

# NESEF

REVISTA DO

A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO  
DE CRIANÇAS E JOVENS

V. 9 – N. 2 – AGO./DEZ. 2019

**REVISTA DO NESEF**  
**FILOSOFIA E ENSINO**

**A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO  
DE CRIANÇAS E JOVENS**

ISSN 2317- 1332

Curitiba  
Agosto – Dezembro 2019

## COORDENAÇÃO

Geraldo Balduino Horn

Hélio Camilo

Cleber Bianchessi

---

## CONSELHO EDITORIAL PERMANENTE

Alejandro Cerlleti (UBA)	Elisete Tomazetti (UFSM)	Marcelo Senna Guimarães (Colégio Pedro II - RJ)
Anita Helena Schlesener (UFPR/UTP)	Emmanuel José Appel (UFPR)	Marcos Lorieri (UNINOVE)
Antônio Edmilson Paschoal (PUCPR)	Euclides André Mance (IFIL)	Maria Cristina Theobaldo (UFMT)
Antônio Joaquim Severino (UNINOVE)	Felipe Ceppas (UFRJ)	Mauricio Langón (IPES/ ANEP - UY)
Bernardo Kestring (Unibrasil)	Giselle Moura Schnorr (FAFIUV)	Odilon Carlos Nunes (UFPR)
Carmen Lúcia F. Diez (UNIPLAC)	Gustavo Ruggiero (UNGS - ARG.)	Ricardo Costa de Oliveira (UFPR)
Celso Fernando Favaretto (FEUSP)	Jelson Roberto de Oliveira (PUCPR)	Roberto de Barros Freire (UFMT)
Delcio Junkes (UFPR)	José Antônio Martins (UEM)	Rodrigo Peloso Gelamo (UNIMEP)
Celso de Moraes Pinheiro (UFPR)	José Benedito de Almeida Júnior (UFU)	Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR)
Celso Luiz Luidwig (UFPR)	Jorge Luiz Viesenteiner (PUCPR)	Vanderlei de Oliveira Farias (UFFS)
Dalton José Alves (UNIRIO)	Junot Cornélio Matos (UFPE)	Walter Omar Kohan (UFRJ)
Danilo Marcondes (PUCRJ)	Lucrécio Araújo de Sá Jú- nior (UFRN)	
Darcísio Muraro (UEL)	Marcelo Gonçalves Marce- lino (NEP-UFPR)	
Domenico Costella (IFIL)		

---

## COMITÊ DE AVALIAÇÃO DESTA EDIÇÃO

Darcísio N. Muraro (UEL)	Geraldo Balduino Horn (UFPR)	Helio Camilo (UFAC) e Giselle Moura Schorr (UNESPAR)
Raquel Aline Zanini (CEP)	Márcio Jarek (IFRJ)	
Luciana Vieira Lima (FACET)	Claudiney José de Souza (UEL)	
Marta Silene Ferreira Barros (UEL)		

---

## APOIOS

Setor de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFPR  
Bardo Revisão

---

## COLABORAÇÃO

**Diagramação:** Bardo Revisão (bardo.revisao@gmail.com)  
Coletivo de pesquisadores do NESEF  
Nesef/G-Filo

É PERMITIDA A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DOS CONTEÚDOS DESTA PERÍODICO DESDE QUE CITADA A FONTE, CONFORME ESPECIFICAÇÃO DOS EDITORES E LEGISLAÇÃO QUE REGULA A PROPRIEDADE INTELECTUAL.

# SUMÁRIO

EDITORIAL | 6  
*Saudações filosóficas!*

## SEÇÃO I ARTIGOS

CONVERSANDO SOBRE FILOSOFIA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL | 9  
*Marcos Antônio Lorieri*

FILOSOFIA NA INFÂNCIA? | 20  
*Claudinei Luiz Chitolina*

FILOSOFAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS  
NA AFIRMAÇÃO DA ESCOLA COMO LUGAR DE ESCUTA,  
FORMAÇÃO E ABERTURA DE MUNDOS | 42  
*Paula Ramos de Oliveira*

TRATAR FILOSOFICAMENTE O INCÔMODO DOS NOVOS | 49  
*Jorge Alves de Oliveira*

A POSSIBILIDADE DO TEMPO E A TEMPORALIDADE  
DOS POSSÍVEIS NA COMUNIDADE DE  
INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA | 62  
*Magda Costa Carvalho*

O FILOSOFAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA  
COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO | 77

*Darcísio Natal Muraro*  
*Claudiney José de Sousa*

LA PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS, ÉDUCATION À LA  
DÉMOCRATIE: L'IMPORTANCE DE LA PENSÉE CRÉATIVE | 95

*Nadia Beaudry*

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA INFÂNCIA: ELEMENTOS  
PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA | 108

*Raquel Aline Zanini*  
*Geraldo Balduino Horn*

VICISSITUDES DA PRESENÇA DA FILOSOFIA | 124

*Maria Teresa Santos*

¿ESTUDIAR FILOSOFÍA O PRACTICARLA? | 139

*Emili Azuara*

## SEÇÃO II INFORMATIVO NESEF

PROJETO RUMO EDUCAÇÃO POPULAR | 150

## SEÇÃO III OPINIÃO

ENTREVISTA COM ELIANE A. ESTEVAM MENESES,  
COORDENADORA DO PROJETO DE FILOSOFIA NA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPO MOURÃO | 157

## SEÇÃO IV RESENHA

MUNDO CRUEL: FILOSOFIA VISUAL PARA CRIANÇAS DE ELLEN  
DUTHIE E DANIELA MARTAGÓN (EDITORA BOITATÁ) | 171

*Raquel Aline Zanini*

## EDITORIAL

Caro leitor/a,

Este número da Revista do NeseF Filosofia e Ensino tem como tema central **A filosofia na educação de Crianças e Jovens**. É dedicado à publicação de estudos originais que analisam o Ensino de Filosofia nos anos iniciais da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os estudos se preocupam com a atualização e aprofundamento do debate acerca do papel formativo da filosofia na formação das crianças e jovens no enfrentamento dos desafios colocados para a educação e para a escola num mundo em rápidas e profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

As crianças estão expostas e são sensíveis aos apelos do consumismo, aos atrativos tecnológicos, sobretudo eletrônicos, e das mídias digitais, ao acirramento dos conflitos sociais e políticos de toda ordem, ao agravamento dos problemas ecológicos, ao sistema econômico que gera concentração de renda e empobrecimento generalizado da população.

A educação filosófica que nos propomos a refletir/ problematizar não se baseia na racionalidade técnica e nos aspectos formais da filosofia acadêmica, com foco numa compreensão linear da produção filosófica, na apreensão técnica de conceitos, mas está alicerçada na razão como possibilidade de reflexão, crítica e transformação da realidade.

No campo educacional, as recentes reformas da legislação nacional e os interesses políticos conservadores desqualificam a filosofia e advogam um ensino eminentemente científico, técnico e moralista atrelado aos interesses do mercado. Desprovida da reflexão crítica, esta educação está condenada à superficialidade e à fragmentação do conhecimento, gerando pessoas acomodadas à ideologia dominante.

Diante destes desafios, os artigos desta edição busca mostrar os engodos de uma educação sem a filosofia e a importância dela para a formação humana, especialmente para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e ético no enfrentamento dos desafios da vida pessoal e da convivência democrática e cidadã.

Pensar o papel da filosofia na formação de crianças e jovens é uma tarefa difícil, complexa e não consensual porque envolve inúmeros problemas em relação à compreensão acerca da infância e da criança, do contexto sociocultural, da educação e das potencialidades e limites da própria atividade filosófica. Por isso mesmo, encontramos no

terreno da filosofia da educação na busca de pensar esses problemas e justificar teórica e praticamente sua tarefa formativa.

Consideramos que a tarefa social e política da filosofia é pensar os problemas humanos de cada tempo e lugar. A infância e a sua educação se tornaram problema filosófico central em nosso mundo. Como problemas filosóficos são aqueles que atingem todas as pessoas, consideramos que o caminho para os enfrentar é também filosófico, requer engajamento, compreensão e construção conjunta da cultura do pensar na educação escolar.

Agradecemos aos autores que contribuíram com inestimável contribuição de suas abordagens que aprofundam o debate acerca do ensino de filosofia.

Desejamos a todos/as uma ótima leitura!

Saudações filosóficas!

**Geraldo Balduino Horn**

**Darcísio N. Muraro**

**Raquel Aline Zanini**

**SEÇÃO I**  
**ARTIGOS**

# CONVERSANDO SOBRE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Marcos Antônio Lorieri<sup>1</sup>*

## **Resumo**

Este texto apresenta considerações a respeito da legitimidade da presença de uma educação filosófica já no Ensino Fundamental. Parte da apresentação de uma concepção de filosofia e de filosofar, estabelece um relação dessa concepção com a necessidade de todas as pessoas poderem filosofar, inclusive crianças e jovens, e faz indicações a respeito da necessidade e possibilidade da presença de alguma iniciação filosófica de crianças e jovens.

**Palavras-chave:** Filosofia. Filosofar. Iniciação filosófica. Ensino Fundamental.

## **TALKING ABOUT PHILOSOPHY IN ELEMENTARY SCHOOL**

### **Abstract**

This text presents considerations about the legitimacy of the presence of a philosophical education already in Elementary School. Part of the presentation of a conception of philosophy and to philosophize, it establishes a relation of this conception with the necessity of all people to be able to philosophize, including children and young people, and makes indications as to the necessity and possibility of the presence of some philosophical initiation of children and young.

**Keywords:** Philosophy. To philosophize. Philosophical initiation. Elementary School.

1 Doutorado em Educação PPGE/UNINOVE (Univ. Nove de Julho, São Paulo), e-mail: lorieri@sti.com.br.

## Introdução

O propósito deste texto é o de apresentar considerações sobre a possibilidade e legitimidade de algum trabalho filosófico-educacional nesta etapa da educação básica escolar. É legítimo indicar filosofia no Ensino Fundamental? A resposta, aqui, é sim, dependendo do entendimento que se tenha do que seja essa presença da filosofia. E é não, a partir de certo ponto de vista no tocante a entendimentos do que seja fazer filosofia. Dependendo da resposta dada à primeira pergunta, é possível pensar-se em algum trabalho filosófico com crianças entre 7 e 11 anos de idade.

Apresentam-se, a seguir, algumas considerações iniciais e, em seguida, um ponto de vista favorável à presença de exercícios de iniciação filosófica com crianças.

## A Filosofia na vida das pessoas

O filosofar e suas produções têm estado presentes na história das práticas humanas desde muitos séculos. A filosofia é uma das formas de saber, ou uma das formas de conhecimento que os seres humanos produzem para tentar explicar a realidade da qual fazem parte e a si mesmos nela, buscando, no caso do conhecimento filosófico, produzir sentidos ou significações para a existência humana e para seu mundo. A história do pensamento filosófico mostra que têm sido variados esses sentidos, alguns dos quais disputam hegemonia em determinadas épocas e em determinadas sociedades. Exemplos são as perspectivas filosóficas presentes na Escolástica, no Iluminismo, no Liberalismo, no Socialismo, dentre outros.

O que caracterizaria a forma de conhecimento filosófico como igual e como diferente das formas de conhecer do mito, da religião, do senso-comum, da arte, da ciência?

A Filosofia é igual às outras formas de conhecimento porque ela é um conjunto de procedimentos da consciência humana que, ordenados de certa forma, procuram produzir respostas, as mais garantidas possíveis, para questões com as quais os seres humanos se deparam em suas vidas, ou para questões que eles se colocam quando se põem a pensar mais atentamente.

E é diferente porque trabalha principalmente e prioritariamente sobre certas questões, utilizando uma maneira própria de abordá-las, tendo em vista produção de respostas que nunca são definitivas porque variam historicamente as necessidades que provocam as perguntas e as próprias respostas. E, ainda, por que são frequentemente questionadas visto que essas respostas dizem respeito a sentidos cuja escolha é pautada em critérios, também valorativos. Daí que o filosofar empenhe-se, para além de outras tarefas, à análise crítica das respostas produzidas.

A partir do que foi afirmado acima, há a necessidade de que sejam explicitados alguns aspectos: quais seriam estas “certas questões”; como entender a “maneira própria” de a filosofia abordá-las; por que a necessidade do trabalho de análise crítica das respostas dadas às tais certas questões?

Primeiro, algo a respeito das questões que, tradicionalmente têm sido objeto da reflexão filosófica. Há questões que pedem algo mais que descrições, explicações, constatações, quantificações, causas próximas. Pedem posicionamentos abrangentes e, ao mesmo tempo, significativos, de tal forma que ofereçam sentidos como rumos de vida ou direções. Pode-se denominar a esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações.

