lugar onde nenhum ser humano gostaria de estar. Nesse lugar, os estigmatizados que foram tratados com a forma de acolhimento do Estado aprendem muito cedo as artimanhas de como continuar sobrevivendo nas ruas, mas agora cometendo “pequenos crimes” sem serem pegos novamente⁵.

Com o objetivo de combater o indivíduo perigoso, educar pelo medo acabou sendo a forma que o Estado adotou ao escolher políticas de internamento. Assim, “cria impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso.” (PASSETI, 2013, p. 356). Essas políticas de intervenção, adotadas pelo Estado brasileiro, no séc. XIX, implantaram o mundo dos prisioneiros, corrigindo e deformando crianças abandonadas por suas famílias pelos motivos mais diversos.

⁵ Como forma elucidativa, sugerimos a leitura do filme produzido no Brasil “O contador de Histórias”, que narra a vida de uma criança levada por sua mãe para viver num internato com a ideia de “ser dotô”. Imagem vendida pelo Estado e comprada por famílias humildes que sem nenhuma condição econômica, confiavam seus filhos aos cuidados desses lugares.



Nesse contexto no qual o Estado resolve intervir, de modo que o interesse econômico e a comercialização de uma imagem “saudável” da sociedade brasileira para países estrangeiros torna-se o objetivo dessas intervenções, as políticas educacionais das quais muitos pesquisadores reclamam e buscam, podem ser, no mínimo, perigosas e desastrosas para as crianças. Não estamos defendendo que os educadores não devem buscar políticas educacionais que garantam, como na própria LDB/96 que o Estado brasileiro promulga, condições de permanência de crianças e adolescente na escola. Mas que, ao exigirmos políticas educacionais efetivas, tenhamos em mente os reais objetos econômicos do país.

No sentido de apresentarmos sobre quais diretrizes a educação brasileira está amparada, vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB/96) traz na Seção III, onde trata Do Ensino Fundamental:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; 2º – universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade. Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 2010, p. 9 – 11).

A necessidade de apresentar toda a Seção que trata do ensino fundamental no Brasil é exatamente para que não fiquem dúvidas quanto à obrigatoriedade da Lei que garante



o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na educação fundamental. Além de mostrar de quem é a responsabilidade legal para sua efetivação, bem como a responsabilidade para penalizar seu descumprimento quanto ao acesso e a permanência desses cidadãos, já que lhe é direito como todas as condições humanas.

BREVE DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Quando se vive cotidianamente a rotina de escolas públicas de educação fundamental no município de Maceió/AL, seja atuando na direção escolar, coordenação ou como docente, fica evidente o quanto os direitos prescritos nas leis educacionais do Estado brasileiro são negligenciados. Uma das constatações inegáveis à negação dessa lei apresenta-se na ausência das condições mínimas de permanência que as escolas disponibilizam para que as crianças e os adolescentes tenham condições mínimas, físicas e subjetivas, para permanecer nas escolas.

Na Constituição Federal (CF/88) de 1988, no Art. 214, no que se refere à educação e que trata de “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2012, p.123), parece que o ensino nesse município não está respeitando as deliberações nacionais.

Nota-se que, apesar de o Governo Federal, nos últimos doze anos, ter implantado vários programas e projetos que visam à erradicação do analfabetismo no Brasil, Alagoas, o estado com o maior índice, parece não atender às estimativas. O que ocorre com esses programas? Será que não atendem às especificidades do lugar? Será que há negligência do governo local? Vejamos:

O desafio atual do ensino fundamental não se situa mais em termos de acesso à escola e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o principal objetivo da educação passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar. (PAZ, p. 10, s/a).

Mas, quais condições são essas? Se pensarmos em muitas escolas maceioenses, os estudantes passam meses, às vezes um ano letivo inteiro, sem estudar, pois as escolas



estão passando por reformas; professores deliberam greve por falta de pagamento de salário; sem contar com a prefeitura, que contrata professores monitores cujos contratos são temporários, uma vez que o quadro de professores efetivos não atende à demanda de alunos e à carga horária exigida.

