

O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA – SÃO LUÍS/MA

Caroliny Santos Lima¹
George Ribeiro Costa Homem²
Rosinélia Machado Barbosa³
Rita de Cassia Oliveira (orientadora)⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda a proposta da Filosofia para crianças e sua aplicação no âmbito da sala de aula, desde a infância, condições ou instrumentos do pensamento denominados habilidades cognitivas, por intermédio do diálogo investigativo, alcançando aquilo que Lipman chamou de pensar bem, não somente pensar bem sobre o conhecimento científico, mas, também, construir significados culturais. O presente estudo aborda a temática: O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA – SÃO LUÍS/MA. Para alcançarmos essa dimensão, objetivamos compreender que concepções teóricas e metodológicas do ensino de Filosofia materializadas em forma de temas transversais a escola que será investigada possui; assim como, apreender como a Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida articula criança e ensino de Filosofia. Seguindo essa delimitação, a pesquisa caracterizou-se como intervenção por utilizar passos metodológicos da pesquisa-ação tendo como delimitação o espaço da UEB Henrique de La Roque Almeida, no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram: professores, pais e alunos. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico, fazendo a relação entre a Filosofia e a infância. Para encaminhar a intervenção, traçamos os passos metodológicos para as análises e interpretações dos sujeitos à luz dos eixos teórico-metodológicos firmados ao longo da mesma. Dito isso, percebemos que a Filosofia é o espaço ideal para o desenvolvimento de investigações filosóficas.

Palavras-chave: Filosofia, Infância, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No artigo que se segue, iremos discutir sobre o ambiente filosófico e a metodologia do autor Matthew Lipman para o pensar, assim como as intervenções que foram realizadas na

¹ Mestra pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, karol.lay@hotmail.com;

² Mestre pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, george.homem@ifma.edu.br

³ Mestranda pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, rosinelia.barbosa19@yahoo.com

⁴ Doutora em Filosofia e professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, rcoliveira30@yahoo.com.br;

escola campo de pesquisa, respeitando o contexto histórico, político, econômico, para isso nos preocupamos em ir situando os movimentos realizados.

No que se refere à questão local, iremos abordar a proposta da Filosofia para crianças, dentro do contexto da UEB Henrique de La Roque Almeida, São Luís – MA, aplicada ao 3º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivando construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar.

A construção dessa proposta metodológica pautada na metodologia de Lipman será trabalhada e analisada aqui conforme as percepções que obtivemos dos alunos dos seus pais e/ou responsáveis e dos professores pesquisados, assim como na realidade vivida por esses membros. Nossas análises foram pautadas no que está estabelecido pela proposta metodológica do Programa de Matthew Lipman, seguidas das devidas adaptações necessárias para alcançar os objetivos da investigação e responder às necessidades percebidas por meio das percepções alcançadas na pesquisa empírica.

Assim, esse recorte se estrutura seguindo alguns aspectos considerados basilares para a construção da pesquisa e conseqüentemente do conhecimento, tais como: a metodologia usada ao longo da pesquisa, as análises socioeconômicas para melhor compreensão da realidade vivida pelos alunos e as intervenções no espaço escolar por meio da aplicabilidade da metodologia da proposta pedagógica de Lipman. Ao abordar esses aspectos fomos produzindo a organização, descrição e análise dos dados.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, precisamos fazer o uso de trajetórias metodológicas que percorreremos daqui em diante para o melhor entendimento dos passos a serem tomados no decorrer da pesquisa. Esse momento da metodologia inclui a explicação de todos os procedimentos que se supõem necessários para a execução da pesquisa, entre os quais, destacam-se: o método, ou seja, a explicação da opção pela metodologia e do delineamento do estudo, amostra e procedimentos para a coleta de dados, bem como, o plano para a análise de dados.

Minayo (2007, p. 44) aborda uma definição de metodologia:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos

que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (grifos da autora).

Dessa forma, a metodologia consiste no planejamento do passo a passo de todos os processos que serão utilizados; faz parte da primeira fase da pesquisa científica, que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos.

Na literatura da metodologia da pesquisa em Ciências Sociais, é convencional que em pesquisas acadêmicas se tenham métodos científicos, sendo compreendidos como o planejamento ou a previsão de todas as etapas de uma pesquisa científica (DEMO, 2000; RÚDIO, 1998).

