

Desafios da prática do ensino de filosofia no Ensino Fundamental

ANTÔNIO INÁCIO ANDRIOLI*

Os desafios atuais exigem cada vez mais criatividade e dinamicidade dos trabalhadores em educação, de forma que a reflexão da prática educativa pode ser compreendida como princípio edificador de mudanças. Nesse sentido, nos propomos a refletir nossa experiência prática realizada com alunos de 8ª. série do Ensino Fundamental, em escola privada, na cidade de Santa Rosa/RS. Em vez de compreender a filosofia como uma disciplina de conteúdo e programa restrito, procuramos construir uma compreensão nova para o exercício de sua prática. Entendemos que a filosofia pode cumprir um papel fundamental enquanto método de trabalho em educação, no sentido de estabelecer um espaço de construção da unidade entre os diversos campos do conhecimento existentes na escola, desenvolvendo uma nova relação de aprendizagem com os alunos, por meio de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar da realidade.

1. A filosofia como reflexão crítica da realidade

Como método de trabalho, a filosofia pode desenvolver uma maior capacidade de crítica do conhecimento, da escola, da sociedade e das relações humanas por meio de momentos privilegiados de debate em sala de aula. O contato com

teorias contraditórias por leituras e interpretações propicia um “novo olhar” para o mundo, entendendo que a “verdade” não é privilégio de um indivíduo ou de um grupo social, mas que sua busca depende da interlocução de sujeitos que se colocam na condição de pesquisadores, conscientes de que não conquistarão o conhecimento de forma definitiva, mas que até por isso estão dispostos a continuar procurando com muito estudo e debate.

Ao tratarmos de educação, a cidadania e a construção de relações solidárias e democráticas entre os alunos, estamos pressupondo um conjunto de condições necessárias ao seu engajamento político e social. A oportunidade de expressão das ideias, o desejo de participar de debates, a busca da leitura como um prazer da vida e a valorização do progresso intelectual são fundamentais para a conquista de autonomia pelo ser humano. Só podemos compreender a liberdade humana se essa for uma relação de sujeitos que agem de forma autônoma. Sendo o conhecimento a base da ação livre que implica em responsabilidade, a nossa atenção como educadores deve estar voltada para os momentos concretos de atitudes livres dos alunos. Assim, a motivação do grupo de alunos para a reflexão da realidade e



* ANTONIO INÁCIO ANDRIOLI é professor do Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ - RS. Doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universidade de Osnabrück – Alemanha.

a tentativa de sua superação merece ser colocada como o centro da ação educativa. Por isso, o ponto de partida é a prática dos alunos e suas ações em sala de aula e na sociedade. A partir da análise da prática, a filosofia aparece como um elemento inovador, porque permite o pensamento por contradição, que inicia um conjunto de reflexões possíveis acerca da dimensão concreta dos fatos e sua implicação com a utopia que possamos almejar de maneira coletiva.

A construção de sujeitos que, no processo de discussão, possam se assumir como históricos e que, por isso, têm uma contribuição a dar ao mundo, foi a prioridade do nosso trabalho. O pensamento filosófico, entretanto, se coloca no nível do dever ser, não se limitando à discussão de sua possível aplicabilidade em determinada realidade. “O filósofo não vê apenas como é, mas como deveria ser. Julga o valor da ação, sai em busca do significado dela. Filosofar é dar sentido à experiência. (...) A Filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a situação dada e não escolhida. Pela transcendência o homem surge como ser de projeto, capaz de liberdade e de construir o seu destino”. (ARANHA, 1993: 73, 75)

A contradição entre o ser e o dever ser possibilita um processo de gradativa construção da consciência crítica e da utopia, fortalecendo a participação ativa de alunos que se sentem motivados a contribuir com a discussão. É um fato notório que no momento do debate aparece a indisciplina ou desorganização da discussão, com a maioria se manifestando ao mesmo tempo. No entanto, esse também é um fato que merece ser discutido pela filosofia e a necessidade de sua superação novamente

ocorre em um processo de contradição para a transformação da atitude, em direção ao que projetamos coletivamente, entre o grupo de alunos, como ideal de dever ser ao espaço de debate. “Enquanto o imaginário reprodutor procura abafar o desejo de transformação, o imaginário utópico procura criar esse desejo em nós. Pela invenção de uma outra sociedade que não existe em lugar nenhum e em tempo nenhum, a utopia nos ajuda a conhecer a realidade presente e a buscar sua transformação. Em outras palavras, o imaginário reprodutor opera com ilusões, enquanto a imaginação criadora e a imaginação utópica operam com a invenção do novo e da mudança, graças ao conhecimento crítico do presente”. (CHAUÍ, 1995: 136)

2. O contexto da experiência prática

O público alvo de nossa prática educativa são jovens, a maior parte entre 13 e 14 anos de idade. As características da turma não diferem muito de grande parte da nova geração juvenil, que apresenta expectativas e comportamentos suggestionados por uma cultura centrada nos valores propagados pelos grandes meios de comunicação social. Tendo em vista que a escola em que realizamos a prática educativa possui um grande referencial na cidade e na região, muitos alunos manifestam um sentimento de superioridade em relação às demais escolas, até por sua condição econômica. As famílias dos alunos, em sua maioria, possuem boas condições de vida, oferecendo aos filhos o tempo e a estrutura necessária a um bom aproveitamento escolar.

Ao analisarmos a juventude como um todo, na qual os referidos alunos podem ser incluídos, um conjunto de características merecem nossa atenção para a realização de um trabalho crítico e reflexivo com uma geração que se

interessa ainda menos por isso, se comparada a outras. Sem dúvida, este foi um dos principais desafios de nosso trabalho: criar o gosto pela discussão e o interesse pelo conhecimento.