Nesse cenário, como o governo poderá assegurar a permanência desses sujeitos na escola? Sem a tentativa de detectar quem são os heróis e os mocinhos, nota-se que a falta de gerenciamento impossibilita as mínimas condições de permanência nas escolas maceioenses, pois os problemas surgem com o acesso à escola e às condições de permanência, bem como a garantia da merenda escolar, salas de aulas com quadro, cadeiras, giz e até banheiro. Aliás, nem os professores têm a garantia dos seus direitos trabalhistas respeitados.

Se a preocupação do governo é com o número de alunos matriculados, conferindo a educação aqui apresentada, o status de provedora da ordem social parece-nos muito perigoso, pois os saberes dos quais a escola dispõe é medida pelos números que se revelam e quantificam a qualidade do ensino e não as experiências de pensamento que estão sendo provocadas. Se o problema educacional brasileiro é de permanência e não de acesso, o que fazer quando quando há o acesso, mas não deseja estar? Nesse contexto, mesmo que de forma simplista, vejamos o que o Plano Municipal de Educação (PME) diz sobre a realidade da educação no município de Maceió:

Sabe-se, pelos dados estatísticos, que problemas graves vêm acontecendo ao longo das últimas duas décadas, ora como irregularidade de atendimento por conta da carência de trabalhadores de educação ou por sua formação inadequada, ora pela descontinuidade e improdutividade de políticas públicas para a educação básica, que precarizam o trabalho dos que aí atuam como profissionais, ou pela retração pura e simples da oferta, quando não, pelas precárias condições de vida de parte significativa da população que não consegue frequentar regularmente a escola. (MACEIÓ, 2010, p. 50).

O município de Maceió criou, em 2010, na gestão do prefeito José Cícero Almeida Soares, o Plano Municipal de Educação (PME), documento que foi aprovado na IV



CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO⁶ com a presença de autoridades municipais, bem como professores da rede municipal de ensino. Este documento tem como finalidade orientar, nos próximos dez anos, as políticas educacionais que nortearão o município, estabelecendo objetivos e metas para o Ensino Fundamental a partir de alguns levantamentos tanto da população local, quanto no que se refere à matrículas, ao índice de reprovação dos alunos entre os anos 2007 e 2008, à permanência e ao acesso desses matriculados nas escolas municipais. Assim, para pensar sobre os objetivos e metas foram estabelecidos três pontos norteadores:

I – se o acesso ao Ensino Fundamental se universalizou;

II - se quem entrou permaneceu na escola ao menos os 9 anos, que representam a trajetória escolar regular no Ensino Fundamental.

III - se a permanência na escola pelo tempo pré-estabelecido se deu de forma regular e com a aprendizagem prevista para os egressos do Ensino Fundamental.

Segundo a análise populacional, a faixa etária total para o Ensino Fundamental em 2007 era 160.624, com idade de 6 a 14 anos. Assim, considerando a quantidade da população e do número de matriculados, o Plano Municipal de Educação (PME) apresenta o seguinte resultado quantitativo:



Fonte: INEP - SGI/GEI

⁶ A IV Conferencia Municipal de Educação de Maceió, foi coordenada por Edna Lopes, atual Presidente do COMED-Maceió e Coordenadora Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.



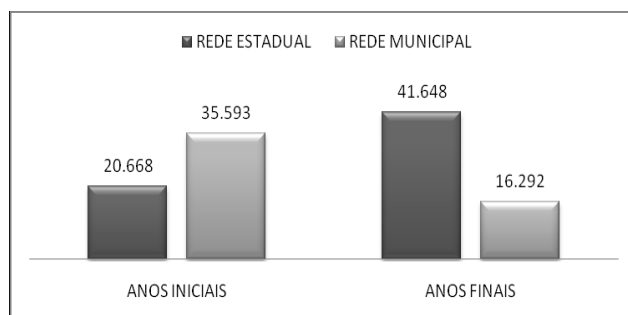
Nota-se que, em relação à quantidade da população com idade para permanência no Ensino Fundamental, a quantidade de matriculados é bem inferior. Nesse sentido, o município de Maceió, no período de 2007, teve um rendimento de matrícula bastante inferior à quantidade da população. Assim, “temos, de pronto, a constatação de que, em Maceió, em 2007, encontravam-se fora da escola, pelo menos, 14.882 maceioenses, o que representa 9% do total dos que estão na faixa etária dos 6 aos 14 anos.” (MACEIÓ, 2010, p. 52).