A essas questões, pode-se denominá-las de questões de fundo, ou de questões fundamentais, as quais, reunidas em grandes temas, constituem as principais áreas da investigação Filosófica. São questões sobre a realidade em geral e seu possível sentido (área da ontologia); sobre o ser humano e o significado de sua existência (área da antropologia filosófica); sobre o conhecimento, sua importância, sua possibilidade objetiva de dizer verdadeiramente do mundo e do ser humano (área da teoria do conhecimento); sobre o processo de valoração em geral (área da axiologia); sobre o processo de valoração moral (área da ética); sobre o processo de valoração a respeito das manifestações da sensibilidade humana que incluem as manifestações artísticas: (área da estética); sobre a sociabilidade e, nela, sobre o poder e, por consequência sobre a liberdade (área da filosofia social e política); e outras questões e temáticas, como a da linguagem, a da história, a da educação, a do raciocínio e argumentação, etc.<sup>2</sup>

Há, em relação aos sentidos, a necessidade de que sejam bem argumentados e com plausibilidade de serem bons referenciadores e orientadores da existência das pessoas: parte-se, aqui do pressuposto de que pessoas precisam de sentidos para seu existir. Esses sentidos, porém, não são absolutamente garantidos: daí a busca contínua em relação a eles, recolocando-se e retomando-se continuamente as questões fundamentais. Esse movimento desafiador e instigante do pensamento é a própria investigação filosófica.

Ainda que nem sempre claramente consciente, a participação neste movimento investigativo é uma necessidade. É fundamental que todas as pessoas estejam envolvidas na busca de respostas às questões de fundo, bem como na análise crítica das respostas que estão presentes no ambiente cultural de que fazem parte. Algumas dessas respostas tornam-se princípios que pautam a forma de condução de determinadas sociedades e, por vezes, de toda uma época. Não que elas venham antes de essas sociedades se formarem: elas são produzidas e, de alguma forma, mantidas, no próprio processo de constituição e de manutenção

2 Tradicionalmente os Cursos de Filosofia têm estas áreas, ou parte delas, como disciplinas do seu currículo, além da disciplina História da Filosofia e de mais disciplinas, dependendo da proposta do curso.

delas. Com muita frequência estão ligadas a determinados interesses que podem não ser os de todos. Daí, uma das razões para a necessária vigilância crítica em relação a elas.

Com relação às questões fundamentais, ou às grandes interrogações próprias dos seres humanos, diz Japiassu (1997, p. 104):

As grandes interrogações que os filósofos do passado fizeram, permanecem no presente: os homens de hoje continuam a se colocar problemas sobre eles mesmos, sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre o transcendente etc., que constituem verdadeiros desafios à nossa atividade reflexiva.

Em segundo lugar, um entendimento da maneira própria de abordar as questões de fundo por parte da filosofia.

A Filosofia se caracteriza e, portanto, se diferencia das demais formas de conhecimento pelos procedimentos que utiliza para a elaboração de suas perguntas e para a busca de respostas. Pode-se dizer que fazer Filosofia é realizar um processo investigativo e reflexivo que seja crítico, rigoroso, profundo, abrangente que busca totalidades referenciais significativas, a partir das questões fundamentais que os seres humanos se colocam no transcurso de sua existência.

No campo da filosofia há controvérsias a respeito do que se disse acima, e de se saber se a realização desse processo é mesmo fazer filosofia. Assume-se, aqui, que sim: esta é uma maneira de se fazer filosofia e, para isso, é necessário proceder através de:

- Posturas investigativas que incluem procedimentos de observação, de elaboração de perguntas substantivas a partir das observações realizadas, de produção de hipóteses plausíveis, de apresentação de argumentos capazes de sustentar posições, e de revisão de posições quando os argumentos apontem para tanto. As posturas investigativas incluem, ainda, a disposição a ouvir os pontos de vista e argumentos dos outros numa perspectiva dialógica, e não polemista.
- Posturas reflexivas, ou seja, as de retomar os próprios pensamentos para os pensar de novo, tendo em vista aprimorar, ou mesmo modificar o que já foi pensado a respeito de algo. Numa realidade como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, é necessário, ainda mais, haver convites que vão na direção contrária e que levem ao hábito da reflexão.
- Posturas críticas: isto é, capazes de colocar em crise os seus “achados”. Acha-se muito, mas sabe-se pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não há o trabalho de “checar melhor”, colocar em crise, problematizar aquilo que se pensa. A criticidade vem em seguida à revisão do já pensado e a complementa, pois, apenas rever não basta: é preciso rever de maneira crítica. E mais: “rever só”, isto é, solitariamente, também não basta; é necessário buscar a ajuda dos outros, nos momentos de diálogo (não de polêmica), em que os pontos de vista são expostos, trocados, avaliados e, se necessário,

revisitos. É importante saber aliar as revisões solitárias com as revisões solidárias.

- Posturas rigorosas: isto é, sistemáticas, ordenadas, metódicas, ao menos para aquilo que é importante, porque necessário. O açodamento e a precipitação não têm produzido bons resultados na vida das pessoas. É necessário aprender a cuidar das mediações necessárias, e saber passar por elas. Somos seres mediados, isto é, resultantes de múltiplas relações, o que vale para o processo de pensar.
- Posturas de aprofundamento nas análises: isto é, dispostas a não parar as análises na superfície dos fatos, das coisas, das situações. São as análises que oferecem ou sugerem os pontos de vista: daí a disposição a ir, o mais profundamente possível, em busca da compreensão de qualquer coisa, a ir às raízes, aos fundamentos. É isso que significa realizar um pensamento radical, que é uma das qualidades do pensamento filosófico.
- Posturas abrangentes: isto é, não parciais. Isso diz respeito a estar disposto a ver os fatos, as situações, as coisas, por todos os ângulos possíveis, em todas as dimensões possíveis, em todas as relações possíveis. Isso significa buscar ver tudo de forma contextualizada, como parte de totalidades cada vez mais abrangentes. Os seres, os fatos, as situações fazem sentido nos contextos relacionais em que se dão, pois são resultado de múltiplas determinações ou relações. Estas posturas permitem a produção mais segura de totalidades referenciais significativas. Trata-se de uma aspiração humana e a filosofia é, por excelência, a forma de conhecimento que busca a construção, bem argumentada, dessas totalidades referenciais significativas. Colocando-as sempre, porém, sob exame crítico. Daí o movimento histórico do filosofar não parar nunca.

Em terceiro lugar por que a necessidade do trabalho de análise crítica das respostas dadas às questões de fundo?

Se as pessoas necessitam de respostas a essas questões, produzidas através de uma maneira como a que acima foi indicada, parece claro que a filosofia deva ter, também, por tarefa, exercer vigilância crítica a respeito das respostas que sempre estão presentes nas mais diversas culturas. Até porque, nem todas as pessoas participaram da produção dessas respostas e, menos ainda, as gerações novas que, quando de sua chegada ao mundo humano, já as encontram prontas. É direito dessas pessoas ter acesso não apenas às respostas já aprontadas, mas também, aos instrumentos de análise crítica delas e aos instrumentos ou procedimentos de produção de novas respostas, se for o caso. O filosofar é o caminho por excelência de acesso aos instrumentos e procedimentos mencionados. Vê-se aqui uma primeira justificativa para a iniciação filosófica de crianças e jovens.

Pense-se, por exemplo, nas respostas às seguintes duas questões: o que é o ser humano e qual o significado de sua existência? Como fruto de reflexões filosóficas, há respostas a essa dupla questão. Elas

são transmitidas no interior de cada cultura que as produziu, e inculcadas nas pessoas através de diversos meios, sendo um deles as ações educativas. Aceitando, ou sendo levados a aceitar essas repostas, os seres humanos orientam suas práticas de acordo com elas.

Isso ocorre porque as pessoas colocam-se essas questões e porque buscam respostas a elas. Diante dessa necessidade, ou as elaboram por si mesmas, ou são, de algum modo, levadas a internalizar respostas elaboradas por alguém. Esse “alguém” não é uma única pessoa, nem necessariamente pessoas que vivem numa mesma época. Esse “alguém” é um conjunto de pensadores que elaboram as referências, os princípios, as grandes ideias, as quais organizam as visões de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento, de valores éticos ou estéticos, de educação, etc., de uma determinada cultura, a partir de interesses e necessidades objetivas presentes nela, e não necessariamente interesses e necessidades de todas as pessoas. Aliás, o que se pode observar historicamente é que tais interesses e necessidades têm sido de pequenos grupos que se tornam hegemônicos em cada cultura.

As respostas estão sempre presentes. Não há sociedades humanas sem elas, pois, orientam, juntamente com outros fatores, a forma de ser das pessoas. Além disso, são necessárias: daí a necessidade da filosofia e dos filósofos. Daí a necessidade do filosofar. De um filosofar feito por poucos ou feito por todos. Se feito por poucos, haverá a escolha das respostas convenientes a certos interesses e sua inculcação, como também o combate às possíveis respostas “não convenientes”. Se feito por todos, haverá, no mínimo, a participação e o jogo aberto na disputa pelas referências, pelos princípios, pelos sentidos, pelos valores.

A proposta de ensino de filosofia, ou do filosofar, para todas as pessoas, desde a mais tenra idade, tem em vista que é fundamental que todos participem desta produção. Só assim as pessoas aprenderão a avaliar criticamente quaisquer respostas às questões de fundo que se lhes apresentem, e poderão participar da produção das respostas que lhes sejam verdadeiramente convenientes, ou que ao menos assim lhes pareçam pelo peso dos argumentos que as justificam.

### **Crianças, jovens e a Filosofia**

Crianças e jovens, como todas as pessoas, colocam-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são envolvidos culturalmente com respostas a elas e têm o direito de serem iniciados no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas às mesmas. Como foi afirmado acima, esta é uma forte justificativa para o trabalho com filosofia, ou, melhor ainda, para o trabalho de iniciação ao filosofar no Ensino Fundamental. Não se trata estritamente de ensinar nem filosofia e nem de ensinar a filosofar, no sentido acadêmico tradicional desse ensino, mas de aproveitar a natural curiosidade das crianças em relação a certos aspectos da realidade e da existência humana, expressa em muitas de suas perguntas, e de alimentar nelas

disposições que lhes facilitarão o acesso futuro às produções filosóficas e aos procedimentos do filosofar. Daí a afirmação de que se trata de uma iniciação filosófica de crianças e jovens.

Com relação ao fato de as crianças se colocarem questões de fundo muito próximas das que têm sido objeto da reflexão filosófica, Karl Jaspers (apud VERGEZ; HUISMAN, 1984, p. 385-387) no livro *Introdução à Filosofia*, diz o seguinte:

Um sinal admirável do fato de que o ser humano encontra em si a fonte de sua reflexão filosófica está nas perguntas das crianças. Ouvem-se frequentemente de seus lábios as palavras cujo sentido mergulha diretamente nas profundezas filosóficas. Eis alguns exemplos: Um diz com espanto: “tento sempre pensar que sou um outro, e eu sou, apesar disso, sempre eu”. Ele atinge assim ao que constitui a origem de toda certeza, a consciência do ser no conhecimento de si. Ele permanece tolhido diante do enigma do eu, este enigma que nada permite resolvê-lo. Ele estaciona aí, diante deste limite, ele interroga. Um outro que escutava a história da gênese: “No começo Deus criou o céu e a terra...”, logo perguntou: “Que havia então antes do começo?” Ele descobria assim que as questões se engendram até o infinito, que o entendimento não conhece limites em suas investigações e que, para ele, não existe resposta verdadeiramente conclusiva. Uma menina faz um passeio: à entrada de uma clareira, contam-lhe histórias de duendes que ali dançam à noite. “Mas, no entanto, eles não existem...” “Falam-lhe, então, de coisas reais, fazem-na observar o movimento do sol, discute-se a questão de saber se é o sol que move ou a terra que gira. Criam-se razões para acreditar na forma esférica da terra e em seu movimento de rotação. Mas isto não é verdade, diz a menina batendo o pé, a terra não gira. “Só acredito no que vejo”.