Para a juventude atual, o desemprego se apresenta como o principal problema e a faixa de maior exploração dos jovens está entre os 14 e 18 anos, período de muitas indecisões, carências e interesses diversos. Essa ausência de perspectiva de poder trabalhar coloca o jovem em uma condição nova que, para toda a humanidade, passa a exercer uma forte influência no modo de perceber o sentido de sua vida. “Perdemos, com o desaparecimento da importância biográfica do trabalho como elemento de realização, uma espécie de capacidade cognitiva de distinguir entre realidade e ficção. (...) Como consequência, a vida humana é muito mais uma espécie de estilo existencial em que se imita aquilo que é representado nos meios de comunicação. O resultado disso será, novamente, a individualização das pessoas, que perdem a capacidade e o próprio fundamento para poderem sentir-se sustentadas por mundos da vida comuns”. (STEIN, 1993: 28–29)

Apesar desse processo de individualização e crescente competição entre os jovens, ocorre a formação de pequenos grupos que se reúnem em função de interesses específicos e que passam a criar uma linguagem característica e fechada. Ali, a presença de gírias é constante e reforça a necessidade de criação de momentos de encontro, seja por carência afetiva ou para afirmação dos sujeitos que, não sabendo bem o que querem, precisam se identificar entre si e com alguma coisa.

Esse jovem é um sujeito que não quer ser rico, mas valoriza o “ter”, para poder investir na moda. “Compra-se para ser mais ou igual aos outros”. Cabe nisso

também a constatação de que vivemos um período de massificação ou mundialização da cultura: os jovens de diferentes origens e crenças vivem os mesmos desejos alienados que os meios de comunicação, controlados a nível mundial, lhe despertam. Para compreender melhor essas questões, buscamos a contribuição de pesquisadores como Mário Osório Marques, Gontardo Calligaris, Edgar Morin, David Harvey, René Armand Dreifuss e Ernildo Stein.

Com a rejeição às pequenas cidades, reforça-se a cultura de que o bom sempre provém de fora. E com o fenômeno de “imitação” de estilos de vida, em que as referências estrangeiras passam a ser colocadas como padrões a serem seguidos por aqueles que, sem esses, se sentem excluídos, o consumismo se reafirma como uma forma de dominação aos jovens. Parece que o velho cogito cartesiano do “penso, logo existo” passa a ser adaptado para “consumo, logo existo” e o *status* passa a ser colocado como o diferencial de classes. Aliás, para Gontardo Calligaris o luxo já é um aspecto constituinte do próprio ser moderno: “Os bens de luxo são a matéria simbólica da modernidade, ou seja, exatamente o que decide nossa organização social. (...) O luxo (do objeto de consumo até a cultura e o saber) declara quem somos para os outros e para nós mesmos. (...) A novidade moderna é que o acesso ao luxo (e não a nascença) decide da classe e do lugar social de cada um”. (CALLIGARIS, 1997: 8)

Isso se reproduz na escolha da profissão e, generalizando, na uniformização do gosto em função do que é reconhecido pelos outros. “A mundialização lida com a massificação e homogeneização cultural, evidente no consumo de hamburgers, pizzas, sorvetes, iogurtes,

refrigerantes, cigarros, jeans, tênis, cartões, etc. (...) A mundialização é, portanto, do âmbito societário, embora no seu desdobramento condicione a economia e a política. Refere-se a valores e referências, a produtos e métodos desejados e passíveis de utilização, nos mais diversos países, sem ater-se à sua origem nacional ou cultural (na maioria dos casos, simplesmente desconhecendo-a), e transbordando ou atravessando culturas e estilos existenciais e vivenciais”. (DREIFUSS, 1996: 138–139)

Nesse contexto, se reforça a cultura do investimento no imediato, pois é necessário curtir o momento em que determinada coisa está em evidência para se afirmar na sociedade enquanto sujeito. As metanarrativas ou as grandes utopias de sociedade presentes nos jovens da geração passada, agora são colocadas como findadas, marcando um período de sobrevalorização do presente. “Lidamos com indivíduos que se desconectam do seu passado e que não fazem nenhum tipo de vínculo com o futuro. Vivem apenas os momentos da sua inserção num determinado contexto que, por sua vez, parece inteiramente fluido, transitório e efêmero”. (STEIN, 1993: 28). Harvey, citando Lyotard, define esse contexto simplesmente como “incredulidade diante das metanarrativas” (amplos esquemas interpretativos) agregando a isso a evaporação de todo sentido de continuidade e memória histórica. (HARVEY, 1992: 49–50) Em outra passagem, citando Jameson, Harvey se refere a um novo processo de alienação que ocorre em nossa época: “a alienação do sujeito é deslocada pela fragmentação do sujeito” e isso se deve à redução da experiência a “uma série de presentes puros e não relacionados no tempo”. (Ibid: 57)

Quanto ao modelo de líder, os jovens preferem o que “libera tudo”, a negação do líder. Se os jovens da década de 1960 enfrentavam muitos limites e, por isso, eram reprimidos, os jovens atuais, filhos daqueles, não querem nenhum limite. Em contraposição ao autoritarismo de épocas anteriores, o que aparece como marcante na própria educação realizada pelos pais dos alunos é o ausentismo (ausência de limites), o que parece reforçar a violência como algo natural e aceitável entre os jovens. “Se por um lado, os laços temporários trazem maior liberdade às relações, por outro, criam o descomprometimento generalizado onde o senso de liberdade e compromisso está cada vez mais desgastado e subjugado ao senso do prazer imediato. Segundo Aldons Husler, o pão e o circo dos jovens atuais são o hambúrguer e a TV. Esta postura anti-disciplina, anti-compromisso, não se dá apenas nas microrrelações sociais (namoro, família, amigos), trata-se de uma atitude social e política da juventude e da grande maioria da população do planeta. Os laços que prendem os indivíduos são temporários e sem amarrações. As causas são concretas e imediatas, mesmo que esta concretude seja simbólica. O que conduz a todo um engajamento para salvar a vida de um jacaré, mas não à luta por uma sociedade onde pessoas e jacarés não sejam mais caçados”. (GIEHL, 1997: 10–11)

Outro elemento que aparece como fundamental é a crise das instituições que perdem credibilidade, seja pelas suas ações equivocadas, pela falta de participação das pessoas nestas ou pela conjugação das duas, que é o fato mais lógico nessa situação. Nesse aspecto, se soma a escola como uma instituição desacreditada e os alunos frequentam as aulas por exigência de outros e não por uma perspectiva própria, o que acarreta em muitos problemas de interação em sala de aula.