Sobre o uso dos métodos científicos, Gil (1995, p. 25) enfatiza que “procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais, oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica”.

Ainda segundo Gil (1995, p. 125), os métodos científicos “procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais, oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica”. Sobre esse aspecto ainda trazemos a compreensão de Demo (1987; 2000) quando destaca que as pesquisas devem ter métodos científicos.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o método científico se classifica em método de abordagem e método de procedimento. O primeiro refere-se à concepção teórica utilizada pelo pesquisador, como exemplo, tem-se o positivismo, a dialética, a fenomenologia, o método dedutivo e outros. O segundo refere-se à maneira específica pela qual o objeto será trabalhado durante o processo de pesquisa, como por exemplo, a pesquisa-ação, o estudo de caso, etnográfico, dentre outros.

Para tanto, optamos como método de abordagem pelo materialismo dialético, por ser um método de movimento, pois pensa a realidade não como algo dado e estabilizado, mas procura identificar o processo, os conflitos existentes e as contradições envolvidas na análise de um problema de pesquisa. Como método de procedimento, usamos a metodologia da pesquisa-ação, seguindo alguns passos desse método. Desse modo, a metodologia é entendida aqui no seu sentido mais restrito, como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com objetivos que se operacionalizam através de instrumentos e técnicas.

Nesse sentido, delimitaremos daqui em diante as razões intelectuais e práticas que levaram à realização desta pesquisa científica. Dito isto, a pesquisa realizou-se no bojo da pesquisa aplicada, entendida como aquela que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (BERVIAN; CERVO, 1996, p.47).

Esse tipo de pesquisa assenta-se nos princípios metodológicas de um Mestrado Profissional, no qual nossa pesquisa está inserida. Objetivando, assim, gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos encontrados no campo da pesquisa, envolvendo as verdades e interesses locais.

Sobre esse diferencial de um Mestrado Profissional, o Parágrafo único, da Portaria nº 17/ 2009 – Capes, elucida que:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

No contexto da pesquisa aplicada, nossa investigação buscou se encaminhar para a pesquisa do tipo intervenção, que segundo Damiani (2012, p.3):

São planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

À luz dos citados métodos, nossa investigação se situou em uma metodologia da pesquisa-ação. Para tanto, nos respaldamos em Thiollent (2011) que defende a utilização da Pesquisa-Ação, pois ela propõe o comprometimento dos pesquisadores com as causas populares, na busca por soluções, ou, ao menos, esclarecer os problemas. Na pesquisa-ação o problema nasce de um grupo em crise. O pesquisador ou o grupo de interesse constata o problema e busca ajudar a coletividade a determinar as redes ligadas a ele, fazendo com que os envolvidos tomem consciência da situação em uma ação coletiva.

Sobre as diversas definições possíveis de pesquisa-ação, tratemos a de Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, a pesquisa-ação deve ser vista também como um engajamento sociopolítico a serviço das classes populares. Um possível ciclo da pesquisa-ação pode enfatizar as seguintes fases: identificação das situações iniciais, planejamento das ações, realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos (THIOLLENT, 2011).

Esse ciclo a cima foi que utilizamos em nossa pesquisa realizada na Unidade de Educação Básica (UEB) Henrique de La Roque Almeida⁵, com aplicação na Vila Embratel, São Luís – MA. Inicialmente realizamos a identificação das situações iniciais; primeiramente de forma macro, por meio dos questionários aplicados aos pais, no intuito de perceber a situação socioeconômica em que a família e os alunos investigados estavam inseridos; posteriormente de forma micro, mediante as análises das entrevistas com as professoras.

O método de abordagem utilizado foi o materialismo dialético, uma vez que coadunamos com os seus preceitos filosóficos. Sobre essa abordagem, Triviños (1995, p. 51) destaca que “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

As categorias conceituais utilizadas foram a matéria e a prática social. A matéria é “uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas” (TRIVIÑOS, 1995, p. 56).

Sobre a prática social, o materialismo dialético “entende o critério da prática em sentido amplo e variado. É toda a atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social” (TRIVIÑOS, 1995, p. 64).