Após essas citações de falas das crianças, Jaspers, na continuidade do mesmo texto, afirma:

Poder-se-á constituir toda uma filosofia infantil colecionando-se passagens como estas. Alegar-se-á talvez que as crianças repetem o que ouvem de seus pais e de outros adultos; esta objeção é sem valor quando se trata de pensamentos tão sérios. Dir-se-á ainda que estas crianças não desenvolvem a reflexão filosófica e que, portanto, não pode haver aí entre elas senão o efeito de um acaso. Negligenciar-se-ia então um fato: elas possuem frequentemente uma genialidade que se perde logo que se tornam adultos. Tudo se passa como se, com os anos, nós entrássemos na prisão das convenções e das opiniões correntes das dissimulações e dos preconceitos, perdendo, no mesmo golpe, a espontaneidade da criança, receptiva a tudo o que traz a vida que se renova para ela a todo instante. Ela sente, vê, interroga, e depois, tudo isso logo se lhe escapa. Ela deixa cair no esquecimento o que foi um instante a ela revelado e mais tarde ficará surpresa quando lhe contarem o que dissera e perguntara. (Id.Ibid)

O que é natural no ser humano e já presente na curiosidade infantil, pode se perder se não for alimentado ao longo de sua formação. É o que dizem, Lipman, Oskanian e Sharp ao justificarem a iniciação de crianças e jovens no filosofar para que não cresçam com posturas passivas, e não indagativas, em relação ao mundo e em relação às respostas que encontram prontas no cultural do qual participam, como muitas vezes ocorre com os adultos com os quais convivem. Assim dizem os autores citados:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e de questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, OSKANIAN; SHARP, 1994, p. 55)

As crianças podem perder esta força indagativa, como diz Jasper e podem se acomodar passivamente nas respostas prontas que encontram nas sociedades em que nascem, como dizem Lipman, Oskanian e Sharp. Para que isso não ocorra, é necessária uma educação que alimente essa atitude fundamental e impulsionadora da busca de conhecimentos e de significados e que as inicie nos caminhos do necessário filosofar.

Essa iniciação, pela necessidade de envolver processos investigativos próprios da filosofia, como os já referidos anteriormente, oferece oportunidade rica de desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e abrangente, também necessário em todos os demais domínios do conhecimento e para toda a vida.

Com relação à presença das questões próprias do âmbito da investigação filosófica em crianças e jovens, como o aponta Jasper, é fácil observar sua ocorrência em nossas vivências com elas e eles. Algumas de suas perguntas dizem respeito, por exemplo, ao fato do pensar, ao fato da existência das coisas, às situações que envolvem noções de certo e errado, justo e injusto, bem e mal etc. Crianças e jovens se perguntam e perguntam aos outros por que pensamos, o que é pensar, como temos ideias, como alguém pode ter certeza sobre algo; perguntam, ainda, por que certas atitudes são tidas como corretas, ou não; quando algo é justo ou injusto, por que há injustiças e o que é mesmo justiça; o que é gente; se os animais pensam e sentem como os seres humanos; se há um sentido para a vida humana; se as coisas existirão sempre, ou se tudo, um dia, irá acabar.

São questões que fazem parte das indagações filosóficas. Por que não aproveitar esse interesse presente nas crianças e nos jovens para envolvê-los num processo de investigação que pode ser uma verdadeira iniciação filosófica, educativa por si mesma?

Quanto ao fato de crianças e jovens se depararem com respostas já prontas e serem levados a adotá-las sem uma reflexão cuidadosa a respeito das razões que as determinaram, tem-se aí um desafio de como trabalhar com essa realidade. Se há o objetivo de que o processo educacional caminhe na direção do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral das crianças e dos jovens, esse desafio pode e deve ser enfrentado. A iniciação filosófica, nos termos aqui defendida, pode ser um bom caminho para esse enfrentamento.

As diversas sociedades têm respostas produzidas de alguma forma e procuram transmiti-las às novas gerações. O que se propõe com a iniciação filosófica das novas gerações é que elas possam proceder a um exame rigoroso e crítico dessas respostas, o que envolve conhecê-las e serem ajudadas ajuizar e opinar sobre elas e sobre alternativas em relação às mesmas. Todos os seres humanos têm o direito de decidir pelos rumos das suas vidas. Crianças e jovens também têm esse direito, bem como o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem tomar decisões. Eles têm direito de serem educados para a autonomia. Nesse sentido, uma iniciação filosófica relativa aos bons procedimentos do filosofar deve ser iniciada o quanto antes.

As temáticas relativas ao que é ser gente, ao que seja sociedade, a possíveis formas de organização das relações sociais, ao poder, à liberdade, à justiça, ao que deve ser considerado bom no tocante às atitudes, têm relação direta com as “referências”, princípios, ideais e critérios de que nos servimos para orientar a forma pela qual organizamos a vida em comum nas sociedades. Nas escolas, essas referências são, na maior parte das situações, apenas transmitidas: por que não trabalhá-las progressivamente de forma dialógica, visando ao desenvolvimento das posturas reflexiva, crítica, rigorosa, profunda e de maneira contextualizada, num processo de iniciação filosófica?

É importante que, o mais cedo possível, sejam trabalhados certos entendimentos para que, já antes da idade adulta, eles estejam de alguma maneira claros e sirvam à compreensão de aspectos fundamentais que orientem para as melhores definições possíveis de direções ou sentidos para as ações, guiadas por essa compreensão.

É necessário ter claro, por exemplo, o que é ser gente, ou o que é ser uma pessoa. e quem são os seres aos quais chamamos de pessoas. Às vezes parece que não consideramos como pessoas todos os seres humanos, com os mesmos direitos e deveres e a quem deve ser garantida uma “vida boa”. Tendo mais clareza a esse respeito, é possível esperar ações coerentes com esse entendimento.

É igualmente essencial buscar entender o que é justiça, o que é certo e errado, o que é direito e dever, etc. São definições necessárias para a orientação da organização justa da vida social. Assim como é

necessário buscar entendimentos sobre o que é verdade, sobre o que é conhecimento e sobre a importância de se adquirirem conhecimentos pelo fato de os conhecimentos serem bens necessários na orientação da vida de todos os seres humanos.

A busca pela iniciação de crianças e jovens na reflexão sobre estas temáticas próprias da investigação filosófica, é uma contribuição importante que uma educação filosófica pode oferecer.

Hoje, mais do que nunca, é necessário buscar referências que nos ajudem a entender melhor o que é este mundo material imenso e, como parte dele, o planeta Terra, bem como a natureza e como devemos viver numa relação “adequada” com ela.

A quem compete produzir essas referências? Na verdade, a todos os interessados nelas e não apenas a alguns iluminados e menos ainda a poucos que as definem em função apenas de seus interesses particularistas.

Não cabe pensar em apenas alguns produzindo as referências que dizem respeito a todos. Cabe sim pensar que todos devem participar de amplas discussões para a sua produção e para a sua reconstrução contínua e continuada, à medida que as situações históricas o exigirem.

Como as pessoas poderão participar dessas discussões de forma serena, firme e colaborativa, se não tiverem oportunidades de se prepararem para isso, envolvendo-se nesse exercício desde o mais cedo possível?

### Considerações para finalizar esta reflexão

Se há acordo com o que foi acima exposto, o passo seguinte será a busca do como oferecer essa indicada necessária iniciação filosófica para crianças e jovens. Há alguns caminhos já em andamento. Um deles, iniciado na década de 1960 nos Estados Unidos da América do Norte por Matthew Lipman e trazido para o Brasil por Catherine Young Silva por volta de 1988 é o Programa de Filosofia para Crianças que fez chegar a muitas escolas um caminho possível e que tem tido continuidade em boa parte do País com as necessárias adaptações à nossa realidade. Exemplos são as ações do Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar de Curitiba<sup>3</sup> e o SER (Sistema de Ensino Reflexivo) de Florianópolis<sup>4</sup>. Há outros exemplos que podem ser localizados se se procura na internet por Filosofia para Crianças.

Um bom caminho pode ser a utilização da Literatura Infantil e da Literatura Juvenil nas quais há passagens provocadoras das questões fundamentais mencionadas neste texto as quais podem ser boas oportunidades para que um educador atento possa convidar crianças e jovens para momentos reflexivos e críticos a partir das mesmas.

3 Pode-se acessar o site [www.philosletera.org.br](http://www.philosletera.org.br) para maiores informações.

4 Pode-se acessar o seguinte endereço eletrônico para maiores informações: [www.philosletera.org](http://www.philosletera.org).

O mesmo pode ocorrer com certas passagens presentes nos livros de História, ou de Ciências, ou de Geografia ou, ainda, de textos de Literatura.

Melhor ainda seria que nas escolas de Ensino Fundamental houvesse um professor preparado para este trabalho de iniciação filosófica de crianças e jovens. O ideal seria um professor com formação filosófica e com um preparo adicional para esse trabalho.

Todos teriam um grande ganho formativo que repercutiria positivamente no funcionamento da sociedade por ter membros com pensamento autônomo, reflexivo e crítico e sensíveis para a busca das melhores significações possíveis para suas vidas e para o conjunto da vida em comum.

### Referências

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

VERGEZ, André; HUISMAN, Denis. **História dos filósofos ilustrada pelos textos**. 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1984.

Recebido: março/2019

Aprovado: agosto/2019

# FILOSOFIA NA INFÂNCIA?

*Claudinei Luiz Chitolina*<sup>5</sup>

## **Resumo**

O presente artigo pretende compreender as razões pelas quais é possível sustentar a tese de que as crianças são capazes de pensar filosoficamente. Busca-se, neste sentido, analisar as relações entre filosofia, infância e educação, a fim de responder às questões: o que é a filosofia? O que é a infância? O que é educar? Num segundo momento, discute-se as razões da ausência da filosofia no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se busca analisar as implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas da introdução da filosofia neste nível de ensino. A filosofia problematiza não apenas o conceito de ciência e de conhecimento, mas o conceito de filosofia e de educação. Ora, a hegemonia científica do currículo escolar acarreta a exclusão da dimensão filosófica da educação – que impede em grande medida, a formação do pensamento crítico-reflexivo (emancipatório). A presença curricular da filosofia no Ensino Fundamental deve ser assegurada pela legislação educacional. Porém, a presença da filosofia no Ensino Fundamental impõe uma condição impreterível à educação: aprender a pensar para além das fronteiras epistêmicas dos componentes curriculares, o que pressupõe uma concepção transversal (transdisciplinar) do currículo escolar. Na última seção visa-se analisar o caráter original e inovador do programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* de Lipman, suas possibilidades e seus limites. Trata-se de examinar o potencial emancipatório da proposta de Lipman em confronto com a realidade educacional brasileira.

**Palavras-chave:** filosofia; infância; educação.

## **PHILOSOPHY DURING CHILDHOOD?**

### **Abstract**

The current paper analyzes why the thesis that children can think philosophically is thoroughly foregrounded. The relationship between

5 Doutor em Filosofia pela UNICAMP e professor de Filosofia na UNESPAR – Paranavaí e na PUCPR – Maringá. E-mail: claudinei.chitolina@pucpr.br

philosophy, childhood and education is investigated so that the following issues may be satisfactorily solved: What is philosophy? What is childhood? What does education mean? The reasons for the absence of the teaching of philosophy in Basic Education are discussed. The political, epistemological and pedagogical implications for the introduction of philosophy at basic teaching level are investigated. Philosophy problematizes not merely the concept of science and knowledge, but also that of philosophy and education. The hegemony of science in the school curriculum brings about the exclusion of the philosophical dimension of education that greatly impairs the formation of critical-reflexive (emancipatory) thought. Philosophy in the curriculum of basic education should be guaranteed through educational legislation. However, philosophy in Basic Education imposes a serious condition to Education. One should learn to think beyond the epistemic frontiers of curricular components. The above presupposes a transversal (trans-disciplinary) conception of the school curriculum. The last section of the paper analyzes the original and innovatory feature of Lipman's program in *Philosophy for Children*, its possibilities and its limits. The emancipatory potential of Lipman's proposal vis-à-vis Brazilian education is discussed and examined.

**Keywords:** philosophy; childhood; education.

### Considerações introdutórias

A questão que suscita nossa reflexão e desafia nosso pensamento diz respeito à possibilidade de se aproximar a filosofia da infância, de se reconhecer nas crianças a capacidade de pensar filosoficamente. Ou seja, *podem as crianças filosofar?* Ora, a incompatibilidade entre filosofia e infância consagrada pela tradição filosófica e educacional impediu as crianças de se exercitarem no pensamento filosófico. No mundo ocidental, *filosofia e educação* nasceram juntas (são congênicas/conaturais), por isso, toda verdadeira educação é filosófica, assim como toda verdadeira filosofia é educativa. A filosofia está inextricavelmente ligada à educação. Entretanto, na educação contemporânea verifica-se uma crescente separação entre filosofia e educação motivada por razões políticas, econômicas e ideológicas. A supressão da filosofia dos currículos escolares traz consigo a supressão do pensamento crítico-reflexivo. Entretanto, na sociedade capitalista, o Estado está sob a ingerência do mercado – dos interesses econômicos e ideológicos, que determinam os meios e os fins – as condições e a finalidade da educação. As decisões políticas<sup>6</sup> produzem leis (diretrizes, resoluções etc.), dizem o que deve e o que não deve ser ensinado. A condição e o lugar destinado à filosofia<sup>7</sup> na

6 Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco* (Livro I, Cap. 2) diz que a política determina quais conhecimentos deve-se ensinar e aprender.