Não há um efetivo entendimento sobre o funcionamento da sociedade e nem interesse nesse entendimento. Assim, a própria reflexão acerca da realidade que conduz o comportamento dos jovens fica inacessível, porque remete a um preconceito em relação à política e a tentativa de pautar determinada análise do contexto é interrompida pela discordância dos alunos com tal tipo de discussão.

Aparecem ainda muito fortes a sexualidade precoce e nela associada o medo das doenças sexualmente transmissíveis; a liberdade relativa da mulher e sua ascensão política, também tendo reflexo nos jovens; a prática de esportes e extrema valorização do corpo, inspirada em modelos padronizados pelos meios de comunicação; o comportamento eclético, misturado à emoção, em um apelo à religião pelos próprios jovens; e a violência tão estimulada em filmes, brinquedos e outros símbolos que tornam os jovens bastante agressivos.

Temos realizado a presente análise já com base em outros trabalhos com jovens, no entanto, em nenhum dos outros espaços¹ em que estivemos atuando as características descritas se manifestaram de forma tão explícita quanto no caso em análise. A cada aula surgia um novo desafio que estava alicerçado em formas de comportamento bastante ousadas, com uma intensa participação ativa dos alunos em sala de aula. A inquietação, a dificuldade de diálogo e o desinteresse dos alunos com o estudo pareciam formar uma base de enorme resistência a aulas tradicionais. Isso, em uma primeira análise, colocava no mínimo a necessidade de constante

inovação e criatividade como ingredientes para a busca de motivação ao interesse pelas aulas de filosofia.

3. A filosofia e as relações interativas em sala de aula

A possibilidade de discutir os mais diversos assuntos com uma base crítica caracteriza a filosofia como um espaço privilegiado de construção de mudanças na forma de viver e de se relacionar. Aliado a isso, o grande incentivo da direção da escola e o apoio de alguns colegas professores e diversos alunos ao nosso trabalho, manifestando uma preocupação com o contexto e abrindo oportunidades para a inovação, nos permitiu uma gradativa reflexão sobre nossa prática e sua relação com a realidade da escola.

Podemos afirmar que nos sentimos muito motivados a encarar as dificuldades que apareceram no decorrer das aulas por acreditarmos no potencial que a filosofia possui para a transformação da realidade. A novidade que fomos percebendo no decorrer das atividades era o sentido da nossa reflexão com os alunos e sua relação com a forma como as aulas aconteciam. Inicialmente, nos propusemos a discutir o funcionamento do nosso trabalho, as avaliações, a forma de manifestação de cada sujeito envolvido e o conteúdo da proposta pedagógica. Para nossa surpresa, os alunos não se manifestavam com relação ao que estávamos propondo, entendendo que a tarefa de planejar as aulas era exclusiva do professor. Quanto ao conteúdo, havia uma certa aceitação de que esse deveria ser transmitido pelo professor e repetido pelos alunos, uma

¹ Nos referimos basicamente à nossa atuação nos seguintes espaços: a) Pastoral da Juventude; b) grupos de jovens rurais e urbanos; c) alunos de 7ª. e 8ª. série participantes do Programa de

Cooperativismo nas Escolas (PCE); d) Estágio com alunas do Curso de Magistério em Escola Estadual de Santa Rosa/RS.

prática comum para as aulas de filosofia até então.

Consideramos essa postura dos alunos como condicionada pela forma como a educação, em geral, vem desempenhando um papel padronizador do conhecimento e de suas formas de aprendizagem. Com a razão instrumental, a escola moderna ocupa uma função social de controle do comportamento dos alunos que, por sua vez, estão colocados em uma situação de passividade em relação ao saber. Entendemos que o posicionamento de grande parte dos professores no sentido de se utilizarem da razão instrumental como método e da orientação básica para a promoção da aprendizagem, deriva do processo de sua formação em que esses foram inseridos por um longo período, pois como afirma Bozzetto: “A formação de professores historicamente seguiu um modelo normativo e técnico a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos e transmissora de conhecimentos. (...) Em consequência, o professor sempre foi visto como técnico executor de rotinas, como planejador, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como transmissor de conhecimentos e modelo de comportamento. Decorreu daí a concepção instrumental da atividade profissional do magistério, tendo em vista o treinamento do professor para resolver problemas pela aplicação de teorias e técnicas manipuladoras, modeladoras e controladoras da vida humana e da sociedade. (BOZZETTO, 1998: 53)

A prática do planejamento das aulas, a forma de realizar a avaliação e a atividade escolar como um todo, seguem, segundo a razão instrumental, um rígido e sistemático método de orientação em que se prioriza a obtenção de resultados que seguem os objetivos

propostos pelo professor. No nosso entender, essa histórica maneira de organizar o trabalho escolar explica, em grande parte, o comportamento indiferente dos alunos em relação a uma proposta diferente com tentativa de envolvimento destes na definição do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Marques: “organiza-se o ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis. O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam testes precisos (“objetivos”) na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva”. (MARQUES, 1993: 107)

Compreendemos, então, que os estudantes estão condicionados à aceitação passiva em consequência das práticas pedagógicas de seus professores. Com o passar do tempo, enquanto fomos trabalhando atividades que estimulavam o interesse dos alunos, como músicas (com conteúdo filosófico), figuras que estimulavam o raciocínio e reflexões que buscavam a construção de contradições oportunas para posteriores debates, percebemos que predominava na turma uma enorme alienação política, com uma forte influência da ideologia capitalista que se manifestava de forma constante. Verificamos, também, que os valores traduzidos no discurso estavam presentes no cotidiano da vida dos alunos, destacando a competição, o egoísmo e a incapacidade de convivência cooperativa em grupo.

