

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Mara Letícia Walter¹

RESUMO

O presente artigo trata sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência educativa no município de Sapiranga, estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivos: Resgatar brevemente o histórico do ensino de Filosofia e Discutir o ensino de filosofia a partir de experiências vivenciadas na educação básica. Assim, discutir experiências com o ensino de filosofia faz com que apontemos o seguinte problema: a prática educativa de professores conservadores, que fecham o conhecimento e o pensar em si, pois, não priorizam o problematizar e a reflexão crítica. A metodologia utilizada partiu de observações registradas em cadernos de registros, bem como, de anotações diversas e planos de aulas. A intenção com esse corpus documental foi refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no transcorrer do ano de 2015 como professora da rede pública municipal. Utiliza-se como suporte teórico os autores Paulo Freire, Marilena Chauí, Aranha & Martins e Karl Marx, de modo a estabelecer relações com a experiência educativa. O trabalho indica que é tarefa do sujeito a construção do conhecimento, intermediado por ofertas teóricas e uma didática condizente com a atualidade que desperte desejo de aprendizado. Este só se concretiza, se o sujeito se sentir pensante no processo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Educação Básica, Experiência Educativa.

ABSTRACT

¹ Graduada em Filosofia pela UNIJUI/RS e Pós Graduada pela FURG/RS em Sociologia. Professora da Educação Básica do município de Sapiranga/RS.

This article deals with Teaching Philosophy in Basic Education: an educational experience in the municipality of Sapiranga, state of Rio Grande do Sul. Has as objectives: briefly recall the history of Philosophy teaching and Discuss the teaching of philosophy from experiences in basic education. Thus, discussing experiences with the teaching of philosophy causes us to point out the following problem: The educational practice of conservative teachers, who close the knowledge and the thinking itself, therefore, do not prioritize the problematizing and the critical reflection. The methodology used was based on observations recorded in log books, as well as from miscellaneous annotations and lesson plans. The intention with this documentary corpus was to reflect on educational practices developed during the year 2015 as a teacher of the municipal public. Authors are used as theoretical support Paulo Freire, Marilena Chaui, Aranha & Martins e Karl Marx, in order to establish relationships with the educational experience. The work indicates that it is the subject's task to construct knowledge, intermediated by theoretical offerings and didactics consistent with current events that arouses the desire to learn. This only takes place if the subject feels thinking about the process.

Key words: Teaching Philosophy, Basic Education, Educational Experience.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a tratar sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência educativa no município de Sapiranga, estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo, primeiro, “Resgatar brevemente o histórico do ensino de Filosofia”. Realizou-

se esse resgate histórico do ensino de Filosofia no Brasil e no mundo para compreender o processo educacional brasileiro e então refletir sobre as influências deste processo histórico na educação básica do município de Sapiranga. Utilizamos como aporte teórico, os seguintes autores Paulo Freire (2010), Marilena Chauí (2000; 2014), Aranha & Martins (1993) e Karl Marx (2009; 1991).

No segundo objetivo, ao “Discutir o ensino de filosofia a partir de experiências vivenciadas na educação básica”, nos propomos apresentar experiência de uma prática educativa realizada em 2015 a partir do filme “Tempos Modernos” inserido num tema maior intitulado: Trabalho e Cidadania. Para tanto, utilizamos textos de Paulo Freire (2010) que ² deverão nos auxiliar na reflexão da prática educativa. Embora os autores difiram em épocas e perspectivas epistemológicas, são importantes para a discussão.

Os objetivos apresentados vão ao encontro do seguinte problema: a prática educativa de professores conservadores, que fecham o conhecimento e o pensar em si, pois, não priorizam o problematizar e a reflexão crítica. Nesse sentido, o trabalho contribui para uma reflexão de práticas educativas exitosas com temas sensíveis na educação básica no ensino de filosofia.

A metodologia utilizada partiu de observações registradas em cadernos de registros, bem como, de anotações diversas e planos de aulas. A intenção com esse corpus documental foi refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no transcorrer do ano de 2015 como professora da rede pública municipal.

O ENSINO DE FILOSOFIA: BREVE RESGATE HISTÓRICO

A filosofia coloca em reflexão o próprio pensamento. No mundo, tem seu início na Grécia antiga, com Tales de Mileto. Tales possui este nome porque nasceu na antiga colônia grega Mileto em torno de 623 a. C. Tales de Mileto foi um pré-socrático e propôs questionamentos sobre a origem de todas as coisas.