De acordo com a tabela abaixo, apresentada pelo PME, considerando as demandas do Ensino Fundamental para o município de Maceió/AL, temos a sobreposição do ensino privado ao ensino público no município. O quantitativo de alunos que migraram para as escolas privadas entre os anos 2007 e 2008 ficaram desse modo:



Fonte: INEP - SGI/GEI

De acordo com a tabela acima onde o número de matriculados nas redes de ensino privado é superior ao público, o documento mostra qual a oferta e perfil que foi criado para ano letivo de 2008:



Fonte: INEP - SGI/GEI

Mas como explicar que tantas crianças e adolescentes estejam fora da escola em Maceió? Por que há um nível de abandono tão grande de alunos que migram para as escolas privadas? Há também os alunos que abandonam a escola por outros fatores, mas que não foram estatisticamente diagnosticados pelo PME como, por exemplo, a realidade que foi citada anteriormente e que foi simplificada pelo documento aqui analisado. Nossas próximas reflexões versam sobre as experiências educacionais com o ensino de filosofia com crianças numa escola privada neste município. Esta escola, por ser privada, não entraria no roll de escolas deste município nas quais são os filhos de professores universitários, empresários e filhos de deputados que estudam. Mas é uma escola onde, provavelmente, são filhos de uma “pequena classe média” que ascendeu socialmente e colocam seus filhos devido aos problemas que encontram na escola pública. Nesse sentido, os alunos dessa escola privada onde o Ensino de Filosofia foi vivido, sejam aquelas crianças que evadiram das escolas públicas; como apresentado estatisticamente pelo (PME).

FILOSOFIA EXPERIMENTAL COM CRIANÇAS NUMA ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Quando uma disciplina, peculiar como a Filosofia, entra em cena num contexto onde ora é interpretada como inútil, ora serve para “distrair” dos alunos, ela passa a ser entendida como uma presença trivial para o mundo escolar. Sentimento também expresso pela disciplina de Artes. Todavia, essa “bobagem” pode ser uma solução



“didática” quando não se sabe mais o que fazer com o “tempo livre” na escola. Em contraposição a essa ideia sobre a presença da Filosofia na escola, consideramos ser demasiado perigoso quando esta disciplina é inserida num contexto onde a educação passa a ser apenas a efetivação de uma obrigatoriedade legal ou um “faz de conta”, uma vez que é uma disciplina que pode dispôr de ferramentas riquíssimas para a construção dos saberes e de uma relação respeitosa entre alunos e professores.

Defender claramente a presença da Filosofia no Ensino Fundamental brasileiro pode parecer ainda mais um lamento ou mesmo um discurso repetitivo onde mais filósofos com suas “ladainhas” e “blá, blá, blá” reclamam, ou melhor, exigem que a complexa realidade educacional brasileira trate da presença da filosofia⁷ no currículo nacional brasileiro com um pouco mais de cuidado.

A palavra respeito, no sentido moral, não entraria aqui, pois não é o que a filosofia parece reclamar. Ela exige problematizações acerca dos posicionamentos que defendemos ou não. Ou seja, deseja que se possa ir até as raízes dos problemas de modo que o defensor e/ou o acusador justifique(m) o modo como ela vem sendo tratada nas últimas décadas por alguns teóricos das universidades brasileiras, bem como professores da educação básica⁸. Assim, nossa intenção, neste artigo, não é resgatar os motivos pelos quais a filosofia tem sido estigmatizada academicamente e socialmente. Mas possibilitar espaços de reflexão que compreenda a Filosofia como um lugar incomum e, portanto, pode retirar dos sujeitos a segurança da verdade sobre tudo o que foi e ainda é pensado e feito no interior das escolas. Sobre criações manuais que muitas pesquisas acabam criando com seus posicionamentos denunciativos acerca do melhor modo educacional, no artigo intitulado: ENSINO DE FILOSOFIA PARA NÃO-FILOSOFOS: FILOSOFIA DE OFÍCIO OU OFÍCIO DE PROFESSOR: OS LIMITES DO

⁷ Não devemos esquecer da disciplina Sociologia que é tão estigmatizada quanto a Filosofia. Mas que, ao contrário da filosofia, acaba contribuindo de alguma maneira em alguns setores da Política nacional, pois utiliza-se de cientistas sociais como conselheiros políticos.