Diante da constatação realizada no decorrer de várias aulas, começamos a refletir o significado da ideologia e a sua presença disfarçada nas atitudes da

turma. Continuamos essa análise, estabelecendo a relação da filosofia com a vida concreta das pessoas e sua possível interferência nas relações sociais. Com o objetivo de aumentar a atenção dos alunos, buscamos a polemização constante das discussões para estimular a participação de todos. Seguidamente utilizamos textos em forma de metáforas, construímos interpretações, comparações de escritos com outros e com a realidade, chamando a atenção para vários fatos e atitudes de pessoas. Para exemplificar, podemos citar aqui a relação que fizemos da alienação e a realidade em que vivemos, por meio da reconstrução, por parte dos alunos, do poema *Perguntas de um trabalhador que lê*, de autoria de Bertolt Brecht (2000: 166), com base em acontecimentos da nossa história. Nessa dinâmica foram produzidos muitos escritos, a maioria tratou de fatos ocorridos na cidade de Santa Rosa. Para exemplificar, transcrevemos a seguir uma parte do texto de uma aluna, baseada no estilo do poema de Brecht: “Quem construiu o Centro Cívico de Santa Rosa? Nos registros oficiais consta o nome de Antônio Carlos Borges. Quantos tijolos ele carregou? Será que nenhum outro o ajudou? Onde estão os nomes dos operários? Tantas perguntas, tantas questões”. Essa é uma pequena demonstração do exercício crítico desenvolvido por uma aluna da turma. Podemos perceber que o entendimento da forma do poema de Brecht serviu de inspiração para analisar diversas distorções que aparecem na vida cotidiana dos alunos. Com esse método, construímos trabalhos muito bons, que, inclusive, mereceriam ser publicados.

Outro exemplo foi o estudo de pontos de vista divergentes em relação à conjuntura social, com textos de liberais e de socialistas, produzindo um debate em que os alunos puderam se posicionar

e perceber a importância da contradição no pensamento humano. Nesse aspecto, tivemos uma grande polêmica entre a turma, com uns defendendo socialistas e outros se posicionando em favor de liberais. Com isso, trabalhamos a dimensão da contradição no pensamento humano, as divergências ideológicas e a importância dos diferentes pontos de vista, na análise da atualidade. O debate entre os alunos foi importante porque demonstrou a motivação que resulta da participação comprometida das pessoas com as ideologias e a forte presença das ideias políticas no imaginário social.

Podemos citar ainda a utilização de músicas; o trabalho de análise de filmes que tratavam a problemática da educação e a importância da filosofia na educação; a atividade de vivência da exploração capitalista e a sua dominação ideológica, por meio da simulação do funcionamento de uma empresa; o estudo da bitolação que determinadas imagens provocam nas pessoas e constroem o senso comum, com a análise de figuras; enfim, a utilização de metáforas para o entendimento do conceito de liberdade.

O trabalho com músicas foi um sucesso e despertou a atenção de praticamente todos os alunos. Isso propiciou um bom empenho dos estudantes que ficaram muito interessados em debater os conteúdos das músicas. Com os filmes, tivemos algumas dificuldades, principalmente com a sua interpretação. A experiência de simulação do funcionamento de uma empresa capitalista aconteceu da seguinte maneira: a) definição da empresa como fábrica de sapatos; b) constituição das chefias (escolha dos mais críticos da turma para ocupar esses cargos, como forma de cooptá-los e dominar o restante da turma) e contratação de operários, com a definição das condições de

trabalho e salário; c) produção dos sapatos (de forma simbólica: cada operário recebia uma folha de ofício que deveria ser rasgada em cinco pedaços, como sendo cinco sapatos); d) discursos ideológicos, defendendo a qualidade e a competitividade (participação das chefias); e) entrega da produção; f) fechamento das contas e questionamento do nível de satisfação dos operários; g) debate entre chefias e operários; h) debate, em plenário, para análise da lógica capitalista de acumulação de capital e exploração dos trabalhadores; i) discussão sobre a alienação nas relações de produção. Como atividade prática de reprodução da ideologia, a referida simulação foi alvo de debate por várias aulas, em uma retomada articulada sequencialmente com os conteúdos que vínhamos estudando.

O trabalho com as metáforas a que nos referimos foi um fechamento das diferentes discussões realizadas sobre a filosofia e a sua interpretação mostrou que a turma conseguiu construir reflexões importantes sobre o significado do pensamento filosófico. Essa relação das dinâmicas que desenvolvemos com os conteúdos da Filosofia permitiu a construção em nível de cada sujeito, de um conceito para essa disciplina que, no início dos trabalhos, era tão dificilmente compreendida. Podemos afirmar, ainda, que as metáforas foram geradoras de diálogo para a turma. “As metáforas são mais úteis do que a lógica para gerar diálogo. As metáforas são criativas; elas nos ajudam a ver o que não vemos. As metáforas são abertas, heurísticas, geradoras de diálogo. A lógica é definicional; ela nos ajuda a ver mais claramente aquilo que já vemos. Ela tem por objetivo o fechamento, a exclusão. Nas palavras de Serres, “ela mata”. Nós precisamos, é claro, tanto da imaginação criativa quanto da definição lógica. Nós

precisamos de criação e fechamento. A vida é nascimento e morte; a realidade, diz Whitehead, também o é. É através da interação da metáfora e da lógica que a vida é vivida, experienciada, desenvolvida. Como professores, precisamos trazer esta interação para as nossas construções de currículo. O modo narrativo requer interpretação. Uma boa estória, uma grande estória, encoraja, desafia o leitor a interpretar, a iniciar um diálogo com o texto. Numa boa estória existe exatamente a quantidade suficiente de indeterminância para incitar o leitor ao diálogo”. (DOLL JR., 1997: 185)

Mediante esse processo de discussão, fomos aliando o conteúdo proposto com atividades que despertavam a atenção da turma e, gradativamente, estabelecendo a relação do que vínhamos debatendo com a organização dos alunos em sala de aula e seu comportamento. Em um segundo momento, a ênfase especial foi dada ao estudo das principais ideologias políticas contemporâneas e estimulamos a defesa e acusação de propostas vigentes para a sociedade. Ao mesmo tempo, fomos relacionando o que os alunos defendiam como valores importantes para a sociedade como a democracia, o respeito, a justiça e a solidariedade com as práticas que vinham sendo adotadas em sala de aula. Podemos exemplificar isso nos referindo às contradições que surgiam da postura dos alunos com relação aos seus colegas, interrompendo suas falas, desmerecendo suas opiniões com piadas, criando apelidos contra sua vontade, enfim, incentivando conflitos pessoais, ao mesmo tempo em que continuavam fazendo discursos em favor de valores importantes ao relacionamento entre as pessoas. Inclusive a sugestão que partiu de alguns alunos de que o professor deveria assumir uma prática autoritária em relação aos alunos (chegando a

propor que ele deveria expulsar alunos da sala de aula para “impôr respeito”), era evidentemente contraditória com o discurso da turma. O fato de termos pautado uma reflexão crítica para evidenciar a contradição que havia entre discursos e práticas em sala de aula parece ter sido decisivo para iniciar discussões de natureza mais filosófica com a turma.