Tales de Mileto é considerado um pré-socrático porque a filosofia dá ênfase ao pensamento socrático nesta definição. Sócrates é uma referência utilizada para separar a filosofia em período pré-socrático e socrático, tamanha a importância deste pensador para

² Professora de Filosofia na Educação básica do Município de Sapiranga/RS. Graduada em Filosofia pela UNIJUI (Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)

filosofia. Platão foi quem escreveu os diálogos de Sócrates, pois segundo a história da filosofia Grega, Sócrates costumava encontrar-se com outros cidadãos gregos na Ágora (espaço público em que se discutia filosofia).

Além de Platão, que escreveu textos importantes como *República*, *Teeteto* e *Fédon*, Aristóteles também se destaca como importante filósofo do período Grego de 382 a. C. a 322 a. C. Aristóteles foi discípulo de Platão e escreveu, dentre outros textos, o livro *Política*. Ele discorre sobre as funções dos cidadãos na *polis* grega. Neste texto o autor também critica o livro *República*, de Platão.

No Brasil, a filosofia inicia em 1452 com os Jesuítas. Mais precisamente no Rio Grande do Sul a filosofia é difundida pelos Jesuítas na região das *missões*. As *missões* era um espaço *mui peculiar*, em que se realizavam atividades de música, artes e filosofia, voltadas a questão religiosa. Visava catequizar os nativos para o catolicismo espanhol. As *missões* se desenvolveram no local em que ocorriam conflitos territoriais constantes por se tratar de região fronteiriça.

O cristianismo e o contato do *velho mundo* com o *novo mundo* provocam reflexões não só em nós brasileiros e latino americanos, mas também aos europeus. Existem importantes estudos de cunho filosófico e histórico, como o estudo de Sérgio Buarque de Holanda em *Visão do Paraíso (1959)* que fazem reflexão sobre o impacto das diferentes manifestações culturais que passam conviver num mesmo território após a chegada dos europeus ao *novo mundo*. Exemplo dessa convivência realiza-se na região missioneira de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. Local em que a presença jesuíta e indígena é muito forte.

Posteriormente aos estudos jesuítas, a filosofia é estudada em seminários, ou seja, veiculada ao cristianismo. O contato com a filosofia se realizou durante muito tempo especialmente por indivíduos de sexo masculino, pois eles costumavam ingressar na carreira religiosa. Muitos deles não chegavam dar continuidade aos estudos relacionados às questões religiosas e atuar como padres ou pastores, então optavam por tornarem-se professores de filosofia.

Apenas em torno do século *XIX e XX* nos aparecem preocupações com a *Filosofia e Educação* (ZANATTA & SETOGUTI). A filosofia na Educação se concretiza neste período como curso de formação de professores. As discussões realizadas com estes educadores propõem uma filosofia que possa acompanhar os *novos tempos*.

(...) o estilo do filosofar brasileiro no âmbito educacional se caracteriza e se constitui sob a ótica de dois segmentos: o tradicional que incorpora um modelo filosófico influenciado pelo pensamento de determinados autores de modelo clássico da filosofia ocidental e o progressista que reconhece as condições históricas que estão se apresentando e que requer uma educação inovadora. (ZANATA & SETOGUTI, 2008, p. 3446).

Embora diferentes modelos de filosofar, a educação filosófica no Brasil ainda é restrita entre os anos 1930 e 1940. De 1934 a 1936 é nítido o esforço nacional pelo direito à educação, mas não há grandes interesses em incluir a maior parte da população brasileira. Compreende-se, portanto, como no Brasil a influência colonialista foi extremamente difundida. Esta influência é extremamente negativa ao pensarmos a educação, a formulação de nosso Direito Constitucional e a efetivação de nossos direitos de cidadã (o) neste processo histórico/constituente.

A educação, logo, a filosofia, era parte do cotidiano educacional de um pequeno grupo brasileiro de elite. Foi apenas em torno do século XX que se passou pensar no acesso educacional à população. Para Horta (2010, p. 216) que escreve sobre *O direito à educação e suas perspectivas na efetividade constitucional* e o acesso à educação da população brasileira só ocorre porque:

Com o advento das grandes pressões sociais registradas a partir do século XIX, já não era mais possível aos políticos e às elites mascarar a extrema necessidade do povo e do próprio sistema capitalista de que os cidadãos tivessem acesso à educação.