⁸ Todavia, sobre estas questões que se fazem fundamentais discutir quando se trata do Ensino de Filosofia no Nível Médio, questão que não é a nossa intenção problematizar nesse momento, há vários estudos sobre o surgimento, a saída e a volta dessa disciplina nos currículos brasileiros que podem ser consultados em artigos, dissertações de mestrado e doutorado e livros que são problematizados por filósofos que vem há décadas tratando sobre os problemas que permeiam no ensino de Filosofia no nível médio no Brasil.



FILOSOFAR sugere que,

Trazendo esta discussão para o âmbito das relações entre a filosofia e a educação, a busca por verdades educacionais e por modelos que pudessem assegurar o verdadeiro ensino fez com que se criassem, nas pesquisas educacionais, inúmeros manuais para servir de modelo àqueles que se propusessem a pensar a educação, tendo como parâmetro os resultados esperados pela sociedade científico-filosófica de modo geral, e os critérios ortodoxos aos quais as pesquisas são submetidas. (GELANO, 2007, p. 238).

Pensado sobre o que o autor sugere, os modos como nos deixamos ser afetados, revelam a densidade e a complexidade sobre o que cada sujeito compreende sobre educação escolar. Nesse contexto, a vida docente pode revelar muitas surpresas e possibilitar, como diz Kohan, “experiências do pensamento”.

Sabendo dos limites de um artigo e, portanto, que as experiências com ensino de Filosofia vividas entre os anos 2009 a 2014 com crianças numa escola no município de Maceió/AL não caberiam no espaço de um trabalho como esse, procuramos ser o mais sucinto possível, mas sem deixar de apresentar um pouco como algumas atividades eram realizadas. Vejamos o modo como eu cheguei nessa escola e como os experimentos foram sendo feitos ao longo desses quatro anos.

A presença da disciplina Filosofia nessa escola se fazia presente por que ela adotava um material didático que continha essa disciplina do 2º ao 9º ano. Assim, além de todas as disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa (que poderia ser a Língua Espanhola), História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física) os alunos também eram contemplados, na grade curricular desta escola, com a disciplina Filosofia. Todavia, diferente das outras que tinha mais de 60 minutos de aula (com exceção de Artes, que tinha a mesma carga horária que a Filosofia) por semana, Filosofia tinha apenas uma. Filosofia era colocada no dia da disciplina de Artes que, muitas vezes, era confundida pelas Pedagogas como uma disciplina “lúdica” colocando as crianças para pintar e desenhar. A presença da Filosofia me deixou curiosa, pois até então não havia ouvido ou lido coisa algumas sobre criança estudar Filosofia. Sabia da obrigatoriedade para o Ensino Médio, no qual já havia trabalhado.

Quando analisando o material adotado pela escola, percebi um diferencial. A disciplina



de Filosofia era trabalhada de forma que integrava as outras disciplinas. Desse modo, as questões que a filosofia apresentava como Ética, Cidadania, Amizade eram vistas no restante das disciplinas⁹. Lecionei nesta escola durante quatro anos. Estes anos mudaram a minha relação com a filosofia, com os sujeitos do conhecimento, com o próprio saber. As experiências que aquelas crianças faziam acontecer ressoam em mim até hoje e tem sido, portanto, o motivo pelo qual minha dissertação de Mestrado no PPGE/UFAL e outros escritos como esse vem ganhando vida e (in)completudes.