O principal momento de nossa prática foi a abordagem crítica da organização da turma, o que motivou a participação de praticamente todos os alunos nas discussões e culminou com algumas mudanças de atitudes. Para fortalecer nosso espaço de discussão de valores e atitudes da turma, constituímos um Conselho de Alunos e estabelecemos critérios para a continuidade e a avaliação das aulas, para a definição de notas e das formas de agir diante dos que se manifestavam contrariamente ao conjunto da turma e aos objetivos das aulas.

4. O Conselho de Alunos: uma ideia inovadora e conflituosa

Ao propormos um novo jeito de coordenar as ações de alunos e professor em sala de aula, centralizando o poder no Conselho de Alunos e estimulando a autonomia e a responsabilidade dos sujeitos envolvidos na atividade educativa, estávamos anunciando uma novidade que os alunos não imaginavam que pudesse existir. Com a unânime aprovação do Conselho de Alunos e o compromisso assumido coletivamente nos momentos de decisão, execução e avaliação dos seus resultados, parecia que estávamos conseguindo despertar nos estudantes a compreensão sobre a importância da democracia para a vida humana. A histórica esperança que a humanidade alimenta sobre a possibilidade dos seres humanos poderem se organizar democraticamente

e evoluir na construção de uma sociedade em que a maioria dos problemas possam ser resolvidos se manifestava em forma de textos e em cada momento das aulas dali para frente. A maioria da turma estava se convencendo de que a cidadania poderia ser compreendida pela sua prática, que, ali, permitia um melhor ambiente ao estudo e que, em outros espaços, poderia contribuir para a solução de problemas.

No entanto, com o passar das aulas, velhos problemas voltavam a surgir e as mútuas trocas de acusações entre alunos do Conselho e o restante da turma passaram a se acentuar. Mesmo que eleitos e dentro de critérios definidos por toda a turma, o fato de alguns alunos poderem exercer o poder de avaliar colegas em sala de aula e acompanhá-los até a Coordenação Pedagógica da escola, em caso de desobediência ao acordo da maioria, revoltou muitos alunos e inibiu a efetiva ação dos que participavam do Conselho. Então, por decisão da maioria, o Conselho foi abolido um pouco antes do término do ano letivo.

Mesmo não tendo êxito nessa primeira tentativa, a experiência do Conselho revelou potencial e muitos desafios. Podemos afirmar que todo o processo foi muito válido pelo que despertou na turma. A abertura da coordenação das aulas para a participação organizada, consciente e responsável dos alunos ficou marcada como uma prática de vivência da democracia desde a atividade escolar, o que ficou registrado nas manifestações de muitos alunos que sentiram de perto a dificuldade encontrada em uma prática que se contrapõe a um conjunto de valores colocados como absolutos e únicos pela ideologia dominante. Sem dúvida, a discussão das relações presentes em sala de aula, como, por exemplo, o autoritarismo, a desorganização, a

submissão e outras manifestações comuns na prática escolar, e a experiência com uma proposta inovadora que, traduzindo-se em atividade concreta para ser avaliada (nos referimos ao Conselho de Alunos), mereceu um lugar de destaque em nossa prática educativa, colocando a filosofia como um método capaz de discutir problemas e analisar possíveis soluções a alguns desafios que a humanidade revela na história e que podem ser vivenciados.

5. O significado da prática e sua contribuição para a superação do contexto

O Conselho de Alunos, conforme já nos referimos anteriormente, foi uma tentativa de construção de um espaço deliberativo dos estudantes sobre problemas pertinentes às aulas de filosofia, estimulando a sua participação direta nas decisões e o desenvolvimento de sua autonomia. Embora tenha sido encarado como muito interessante pela turma em seu início, pouco antes do final das nossas aulas, o referido Conselho foi extinto pelos próprios alunos. O que motivou o descrédito na proposta? Percebemos que o fato de alguns alunos estarem representando os demais em uma instituição que lhes conferia poder, acabou gerando conflitos entre a turma. Parte desses conflitos foram somente mais evidenciados, visto que já existiam anteriormente. Nesse aspecto, os membros do conselho que tinham algum desentendimento com um colega e que passaram a ter maior poder, passaram a ser rotulados de autoritários. É interessante avaliar que, embora as ações do conselho estivessem baseadas em critérios aprovados por todos, o fato de os seus membros estarem agindo enquanto colegas em favor do cumprimento desses critérios (e, por isso, contra os colegas que descumpriam

as decisões coletivas) contribuiu para a rejeição. Um outro aspecto dos conflitos foi a forma como os membros do conselho agiram em relação aos seus colegas, gerando novos conflitos, muitas vezes desnecessários. Pelo fato de estarem imbuídos de poder, alguns membros passaram a ter comportamentos agressivos, provocando reações fortemente contrárias. Um terceiro aspecto do surgimento dos conflitos foi a tendência de indiferença de muitos alunos diante de ações dos membros do conselho, desrespeitando-os (“afinal, eram colegas”) e desconsiderando sua função, o que contribuiu para que alguns deles se tornassem ainda mais agressivos em suas ações. Havia também uma minoria que era crítica a essa ideia, posicionando-se contrariamente à instituição que representavam e favoráveis aos demais colegas. Esse é um fato claramente contraditório, visto que aceitaram participar do conselho e, ora não se posicionavam, ora contrariavam a própria iniciativa e se manifestavam incapazes de representar a turma, criticando a ideia do conselho que representavam.