A filosofia está inserida neste contexto educacional. O acesso à educação no Brasil foi tardio e sempre envolvido por questões políticas burguesas que interferiram significativamente na construção do espaço pedagógico. À cultura popular foi negado o ensino tradicional. Mas isso não a impediu de desenvolver um conhecimento pedagógico peculiar que transcendeu a dominação burguesa. A origem da filosofia no Brasil é parte deste conhecimento pedagógico peculiar.

O exercício de indagar sobre a origem da história da filosofia, segundo Zanatta & Setoguti (2008, p. 3446) *é necessário situar a gênese histórica da filosofia*, pois, a filosófica educacional é em si, um exercício de reflexão. Assim, a filosofia é o início de todo pensamento científico. De modo que, construímos o conhecimento através de experiências

novas e revendo os supostos que já possuímos. Para tanto, é necessário criticidade. Esta crítica é um exercício teórico prático que todos possuem a capacidade de fazê-lo ao estimulados no exercício do *pensar*.

A filosofia começa dizendo não as crenças e preconceitos do senso comum, e, portanto, começa dizendo que não sabemos o que imaginávamos saber: por isso, o patrono da filosofia, o grego Sócrates, afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica é dizer “sei que nada sei”. Para o discípulo de Sócrates, o filósofo grego Platão, a filosofia começa com a admiração; já o discípulo de Platão, o filósofo Aristóteles, acreditava que a filosofia começa com o espanto (CHAUI, 2000, p. 9).

Para filosofar, portanto, é necessária humildade em reconhecer que não sabemos tudo, posteriormente a admiração e espanto com o mundo. Segundo Chauí (2000) *admiração e espanto significam: tomamos distância do mundo costumeiro*. Para isso precisamos olhá-lo como se não o tivéssemos visto antes, ou seja, como se estivéssemos acabando de surgir para o mundo em que estamos. Esta capacidade de admiração é comum a todos que querem aprender filosofia, pois independentemente da idade ou classe social o sujeito pode “*se admirar com o mundo*” e isso se realiza ao estimularmos o sujeito no pensar sobre o mundo.

O estímulo ao *pensar* é um desafio que atualmente une educador e educando nas escolas. Mas como podemos realizar este estímulo? As escolas brasileiras ainda são muito conservadoras e ao mesmo tempo estão constituídas de uma diversidade cultural imensa e rica em conhecimentos. A escola é a manifestação de toda a gênese cultural do Brasil. Gênese esta que é permeada pelo contato do nativo com o europeu e com o africano. Portanto, as escolas são locais em que se agregam pessoas com histórias distintas, portanto, com distintas concepções de mundo. Essa diversidade cultural possibilita o contatos com os diferentes conhecimentos que trazem cada educando. É importante que o educador saiba aproveitar essa diversidade nas aulas de filosofia, o que, possibilita amenizar os conflitos culturais.

Segundo Karl Marx, *antes de poder emancipar os outros, precisamos emancipar-nos* (MARX, 1991, p. 2). O professor exercerá a sua função de educador de filosofia quando questionar ao educando, certo? Mas para isso é necessário que o próprio professor se questione como indivíduo, quanto à realidade que o cerca. Se o professor assume uma posição conservadora diante das gritantes disparidades sociais que nos aparecem claramente no Brasil,

como poderá ser o precursor de questionamentos? Ter questionamentos é ser reflexivo e filosófico.

Embora historicamente repreendidos no exercício do *pensar*, atualmente a filosofia retoma o espaço que lhe é devido. A Filosofia ficou afastada dos currículos escolares do ano de 1971 até o ano de 2008 (37 anos). A retomada da filosofia na escola precisa se adequar às tecnologias que é uma rica manifestação da inteligência humana. A tecnologia irá auxiliar os educadores na proximidade com os educandos. Portanto, filosofia, tecnologia e ciência precisam dialogar constantemente no movimento educacional.