A proposta de Matthew Lipman é a matéria que se constituiu como objeto de estudo na perspectiva da assimilação sensitiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A prática social compreende o ser humano como ser social, compreendendo assim, a prática, que é uma atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos seus meios humanos, tomando um aspecto de uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa à transformação da natureza, da sociedade.

⁵Faremos no Anexo dessa Instituição Escolar por conta que nela existem mais turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto, na escola polo, existem apenas duas turmas nesse nível de ensino.

Buscando coadunar com esses preceitos, também faremos uso de alguns preceitos da investigação etnográfica com crianças, nos respaldamos em Graue e Walsh (2003, p.52) quando enfatizam que:

Para estudar as crianças, a teoria deveria ser dinâmica. Deveria visar o processo, inserir as crianças na prática social. A prática social engloba elementos estruturais da sociedade, tais como a escolaridade e o atendimento da criança, que não existem independentemente de outras instituições, sobretudo instituições econômicas.

Dito isto, partimos da compreensão de que não se podemos realizar pesquisa com crianças se não alargarmos nossos campos teóricos, sobretudo, porque visamos nesta pesquisa mostrar que a criança é um ser social, histórico e culturalmente situado em uma variedade de comunidades sociais e, para tanto, devemos buscar ênfase teórica em estudos que abracem essa visão. Com efeito, ao utilizarmos a investigação etnográfica com crianças, estamos concebendo na pesquisa, tanto o investigador (pesquisador) quanto os investigados (crianças) como comunidade de investigadores, situados em um campo histórico, social e cultural.

Para tanto, utilizamos como forma de análise e interpretação dos dados na pesquisa empírica, os quadros de respostas. Segundo o estudioso Barros (1990, p. 84), os quadros de respostas são utilizados “quando a informação que se quer representar não é numérica, e pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”.

Além dos métodos científicos acima descritos, precisamos de instrumentos de coleta de dados para a construção de nossa pesquisa. Para a coleta de dados foram primeiramente realizadas leituras de fontes bibliográficas relacionadas direta e/ou indiretamente ao nosso objeto de estudo. As leituras foram realizadas por meio de livros, artigos, periódicos, jornais, *websites* e outros meios de veiculação de informações.

No segundo momento da pesquisa, utilizamos as observações não participantes e sistemáticas na escola. Segundo Richardson (1999), a observação não participante é aquela em que o pesquisador se coloca como um espectador atento, todavia não interfere no ambiente observado. E a observação sistemática “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

As entrevistas foram semiestruturadas, que consistiam em um conjunto de perguntas pré-elaboradas, no qual poderiam surgir outras perguntas a partir das respostas dos entrevistados (RICHARDSON, 1999). As entrevistas foram feitas com as docentes da escola.

Realizamos, ainda, a aplicação de questionários com os pais dos alunos que participaram do grupo focal, pois achamos por bem delimitar um número de questionários.

Segundo Gil (2009, p.45), questionários "são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes sem a presença do pesquisador". Com esse instrumento pretendemos saber a conjuntura socioeconômica dos mesmos, como as crianças vivem, com quem vivem, em que condições, objetivando situar na investigação a situação econômica dos estudantes. Por meio desse instrumento pretendemos chegar mais perto da realidade das crianças e compreender seu processo de pensar e seus interesses.

Seguindo esse roteiro, recolhemos os dados para a pesquisa, no intuito de melhor compreender e dar respostas às reais necessidades do local da pesquisa para assim, poder contribuir com a escola campo.

A EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA: resultados e discussão

Adentramos o principal momento deste estudo, pois descrevemos o momento da pesquisa empírica na qual realizamos as intervenções. O estudo como já fora dito em momentos anteriores, foi realizado na UEB Henrique de La Roque Almeida, localizada na Vila Embratel, São Luís/MA.

Delimitamos como objeto de estudo a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman em uma perspectiva de educação para o pensar. Para concretizarmos a pesquisa, descrevemos nossas análises e interpretações das entrevistas e intervenções dos sujeitos selecionados. Nesse sentido, buscamos articular suas respostas com os eixos teórico-metodológicos firmados na pesquisa.