É importante afirmar que, em vez de tentar resolver os conflitos, os alunos optaram pelo fim do conselho, que era a instituição criada exatamente para resolver os conflitos. Assim, em vez de discutir os problemas da turma, ficou mais fácil culpar o grupo formado, inclusive reconhecendo a incapacidade da turma em trabalhar com ele, o que revela um pouco do despreparo dos alunos com relação ao exercício da democracia. Esperávamos que a conjuntura de problemas da turma pudesse desencadear um processo de tomada de atitudes para sua auto-organização, mas precisamos reconhecer, de acordo com Doll Jr. (1997: 180), que “a perturbação só vai

desencadear a auto-organização quando o meio ambiente for suficientemente rico e aberto para que múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena”. Nesse sentido, é necessário entender que os alunos manifestavam características típicas de sua idade e do contexto em que viviam. Além disso, precisamos ressaltar que a referida experiência foi um trabalho isolado das práticas dos demais professores, sendo realizada somente na disciplina de filosofia, com uma carga horária de apenas 2 horas-aula semanais. Nossa intervenção no processo escolar da turma, certamente, foi uma ruptura com uma forma de aprendizagem experienciada pelos alunos até então. Isso não serve para justificar aspectos negativos da prática, mas pelo contrário, pode contribuir para contextualizar a experiência realizada com o intuito de melhor compreendê-la.

Muito se fala em formação para a cidadania e o que verificamos é que apenas em poucos momentos os alunos têm oportunidades concretas de exercê-la. Desde a infância, na família, na igreja, na escola e nos diversos espaços sociais, as pessoas não aprendem a tomar decisões democráticas, longe disso, aprendem a reproduzir relações paternalistas, autoritárias e sem limites. Parece que um dos grandes desafios da educação é conseguir trabalhar a ideia de liberdade, especificamente no que se refere à existência de limites nas relações humanas. Que tipos de limites podemos reconhecer como importantes ou necessários? Como a escola pode oportunizar espaços para que, cada vez mais, os alunos aprendam a tomar decisões coletivas, construindo a sua autonomia? Esses desafios foram lançados a partir da experiência aqui analisada e, certamente, irão nos influenciar em novas práticas que assumiremos na educação.

Outro problema foi o método de avaliação. Como proposta, apresentamos a ideia de avaliarmos a turma pelo seu desenvolvimento gradativo, acompanhando os trabalhos escritos de todos os alunos e os debates que fomos construindo, considerando a prova somente como um último recurso. No entanto, os alunos estavam acostumados a competir entre si por notas e, vários deles (os mais esforçados), se sentiam frustrados com a ideia de que não haveria uma prova com notas, classificando os alunos. Outros aprovaram a ideia, muito baseados na expectativa de que sem prova seria mais fácil. No decorrer das atividades, fomos constatando que, como muitos não entregaram seus trabalhos e vários debates limitavam a participação de alguns, seria necessário rediscutir, com a turma, a forma de avaliação. Chegamos a um acordo e consideramos, em parte, os trabalhos entregues e o restante seria complementado pela prova. No dia da prova, a maioria queria voltar à proposta anterior e se recusou a fazer a prova bimestral, sendo que, com essa discussão, muitos acabaram não tendo tempo para responder todas as questões. Isso gerou uma revolta principalmente naqueles alunos que, acostumados a competir, viam na prova o principal instrumento para sua conceituação em sala de aula.

A forma como muitos se manifestaram ilustrou seu conceito de educação: uma fase que se enfrenta para “vencer na vida” ou até para “ser alguém na vida”. Essas afirmações estavam presentes em vários momentos e identificam o tipo de cidadãos que estamos formando. O caráter competitivo de escola, aliado aos demais mecanismos de competição que a sociedade cria, nos conduz a uma profunda reflexão sobre a sua função social. Se a lógica da sociedade é excludente, a escola deve preparar seus

alunos para não serem excluídos ou deve questionar a sua estrutura excludente e os meios que excluem? Se quisermos educar promovendo a cidadania é importante submeter nossas práticas educativas sob um constante olhar crítico para que, uma vez conscientes da cultura competitiva da sociedade, não estejamos em contradição com nossos discursos que, em geral, apresentam conteúdos de solidariedade, democracia, participação, etc.

Temos consciência de que historicamente a educação tem oferecido uma base para a reprodução da sociedade e, como afirma Bozzetto (1999), por meio dos mecanismos de socialização, a escola contribui para a formação do cidadão de maneira sutil e consistente. Os mecanismos de socialização são entendidos como “os diferentes aspectos do currículo: o conteúdo, a organização das tarefas escolares e o grau de participação dos alunos nas decisões, a organização do espaço e do tempo/horário, as formas de valorização — estratégias, critérios — a avaliação (diagnóstica ou classificatória?), as recompensas, a motivação, a competitividade, a colaboração, a participação dos alunos no controle e normas de convivência e interação, o clima de relações sociais (de individualismo e competitividade ou de colaboração e solidariedade?). A análise de todos esses fatores permite compreender o grau de alienação e intercâmbio que existe no âmbito escolar, gerando nos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades, de disposições e padrões de conduta para resolver problemas de interação e intercâmbio real e simbólico das relações sociais da aula e da escola” (BOZZETTO, 1999: 6).

Por outro lado, tivemos sucesso em vários aspectos, principalmente no que se refere à motivação de vários alunos com relação ao estudo de filosofia, o que foi sendo evidenciado na sua participação nas discussões e, ao final das aulas, pelos seus comentários. A motivação da turma para a discussão de questões inerentes à sua vida e à sua forma de relacionamento com os outros foi um dos momentos importantes das aulas. Aliamos a isso todo o esforço de estudarmos a sociedade a partir das relações concretas que foram se estabelecendo entre os alunos em sala de aula. A utilização de músicas, poemas, figuras e textos diversos contribuiu para despertar o interesse pela filosofia naqueles estudantes que se dispuseram a participar ativamente das aulas. A ousadia de construir uma nova forma de poder no espaço escolar, incentivando a participação da turma na tomada de decisões que a afetava diretamente, merece ser destacada, principalmente pelo seu aspecto desafiador. Consideramos que nosso propósito de inovar a prática de aulas em filosofia, rompendo com parte da concepção tradicional como esta historicamente vem sendo realizada, contribuiu para ampliar a visão da turma com relação a essa disciplina.