7 Destinada a prover de forma precária os instrumentos culturais mínimos (saber ler, escrever e calcular ou raciocinar matematicamente) à criança e ao jovem, a fim de poder ingressar no mundo adulto e no devido tempo no mercado de trabalho (no sistema produtivo), a educação

educação escolar traduzem o desprezo político pelo pensamento crítico e reflexivo de nossas crianças e jovens.

O argumento invocado para interditar o acesso das crianças à filosofia repousa sobre uma falácia que precisa ser desconstruída e recusada. Do fato de alguém ser criança não decorre logicamente sua incapacidade (inaptidão) para a filosofia. Embora seja um ser em desenvolvimento, a criança é um ser humano completo em si mesmo. Por isso, é inaceitável que tal interdito possa servir de argumento filosófico (e pedagógico) para se negar às crianças o direito à filosofia quando existem razões filosóficas consistentes para se defender a necessidade educacional e o valor formativo da filosofia em todas as fases ou etapas da vida humana. Poder-se-ia dizer que a razão<sup>8</sup> pela qual as crianças podem fazer filosofia encontra-se inscrita na própria natureza racional do ser humano – que requer um processo contínuo de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades humanas (físicas, cognitivas, sociais, morais e afetivas). Portanto, a tese que advogamos – *as crianças são capazes de pensar filosoficamente, porque são seres humanos – dotados de racionalidade* – se sustenta sobre o fato de que o pensamento filosófico tem origem quando começamos a falar (se comunicar)<sup>9</sup> e a perguntar. O nosso artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, abordaremos as implicações pedagógicas e educacionais da educação *adultocentrada* (que tem a vida adulta como referência e finalidade), a fim de compreendermos os limites e as possibilidades da aproximação entre filosofia e infância.

### Ressignificar a filosofia, a educação e a infância

A tradição filosófica (e pedagógica) ocidental nos legou um extenso e variegado aparato teórico-conceitual que nos permite conceber diversamente o que é a filosofia, a educação e a infância. A filosofia se apresentou desde suas origens gregas como *paidéia* (JAEGER, 2001,

fracassa em seus propósitos; não forma sujeitos críticos, reflexivos e autônomos – cidadãos capazes de se contrapor ao pensamento dominante (ideológico). Ao contrário, a educação se tornou um dispositivo de conformação e de adaptação dos indivíduos à ordem social vigente. Incapaz de servir de instrumento de transformação da sociedade, a educação transformou-se por determinação legal (e pelo consentimento tácito de professores) num instrumento de dominação e de reprodução das estruturas opressoras da sociedade.

- 8 Se na Grécia antiga a filosofia teve seu começo ou surgimento histórico – se desenvolveu e se constituiu como ofício de filósofos (de pensadores), o fato é que a capacidade filosófica – de pensar filosoficamente é inerente ao humano. A atitude filosófica – de assombro, perplexidade e de inquirição é o ato primitivo (originário) do pensamento e é tão antiga quanto a própria humanidade. Ora, a infância é o terreno mais fértil e promissor da filosofia, porque nesta fase da vida, o pensamento está em processo de formação e de desenvolvimento; é aberto e suscetível ao aprendizado – à auto-correção e reflexão, dado que suas estruturas lógicas e psicológicas não estão ainda constituídas (consolidadas). Se no Ensino Médio a filosofia tem um espaço curricular – ainda que ínfimo – quando comparado ao espaço dos outros componentes curriculares, no Ensino Fundamental (público), a filosofia é completamente esquecida como se nada tivesse a dizer ou a fazer pela educação.
- 9 Disto se segue que as crianças mudas de nascença também são capazes de filosofar, porque são capazes de pensar e de se comunicar. A linguagem dos mudos é uma autêntica e legítima forma de comunicação humana.

p. 475-996)<sup>10</sup> – projeto educativo. Na educação contemporânea, porém, a filosofia foi reduzida à condição de ornamento dos currículos escolares.

Como sabemos, até o século XVIII predominou no Ocidente a ideia de que a criança era um “adulto em miniatura”<sup>11</sup> (ARISTÓTELES, 1988, p. 83, 1259b) que a infância representava o sono da razão. Ou seja, antes da idade da razão não se pode ensinar a pensar (DESCARTES, 1984, p. 11; ROUSSEAU, 1979, p. 48, 80, 98, 100). Para a tradição filosófica, a filosofia era vista como uma ocupação de homens livres – atividade intelectual exclusiva de alguns poucos adultos e a educação era concebida como um processo de formação (de preparação) das crianças para o exercício da vida adulta. A criança não existia em função de si mesma (não era vista como um ser humano completo), mas em função dos objetivos e das ocupações da vida adulta (LIPMAN, 1990, p. 219). A educação adultocentrada (conseqüência do pensamento adultocêntrico) faz da figura do mestre a autoridade inquestionável (depositária da verdade) – reduz a mente infantil a um recipiente vazio e a criança à condição de objeto ao invés de sujeito de sua aprendizagem. Os mestres (os adultos) prescreviam não só os conteúdos, mas os meios, métodos e os fins da educação. O pensamento infantil era visto como *pré* ou *proto-filosófico* – incapaz de abstrações, reflexões, especulações e teorizações. Assim, para a grande parte dos filósofos da tradição, a infância representa a negação da filosofia – do pensamento racional e reflexivo<sup>12</sup>, ao passo que a idade adulta é sinônimo de racionalidade – de

10 Para os filósofos antigos, o ser humano não nasce pronto nem acabado. Ao contrário, ao nascer o homem é um ser inacabado, mas dotado de faculdades (potencialidades e possibilidades), por isso, o homem é o único ser que necessita ser educado (aperfeiçoado) – “fazer-se a si mesmo”. A educação é um artifício ou dispositivo inventado pelos seres humanos para humanizar-se – desenvolver as capacidades eminentemente humanas. Por sua vez, a filosofia sustenta que o desenvolvimento do ser humano – a realização da natureza humana não se reduz ao crescimento e desenvolvimento biológico dos órgãos corporais. Nossa natureza biológica não esgota nem realiza nossa humanidade. O desenvolvimento biológico do corpo (do organismo humano), a maturação de seus órgãos não se identifica com o desenvolvimento da inteligência e do caráter. Educar é, neste sentido, tornar-se humano – humanizar-se, dado que a humanidade encontra-se em nós enquanto possibilidade (potencialidade); nada está determinado. Educar é formar o ser humano segundo uma concepção de homem e de sociedade. Porém, diante da tarefa e dos desafios da educação, cabe à filosofia indagar: quem é o homem? Por que existimos? Como devemos viver? Que é educar? O que nos torna humanos? Por que educar? Que tipo de homem formar e para qual sociedade? Como veremos, a filosofia pretende compreender de forma radical não só a natureza humana, mas a tarefa e o sentido da educação. Por isso, os problemas fundamentais da educação são problemas filosóficos. É na filosofia que a educação encontra seus pressupostos (princípios e conceitos fundamentais) assim como seus fins (sua finalidade).

11 Platão no Livro VII de *A República* (539) interdita o acesso da filosofia às crianças em razão da ameaça sofística. Entretanto, parece plausível a tese de que Platão não teria negado às crianças a capacidade de pensar filosoficamente, mas o direito de se exercitar na filosofia, uma vez que a erística dos sofistas poderia degenerar ou corromper a almas dos jovens. Se não se tem garantia de que as crianças serão educadas pela filosofia (pelos filósofos e professores de filosofia), então é melhor negar-lhes este direito. Ver a este respeito, C. L. Chitolina. Crítica à dogmatização da razão adulta. In: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. *Filosofia e aprendizagem filosófica*. Maringá: Dental Press, 2002.

12 O pensamento filosófico visa compreender a realidade em sua radicalidade e totalidade, por isso, é rigoroso (crítico) e abarcante (omniabrangente). O ser humano é capaz não apenas de pensar, mas de investigar o seu próprio pensamento – de compreender os seus critérios de validação e de justificação – de indagar o mundo e a si mesmo Ou seja, o pensamento filosófico

maturidade e experiência – condições imprescindíveis para o genuíno exercício da filosofia. Porém, “[...] fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosamente e corajosamente sobre o que se considera importante” (LIPMAN, 1990, p. 31).

Ora, se admitimos que o pensamento filosófico se realiza e se manifesta por excelência na interrogação (LIPMAN, 1990, p. 51)<sup>13</sup>, então cumpre indagar o que permaneceu impensado (ou inquestionável) pela tradição filosófica. Por isso, cabe indagar: não seria a exclusão<sup>14</sup> das crianças da atividade filosófica expressão do poder e do domínio dos adultos nas sociedades patriarcais? Não representaria a infância uma ameaça à filosofia e à educação orientadas por princípios, ideias, normas, crenças e valores da vida adulta? A educação escolar é um processo de imposição (SARMENTO, 2011, p. 588) dos valores da cultura dos adultos sobre os mais jovens. Na escola tradicional, o processo de

é *reflexivo*, porque investiga os pressupostos, os fundamentos, as condições de possibilidade do próprio pensamento – a razão de ser do próprio pensamento e do conhecimento. É tarefa intransferível da filosofia, encorajar e promover o desenvolvimento crítico e reflexivo do pensamento – que implica aprender a pensar por si mesmo – conquistar a autonomia intelectual e moral. Por isso, diferentemente do aprendizado da ciência, que secciona e busca *conhecer* uma parcela (parte) da realidade, o aprendizado da filosofia visa *compreender* o sentido da realidade – assim como a razão de ser da própria existência humana. Neste sentido, é necessário perguntar, o que é filosofia? O que significa pensar filosoficamente em nosso tempo? Como é possível caracterizar o pensamento filosófico? Qual é o papel da filosofia em nossa época e em nossa sociedade? Como é possível restabelecer o espaço e o valor formativo da filosofia na educação escolar? O que significa ensinar/aprender filosofia? Será a filosofia ainda possível? Diante de tais questões e interpelações, a filosofia precisa reinventar-se e justificar-se a si mesma. O filósofo é, por definição, um inventor de conceitos, por isso, cabe a ele a tarefa de dizer o que é a filosofia. A filosofia é uma atividade de criação e de invenção de conceitos, problemas e argumentos. Sempre pensamos a partir ou contra outro pensamento, por isso, divergir ou consentir implica justificar – oferecer razões. A filosofia opera com conceitos controversos e problemáticos, porque são, por definição, plurívocos – permitem inúmeras interpretações. Enquanto ferramentas da filosofia, os conceitos, os problemas e os argumentos constituem as armas de combate e de defesa do pensamento filosófico. Os conceitos são o instrumento de apreensão (compreensão) da realidade pelo pensamento; constituem a unidade mínima e a matéria prima do pensamento. É por meio dos conceitos (ou das ideias) que pensamos. As ideias são a matéria-prima do pensamento. Conceituar é construir e instituir significados; é representar e conhecer a realidade. Já os problemas filosóficos constituem o elemento desencadeador e instigador do pensamento. Nosso pensamento é arrastado pelos problemas. Porque não admitem respostas únicas nem definitivas, os problemas filosóficos são problemas permanentes (atuais); são problemas universais – não apenas porque dizem respeito a todos os seres humanos, mas porque são formulados pela razão que opera da mesma forma em todos os homens.