Esta parte da pesquisa está assim estruturada: no primeiro tópico trazemos os dados socioeconômicos das crianças, obtidos mediante questionários aplicados às famílias de uma amostra de alunos, no qual falamos sobre o contexto social e econômico e como esses aspectos podem influenciar no processo de desenvolvimento do pensar. Ainda neste momento faremos as análises da entrevista realizada com as professoras dos alunos, segundo o materialismo dialético.

Perfil socioeconômico: o olhar sobre a realidade extraescolar

Nesse momento da pesquisa, aplicamos um questionário com uma amostra de 10 (dez) pais de alunos que faziam parte da pesquisa, contudo, só obtivemos o retorno de 8 (oito)

questionários. Inicialmente buscamos realizar uma identificação dos pais, como sexo, estado civil, naturalidade, escolaridade e profissão. Vejamos na tabela abaixo:

Tab. 1: Dados de identificação

Porcentagem	Sexo	Estado civil	Naturalidade	Escolaridade	Profissão
%	Feminino 100%	Solteiro (a) – 50%	São Luís – MA 62.5%	Ens. Médio completo – 25%	Dona de casa - 62.5%
	Masculino 0%	Casado (a) – 37.5%	Barreirinhas – MA 12.5%	Ens. Médio incompleto - 12.5%	Operador (a) de caixa - 12.5%
		Viúva (o) – 0%	Bom Jardim – MA 12.5%	Ens. Fundamental completo - 25%	Autônoma - 12.5%
		Divorciado (a) – 12.5%	Fortaleza – CE 12.5%	Ens. Fundamental incompleto - 12.5%	Cozinheira - 12.5%
				Não respondeu - 25%	

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Os dados da pesquisa revelam uma amostra da identificação de alguns pais dos alunos da escola anexo – UEB Henrique de La Roque Almeida, possibilitando conhecer a realidade socioeconômica dos mesmos, no intuito de compreender a realidade vivenciada por esses sujeitos.

Da coleta de dados, identificamos que os questionários foram respondidos em sua totalidade por pessoas do sexo feminino, nos revelando que a principal responsável pela condução da família é a mulher, apresentando um papel significativo no contexto familiar na conjuntura atual.

Essa constatação releva que apesar de atualmente a família ter sofrido várias mudanças significativas com o passar do tempo, onde cada vez um número maior de mulheres sai de casa para trabalhar fora e contribuir com a renda familiar, a mesma, continua sendo ainda a responsável pelos cuidados com a casa e a criação dos filhos. Sobre esse ponto, Rocha-Coutinho (2003) estudiosa da Psicologia e das relações familiares e trabalho, diz que, mesmo com o aumento na participação e envolvimento dos homens no espaço familiar, as mulheres continuam a ser responsáveis pela casa e pelos filhos.

Em relação ao estado civil, a metade respondeu que são solteiras, ou seja, 50%; as casadas, 37,5%, nenhuma é viúva e divorciada, 12,5%. Dessa forma, percebemos que a maioria das responsáveis pela família enquadra-se no grupo de mulheres solteiras, sendo responsáveis pela manutenção familiar.

Outra questão direcionada aos sujeitos diz respeito à naturalidade, em que 62,5% declararam serem naturais de São Luís – MA; 12,5% da cidade de Barreirinhas – MA; 12,5% de Bom Jardim – MA e 12,5% de Fortaleza – CE. Percebemos que a maioria dos sujeitos é da própria cidade onde residem, alguns são procedentes de outros municípios do Maranhão, e somente um vem de outro estado.

Quanto ao nível de escolaridade dos sujeitos, 25% possuem nível médio completo, 12,5% possuem nível médio incompleto, 25% têm nível fundamental completo e 12,5% nível fundamental incompleto, sendo que 25% não responderam ao quesito em questão. Esses dados nos revelam que a maioria dos pais possui baixa formação escolar, o que implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos seus respectivos filhos.

Diante disso, percebemos que a evidência do baixo nível de estudos dos pais, interfere diretamente na participação da família na escola e no processo do ensino-aprendizagem dos filhos, também, de certo modo, contribui, negativamente com a desaceleração no processo escolarização, o que leva a crer que, como a maioria dos pais de alunos não passaram pela escola, falta-lhes conhecimentos sobre as características de uma escola de qualidade, deixando de dar ênfase a uma das ações mais importantes da vida: a valorização da escolarização para os seus filhos.