Analisando o contexto que encontramos e nos referimos acima, na perspectiva de sua superação, entendemos que a principal contribuição do nosso trabalho foi a motivação dos alunos para o trabalho de reflexão em grupo, enquanto turma, tendo em vista a construção do conhecimento coletivo. Mesmo que tenha sido pouco, o impacto que nossa proposta causou nos alunos, que tiveram reações, na maioria das vezes contrárias (e, principalmente por isso), desafiou a turma a participar de algo que muitas vezes parece tão difícil de ser realizado

em nossos tempos: o debate coletivo de ideias.

Ainda, mesmo que algumas atividades tenham sido frustradas, essas não serviram ao desânimo ou à acomodação. A constante exposição de alunos à ideologia de dominação, principalmente pelos meios de comunicação e o refluxo dos movimentos sociais e populares, aliado aos históricos mecanismos de competição que são reproduzidos na família, escola, trabalho, igreja e sociedade em geral, são, em grande parte, responsáveis pelo contexto difícil que vivemos na escola. Entretanto, é na ausência de propostas que algum projeto inovador passa a ser mais valorizado; é na desesperança que voltamos a construir esperança; na crise procuramos alternativas; na indignação que sentimos pela aparente incapacidade é que nos motivamos a não desistir.

Nesse sentido, entendemos que nossa prática teve um significado especial na vida dos alunos que puderam experimentar um novo jeito de estudar em sala de aula e sentiram uma nova forma de trabalhar com filosofia. Acreditamos na possibilidade de aumentarmos os espaços em que os jovens possam se sentir sujeitos de uma história coletiva, visando a participação cada vez mais ativa nos diversos locais em que são educados. A escola é apenas uma parte desse processo, mas, mesmo assim, pode ser a principal incentivadora para a cidadania, no momento em que assumir como prioridade a discussão de todas as suas práticas e possibilitar a efetiva formação de cidadãos por meio das experiências de educação coletiva. Apesar de muitas dificuldades que enfrentamos, podemos transformar muitos projetos em práticas coerentes com nossos referenciais teóricos e respaldadas pelo interesse dos jovens em

serem valorizados enquanto sujeitos sociais.

6. O desafio da contínua reconstrução da proposta pedagógica

A forma de trabalhar filosofia com alunos de 8^a. série que assumimos no início de nossa atividade, com certeza, apresentou várias contradições no decorrer de sua execução. O nosso planejamento das aulas permanecia muito fechado em torno de alguns conteúdos que estavam colocados no Plano de Curso que recebemos da escola e que havia sido elaborado pela professora de filosofia que nos antecedeu no primeiro semestre letivo. Embora tivéssemos várias contrariedades ao referido Plano, seguimos trabalhando, de início, basicamente os temas propostos para a turma. Assim, ao iniciarmos nossa primeira aula, já havia uma proposta de aulas para todo o semestre, que apresentamos aos alunos e esperávamos a participação da turma para sua definição. Fazendo a autocrítica, a partir da contradição que produzimos, concordamos com Doll Jr. (1997: 184, 187, 188) em sua proposta de planejamento construtivo: “Questões de procedimento, metodologia e valores não são decididas no abstrato, longe das praticabilidades da vida, mas são sempre decisões locais envolvendo os alunos, professores e costumes e tradições locais (...) Desenvolver este novo papel é um desafio que os professores e os programas de educação de professores precisam enfrentar (...) Numa estrutura que reconhece a auto-organização e a transformação, os objetivos, planos e propósitos não surgem apenas antes mas também a partir da ação. Esta é uma questão essencial de acordo com Dewey: os planos surgem da ação e são modificados através da ação. Os dois são interativos, cada um levando ao outro e dependendo do outro. Curricularmente,

isso significa que os planos de curso ou aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre, um tanto indeterminada. Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente — entre professor, alunos, texto. Este planejamento conjunto não só permite a flexibilidade — utilizar o inesperado — como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido (...) Planejar e executar são atividades conjuntas, integradas, não atividades unilaterais, sequenciais, seriais”.

Ao iniciarmos a primeira aula, com a proposta de revisão de conteúdos, logo percebemos que as respostas dos alunos se baseavam na memorização de conceitos que haviam sido repassados pela professora. Sentindo a incoerência do método utilizado com os objetivos da disciplina de filosofia, procuramos inovar, utilizando dinâmicas e textos que pudessem estimular a criatividade dos alunos em formas de interpretação, argumentação e expressão das suas próprias ideias.

Inicialmente, ficamos um pouco frustrados pela maneira como a turma se manifestava em relação às nossas aulas que eram interpretadas como brincadeiras e havia uma tendência de fuga ao que considerávamos como essencial para nossas aulas: o debate organizado de ideias com a participação ativa de todos os alunos. Em vários momentos, não tivemos a devida atenção dos alunos para o que estávamos propondo, por exemplo, quando apresentamos nossa sugestão de avaliação para que fosse discutida pela turma, muitos ironizaram e ridicularizaram essa atitude. Entendiam alguns que os alunos não poderiam

opinar em assuntos de responsabilidade do professor; outros aproveitaram a ocasião para jogar papéis, gritar e aplaudir (com clara intenção de desmoralizar a proposta). Conforme Doll Jr. (1997: 184) “falar nesses termos — desenvolver autoridade e controle em vez de impô-los — soa estranho aos nossos ouvidos modernistas”.

Compreendemos a importância de os alunos aprenderem a se organizar em sala de aula e, ao mesmo tempo, várias orientações são necessárias por parte do professor, visto que eles não estavam preparados para debater e participar em um grupo de estudo. Após uma revisão do nosso planejamento, entendemos que havia condições objetivas em sala de aula que precisavam ser discutidas antes de partirmos para conteúdos, então, partimos para a análise de várias atitudes dos alunos em sala de aula, questionando o seu sentido para as atividades em grupo. Porém, os estudantes não queriam discutir suas próprias ações e, novamente, se manifestaram de forma contrária ao que havíamos planejado.