A filosofia dialoga com as diferentes áreas do conhecimento, pois está na base do conhecimento científico. Também a filosofia se realiza em diálogo com o *pensar* sobre o outro e com o outro. Para realizar filosofia também é necessária alteridade. Ao dialogar com o outro, o sujeito não é objeto, portanto, não se acomoda numa realidade tal como se não pudesse modificá-la. O sujeito percebe as contradições e transforma-se em sujeito da história.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 2010, p.54).

O sujeito da história que adquire autonomia não se acostuma com as imposições. Pelo contrário, o sujeito da história se questiona diante do determinado, para *pensar* sobre ele. O inconformismo ou a *emancipação humana* (Marx, 1991) se realiza no processo do exercício do *pensar*. Pensar este que é estimulado pela filosofia no ensino básico.

Nas aulas de filosofia do ensino básico (primeiro ao quinto ano) o educando possui uma capacidade reflexiva importante que deve ser estimulada. Esta capacidade existe especialmente porque o educando ainda não está conformado com respostas dadas. O educando possui vivacidade ao questionamento. Portanto, é um espaço muito rico para filosofar. Para aproveitar esta capacidade reflexiva e não desperdiçá-la durante o ensino fundamental é necessário persistência. O professor não pode tornar-se *objeto do processo*, como nos descreve Paulo Freire (2010, p. 59):

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puro objetos do processo nos façamos.

Para freire, precisamos, nós professores, não nos sentirmos objetos do processo, mas sujeitos que se impressionam com o mundo. O educador que questiona a si próprio em suas práticas, respeita a autonomia do educando. Também respeitamos a autonomia do educando quando entendemos a sua *cultura de classe*. Pois, o educando chega à escola com uma série de conhecimentos culturais de sua família, classe social e região em que vive (localidade de interior, bairro, região metropolitana, etc.).

O professor que deseja ver em seus alunos *autonomia* (FREIRE, 2010), portanto *emancipação humana* (MARX, 1991) precisa questionar-se a si próprio, primeiramente. O professor é o articulador de ideias e conceitos que são discutidos em sala de aula, realizando assim as relações entre *saber e poder* (FOUCAULT, 1984). Para tanto, na realidade de ensino brasileira, o professor precisa questionar as relações de poder também nas esferas sociais. Isto significa questionar as origens – *gênese* (FOUCAULT, 1984) - dos problemas sociais de nosso país. Para conhecer a *gênese* dos problemas sociais do nosso país é necessário conhecer a história do Brasil.

Segundo Marilena Chauí (2004) a filosofia parte também das questões empíricas e ideológicas que nos influenciam pensar de maneira determinada. Para ela, as relações sociais associam-se aos questionamentos filosóficos, pois, (...) *é, portanto das relações sociais que precisamos partir para compreender o que, como e porque os homens agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las* (p. 8). Questionar a origem das relações sociais e entendê-las como processo histórico é muito importante para que as relações entre os educandos e os educadores se estreitem e se efetivem como prática de aprendizado.

Chauí critica a ideia positivista de que o *poder pertence a quem possui o saber*. No livro *Ideologia* (2004), discorre sobre o conceito ideologia e as implicações deste conceito na práxis. Para ela, *as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas* (p.16). Assim, como podemos pensar a educação pronta e acabada, ao

diagnosticar alunos com dificuldades de aprendizagem sem compreender o contexto em que vivem?

O sujeito é reflexão quando compreende a história como processo temporal, contraditório e unificado em si mesmo e por si mesmo (CHAUÍ, 2004, p. 16) e se torna alienado quando não compreende e não se reconhece como sujeito da história. Quando o sujeito não se reconhece como criador das obras humanas, ou seja, como sujeito da história, temos a *alienação* (p.16).

A alienação é superada com reflexão. Para que possamos diferenciar como uma realidade nos aparece e como se realiza historicamente é necessária reflexão, portanto, racionalização e mediação. A síntese da realidade como ela é e como nos aparece é definida por Chauí como *conceito*. *Conceitos* estes que devem ser pensados constantemente e ser amplamente discutidos nas escolas. Podemos superar a alienação através do questionamento nos espaços escolares.

Portanto, a *filosofia não se propõe meramente a responder questões* (ANDREOLI, 2007). A filosofia renova a educação, pois propõe o questionamento dentro das instituições. A filosofia representa uma *revolução* para o ensino básico. Existe na filosofia um espaço único para diálogo e questionamento em sala de aula que não havia há muitos anos no Brasil.

ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A experiência no ensino da rede municipal de Sapiranga no ensino de Filosofia em escolas de Educação Básica, refere-se à atuação com crianças, pré-adolescentes e adolescentes com idades de 8 a 12 anos. Torna-se importante que essas crianças, pré-adolescentes e adolescentes tenham contato com o ensino de filosofia, pois, possibilitam prepara-las para questionar suas realidades. Pois segundo Freire:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito (FREIRE, 2010, p. 69).

Há várias possibilidades de desenvolver o ensino de filosofia nas escolas de modo a cumprir a que se propõe a filosofia, no caso de ampliar as possibilidades de leitura e intervenção nas realidades, se for o caso, mas principalmente, da reflexão sobre as verdades instituídas na atualidade e que interferem nos modos de ser e agir humanos, ou seja, correr riscos. Para tanto, no ensino de filosofia pode-se fazer uso de alguns dispositivos, como vídeos, filmes, textos.

No caso das experiências nas aulas de filosofia durante o ano de 2015 realizou-se apoiada no tema: Trabalho e Cidadania. As aulas partiram da reflexão de conceitos. São estudantes de ensino fundamental, mais precisamente de 3º, 4º e 5º anos. Questionamentos sobre o tema Trabalho e Cidadania foram realizados: O que é Trabalho? O que é ser um Cidadão? Qual a profissão de seus pais? Estudo também é Trabalho? Conclui-se que os pais das crianças trabalham, na sua maioria, em fábricas de calçados.

A proposta de trabalho objetivava suscitar a reflexão e aproveitar a curiosidade dos estudantes de 3º a 5º anos para pensar o tema: Trabalho e Cidadania. Nesta faixa etária a criança possui muita curiosidade, esta curiosidade do educando se evidencia nos questionamentos em sala de aula. Para a reflexão filosófica esta curiosidade é fundamental. A experiência do pensar torna-se muito rica e a criança possui a possibilidade de ampliar sua capacidade de entendimento, proporcionando à sociedade cidadãos pensantes de fato.

Além disso, na proposta também objetivava uma reflexão e diferenciação entre a infância e o trabalho, visto que na cidade de Sapiranga as crianças iniciam-se no mundo do trabalho nas fábricas desde muito cedo (em torno de 12 anos). Fato este que não está de acordo com os Direitos da Criança e do Adolescente. A reflexão propunha diálogos com os educandos (as) acerca do trabalho operário e a definição de que o estudo (para a faixa etária em que as crianças se encontram) é também trabalho, numa perspectiva ampla de trabalho, que não se resume a emprego.

Seguiu-se o diálogo filosófico sobre o tema Trabalho e Cidadania durante os meses de Maio/Junho de 2015. Este diálogo propunha discutir a realidade dos educandos durante a realização das aulas. *Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?* (FREIRE, 2010, p.30). O diálogo com questionamentos realizou-se com sucesso e possibilitou aos educandos questionamentos relevantes sobre as suas realidades.

Depois do recesso escolar ocorrido em julho, retomamos o tema e como parte da reflexão, com a proposta do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. O mesmo versa sobre a reflexão dos ambientes de trabalho desumanizados criados pelos homens.

Essa proposta pedagógica do filme foi questionada pela coordenadora do campo educacional do município de Sapiranga ao inferir que os estudantes não teriam capacidade de compreensão do filme. O fato deixou quem gestou e iria desenvolver esta proposta tenso, uma vez que questionamentos desta natureza produzem abalos na formação do professor de filosofia a depender do entendimento que tenha de como se produzem processos educativos. Pois na formação educacional tradicional que permanece em muitos professores atualmente, existe um vácuo entre professor e aluno que a proposta pedagógica *Trabalho e Cidadania*, com o auxílio do filme procurou extinguir. Este vácuo representa a indiferença de alguns educadores quanto à sua profissão de educadores e a falta de aceitação na capacidade do educando em desenvolver-se intelectualmente. Percebe-se uma competitividade interna no espaço escolar, mas não no sentido de produzir possibilidades novas de conhecimento, mas sim uma falta de respeito às capacidades dos educandos, como se a possibilidade de ascensão da classe trabalhadora viesse a prejudicar o “bom andamento da sociedade tal qual ela é”. Fato resultante de uma educação bancária na concepção de Paulo Freire.