No que se refere ao aspecto da profissão, 62,5% declararam serem dona de casa, 12,5% operadora de caixa, 12,5% trabalha como autônoma e 12,5% como cozinheira. Nesse sentido, observamos que mais da metade dos sujeitos declararam dona de casa como sendo uma profissão, uma vez que está é uma atividade familiar não remunerada. Assim, constatamos que desses sujeitos, somente a minoria possui uma atividade profissional, mas não a exercem no momento.

Verificamos com esses dados que a instabilidade das estruturas familiares e o baixo nível de escolaridade dos pais, que são de classes desfavorecidas, são motivos de alta representatividade apontados como fatores de desmotivação para os estudos dos filhos, já que comungam do mesmo nível de escolaridade, ou seja, o valor de ascendência profissional através de estudos é uma expectativa muito baixa, levando-os a não valorizar aspectos imprescindíveis para a educação dos filhos. Ainda sobre esse aspecto, acrescenta Justino (2010), o baixo valor social do ensino, o estatuto familiar e socioeconômico baixo, a expectativa de ascendência social baixa e a desestruturação do próprio ensino, têm a ver com a desvalorização dos estudos.

A segunda tabela corresponde aos dados socioeconômicos das famílias, buscando conhecer questões que dizem respeito a trabalho, renda familiar, benefício do governo, membros da família, etc. Vejamos os dados coletados abaixo:

Tab. 2: Dados Socioeconômicos

Porcentagem	Trabalha	Renda Familiar	Benefício do governo	Membros da Família	Quantos trabalham	Quantas crianças	Imóvel	Residência
	Sim – 0%	Menos de um salário mínimo – 37,5%	Sim - 62,5%	1 a 3 – 25%	1 a 3 - 62,5%	1 a 3 – 75%	Alugado	Rede de esgoto 12,5%
%	Não – 100%	Um salário mínimo – 50%	Não - 37,5%	4 a 6 – 50%	4 a 6 -	4 a 6 – 25%	Próprio 75%	Fossa 100%
		Acima de um salário mínimo – 12,5%		7 a 9 – 25%	7 a 9 - Nenhum ou não respondera m - 37,5%	7 a 9 -	Cedido 25%	Banheiro 100% Chuveiro 50% Água 75% Luz 62,5%

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Nessa tabela trouxemos os dados relacionados mais diretamente ao nível socioeconômico dos pais do determinado grupo amostral da pesquisa. Quanto à pergunta sobre desenvolver alguma atividade remunerada atualmente, 100% dos responsáveis declararam não estarem trabalhando no momento, sendo que a maioria exerce a função de dona de casa. Sobre esse ponto, percebemos que o desemprego ainda é uma questão muito presente em nossa realidade, principalmente das crianças para qual a pesquisa foi direcionada.

O que percebemos é que as famílias com baixos recursos de qualquer tipo (nuclear, monoparental/pais ausentes e reconstruídas) enfrentam muitos problemas para sobreviverem e manterem os seus filhos na escola, principalmente pelo aumento do nível de desemprego no país. Nessa dinâmica, os pais acabam por não terem como auxiliar os filhos na vida escolar, não os acompanham porque não sabem, devido ao seu grau de estudos ser baixo, o que vai interferir diretamente na a percepção de pais e filhos sobre a educação. Assim, é um desafio para nós, enquanto pesquisadores, propormos ações referentes ao combate desse fenômeno e ao próprio questionamento dessas situações. Ora, sabemos que com pais desmotivados por

inúmeros desencontros, com nível de escolaridade baixo e inseridos na pobreza, a escolaridade dos filhos nem sempre é prioridade da família.

Na realidade, como destaca o estudioso Justino (2010), são motivos pertinentes que contribuem de uma forma ou de outra, para o descrédito nos estudos, o que é prejudicial para os filhos em processo formativo.

No âmbito deste estudo, esta realidade é bem definida, onde se pode verificar na relação do tipo de família com o nível de escolaridade dos pais (pai e mãe) que existem ainda muitos pais analfabetos com Ensino Fundamental incompleto e completo, e que o maior nível de escolaridade desses pais foi o Ensino Médio completo, para um percentual alargado de pai e de mãe. Uma situação muito crítica para a sociedade brasileira que está sempre a lutar pela educação do seu povo.