- 13 Pensar filosoficamente é essencialmente saber perguntar – formular problemas fundamentais, que visam compreender o sentido das coisas. A capacidade ou aptidão filosófica revela-se de forma mais eminente na formulação de problemas que nas respostas. Para a filosofia, a resposta é o infortúnio da pergunta, porque interrompe o curso do pensamento. Enquanto o problema é o elemento atrator do pensamento, a resposta representa a paralisia (a interrupção) do curso do pensamento. Ou seja, o que move o pensamento é a interrogação – que por sua vez, traduz, por um lado, o desejo de compreender e, por outro lado, revela a ignorância daquele que pergunta. Desde Sócrates sabemos que o pensar filosófico está sempre em trânsito entre o não-saber (a ignorância) e o saber. A filosofia é menos a posse do saber que sua busca, porque o filósofo é aquele que conhece a sua ignorância. Embora necessárias para a educação filosófica, a criticidade e a criatividade não são suficientes; é necessária a razoabilidade (razão prática), isto é, saber agir (conviver com outros seres humanos).
- 14 Ora, tal fato denota *per se* a insignificância (irrelevância) atribuída ao pensar infantil (e a outros estilos filosóficos) na formação e no desenvolvimento histórico da filosofia.

socialização é vertical (dos adultos sobre as crianças) – decreta a morte da criança para dar origem ao aluno (aprendiz). A criança sempre existiu, mas a infância não. Porém, se até o Renascimento (ARIÈS, 1986) o sentimento, i. e., o sentido de infância não existia (não tinha visibilidade social) e se a criança não era um sujeito político (de direitos), porque não tinha personalidade jurídica, na sociedade contemporânea, a infância foi cooptada pela mídia e pelo mercado publicitário. A este fenômeno sociológico, os sociólogos denominam de *adultização da infância* – que consiste em abreviar o tempo da infância e prolongar o tempo da adolescência. Por isso, cabe perguntar: *que significa ser criança?* O que é a infância? Qual é o lugar e o papel da infância em nossa sociedade? O que caracteriza o pensamento infantil? Ora, tais questões não deixam de lançar problemas e desafios para a filosofia atual.

A educação contemporânea fracassa em seus propósitos – formar indivíduos autônomos, porque diante do contínuo processo de mudança social e cultural, limita-se a instruir – produzir seres humanos civilizados e cultos – transferir o conhecimento das gerações passadas às mais novas. Ao invés de formar o ser humano, a educação escolar proporciona uma *semiformação* (ADORNO, 1996) – formação pela metade – quando deveria emancipar, preparar as crianças e jovens para prosseguir na educação escolar e para o exercício crítico e responsável de cidadãos. À educação escolar compete a formação e o desenvolvimento de *habilidades de pensamento* – se quisermos formar cidadãos autônomos, reflexivos e críticos (LIPMAN, 1990, p.55-59). A educação<sup>15</sup> precisa passar da aquisição de conhecimento para a formação do pensamento crítico. A autonomia, isto é, a autodeterminação, o *livre pensar* (KANT, 1985, p. 104-117; LIPMAN, 1994, p. 81) é conquista do exercício da razão e finalidade precípua da educação, mas que só é possível através do uso público da razão – que ocorre quando obedecemos tão somente às ordens e à autoridade da razão. Deste modo é possível não somente o aperfeiçoamento das instituições sociais (como quer Lipman), mas a transformação social – a superação (MARX, 2010a; 1010b; MÉSZÁROS, 2006)<sup>16</sup> da sociedade atual. Na próxima seção, discutiremos a hegemonia

15 Para Lipman, o modelo tradicional de educação centrado na figura do professor que de forma altaneira pensa *pelos* (e *para os*) alunos é incapaz de formar o pensamento crítico-reflexivo e criativo nas crianças (e nos jovens). A erudição livresca – traço característico da educação tradicional – que consiste no conhecimento do pensamento dos grandes filósofos não promove a autonomia de pensamento – que consiste em ser o autor de suas próprias ideias, escolhas e decisões.

16 Para Marx, a emancipação humana não coincide com a emancipação política. Ao contrário da emancipação política, que consiste em livrar o Estado do jugo da religião, a emancipação humana é livrar o homem (a sociedade) do jogo do Estado capitalista, que tudo submete à lógica econômica da exploração. Portanto, do ponto de vista educacional (pedagógico), a filosofia encontra-se numa situação paradoxal. Se, por um lado, o legado filosófico da tradição ocidental exerceu profunda influência sobre os conceitos e pressupostos teóricos que orientam o processo formativo, por outro lado, a filosofia já não determina os fins da educação. Orientada por princípios econômicos (mercantis) e ideológicos, a educação contemporânea, segundo Adorno (1995, p. 143), encontra-se subordinada ao sistema produtivo (e ideológico) que determina seus próprios critérios e habilidades de pensamento. Porém, a educação não é apenas um dispositivo de adaptação dos indivíduos à sociedade; traz consigo um projeto emancipatório – que pressupõe o exercício da racionalidade crítica, a formação da consciência e da autonomia, a fim de poder resistir ao invés de sucumbir aos imperativos da racionalidade

científica do currículo escolar do Ensino Fundamental, assim como as razões e as implicações da supressão curricular da filosofia.

### **A colonização científica do currículo escolar: o lugar e a tarefa da filosofia**

O caráter superficial e conservador das reformas educacionais<sup>17</sup> em curso no Brasil – assim como as reformas já implantadas e consolidadas não permitem enfrentar os graves<sup>18</sup> e históricos problemas educacionais de nosso país. A legislação educacional vigente identifica e imputa as causas do fracasso<sup>19</sup> escolar ao modelo de escola e de estrutura curricular, porque impedem o aluno de ser protagonista de sua própria educação. A nosso ver, porém, a causa mais profunda do problema educacional brasileiro reside nos baixos investimentos públicos e nas contradições sociais de nosso país.<sup>20</sup>

instrumental. A massificação das consciências pela indústria cultural é a regressão do pensamento, a conversão dos indivíduos em objetos. Dentre outros problemas e desafios que se apresentam à educação atual, o desencantamento – a insatisfação, a indiferença e o desinteresse dos alunos em relação à escola pública constituem, certamente, uma situação *sui generis*. Dada as precárias condições de infraestrutura e de recursos educacionais, aliada à desqualificação docente e aos impactos das mudanças sociais e tecnológicas, a escola deixou de ser *ipso facto* um lugar privilegiado de aprendizado intelectual e social e passou a ser vista por muitos alunos como um fardo a ser carregado.

- 17 Referimo-nos à Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) aprovada pelo Congresso Nacional, assim como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em processo de implantação na Educação Básica do país. Tais reformas são orientadas por princípios neoliberais que consistem em reduzir o papel do Estado no financiamento da educação pública; visa-se submeter a educação às demandas do mercado de trabalho, comprometendo grandemente a formação crítica e emancipatória dos cidadãos. Neste contexto, a educação deixa de ser uma questão política (um direito fundamental) para ser vista como um serviço – uma questão de ordem econômica (de produção e rentabilidade).
- 18 Referimo-nos aos altos índices de analfabetismo, de repetência e de evasão de alunos, a precária infra-estrutura física, a estrutura curricular disciplinar (fragmentada), a baixa qualificação docente (formação aligeirada), a sobrecarga de trabalho dos professores, o desprestígio e desvalorização da carreira docente, a carência de recursos pedagógicos e tecnológicos (de bibliotecas, laboratórios, equipamentos e de centros esportivos), dentre outros. Portanto, não basta alterar superficialmente nosso currículo educacional para fazer da educação um instrumento de transformação da sociedade, será preciso reestruturar, ampliar e implementar as diretrizes e as metas de nosso PNE (Lei Nº 10.172/2001) – Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) segundo princípios democráticos comprometidos com um projeto de educação emancipatória.
- 19 Apesar da universalização (ou da ampliação) de acesso das crianças à escola, o fato é que muitos alunos manifestam enormes dificuldades em relação às operações fundamentais do pensamento (ler, escrever e calcular). Ora, a escola que foi inventada para combater e superar o analfabetismo e preparar o indivíduo humano para o ingresso na sociedade e na vida adulta fracassa sob muitos aspectos. Ainda persistem em nosso país, altos índices de analfabetismo, evasão e repetência entre a população infantil (e jovem).
- 20 Ora, se quisermos compreender a real extensão e profundidade a realidade educacional brasileira – o desempenho dos alunos, as condições estruturais, os investimentos públicos, a legislação educacional, a formação docente, a natureza e a função da educação – é preciso se perguntar, primeiramente, sobre a nossa realidade social, suas contradições e seus problemas. Historicamente, a educação brasileira sempre foi um problema político não resolvido (e tenderá a ser) até o momento em que passará a se constituir de direito e de fato numa prioridade política nacional. A inserção curricular da filosofia padecerá dos mesmos males que afetam a educação. Ou seja, uma reforma educacional que contemple a filosofia enquanto componente

Ademais, o atual currículo do Ensino Fundamental<sup>21</sup> é predominantemente científico – ocupado e colonizado pelas ciências – Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Resguarda-se ainda grande espaço curricular para a Língua Portuguesa e para a língua Inglesa, mas destina-se ínfimo espaço curricular para as artes, educação física e ensino religioso e nenhum espaço para a filosofia<sup>22</sup>. Ou seja, o cabedal teórico da filosofia é por força de um dispositivo legal lançado fora do currículo escolar. O currículo é expressão cultural das relações de poder entre conhecimento, sociedade e economia, cujo objetivo é legitimar determinados saberes em detrimento de outros – privilegiando questões de classe, de raça e de gênero (APPLE, 1982; 1989).

A colonização científica do currículo escolar suprime a filosofia, a fim de tornar mais fácil a penetração da ideologia científicista na mente infantil e juvenil. Porém, a ciência não é um saber neutro ou

curricular obrigatório desde o Ensino Fundamental (ou desde a Educação Infantil) não seria ainda suficiente, uma vez que existem problemas estruturais que transcendem os conteúdos e conhecimentos curriculares. Porém, disto não decorre que se pode preterir da filosofia; ao contrário, a filosofia é imprescindível na educação das crianças (e dos jovens) e na elaboração de um projeto de educação.

- 21 O Ensino Fundamental é uma etapa da Educação Básica que sucede a Educação Infantil e antecede o Ensino Médio – não apenas do ponto de vista cronológico, mas do ponto de vista lógico e epistemológico – de sequenciação dos conteúdos curriculares. De acordo com a legislação educacional em vigor, é função precípua do Ensino Fundamental lançar os fundamentos do conhecimento – ensinar a ler, escrever e a calcular (a raciocinar matematicamente) – o que implica preparar a criança para prosseguir na formação escolar. Porém, como é possível compreender os fundamentos do conhecimento, se a filosofia que é considerada pela tradição do pensamento ocidental o saber cuja tarefa consiste em investigar os fundamentos epistemológicos das ciências não tem lugar no currículo escolar? Como é possível ensinar e aprender a pensar de modo crítico-reflexivo – desenvolver a autonomia intelectual e moral nas crianças, se o componente curricular que se ocupa sobremaneira desta questão não tem espaço curricular?
- 22 Para a atual legislação educacional, a filosofia não tem lugar nem valor formativo no Ensino Fundamental. O pensamento técnico-científico adentrou à escola e se tornou hegemônico – fragmentou o conhecimento e limitou a nossa compreensão de ser humano e de mundo. As novas ferramentas tecnológicas são apresentadas como se fossem panaceias para combater todos os males da educação. Porém, a escola revela-se incapaz de formar pessoas crítico-reflexivas, racionais e razoáveis (ponderadas, sensatas e criativas) – cidadãos capazes de intervir de modo crítico nos processos de transformação da sociedade. Ora, este é o maior desafio educacional contemporâneo. O domínio da leitura, da escrita e do cálculo, embora necessários, são insuficientes para a formação de pessoas críticas, livres, autônomas e eticamente responsáveis. A pergunta acerca do que se deve ensinar, isto é, que saberes incluir ou excluir do currículo escolar transcende o espaço curricular e escolar. Os temas transversais – ética, cidadania, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo são tratados transversalmente – por todas as disciplinas indistintamente, segundo a orientação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais aprovados em 1997, no mandato do governo Fernando Henrique Cardoso em sua primeira versão em 1997 e, em sua segunda versão em 2002, como PCN+. Entretanto, segundo este documento, os temas transversais que são temas de caráter eminentemente filosófico, mas não de caráter exclusivamente filosófico não pressupõem para surpresa da comunidade filosófica, a abordagem da filosofia, o que condena ao superficialismo (ao opinismo barato) toda discussão em torno das questões éticas, políticas e estéticas. A história e tradição da filosofia e seu legado teórico não são reconhecidos pela atual legislação educacional relativa ao Ensino Fundamental, não porque as crianças não se interessariam por questões filosóficas, mas porque a presença curricular da filosofia geraria um desassossego ou um incômodo na educação das crianças e na relação professor-aluno. Ao desenvolver o espírito crítico-reflexivo, a filosofia aguçaria nas crianças a capacidade de questionar os pressupostos do conhecimento e da moral, assim como a própria concepção de educação, de homem e de sociedade que subjazem o pensamento dos professores, dos diretores de escola e de nossos governantes.

desinteressado, mas orientado por valores epistêmicos e interesses ideológicos. O cientificismo (a ideologia do conhecimento científico) afirma a superioridade da ciência frente aos outros saberes. Para a ideologia cientificista, a filosofia teria sido superada e suplantada pelo progresso da ciência. A ciência abarcaria todo o conhecimento, por isso, os outros saberes seriam não somente pré-científicos (ou não científicos), mas desnecessários ou inúteis. Entretanto, o fato é que não se pode negar a filosofia sem filosofar. Por isso, resulta necessário saber que filosofia orienta a atividade científica e formativa nas escolas. Ora, ao identificar *ciência e conhecimento* (HORKHEIMER, 2002, p. 87, 89) o positivismo e suas vertentes contemporâneas (o positivismo lógico ou neopositivismo e o pragmatismo) suprimem a *autoreflexão* e impedem o exercício da crítica radical. A razão instrumentalizada (HORKHEIMER, 2002, p. 9-62; ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100) – convertida em meio para um fim identifica-se com o pensamento operacional (com o cálculo), porque é expressão da sociedade mercantilizada (administrada). Por isso, “A fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira” (HORKHEIMER, 2002, p. 167). Ou seja, a filosofia é imprescindível para resistir contra o dogmatismo científico (LIPMAN, 1994, 153).