Um (a) docente com base no modelo tradicional de ensino talvez não teria pensado ou mudaria esta proposta ao ser indagado sobre a mesma. Um (a) outro (a) que toma a práxis como assento na obra freireana talvez insistiria em manter a proposta. E foi o que ocorreu. A proposta do filme foi mantida, não sem angústia.

Mantida a proposta, seguiu-se o tema *Trabalho e Cidadania*. Percebeu-se que os estudantes ficaram atentos a toda e qualquer cena do filme, divertiram-se com os eventos pictóricos de Chaplin e apresentaram um entendimento reflexivo da obra cinematográfica. Estas reflexões dos educandos se evidenciaram nas discussões posteriores ao filme, em que os estudantes questionam à professora sobre as máquinas da fábrica. Pois estas máquinas também falham e interferem nas reações do personagem operário de Chaplin. Outros questionamentos provenientes dos educandos foram: Por que a polícia quis prender os protestantes? Eles estavam fazendo algo de errado? Por que Chaplin foi preso só porque estava segurando uma bandeira? Por que ele sempre trabalhava muito e nunca tinha dinheiro para ter uma casa? Porque ele nunca ficou rico?

Os educandos assistem extasiados às cenas em que Chaplin passa de “mero operário” a um “equivocado incitador” de mobilizações sociais, portanto, de protestos dos operários franceses. O filme resultou em diálogo em casa, com os pais operários. Alguns pais se prontificaram a assistir o filme em casa com as crianças e pediram o mesmo emprestado para a professora. Os pais também realizaram uma entrevista feita pelos alunos, com alguns questionamentos relevantes (propostos pelo professor) como este: o que desejam para o futuro de seus filhos? As crianças da escola passaram idealizar profissões e possibilidades de ascensão social e cultural.

No sentido de uma educação freireana, *o ensinar exige riscos, ou seja, rejeição a qualquer forma de discriminação* (FREIRE, 2010, p. 35). A prática educacional precisa ser constantemente repensada, pois são necessárias reflexões críticas sobre a formação cultural dos educandos. Este pensar possibilita uma formação educacional relevante para a sociedade na formação de cidadãos críticos. Assim, procurou-se abordar temas como Trabalho Infantil e Bolsa Família sem preconceitos.

A proposta pedagógica visou uma compreensão do contexto social dos educandos e sua inserção na escola com respeito às diferenças, pois, as crianças são parte da escola independente das questões socioeconômicas. Partiu-se do princípio que a permanência da criança na escola é um ganho para a sociedade como um todo.

Assim, além dos questionamentos em sala de aula sobre a experiência do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin também se realizou um diálogo entre a escola e as famílias que participam indiretamente do espaço escolar, pois, as crianças na escola, também significam a luta daqueles operários de Sapiranga para que seus filhos possuam uma formação educacional que lhes possibilite o pensar.

O pensar é a nossa principal função como educadores (as) de Filosofia. O pensar não se ensina e não se aprende. O pensar desperta de experiências e curiosidades que as crianças possuem pelo mundo e no respeito do educador (a) pelo educando (a). Esta curiosidade deve ser incentivada pelos educadores (as), pois é função dos mesmos (as). A função do educador de despertar a reflexão, portanto, impulsionar o pensar é um espaço de cidadania que desenvolve positivamente o sujeito. O sujeito passa entender-se como parte do mundo em que vive e amplia as possibilidades de realizar-se como humano.

No filme *Tempos Modernos* é visível que as tecnologias ainda não aboliram do sujeito a sua criatividade. O sujeito possui capacidades imensas de criar e recriar a sua vida. Isso se

evidencia no filme, pois Chaplin depois de atuar em diferentes profissões: de operário a garçom, torna-se um grande artista de teatro. Mesmo sem permanecer nesta profissão “para sempre” o filme demonstra a criatividade com que o personagem enfrentava situações difíceis como a fome.