A intensidade das experiências e o modo como fui lançada no jogo do aprender e não apenas de ensinar com aquelas crianças que provocaram grandes travessias. Pois,

Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escuta o que não se escuta, pensar o que não se pensar, viver o que não se vive. [...] A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, antender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar. (KOHAN, p. 131, 2007)

Deixei-me levar pelos incômodos que essa experiência nova me presenteava. E me dispus a experimentar, como professora, o acontecimento do aprender e não somente ensinar. Assim, essa travessia colocou-me muitas provas. Provas cheias de riscos onde nem mesmo as metodologias pedagógicas da escola e a cobrança dos pais dos alunos já determinadas não pareciam tão perigosas quanto a afirmação daqueles olhos e daquelas metáforas que eu escutava e lia cotidianamente nas falas, desenhos e escritos das crianças. Elas, impulsivamente, colocavam um espelho diante de mim, forçando-me afirmar uma realidade sem ideais, numa imagem turva de mim mesma e num jogo enigmático.

Essas provocações cotidianas me fizeram repensar e questionar: o que é conhecimento? O que pode o sujeito do conhecimento? O que pode o corpo? O que

⁹ Não estamos afirmando que esse material é o ideal para quem deseja lecionar Filosofia com crianças. Todavia, o que me chamava atenção era que o material não trabalhava de forma catequética no sentido de que estudar valores morais no sentido de domesticar as crianças eram o mote da discussão.



pode a linguagem infantil? Qual o sentido de ensinar? Qual o papel da escola? E da filosofia, qual será? O que e como aprendi com a Filosofia universitária? Qual o sentido de ser professor de Filosofia e dar aula a crianças? É possível outro modo de fazer que não a acadêmica? Coloquei-me então como uma nota musical ainda em processo de composição. Ainda inacabada. Ainda por fazer, por reinventar outros sons. Outras notas. Mas que, ainda assim, indefinidas, permitiam um começo para uma dança, alguns passos ainda tímidos, mas um movimento.

Essa passagem da filosofia acadêmica para o ensino com crianças, colocou-me dentro de um processo permeado por experiências e acasos. Questionava-me, portanto, se era possível ensinar as crianças a pensarem. Vejam só! Quão boba eu era! Assim, sem perceber, elas me ensinaram que já sabiam. Quem não sabia era eu. Filósofa acadêmica. Compreendi, portanto, que se arriscar à vida do ensino com crianças necessitava repensar os métodos fechados que me serviam de base. Mas, com as crianças, os métodos filosóficos não as satisfaziam. As crianças provocavam outros modos de fazer.

Assim, as atividades eram sempre uma novidade. No primeiro dia de aula de Filosofia, por exemplo, com a turma do 2º ano, eu pensava sobre como eu poderia fazer com que este momento acontecesse de maneira natural, leve e ao mesmo tempo intensa. Um acontecimento em que eles jamais esquecessem. Foi então que pensei que a curiosidade seria a ferramenta que me ajudaria para o resultado que eu esperava: tornar a primeira aula de Filosofia da vida deles inesquecível. Foi então que resolvi chegar na sala de aula com uma mala. A mala era vermelha. Tinha várias interrogações coloridas nela. E eu, nunca havia chegado na escola com uma mala. Lembrando que quando chegamos ou saímos com uma mala, as pessoas sentem curiosidade. Querem saber o que há dentro dela. Ficam imaginando o que pode estar dentro. E, ao chegar com essa mala, as carinhas de espanto me fizeram saborear a intensidade de como seria aquela aula. Maria Clara perguntou “Tia, você vai viajar?” Eu respondi com um sorriso natural e manso: “Vou, Maria Clara.” Ela perguntou mais uma vez: “Pra onde, tia?”. Eu mais uma vez respondi: “Já, já eu te conto. Deixa os colegas chegarem. Certo?” Ela silenciou e começou a cochichar com a colega próxima a ela. Quando o restante



da turma ia chegando, mais espanto, curiosidades e perguntas sobre o que “a tia” tinha naquela mala vermelha e cheia de sinais de interrogações coladas. Muito bem, o que eu esperava havia acontecido: eu queria despertar a curiosidade deles, de modo que eles pudessem naturalmente ir fazendo as perguntas sem se preocuparem com respostas corretas ou não. Fizemos um círculo e as perguntas eram muitas. No final, a grande descoberta sobre o que tinha na mala vermelha da “tia Carla”. E o grande final foi revelado. Tinha uma corda, um livro, uma bola. Coisas que fazem viajar.