Vê-se, portanto, que a supremacia da ciência em face dos demais saberes do currículo escolar promove o desenvolvimento do pensamento operacional (especializado), mas suprime a possibilidade do pensamento crítico-reflexivo. A educação científica está mais orientada para o conhecimento empírico e experimental – para o domínio do homem sobre a Natureza que para a emancipação. Entretanto, se o conhecimento não se reduz à ciência<sup>23</sup>, a educação também não se reduz à educação científica. Ao contrário, toda a educação é filosófica, porque a racionalidade (LIPMAN, 1990, p. 62) é o fundamento e objetivo comum da filosofia e da educação. A educação filosófica<sup>24</sup> diz respeito àquelas questões que

23 A ciência é incapaz de pensar sobre si mesma – de investigar seus princípios e fundamentos – suas condições de possibilidade, assim como seus conceitos e critérios de validade.

24 A hegemonia da racionalidade científica em detrimento da racionalidade crítico-reflexiva (filosófica) transforma a educação num instrumento de dominação ideológica. Nas sociedades democráticas, a escola deve ser um instrumento de transformação social e não um instrumento de reprodução dos mecanismos de dominação de classe. É tarefa da educação promover a formação e a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, visto que é a sociedade (respaldada em conhecimentos filosóficos e científicos) que deve definir os valores e objetivos da educação e não os interesses econômicos e ideológicos. A filosofia tem um compromisso político que se encontra inscrito natureza desde suas origens gregas, por isso, a inclusão da filosofia na formação escolar não é uma opção política, mas uma necessidade educacional, se quisermos promover a formação cidadã (humanística) das crianças. É tarefa da filosofia, indagar o que é o pensamento, qual sua origem e natureza, assim como o que é conhecimento, o que é a ciência ou como é possível o conhecimento científico. Já a ciência produz um pensamento especializado (fragmentado), porque lhe é próprio mover-se no plano das causas e dos efeitos (dos fenômenos que são sempre concretos e particulares), ao passo que o pensamento filosófico visa compreender as relações entre as partes e o todo da realidade, isto é, seus fundamentos ou pressupostos (que são universais). Assim, se é tarefa da física explicar os movimentos dos corpos e estabelecer as leis que governam seus movimentos, é tarefa da filosofia querer saber o que é a realidade, o que é um corpo, o que é uma lei, o que é a verdade científica. De igual modo, se a química explica as relações entre as substâncias que constituem a matéria, a filosofia quer saber o que é uma substância, o que é a matéria. É tarefa da biologia ocupar-se

não podem ser verificadas empiricamente, mas que podem ser racionalmente compreendidas e respondidas (justificadas). “A Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas” (LIPMAN, 1995b, p. 32). Pensar para além das fronteiras disciplinares é uma aptidão e uma característica da filosofia. O pensamento filosófico (JAPIASSU, 1976, p. 198-205; LIPMAN, 1990, p. 52-56) é, a um só tempo, intra, inter e transdisciplinar por natureza – é um saber que transpõe fronteiras, porque se interessa pelo todo (totalidade) da realidade. “A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar. [...] Filosofia é um pensar autocorretivo” (LIPMAN, 1990, p. 59, 60). É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor”. Portanto, a filosofia é imprescindível para a formação do pensamento crítico-reflexivo das crianças (e jovens).

Cumprir notar, porém, que o currículo escolar não é um artefato neutro ou desinteressado, mas um campo de disputa ideológica e política (MOREIRA; SILVA, 1995); é expressão da dominação de classe na sociedade capitalista. A educação<sup>25</sup> não se realiza apenas como ato jurídico (cumprimento da lei); é antes de tudo um ato político e pedagógico – que depende em grande medida da capacidade intelectual do educador para empreender uma ação contra-ideológica (GRAMSCI, 1999, 314-315; 2000), a fim de assegurar a emancipação humana.

Portanto, a inserção escolar da filosofia no Ensino Fundamental<sup>26</sup> não visa rivalizar nem substituir o papel formativo das ciências, mas

dos processos e mecanismos de produção e de reprodução da vida, mas é próprio da filosofia indagar o que é a vida, qual o sentido da vida humana. É da competência da história explicar as ações do homem ao longo do tempo, mas é prerrogativa da filosofia indagar-se e querer saber o que é o tempo, o que é o homem, o que é um fato histórico ou uma ação humana.

- 25 A retórica política neoliberal substitui o gesto (a ação) pela fala; no capitalismo a educação não está a serviço da emancipação humana, mas da subjugação da classe trabalhadora à classe capitalista. A sociedade burguesa assenta-se sobre a divisão em classes antagônicas – expressão da desigualdade e das contradições econômicas. A legislação educacional existe para legitimar as contradições sociais e não para superá-las; é um instrumento ideológico de reprodução das estruturas de poder e de dominação de classe. Porém, a escola é um espaço em que se manifestam as contradições sociais. Ora, a inclusão da filosofia no Ensino Fundamental possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades de pensamento, hábitos e valores voltados para a educação emancipatória – que implica o enfrentamento e o combate da ideologia dominante e a superação das estruturas de opressão de nossa sociedade. Porém, a formação do pensamento crítico não é tarefa exclusiva nem uma prerrogativa da filosofia, mas a filosofia é a matriz do pensamento crítico – o pressuposto de todo pensamento. Ou seja, enquanto as ciências desenvolvem o pensamento crítico de primeiro nível – porque explicam a realidade (os fatos e fenômenos) segundo condições, causas e leis, o pensamento crítico de segundo nível investiga os fundamentos do conhecimento – que é tarefa específica da filosofia. Porque o pensamento filosófico é crítico-reflexivo – pensa o próprio pensamento – é capaz de determinar os critérios de rigor e de validade de todo pensamento.
- 26 A legislação vigente – a LDB Nº 3.934/96, a Resolução Nº 7 de 14/12/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assim como a recente BNCC – Base Nacional Comum Curricular não contemplam a filosofia como componente curricular para o Ensino Fundamental. Entretanto, é possível vislumbrar uma flagrante contradição nos textos destes documentos oficiais quando afirmam que é função do Ensino Fundamental formar e desenvolver princípios éticos, políticos e estéticos – como justiça, liberdade, respeito, dignidade humana, direitos humanos, democracia, sensibilidade, autonomia, argumentação etc., a fim de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ora, como é

estabelecer uma interlocução crítico-reflexiva com todas as formas de conhecimento. Se negarmos a filosofia explícita (o estatuto disciplinar à filosofia no currículo escolar) permanecerá ainda a filosofia implícita, porque todo pensamento repousa em última instância, em pressupostos filosóficos. Assim, se quisermos enfrentar a fragmentação do pensamento (LIPMAN, 1990, p. 41-42) e transpor seus limites, será preciso assegurar mediante dispositivo legal o lugar e a tarefa da filosofia no Ensino Fundamental<sup>27</sup>. Neste sentido, a filosofia é vista como perigosa<sup>28</sup>

possível formar e desenvolver competências e habilidades de pensamento, hábitos, atitudes e valores humanos ignorando aquilo que os filósofos conceberam e teorizaram a respeito de tais questões, problemas e conceitos? Como é possível compreender as questões éticas sem a contribuição teórica da filosofia? A exclusão curricular da filosofia do Ensino Fundamental não compromete a formação do pensamento crítico-reflexivo e a formação ética das crianças? Negar-se às crianças o direito à filosofia no Ensino Fundamental, mas se usurpa do espólio (cabedal teórico) da filosofia os princípios fundamentais que formam a estrutura lógica e conceitual do pensamento científico, ético, político e estético. Ora, pretender que as crianças aprendam a operar com conceitos filosóficos (éticos, políticos, e estéticos), como, p. ex., justiça, liberdade, igualdade, democracia, autonomia, dignidade, respeito, tolerância, sensibilidade etc., sem a mediação da filosofia é uma *contradictio in terminis* – tarefa fadada ao fracasso. A tarefa formativa da filosofia é intranferível (insubstituível). Nenhuma outra disciplina pode fazer pela educação o que cabe à filosofia. Por isso, a tentativa de se introduzir no currículo escolar questões filosóficas (éticas, estéticas e políticas) sem assegurar um espaço curricular para a filosofia é uma forma velada e cínica de se negar a filosofia.

- 27 Poder-se-ia dizer que filosofia é a grande matriarca das ciências, porque as ciências são incapazes de erigir os fundamentos sobre os quais se assentam. Se, como dissemos, é próprio do pensar filosófico *compreender* ou perceber a relação que existe entre as partes e o todo da realidade, é prerrogativa das ciências pretender explicar os fatos e os fenômenos – identificar e descrever suas causas e seus efeitos. A realidade em sua manifestação ou concreção particular é objeto de investigação das ciências, mas a compreensão dos fundamentos do conhecimento científico é própria da investigação filosófica, ou seja, o pensamento especializado das ciências pressupõe o pensamento não-especializado da filosofia. Assim, enquanto a filosofia é um saber de formação geral (básica), porque investiga os pressupostos do pensamento científico, técnico, artístico e religioso, as ciências, por sua vez, constituem um saber de explicação – promovem o pensamento especializado (que secciona o real). A ciência pressupõe a filosofia, assim como a filosofia se atualiza – se realiza e se projeta sobre a ciência, investigando seus fundamentos, conceitos, métodos e fins. A supremacia das ciências sobre os demais saberes traz como consequência direta a supressão curricular da filosofia no Ensino Fundamental que implica, em grande medida, a negação da própria educação crítica e emancipatória. Em outras palavras, negar às crianças o direito à filosofia é impedi-las de fazer a experiência de pensar por si próprias – negar-lhes a possibilidade de se tornarem responsáveis pelas consequências lógicas de seus pensamentos e pelas implicações éticas de suas decisões e ações. Ora, depreende-se da análise do documento da BNCC que reestrutura a matriz curricular do Ensino Fundamental que a filosofia é um “saber inútil” (improdutivo) para o sistema econômico e para a ideologia cientificista, daí sua ausência curricular e sua suposta irrelevância educacional. Como sabemos, porém, a filosofia não é um saber cuja finalidade consiste em fomentar a eficiência dos processos produtivos. Distintamente da técnica (e das ciências naturais), a filosofia se caracteriza por ser um saber de formação crítico-reflexiva – que é economicamente inútil. Entretanto, sabemos que a inutilidade da filosofia não reside na filosofia, mas naqueles que não a compreendem (dela não fazem uso). Ou seja, a suposta inutilidade da filosofia consiste em não estar a serviço do lucro, mas da verdade, da justiça, do belo e do bom. A filosofia não produz bens econômicos, nem explicações de fatos e fenômenos, mas é próprio da filosofia compreender o que está pressuposto (implícito) na produção econômica e nas explicações científicas – seus princípios e fins. Enquanto a ciência se ocupa diretamente das coisas, a filosofia se ocupa indiretamente, porque investiga e analisa os conceitos e as ideias que nos permitem pensar as coisas. Por isso, a verdadeira razão da exclusão curricular da filosofia no Ensino Fundamental não é sua suposta irrelevância educacional (inutilidade), mas seu caráter crítico – a *criticidade* que é lhe inerente e que deve ser promovida e desenvolvida nas crianças.
- 28 Porém, o aprendizado crítico do pensamento que a filosofia proporciona é o resultado de um longo e árduo processo formativo. Os políticos veem facilitado seu trabalho quando o

pelo pensamento reacionário e conservador, porque visa desalienar – desenvolve nas crianças (e nos jovens) o pensamento crítico-reflexivo. Na seção seguinte, analisaremos os elementos fundamentais da proposta de Lipman, a fim de evidenciar suas possibilidades e seus limites.