Sobre a renda familiar mensal, a metade dos sujeitos responderam se manterem com um salário mínimo; 37,5% disseram possuir menos de um salário mínimo para o seu sustento e de sua família e somente 12,5% declaram receber mais de um salário mínimo. Dessa forma, notamos que grande parte das famílias sobrevive com uma renda bem abaixo da necessária para ter um nível saudável de conforto.

Sobre o benefício do governo, foi identificado que 62,5% recebem auxílio do governo como a bolsa família que ajuda na complementação da renda familiar ou em alguns casos detectados é a única renda da família, somente 37,5% declaram não receber nenhuma ajuda do tipo.

A terceira tabela corresponde aos dados educacionais, como se possui cursos. Vejamos:

Tab. 3: Dados Educacionais

Porcentagem	Curso Profissionalizante	Cursando algum curso
	Sim – 0%	Sim – 0%
%	Não – 87.5%	Não – 100%
	Não respondeu – 2,5%	

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Os dados obtidos nessa tabela demonstram que 100% dos responsáveis dos alunos não possuem curso profissionalizante, sendo que 2,5% preferiram não responder, e 100% dos sujeitos não estão no momento frequentando nenhum tipo de curso.

Como pudemos ver na tabela, as famílias desfavorecidas não apresentaram um nível de escolaridade mais alto, ou seja, a maioria se retrata com um baixo nível de escolaridade e com um percentual significativo de pai e mãe semianalfabetos. Em síntese, diante da realidade dos dados, o nível de escolaridade baixo dos pais (pai/mãe) de qualquer tipo de família desfavorecida, tem alta representatividade entre os alunos desinteressados e que abandonam os estudos, sendo um fator que contribui diretamente para o abandono escolar.

Concordamos com Bissoli (2010) quando destaca a desmotivação dos pais refletida nos alunos e que a autoestima é um fator imprescindível para a continuidade dos estudos. Dado que, muitos desencontros, principalmente em classes desfavorecidas, reforçam a desmotivação pela continuidade dos estudos de alunos de qualquer tipo de família. Destacando que, entre os inúmeros fatores que interferem na continuidade dos estudos, a desmotivação do aluno pelas atividades escolares assume um papel de relevância neste processo.

Como podemos notar, no quesito educacional, a maioria dos pais e/ou responsáveis pelos alunos sujeitos da pesquisa não deram continuidade aos seus estudos, aspecto que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

As vozes dos professores: o que dizem e pensam

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São Luís e para esse momento foram selecionadas duas professoras para serem entrevistadas e falarem sobre o ensino de Filosofia para crianças.

Após realizarmos os questionários com os pais/responsáveis dos alunos participantes da pesquisa, para percebermos o grau de formação, informação e nível socioeconômico, achamos relevante também investigar a percepção dos professores sobre a temática, no intuito de perceber se conhecem a proposta e como trabalham em sala de aula temas que envolvem a Filosofia. Dessa forma, por questões éticas de pesquisa, seus nomes verdadeiros não foram revelados e foram utilizados nomes fictícios. Para tanto, optamos por nomes de personagens de filmes infantis. Como são duas professoras, as chamaremos de Professora Malévola e Professora Frozen.

Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento teórico sobre o objeto estudado. Foram realizadas com as professoras no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem interferirmos na sua rotina profissional.

Perguntamos às entrevistadas como trabalham com seus alunos a capacidade do pensar e do questionar o mundo. Eis as respostas:

Quadro 1: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar.