Entendemos que os alunos esperavam conteúdo do professor e não conseguiam entender a possibilidade de que a reflexão sobre o comportamento da turma poderia fazer parte de uma aula. Isso integra uma compreensão de educação, em que o conteúdo da aula e as relações interativas que ali acontecem são vistas como partes isoladas, sem nenhuma correspondência. Por isso, o conteúdo é priorizado (inclusive fragmentado em relação ao de outras disciplinas), devendo ser transmitido para ser memorizado pelos alunos. Nessa concepção, o conhecimento é encarado como algo pronto, definitivo, que o professor deve “dominar” e “repassar”, ignorando as mediações que isso implica. Sendo assim, os problemas decorrentes do método e as formas

complicadoras de sua aplicação como a desatenção, a revolta dos alunos e sua constante impaciência são rotulados de “indisciplina”, devendo ser tratados com prepotência e intimidação para que não se repitam. É essa a interpretação que realizamos dessa situação e, em vez de simplesmente recorrermos ao que os próprios alunos nos sugeriam, ou seja, punir os “indisciplinados” (o que, com certeza, só viria a agravar os problemas), resolvemos encarar a problemática, nos desafiando a construir soluções concretas que começariam pela discussão do que estávamos vivenciando naquele período. “Os problemas de ensino e aprendizagem precisam ser tratados de uma perspectiva prática e não teórica; isto é, eles precisam ser vistos não como parte de teorias concorrentes, mas em termos de seu ‘estado de coisas’ local. Eles precisam ser tratados de uma maneira ‘concreta e particular... ilimitadamente suscetível às circunstâncias e, portanto, extremamente sujeita à mudança inesperada” (DOLL JR., 1997: 178).

Diante das muitas dificuldades que percebemos no trabalho com a turma, resolvemos inovar nossa proposta: conciliar os conteúdos com tudo aquilo que era considerado prejudicial aos nossos debates. Assim, priorizamos reflexões acerca da ideologia, tendo as próprias opiniões dos alunos como referência prática ao debate. Em outros momentos, passamos a discutir a liberdade e a organização da sociedade, relacionando os conceitos com as formas de comportamento dos alunos, confrontando o posicionamento teórico com as atitudes concretas vivenciadas em sala de aula.

Um dos momentos de maior conflito, ao qual já fizemos referência anteriormente, ocorreu em função da forma de avaliação proposta. Propusemos vários trabalhos

que seriam avaliados no decorrer de cada bimestre e relacionados individualmente, tentando interpretar o desenvolvimento de cada aluno com base nos seguintes critérios: a) interesse em aprender (questionar, trabalhar); b) construção de conhecimento na relação com o grupo; c) participação em todas as atividades; d) avanço na capacidade de expressão e argumentação (com clareza e coerência). Além disso, prevíamos a realização de uma prova bimestral em caso de não terem sido entregues os diversos trabalhos. Para a definição da nota, nos baseamos nos critérios citados acima, considerando os trabalhos entregues e a qualidade das respostas produzidas.

Entendemos que grande parte da polêmica teve sua razão justificada na tendência dos alunos competirem entre si nos trabalhos e nas provas realizados individualmente, que ficou prejudicada em nossa forma de avaliação. Consideramos que essa “tendência” também deveria ser objeto de discussão e ocupamos algumas aulas tratando dessa característica que parece estar inerente a muitos grupos sociais do nosso tempo. No entanto, nossa proposta quis romper drasticamente com a forma anterior de avaliação, ou seja, a prova. Compreendemos, com nossa prática, que em educação existem momentos de rupturas que vão acontecendo gradativamente. Percebemos que, para certos casos (e a avaliação é um deles), as rupturas revelam seu potencial de transformação não pelo impacto que provocam de imediato, mas pela sua constante presença nas diversas atividades. Assim, se toda a escola assume um novo método de avaliação que vai sendo construído aos poucos com a participação do maior número possível de pessoas, acreditamos na possibilidade de superação dos métodos

tradicionais e das motivações a eles inerentes.

Tendo em vista os conflitos e as dificuldades que provocamos e enfrentamos, compreendemos que todos eles foram importantes para nossas aulas, pois geraram momentos interessantes de debate entre os alunos. Com as diversas aulas em que tivemos a oportunidade de nos desafiar enquanto educador e estimular a participação dos alunos em torno da definição de nossas próprias aulas, podemos dizer que aprendemos muito. A polêmica que geramos foi coerente com o método que queríamos construir para enfrentar os costumeiros monólogos inerentes às aulas tradicionais de filosofia.

Com um processo de constante reflexão da nossa prática e a necessidade de adaptar nosso planejamento à realidade da turma, fazendo com que, muitas vezes, o planejamento fosse reconstruído durante a própria aula, desenvolvemos uma dinamicidade em nossa proposta pedagógica. Acreditamos que isso só foi possível devido à preocupação que mantínhamos com a participação dos alunos na construção de nosso planejamento e a coerência do nosso método de trabalho com aquilo que consideramos ser os objetivos da filosofia: desenvolver a capacidade de reflexão crítica nos sujeitos para possibilitar a sua emancipação enquanto agentes livres e comprometidos com a evolução da cultura humana, o progresso

do conhecimento e a transformação da sociedade.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BOZZETTO, Ingrid Mundstock. *A Formação de Professores para as Séries do Ensino Fundamental: uma visão unitária*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CALLIGARIS, Gontardo. O sujeito moderno, Colombo e a Psicanálise. *Jornal Zero Hora, Caderno de Cultura*, p. 08, 30 de agosto de 1997.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DREIFUSS, René Armand. *A Época das Perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIEHL, Pedro Roque. *Cultura Moderna em Crise*. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio, GIEHL, Pedro Roque. *PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas*. Santa Rosa: COOPERLUZ, 1997.
- HARVEY, David. *A Condição Pós Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1993.
- STEIN, Ernildo. *Órfãos de Utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1993.