### A originalidade de Lipman: a renovação do ensino e do aprendizado da filosofia

Lipman (1994, p. 79-81) é reconhecido como autor de um inovador programa de ensino (e de aprendizagem) de filosofia denominado *Filosofia para crianças*<sup>29</sup> que se estende da pré-escola até o 8º ano da Educação Básica. Seu nome está vinculado à invenção de uma metodologia de ensino que franqueou o acesso da filosofia (e de seu patrimônio teórico)

conformismo (a resignação) dos espíritos mais jovens é justamente o que os impede de pensar por si mesmos e de resistir criticamente contra a ordem estabelecida. Os políticos sabem de ofício que o exercício do pensamento filosófico representa uma ameaça à ordem vigente (o atual estado de coisas) na medida em que toda mudança ou transformação social pressupõe a consciência da mudança. Impedir o surgimento da consciência crítica é impedir o surgimento de novas possibilidades de pensamento. Filosofar significa contrapor-se não apenas ao pensamento hegemônico, mas a ordem estabelecida. Não é à toa que a filosofia (de modo especial) e as humanidades (de um modo geral) sempre foram objeto de confisco político por parte das elites dominantes. A filosofia é desde sempre a instância crítica da política. Os políticos sabem de antemão que o filósofo é seu adversário, porque seus interesses não coincidem com os interesses da filosofia. A filosofia é perigosa para os detentores do poder econômico e político, porque produz inconformismo, indignação, insubordinação na mente de quem a cultiva e a desenvolve. A filosofia é uma ameaça à ignorância, à superstição, aos preconceitos e ao pensamento único e dominante (à ideologia de classe). Por isso, a atitude filosófica (de questionamento e reflexão) impõe uma mudança na própria maneira de pensar o mundo, o homem, a educação e a sociedade. Pensar filosoficamente é resistir contra toda e qualquer sistema de pensamento, a fim de compreender seus pressupostos e suas consequências. Para filosofar é preciso reaprender a pensar, o que implica desaprender – desfazer as velhas estruturas de pensamento, i. e., instituir novos critérios de validação para o pensamento. Impedidos de pensar criticamente, os jovens são também incapazes de divisar uma nova sociedade (mais justa e humana). Deste modo, os políticos podem legislar sem resistência e oposição, impondo seus interesses contra os interesses da sociedade. Ora, não são os filósofos quem temem a filosofia, mas os políticos, uma vez que a filosofia é o saber que desmascara o poder. Por isso, quando não está totalmente ausente, encontra-se diluída nos currículos escolares. Porém, é da natureza da filosofia despertar nas mentes mais jovens a consciência crítica e o espírito de contestação da ordem estabelecida, assim como o questionamento radical de todo e qualquer sistema de pensamento (seja religioso, moral, político ou científico). Em que pese o valor e a importância da ciência para a educação escolar, não é ela um substituto (sucedâneo) da filosofia, porque não pode fazer aquilo que é próprio da filosofia – estruturar e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo. A disciplina “filosofia da ciência” (epistemologia) exemplifica para os cientistas que a filosofia é o saber dos princípios, dos fundamentos, dos conceitos e critérios da ciência.

29 Para uma análise mais aprofundada a respeito dos pressupostos filosóficos e das implicações filosófico-pedagógicas do programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* de Lipman, sugiro a leitura do livro de minha autoria, *A criança e a educação filosófica*. Maringá: Dental Press, 2003. No Brasil, a recepção da proposta de Lipman no final da década dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 ficou condicionada ao extinto CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças criado em 1985) sob a coordenação de Catherine Young Silva – que promoveu a tradução e a divulgação do material pedagógico e que deveria dar suporte teórico e didático aos professores e às crianças. É evidente que a penetração desta proposta na Educação Infantil e no Ensino Fundamental esteve muito mais ligada às escolas particulares que às escolas públicas, dado que representava um diferencial de marketing no mercado educacional brasileiro. Contudo, o uso comercial do programa de Lipman não retira o valor e o caráter inovador de sua proposta.

às crianças. As novelas (histórias) filosóficas escritas por Lipman e seus colaboradores<sup>30</sup> narram e descrevem a conduta intelectual e moral dos personagens infantis diante de situações-problema que fascinam e instigam o pensamento filosófico das crianças. A proposta de Lipman pretende encorajar as crianças a pensar acerca de problemas filosóficos (hauridos da tradição filosófica), mas reconstruídos e transpostos didaticamente para o contexto da vida infantil, ressaltando suas necessidades e interesses. Lipman de forma original e inovadora inaugurou uma nova forma de conceber a atividade filosófica, a educação e a infância. Pelas mãos de Lipman, pela primeira vez na história da filosofia e da educação, *filosofia* e *infância* passaram a ser considerados termos recíprocos. Sob este sentido, o projeto de Lipman é pioneiro e inspirador. A originalidade do pensamento lipmaniano está consignada no programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* – (LIPMAN, 1990, p. 23, 88, 121, 132, 150; 1995a, p. 357, 361, 368, 373) – exposta em obras, livros-textos e manuais do professor e se assenta sobre o conceito de *Comunidade de Investigação*<sup>31</sup> – que representa a possibilidade de renovação do ensino e do aprendizado da filosofia em todos os níveis escolares. A filosofia é uma atividade cooperativa e participativa.

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias (sic) conjuntamente, construir sobre as idéias (sic) dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61).

30 Dentre os quais destacamos F. S. Oscanyan e A. M. Sharp.

31 Para Lipman, o exercício do filosofar não é um monólogo da razão consigo mesma, mas uma discussão interpessoal; funda-se sobre pressupostos que asseguram a *igualdade fundamental* entre os interlocutores: *a racionalidade e a liberdade e a justiça*. As crianças são seres racionais e capazes de escolhas e de decisões. Ou seja, somente o diálogo racionalmente motivado pode ampliar e aprofundar a compreensão filosófica. É o diálogo que gera a reflexão e não o contrário. Forças externas à razão (coerções de toda ordem – internas ou externas) não podem servir de argumento para a defesa ou sustentação de uma idéia. A filosofia é concebida como uma prática comunicativa, discursiva e argumentativa que se realiza numa comunidade de investigadores dispostos a seguir critérios racionais – consensualmente estabelecidos. O pensamento se torna mais rigoroso – consistente, coerente e consequente quando confrontamos e compartilhamos nossas idéias, crenças, propósitos, desejos, sentimentos e valores. A prática da filosofia é uma prática cooperativa, participativa e deliberativa (democrática) em que posições ou ideias divergentes são examinadas, sustentadas ou contestadas. Desenvolver nas crianças a capacidade de conceituar, de problematizar e de argumentar constitui o eixo central do método de investigação de Lipman. A *Comunidade de Investigação* é o lugar e o espaço filosófico, pedagógico e democrático da sala de aula em que as crianças aprendem a dar e a exigir razões para o que pensam, dizem e fazem. Ver a este respeito, C. S. Peirce, 1983, p. 72, 81, 150.

Ou seja, ninguém antes de Lipman intuiu de forma tão original, instigante e inovadora a ideia de que as crianças também poderiam filosofar. Como sabemos, porém, a tradição filosófica nega esta possibilidade às crianças, visto que as concebe como inaptas ou incapazes de exercitar filosoficamente o pensamento – de produzir raciocínios abstratos e complexos simplesmente porque são crianças. Para a tradição filosófica, o exercício da filosofia pressupõe a superação da infância (LIPMAN, 1994, 89). O pensamento filosófico é obra de filósofos e seu acesso estaria restrito aos adultos. Filosofia e infância são vistas como excludentes, porque nossa cultura concebe a inteligência mais como capacidade de responder perguntas que pela capacidade de formulá-las (LIPMAN, 1994, p. 89, 95, 207-208). A tradição filosófica nega às crianças a capacidade de pensar filosoficamente, porque a infância é expressão da irracionalidade (da desrazão) – da ausência de racionalidade e de experiência. O pensamento infantil encontra-se preso às sensações e é refém da fantasia e da imaginação, por isso, a criança é escrava de suas paixões e desejos. As sensações, as paixões e a imaginação comandam o pensamento e as ações das crianças, por isso, carecem de racionalidade. Imerso em suas fantasias, o pensamento infantil estaria distante não só da realidade (porque habita mundos fictícios), mas do ideal de racionalidade – de rigor lógico e conceitual do pensamento filosófico. Na criança, a razão está ausente (adormecida), porque lhe falta a idade ou a maturidade (experiência e conhecimento) – prerrogativas do pensar filosófico. O despertar da razão é um processo lento e gradual que pressupõe a educação. Ora, não se pode esperar que as crianças façam filosofia (que pensem filosoficamente) quando se nega de antemão a capacidade de pensar racionalmente.

Para a tradição educacional<sup>32</sup>, a criança é um *infante* (SARMENTO, 2000, p. 145-164)<sup>33</sup> – aquele que não fala – que não tem voz própria. “A

32 Espera-se da criança que brinque e que seja linda e graciosa, mas não que venha a pensar racionalmente. Ora, esta é uma falsa representação (imagem) da infância, própria de sociedades patriarcais (adultocêntricas) em que a figura do homem adulto ocupa a posição mais elevada do poder e a criança a mais baixa na escala social. O programa *Filosofia para Crianças (FpC)* não pretende transformar as crianças em pequenos filósofos, mas fazer com que as crianças possam se apropriar do pensamento filosófico e aprender a filosofar – se exercitar na filosofia, a fim de desenvolver suas capacidades intelectuais, afetivas e sociais (ético-morais) para além daquilo que as ciências podem proporcionar. O valor formativo da filosofia não se identifica com o valor formativo das ciências, das artes e da religião, assim como transcende os interesses, as habilidades técnico-científicas exigidas pelo mercado de trabalho. Ou seja, a filosofia não é incompatível com a infância; ao contrário, é na infância que a filosofia revela-se mais promissora – pode produzir seus mais fecundos frutos, dado que a criança é um ser em desenvolvimento e seu pensamento (e seu caráter) está em processo de construção e de formação. Para Lipman, o sistema de ensino tradicional está centrado no protagonismo pedagógico do professor, que determina não só o que o aluno deve aprender (pensar), mas os meios e os fins da educação. Por isso, somente uma educação democrática (fundada sobre a racionalidade, a liberdade, a igualdade e a justiça), i.e., que lança mão de procedimentos democráticos pode formar cidadãos capazes de transformar a sociedade.

33 A palavra *infante* é formada pelo prefixo negativo (*in*) e pelo participio presente do verbo latino *fari* (falar, dizer). Em alemão, o termo *Unmündigkeit* (menoridade) é formado pelo radical *Mund* (boca) que significa a pessoa que não está autorizada pela sociedade para fazer uso da palavra.

infância, na verdade, é uma versão laboratório do problema da liberdade na vida social” (LIPMAN, 1990, p. 143). Se a filosofia só pode se desenvolver em sociedades democráticas, então a liberdade de pensamento e de ação é um problema central para a filosofia. As crianças começam a pensar filosoficamente desde que começam a falar e a perguntar por quê (LIPMAN, 1994, p. 87-88). A pergunta é a atitude filosófica por excelência do pensamento, porque traduz o desejo de saber – que é o sentido primitivo (etimológico) da filosofia. Assim como Bréhier (1950, p. 21)<sup>34</sup> afirma que conhecer a história da filosofia é conhecer o seu passado para poder entender o seu presente, Lipman (1995a, p. 252-253) afirma que a história da filosofia não pode ser vista como um museu de idéias; ao contrário, é retomada e reconstruída pelas crianças no contexto da *Comunidade de Investigação*. “A filosofia não desmantela o seu passado, mas toma o pensamento de qualquer filósofo para reinspeção e reinterpretação” (LIPMAN, 1990, p. 59). “Na filosofia, o que se tem em comum são mais os meios que os fins. Isto é, a filosofia insiste no diálogo racional, mas apenas como um meio pelo qual os estudantes podem chegar a seus próprios pontos de vista e a suas próprias conclusões” (LIPMAN, 1994, p. 28)<sup>35</sup>. Se a sociedade atribui à escola a tarefa de formar pessoas reflexivas e racionais, então a escola deve ser um lugar de reflexão e de exercício da razão. (LIPMAN, 1990, p. 79). Neste sentido, a proposta de Lipman soa como um libelo acusatório, porque denuncia os falsos pressupostos e os equívocos pedagógicos

34 O passado da filosofia se projeta (produz efeitos) sobre o presente. Aprender a pensar filosoficamente não é o mesmo que apropriar-se do pensamento dos grandes filósofos (ou aprender pensamentos filosóficos). É necessário aprender a filosofar – a fazer filosofia, ao invés de estudar filosofia. A filosofia não é autofágica; o pensamento não se alimenta de si mesmo ou de sua história, mas da realidade presente, que o interpela e desafia. O texto filosófico (a obra dos grandes filósofos) é um meio ou instrumento do pensamento, mas não um destino ou um fim em si mesmo. Por isso, o estudo enciclopédico (doxográfico ou historiográfico) da filosofia é incapaz de desenvolver o pensamento filosófico nas crianças, uma vez que não desperta nelas o interesse nem instiga ou provoca o seu pensamento. Por isso, o aprendizado da filosofia com crianças não se dá mediante o escrutínio analítico das obras de seus autores, mas a partir de problemas filosóficos extraídos da vida cotidiana das crianças em confronto com as ideias e o pensamento dos filósofos da tradição. A discussão acerca das relações entre *história da filosofia e filosofia* tem em R. Descartes (*Regulae*, Regra III) um de seus precursores ao operar uma separação entre filosofia e história (passado, erudição). Para uma compreensão mais aprofundada desta questão no debate contemporâneo, vale destacar as contribuições de Hegel (*Leçon sur l'histoire de La philosophie*. Paris: Gallimard, 1954), M. Guérout (*Philosophie de La histoire de la philosophie*. Paris: Aubier, 1979), V. Goldschmidt (“Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”. In: *A religião de Platão*. São Paulo: Difel, 1963; “Remarques sur la méthode structurale em histoire de La philosophie”. In: *Écrits*. Paris: Vrin, T. II, 1984), E. Boutroux (*Étude de histoire de La philosophie*. Paris: F. Alcan, 1925).