Essa atividade é apenas uma simples descrição sobre o primeiro dia de uma aula de Filosofia com a turma do 2º ano em 2013. Com o 5º ano, a metodologia foi um pouco diferente. Mas o início o mesmo: a curiosidade. A lógica do acontecimento. Do espanto. Penso que seja essa a “metodologia” ou a “fórmula” para um início de Filosofia com as crianças. Pois bem, com o 5º ano uma grande interrogação foi colocada na entrada da sala de aula deles. Eu, como todo começo de ano letivo, estava na porta da sala para recepcioná-los. Havia não uma “regra”, mas uma brincadeira que “a tia Carla” havia feito para que o aluno do 5º ano pudesse entrar na sala. E qual brincadeira era essa? Precisavam segurar uma interrogação na mão e fazer uma pergunta. Qualquer uma. Um se espantou com essa brincadeira logo no começo e disse: “Eita, que a tia já começa inventando coisas!” Eu com um largo sorriso disse: “Sim. Teremos muito trabalho esse ano. Vejam só o tamanho da nossa interrogação?” Na interrogação estava escrita a frase: “Quem é você?”. As perguntas que os alunos podiam fazer não eram determinadas. Poderia ser qualquer uma. Perguntar o nome da nova professora. Perguntar sobre a rotina da escola. Sobre quantos colegas eles teriam. Qual o horário que voltariam para casa. No final do dia, saíram todos com os rostos pintados com um sinal de interrogação e pensarem sobre o que aconteceria no outro dia.

Não foi fácil fazer algo diferente na escola. Especialmente quando a Pedagogia, com seus próprios métodos intrínsecos para ensinar, esquecem de que aprender com as crianças pode ser o “método” mais interessante quando se pretende tornar os saberes vivos na vida das crianças. Desse modo, havia muitas desconfianças pela falta de maturidade e “experiência” da nova professora que começou a direcionar atenção especial a uma disciplina adormecida na escola. Pois, as mais “bem trabalhadas” eram



Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas as quais os alunos iriam precisar no futuro. Mas como aprender essas disciplinas sem pensar sobre elas? Sem senti-las? Mas, para meu espanto, as crianças mostraram aos adultos da escola o que nem eu mesma ainda sabia: que as verdades consolidadas sobre o ideal de aluno, professor e escola estavam ainda por fazer. E que,

Como se só pela afirmação do eterno retorno fosse possível “chegar a ser o que se é”. Porém, uma afirmação que não é em absoluto, a compreensão de uma doutrina, que não tem nada a ver com o saber, senão que deve ser feita, como Zaratustra, com todo o corpo e toda a alma, com tudo “o que se é”. Essa conversão não se resolve com tagarelices, nem predicação, nem em doutrina, mas em silêncio ou em cântico. (LAROSSA, 2009, p. 61)

Na filosofia do Zaratustra, não há método estabelecido capaz de medir a vida humana. A “lógica” dos acontecimentos, ainda estão por se reinventar. Por isso, os métodos que eu adotava para as aulas com as crianças não eram em absoluto doutrinários, posto que havia a compreensão de que pensar e deixar pensar era permitir que o meio pelo qual a criatividade era possível apresentava-se no e pelo corpo, com todo o desejo que as atividades fossem capazes de provocar e os corpos sentirem. É neste sentido que consideramos ser possível realizar algumas aproximações com o Zaratustra nietzschiano. Pois foi durante essas experiências de ensino com as crianças, relatadas anteriormente, que me fizeram perceber que os pressupostos filosóficos e educacionais poderiam ser transvalorados pela afirmação das crianças.

Sobre pensar a Filosofia, tendo como método a (des)ordem dos experimentos, supõe ousar, pensar modos ainda não pensados sobre questões próprias da Filosofia e da própria existência das crianças. É como nascer de novo ou, como propõe a Filosofia de Nietzsche, dinamitar conceitos, vidas que foram congeladas pela ordem cronológica da história. Transvalorar a ordem dos valores que consideram possíveis medir a vida. Inverter a ordem é afirmar-se. Dizer Sim à ordem do acontecimento e das experiências. É nesse sentido que consideramos ser possível atravessarmos entre uma Filosofia experimental e as infâncias das crianças na escola pública. Talvez até hoje aquelas Pedagogas ainda não entendam quão rico pode ser o encontro da Filosofia com as crianças na escola.