Na visão dos alunos, o personagem era muito engraçado ao enfrentar estas situações. Mas eles perceberam também, que embora as dificuldades, Charles Chaplin utilizou-se de sua esperteza para livrar-se de situações difíceis. Pois o personagem era pobre, no sentido social, mas inteligente como cidadão. Chaplin amou uma mulher simples como ele. Chaplin sorriu, chorou, amou (todas atividades demasiadas humanas) e principalmente, nunca desistiu.

Os educandos (as) aproveitaram o máximo que puderam a experiência de assistir um filme clássico como *Tempos Modernos*. Embora o filme esteja ainda em preto e branco, continua sendo referência para pensar as questões de cidadania em sala de aula. Houve a aceitação da obra de arte por parte dos educandos (as). Eles (as) gostaram tanto da obra que costumam expressar-se com desejo de assisti-la novamente. Então podemos evidenciar aqui a reflexão do velho (no sentido do filme *Tempos Modernos* ainda em preto e branco) com o novo (a nova geração de educandos que estamos provocando a reflexão), pois o filme é tão reflexivo que continua atual. Ainda segundo Freire (2010)

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 2010, p. 35).

Portanto, mesmo com o questionamento pedagógico da proposta, a atividade sobre o filme “*Tempos Modernos*” foi mantida. Embora durante o projeto “*Trabalho e Cidadania*” manteve-se o questionamento por parte da coordenação pedagógica: *Os estudantes entenderão “este filme”?* A “tragédia” é que houve entendimento. Não somente entendimento, como diálogo fundamentado em reflexões e autores do campo filosófico na relação com a problematização da realidade e que o filme funcionou como o elemento operativo disparador desta reflexividade. Esta reflexividade transcendeu os espaços escolares.

Deste acontecimento, na micropolítica do espaço escolar algumas reflexões: quão se aposta na capacidade dos estudantes e em relações mais dinâmicas no ensino aprendizagem?

Seria este modo o mais adequado para o ensino de filosofia nas escolas ou a estratégia de verticalização em que o professor faz de conta que ensina e os estudantes que aprendem respondem as demandas desta época? O que se quer com a educação – formar sujeitos em série com pouca reflexividade, fáceis de serem “manobrados” ou reflexivos críticos que questionem a si mesmo, a realidade e inclusive a escola ou o ensino?

A vivência tem mostrado que se o professor não investir na capacidade de pensar do estudante, não consegue propor aula reflexiva. Pois para Freire (2010) *ensinar exige respeito à autonomia do ser e do educando* (p. 59). A educação pode proporcionar ao sujeito mudanças. Um destes motes pode ser que no encontro professor (a) e estudantes ocorra uma construção coletiva do pensar. *Percebe-se que no ensino de filosofia a confiança do educador no educando e da confiança do educando no educador contribui no processo educativo.*

Retomando aqui o conceito de *trágico* que tratamos anteriormente, podemos inferir que este conceito significa funesto, sinistro. Mas também pode significar aquele que interpreta tragédias ou que é dado a tragédias. Funesto então pode ser a pessoa que pretende a morte do pensar. Existem, portanto, educadores trágicos, funestos no sentido tradicional. Poderíamos então, infelizmente inferir que os educadores (as) e coordenadores que não acreditam na capacidade dos educandos tragicamente persistem na profissão.

Aristóteles escreve sobre as tragédias gregas inferindo que a atuação dramática dos personagens gregos atuava como catarse para os cidadãos. Na Grécia antiga eram comum apresentações de textos de Sófocles, Eurípedes e Ésquilo. Exemplo importante da literatura grega é *Antígona*, de Sófocles. Pois a *Antígona é uma peça de fortes contrastes* (Schuller, Donaldo). *Antígona* questionou a vida pública de competência exclusivamente masculina. Portanto, é trágico porque propõe reflexão.

Assim, ao recorrermos ao conceito trágico grego, podemos inferir que houve o trágico em sala de aula no período em que desenvolveu-se o tema Trabalho e Cidadania através da arte cinematográfica. Pois o personagem Charles Chaplin na arte cinematográfica *Tempos Modernos* possibilitou reflexão no educando (a). O educando tornou-se personagem principal de sua autonomia. Portanto a proposta pedagógica resultou no sujeito autônomo freireano a partir da experiência.