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA MALÉVOLA	“Bom, eu como professora, estudante e pesquisadora conheço a importância que é desenvolver no ambiente escolar e especificamente em nossos alunos a capacidade de pensar e do questionar o mundo. Tento explorar isso principalmente nas aulas de história, em que recebemos em nossa escola os livros didáticos com fatos e/ou acontecimentos já apresentados aos nossos leitores que são nossos alunos. Desse modo, no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensarem e conseqüentemente, apresentarem suas visões de mundo, de acordo com suas compreensões sobre o fato. Isso tem nos possibilitado um aprendizado muito significativo, uma vez que o aluno é capaz de construir sua própria história”.
PROFESSORA FROZEN	“Sinceramente, pensando na filosofia, filosoficamente eu nunca pensei não assim, com essa turma que eu estou então e nem com a do ano passado, mas eu trabalho assim, apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem, de como agem com o próximo, como agem consigo mesmo”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Com base na fala das professoras, vemos que a professora Malévola sabe da importância de uma educação para o pensar e que busca, ao seu modo, trabalhar essa perspectiva de motivar a capacidade cognitiva dos alunos. Todavia, a proposta de Lipman vai além de meramente ensinar conteúdos pré-estabelecidos sem um livro didático, como disse a Professora Malévola. Na proposta de Lipman, as crianças devem aprender a pensar por si mesmas, levando-as a refletir e a criticar.

Tomando a fala da professora Malévola, ao responder que “no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e conseqüentemente apresentarem suas visões de mundo”, percebemos que a entrevistada considera a importância de seus alunos desenvolverem o pensar crítico no momento em que as solicitam na sua prática solicita sugestões para os temas dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Lipman et al. (2001, p. 32) aludem sobre o significado dos conteúdos dados aos alunos:

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são *capta* e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.

A Professora Frozen enfatizou que filosoficamente não pensou ainda em trabalhar com seus alunos a construção do pensamento filosófico. No entanto, notamos em sua fala que exercita o ato de filosofar inconscientemente quando diz que em sala de aula com seus alunos: “apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem”. Nessa direção, Chauí contribui enfatizando que (2003, p. 158): “o pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro”.

No contexto da proposta metodológica de Lipman, o pensar é composto por coerência, riqueza e curiosidade. Tendo esses três componentes, o pensamento na criança garantirá um pensar por excelência (LIPMAN, 1990).

Em seguida, perguntamos às entrevistadas de que forma metodológica ou por meio de qual recurso de ensino poderiam ensinar temas filosóficos para os seus alunos. Responderam:

Quadro 2: Recursos de ensino.

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA MALÉVOLA	“A filosofia está presente diariamente no contexto da sala de aula, sempre que ensinamos aos nossos alunos determinados conteúdos percebemos a relação direta dos mesmos com filosofia, simplesmente por possibilitar o ato de pensar. Como na escola que eu trabalho não dispõe de muitos recursos didáticos procuro desenvolver as atividades pedagógicas com o que nos é possibilitado. Então, geralmente busco desenvolver em sala de aula a roda de conversa, que é um mecanismo de aprendizagem satisfatório no que tange a exposição dialogada entre eu, professora, e os meus alunos, em que pega um tema, como por exemplo, princípios e valores de uma família, e a partir daí se começa a explorar da criança a sua compreensão, a sua opinião acerca da temática abordada, tornando-se assim um ser pensante, ou seja, construindo em si uma identidade filosófica através do ato de pensar.”
PROFESSORA FROEZEN	“Eu penso assim, por meio das vivências reais confrontando o imaginário, os desejos, os sonhos com o real, realizando as rodas de conversas, as exposições de situações e desafiando essas crianças que proponham soluções para essas situações por meio também de assistência de vídeos, leituras de textos, dinâmicas dentre outras coisas”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Nesse questionamento observamos uma similitude nas repostas das professoras, pois ambas citaram a roda de conversa como recurso de ensino, que é um mecanismo muito utilizado na atualidade. Porém, é preciso acrescentar que no ambiente da Pedagogia,

principalmente na Educação Infantil, podemos encontrar outras nomenclaturas⁶ para essa atividade como: rodinha, hora da roda, hora da conversa ou ainda hora da novidade.

Segundo Devries e Zan (1998, p.115), “de todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sociomoral. Para muitos professores esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia”.

Apesar da roda de conversa propiciar a discussão, a proposta de Filosofia para crianças vai além desse aspecto, pois um dos pilares da proposta é o diálogo, e vale acrescentar que o diálogo filosófico é diferente de uma conversa. Lipman (1990, p. 93) faz uma distinção entre o diálogo e a conversação. Vejamos:

Se colocarmos em paralelo, conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exatamente o inverso que se produz em relação ao segundo.