As experiências com o Ensino de Filosofia nessa escola privada, a qual me possibilitou acontecimentos que alteraram o modo de problematizar os saberes, possibilitaram-me pensar sobre o Ensino de Filosofia nas escolas públicas. E, ao mesmo tempo, como poderia ser possível a presença da Filosofia no nível Fundamental em um município onde nem mesmo a garantia mínima da permanência na escola pública era assegurada pelo governo. Onde o direito à educação é roubado. Desse modo, há muitas questões que funilam e perpassam o objetivo deste trabalho. Mas é pensando nesse grito que ecoa desde o Brasil colonial, nessas terras alagoanas sob os nossos ouvidos que nos provocam, trazer experiências que desejam povoar em todos os espaços. Mesmo que haja apenas uma centelha de luz ainda acesa. Abrir reflexões para pensar o que muitas escolas em Maceió/AL têm vivido é ousar fazer pensar e possibilitar fazeres que provoquem experiências capazes de tirar do lugar paredes rachadas e marcadas pelas experiências mais violentas e castradoras que muitas infâncias têm vivido em terras de marechais.

CONSIDERAÇÕES

As travessias entre a Filosofia e a Criança-estudante colocam a Escola como um lugar de acontecimentos de infâncias. Esse trabalho, ao colocar a criança como sujeito de linguagem e, portanto, histórico, apresenta-se, desse modo, como criador de acontecimentos dentro da escola. Pensar nesta perspectiva é um primeiro ensaio para propôr pensar as formas as quais os saberes dos infantis em escolas de Maceió são de forma violenta. Possibilitar um Outro estrangeiro, com linguagem outra, é sugerir acontecimentos de infâncias na perspectiva do acontecimento. Nesse jogo, a criança é o sujeito que coloca a Filosofia e a Escola para brincar juntos, assumindo lugares, criando horizontes. Nesse sentido, possibilitar reflexões acerca de lugares que parecem estrangeiros, como o município aqui pensado, pode suscitar várias outras reflexões e projetos acerca de seu ensino, bem como a presença da Filosofia em suas escolas públicas, o que nos parece um bom começo. Para o cenário educacional presente no município de Maceió, parece-nos urgente e necessário problematizar, de um modo experimental, que incomoda e inquieta. Diante das experiências docentes numa escola do município de Maceió, foi possível pensar sobre como essas experiências podem



provocar acontecimentos afirmativos em outras escolas, com outras crianças e outros professores. Experimentar, portanto, sugere encontros e criadores de acontecimentos que possibilitem ressignificar a educação com crianças, partindo do que não se sabe ou do que ainda se sabe pouco. Entendemos que pretender ensinar parece um pressuposto tolo para os que desejam criar acontecimentos educacionais fora da lógica pedagógica que tentamos apresentar a partir dos experimentos com o Ensino de Filosofia. Talvez, em meio às rachaduras que existam em muitas escolas públicas de Maceió, a experiência da demolição venha possibilitar algumas rupturas acerca das naturalizações engendradas pelo IDEB, as mídias, o governo e os próprios educadores do lugar. Ousar experimentar, nos parece um risco necessário para pensar a educação com crianças no município de Maceió.



REFERÊNCIAS

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96, de 20 de dez 1996.

BRASIL, *Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de setembro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

GELAMO, Peloso Rodrio. *ENSINO DE FILOSOFIA PARA NÃO-FILÓSOFOS. FILOSOFIA DE OFÍCIO OU OFÍCIO DE PROFESSOR: OS LIMITES DO FILOSOFAR*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância - Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. *Filosofia Para Crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. MACEIO. Plano Municipal de Educação de Maceió, uma história de luta. 2010. Disponível em: . Acesso 12/10/2014

NIETZSCHE, W. Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg, J. 1921 – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASSETI, Edson. *Crianças carentes e Políticas Públicas*. (organização de Mary Del Priore). História das Crianças no Brasil. 7. Ed., 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2013. RANCIÈRE,



Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*; tradução de Lilian do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002. ROCHA, Nielma Lima da. O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas: da proposta à prática. Disponível em: . Acesso em 10/10/2014