Este sujeito autônomo freireano compreende-se como sujeito que fala e sabe escutar. Este sujeito é aquele que educa e interfere no mundo no discurso e na práxis. A criticidade do sujeito é o principal trunfo do professor de filosofia. Então, pode-se dizer que na aula de

Filosofia com o tema: *Trabalho e Cidadania* e com o auxílio da obra cinematográfica *Tempos Modernos* de Chaplin houve *intervenção no mundo*.

INCONCLUSÕES

Utilizamos esse termo, pois entendemos que somos seres inconclusos e inacabados, conforme Freire. Ao discutir e questionar a experiência como docente do ensino fundamental no município de Sapiranga foram realizadas reflexões importantes que desenrolaram-se em torno da criticidade e do questionamento da relação educadora/educando (a).

O texto propunha no primeiro item, **resgatar brevemente o histórico do ensino de Filosofia** para refletir a importância da filosofia no processo educacional brasileiro e as interferências das questões históricas na educação básica do município de Sapiranga/RS. Este item demonstrou as dificuldades que a filosofia enfrentou ao adequar-se ao sistema educacional brasileiro, visto que ficou fora dos currículos escolares, posteriormente conquistou espaço e na conjuntura atual está correndo riscos de diminuir sua carga horária nos currículos.

A filosofia, estando como disciplina na educação básica, traz consigo a reflexão das realidades dos educandos quando bem direcionada. Portanto, a filosofia é essencial para desenvolver o senso crítico dos sujeitos.

No segundo item, o texto se propunha a discutir o **ensino de filosofia a partir de experiências vivenciadas na educação básica**. De modo que, partimos de reflexões de aulas ministradas durante o ano de 2015 com o tema: Trabalho e Cidadania.

A experiência vivenciada enquanto professora e educadora na escola realizou-se com o apoio da obra cinematográfica “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, como foi referido durante o artigo. Este filme corroborou com as discussões filosóficas e surpreendeu a coordenação pedagógica da escola, pois culminou em questionamentos e debates que transcenderam os “muros da escola” e chegaram ao espaço familiar dos educandos (as), enriquecendo as aulas de Filosofia.

Estas aulas de filosofia proporcionaram um “trágico” momento de reflexão entre sujeitos educandos (as) e especialmente entre sujeitos educadores (as). Pois a professora/educadora juntamente com a coordenação da escola precisaram refletir sobre a

prática pedagógica e questionar-se a si mesmas acerca de práticas conservadoras, proporcionando espaços para práticas inventivas de ensino.

Por fim, compreendemos a escola como um espaço peculiar em que é possível desenvolver a criticidade, questionar e ser questionada para que possamos educar para a autonomia, como acreditava Paulo Freire. Este espaço de luta pode e deve ser ocupado por educandos (as) e educadores (as) que se questionem mutuamente e aprendam na coerência do saber articular conhecimento, liberdade e autonomia.

REFERÊNCIAS:

ANDRIOLI, Antônio Inacio. *Refletindo sobre a prática de ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma experiência no ensinar a pensar*. Revista Espaço acadêmico num 72, Maio 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/072/72andrioli.htm>> . Acesso dia 30 Ag. 2014.

ARANHA & MARTINS. Maria Lúcia de Arruda & Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª Ed. São Paulo:Moderna, 1993.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

_____. *A filosofia como vocação para a liberdade*. 2003. Estudos Avançados. V. 17, n.49. 2003 É um Artigo, como coloco a bibliografia? Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9942/11514>> Acesso em 30 Ago. de 2015a.

_____. *O que é Ideologia*. Digitalizado. Revisor: José E. de Andrade, 2004. Publicação original: 1980. Disponível em <<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20C3%89%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chai.pdf>> Acesso em 25/04/2015b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4ª Ed Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 42ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. 148 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *A visão do Paraíso*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1969.

HORTA, José Luis Borges. *Perfil e dilemas do direito à educação*. Pesquisa em Direito pela UFMG, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.direito.ufmg.br/revista/index.php>. Acesso em 30 Ag. 2014.

_____. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Karl Marx, Friedrich Engels; TRADUÇÃO DE Álvaro Pina, 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128 p.

_____. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ZANATTA & SETOGUTI, Regina Maria & Ruth Izumi. *Filosofia da Educação no Brasil: Raízes Históricas*. Revista PUC/PR, 2008. Acesso em: 14 Set. 2014. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008>>. Acesso em 30 de Ag. De 2015.