Lipman (1990) afirma que a prática pedagógica deve ser capaz de desenvolver um ensino crítico, onde o diálogo, a reflexão, o pensar deliberativo e reflexivo sejam possíveis às crianças. Ao conceber uma proposta para a educação dentro dos preceitos filosóficos, o autor apreende a Filosofia como um processo educativo que habilita a criança ao seu próprio pensar, buscando por meio dela mesma, o sentido das coisas e do mundo à sua volta, o que consequentemente, influencia positivamente a apreensão significativa dos conteúdos propostos também em outras disciplinas.

Quando destacamos o professor para trabalhar com a Filosofia para crianças, esta necessidade torna-se ainda mais pulsante, pois se almeja que o mesmo por meio da reflexão e do pensamento crítico, tenha a capacidade de analisar os impactos nos discentes oriundos da prática e da reflexão, visando, nesse movimento, proporcionar conhecimentos significativos.

Diante disso, podemos inferir que o programa de Filosofia de Lipman propõe uma perspectiva diferenciada para a educação, na qual os alunos possam experimentar currículos, desde a Educação Infantil, que os estimulem e/ou incentivem ao pensar bem, por intermédio da prática filosófica na sala de aula. (ELIAS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶Essas nomenclaturas são comumente usadas em nível das escolas municipais de São Luís. Muitas vezes são trazidas por formadoras em cursos que realizam, tanto internamente, tanto externamente no momento que viajam para outros estados. A pesquisa não evidenciou algumas nomenclaturas descritas em uma dada fonte bibliográfica, apenas a nomenclatura hora da roda de Devries e Zan (1998).

Desse modo, o que pretendíamos colocar em evidência ao longo de toda essa pesquisa é que não só o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à Filosofia. Assim, um dos primeiros sentidos propostos nesse encontro entre a Filosofia e infância reside justamente no fato de garantir uma visão afirmativa da infância.

Dito isso, Matthew Lipman, idealizador da proposta de Filosofia para Crianças, enfatizou que a Filosofia não poderia estar distanciada das crianças. Para ele, as crianças podem fazer investigações por meio da Filosofia; elas podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social e adquirir habilidades necessárias para esse desenvolvimento. A proposta, então, é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das habilidades de raciocínio e do pensamento.

Ainda sobre isso, nas palavras de Lipman (2001, p.32) “a Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas”. Lipman nos mostra, ainda, como essa relação é possível citando exemplos de perguntas feitas pelas crianças: “O que é um número”, “O que é o colonialismo?”, “O que é a gravidade?” “O que é a história?”, “O que é uma explicação?”, “O que é um fato?” (LIPMAN, 1994, p.51), ou seja, ele mostra como as crianças perguntam e questionam em outras disciplinas pressupostos que são profundamente filosóficos, ao mesmo tempo em que buscam entender e dar significado aos temas das diversas disciplinas.

Buscamos traçar como as crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da UEB Henrique de La Roque Almeida realizam suas perguntas e refletem sobre elas, articulando-as com os eixos teóricos para as suas análises e interpretações. Nossa investigação se deu com as professoras, alunos e pais. Constatamos que há dificuldades nas práticas das professoras em relação à inserção da metodologia de Filosofia para crianças, primeiramente pelo desconhecimento e posteriormente pelas práticas tradicionais arraigadas em suas posturas.

Assim, para que a Filosofia para crianças aconteça, exige-se além das questões já citadas, principalmente, um olhar diversificado, que dê conta da heterogeneidade, de conhecer os enredos das vivências infantis, de propor para e com as crianças, dando a elas a possibilidade da participação e principalmente reconhecendo que educar crianças compreende desafiar-las, criar possibilidades de se viver o imprevisto, a fantasia e de se expressar de diversas maneiras. Assim, a criança se formará sem influências autoritárias, com pleno direito de expressão, com a capacidade de aprimorar o pensar e se tornar um bom cidadão.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1996.

BISSOLI, S. C. A. **Evasão escolar:** o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa. 2010. Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em 10 out 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DEVRIES, Retha; ZAN, Beth. **A ética na educação infantil:** um ambiente sócio moral na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf> Acesso em: 18 ago. 2012.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____ **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. 12. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teoria, método e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JUSTINO, D. **Difícil é Educá-los.** Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2010.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola.** Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **A filosofia na sala de aula.** Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.