35 Lipman recusa os pressupostos do ensino de filosofia enquanto atividade de transmissão do saber, predominante na tradição escolar e educacional do Ocidente. Na medida em que o ensino tradicional de filosofia se limita a transmitir e a reproduzir as ideias e o pensamento dos grandes filósofos sem apropriação crítica, impede a autonomia e a criatividade do pensamento. Neste sentido, o aprendizado descontextualizado da filosofia deixa de ser atraente e instigante para as crianças. Ao se identificar o aprendizado da filosofia com o estudo da história da filosofia se está condenando ao fracasso tanto o ensino quanto o aprendizado filosófico. Centrada mais no aprendizado das respostas que na formulação de perguntas e problemas, a escola tradicional desencoraja ou desestimula o pensamento das crianças, sufoca-lhes a inquietação e aniquila a sua capacidade natural (espontânea) de indagar e de maravilhar-se (espantar-se).

(metodológicos) sobre os quais se assenta o modelo tradicional de educação e de ensino de filosofia. Ou seja, o diálogo (LIPMAN, 1990, p.121) é um pressuposto fundamental do programa de *Filosofia para Crianças (FpC)*; é o método de investigação que pressupõe uma igualdade fundamental entre os seres humanos (os interlocutores): todos os indivíduos humanos são racionais – capazes de oferecer e exigir razões para nossos pensamentos e ações (LIPMAN, 1990, p. 77).

Inscrevendo sua concepção de filosofia no horizonte aberto por Sócrates e Platão – seguido por Kant (1983, p. 407-409, B865-9) – de que a filosofia não é um saber acabado (instituído), Lipman sustenta de igual modo, que não se pode ensinar (transmitir) filosofia, mas tão somente filosofar. O aprendizado da filosofia é uma atividade que tem como pressuposto a discussão racional. A filosofia se aprende e se realiza na prática do filosofar. Neste sentido, o filosofar não impõe nenhuma pré-condição (pré-requisito) – basta perguntar. “O professor é um mediador entre a sociedade e a criança, e não um árbitro (LIPMAN, 1994, p. 214-215). Não é papel do professor adaptar as crianças à sociedade, mas educá-las de tal modo que, ao final possam moldar a sociedade de uma forma que responda melhor às preocupações individuais”. Porém, se a sociedade é apresentada com uma natureza imutável, então as crianças tenderão a pensar que nada pode ser feito, quando na verdade, a liberdade e a justiça são ideais em direção aos quais se dirige progressivamente a sociedade democrática. Por isso, tanto a sociedade quanto suas instituições precisam ser problematizadas (LIPMAN, 1990, p. 78).

Ora, desde os gregos, o pensar filosófico manifesta-se como estupefação (deslumbramento, assombro, admiração, perplexidade ou inquietação) perante a realidade (LIPMAN, 1994, p. 55-56). Fazer filosofia é, para o Sócrates de Platão, assim como para Lipman – intrigar-se (ficar perplexo) diante de si e da realidade. Maravilhar-se (espantar-se ou admirar-se)<sup>36</sup> é uma atitude de inquirição diante do mundo. O programa de *Filosofia para Crianças (FpC)* pretende desenvolver nas crianças as habilidades de raciocínio crítico, de questionamento e investigação, de formação de conceitos e de tradução (LIPMAN, 1990, p. 48; 1995b, p. 17-46). “De fato, a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento. Portanto, para que se possa melhor cultivar o raciocínio das crianças e

36 A pergunta não só põe em movimento o pensamento, mas lhe dá uma direção (um objeto e um sentido), evidencia o seu caráter incompleto (inacabado). Porque é um ato primitivo do pensamento, a pergunta revela o trânsito que o pensamento descreve entre o saber e o não-saber (a ignorância). Porém, o pensamento filosófico não se esgota (nem se realiza) na resposta. Enquanto a resposta interrompe o curso do pensamento, a pergunta põe o pensamento em movimento, lhe dá sentido e direção. Assim, a pergunta instaura um recomeço radical e impertinente na filosofia, porque é expressão do desejo de saber. A atitude filosófica inaugurada pela pergunta instaura o questionamento e a dúvida. Ora, se pensar é um ato natural (espontâneo), pensar filosoficamente é uma atividade racional (racionalmente orientada) que pressupõe um método de investigação, critérios de rigor que possam formar e desenvolver habilidades. Para Aristóteles, a origem da filosofia está na admiração, na capacidade de interrogar(-se). Ver *Metafísica*, 98b12-18.

dos jovens, a Filosofia deveria ser parte essencial do currículo da escola de 1º grau” (LIPMAN, 1995b, p. 18)<sup>37</sup>.

Trata-se de *fazer filosofia* (LIPMAN, 1990, p. 28) à maneira socrática, ao invés de estudar filosofia – conhecer a história da filosofia e as grandes obras do pensamento filosófico. O pensar filosófico deve ser não apenas *crítico* (criterioso), mas *criativo* (inventivo) e *cuidadoso* (ético). O pensamento se desenvolve mediante a criação de ideias (conceitos). Ou seja, criar é o ato por excelência do pensar filosófico. Ora, criança<sup>38</sup> e criar são termos conaturais. “O adulto tem de cultivar a ingenuidade necessária para fazer filosofia bem; para a criança, essa ingenuidade é inteiramente natural” (MATTHEWS, 1994, p. 192). Ou seja, a crença não é uma prerrogativa do pensamento infantil, mas do pensamento adulto (quando deixa de filosofar). Por isso, o mais curioso ou estranho não é o fato de que as crianças fazem filosofia, mas o fato de que foram historicamente impedidas de fazê-lo.

Em que pese o mérito e o pioneirismo do programa *Filosofia para Crianças (FpC)*, tal programa não deve ser visto como um modelo a ser seguido (LIPMAN, 1995b, p.24), mas uma proposta que deve servir de inspiração para orientar a ação do professor. Deve-se imitar não a fala (o conteúdo), mas o gesto crítico de Lipman. Contudo, é possível levantar objeções<sup>39</sup> à proposta de Lipman, a fim de compreender seu alcance crítico

- 37 Para a criança, é mais instigante e menos árduo o trabalho filosófico do pensamento, porque opera mais por construção que por desconstrução. Porque é mais receptiva, aberta e inquiridora, a alma infantil é o terreno mais fértil da filosofia, pois, possui uma aptidão ou propensão natural para a filosofia, de tal modo que fez com que Sócrates não estabelecesse um limite de idade para se fazer filosofia. Nas almas jovens, os maus hábitos de pensamento ainda não estão arraigados, o que permite lançar as sementes da filosofia em terreno mais propício – livre de obstáculos. Enquanto o pensamento adulto é considerado expressão não somente da racionalidade e da maturidade, por isso necessita investir contra os prejuízos da idade e da experiência para filosofar, o pensar infantil, porque é imaturo (inexperiente, inocente e ingênuo) está mais apto para filosofar. Assim, ser adulto não é um pressuposto nem uma condição, mas um obstáculo para o autêntico filosofar. Reaprender a pensar é a finalidade de quem deseja filosofar na idade adulta, ao passo que *aprender a pensar melhor* (de forma rigorosa ou criteriosa) é a finalidade do pensar infantil quando desperta para o filosofar.
- 38 As palavras *criança* e *criar* (crescer, criação, criatividade, aumentar, produzir) são cognatas, derivam da palavra latina *creare*. As crianças possuem uma enorme vantagem sobre os adultos, porque não precisam se desfazer de falsas crenças e convicções – cultivar a inocência. Fazer filosofia para os adultos implica desaprender e reaprender a pensar, para as crianças, porém, significa aprender a pensar de modo mais rigoroso. Ser adulto, portanto, é um obstáculo para se fazer filosofia, dado que a filosofia requer uma mente desarmada (livre de preconceitos) e um espírito inquiridor, frequentemente ausentes nos adultos. Ou seja, quando se perde (por inúmeras razões) a inocência, que é a capacidade de pôr o mundo em questão – querer saber o porquê das coisas – precisamos na vida adulta voltar a fazer filosofia. Neste sentido, Lipman diria que fazer filosofia é voltar a ser criança, porque para a criança nada é óbvio ou evidente. Tudo é novo, desconhecido e passível de interrogação – incerto ou duvidoso.
- 39 O programa de *FpC* de Lipman tem possibilidades e limites intrínsecos – circunscritos à concepção de filosofia, educação e infância. Lipman tem o mérito de descerrar os portões da filosofia para as crianças – de conduzir a filosofia por caminhos nunca antes transitados. Neste sentido, inaugura uma nova possibilidade para a educação das crianças. Ao aproximar a filosofia da infância, Lipman removeu do caminho os obstáculos pedagógicos que impediram historicamente a iniciação filosófica das crianças. Concebido, porém, no contexto norte-americano, o programa de *FpC* de Lipman é sustentado teoricamente por pressupostos (princípios e valores) da filosofia liberal (conservadora), cujo objetivo é aperfeiçoar (fortalecer) as

e seus limites teóricos. Poderíamos resumir nossas questões sob três aspectos diferentes. a) *Filosofia e infância*. Em que pese a originalidade de Lipman em sua tentativa de aproximar a filosofia das crianças, resulta inevitável perguntar: a infância ainda existe? A sociedade contemporânea – que difunde através da mídia novos padrões de pensamento e novos hábitos de consumo não teria decretado o fim da infância? Como ser criança numa sociedade adultocentrada? O desaparecimento da infância não é indício do desaparecimento da própria filosofia? Ou seja, o fim da infância é o fim da infância da filosofia? b) *Filosofia e democracia*. O exercício do pensamento filosófico pressupõe a racionalidade, a liberdade e a igualdade dos interlocutores. O exercício da filosofia exige diálogo, problematização, argumentação e crítica. Para Lipman, a vida democrática só existe onde preexistem as condições que tornam possível o pensamento filosófico. Contudo, cabe perguntar: se não é possível conceber a filosofia sem a democracia e vice-versa, então como seria possível o exercício da filosofia em sociedades cuja democracia é uma farsa (um simulacro de democracia), dado que muitos indivíduos não são de fato cidadãos? Nas sociedades capitalistas (liberais) existem forças externas ao discurso racional que se sobrepõem à participação, às escolhas e decisões políticas e que visam legitimar a ordem social vigente. De outra parte, o capitalismo revela-se um sistema irracional (predatório e autodestrutivo), i.e., desumano, porque é economicamente desigual, socialmente excludente e politicamente injusto, porque grande parte das leis é injusta ou repousa não sobre direitos, mas sobre privilégios. Por isso, perguntar: é possível a coexistência entre filosofia, democracia e capitalismo? O que pode a filosofia? O que pode a democracia? c) *Filosofia, educação e emancipação*. A filosofia visa ensinar a pensar por si mesmo, mas ao mesmo tempo encontra obstáculos externos para seus propósitos. Emancipar é livrar o pensamento da ignorância, dos preconceitos e das superstições. Porém, como é possível emancipar – formar para a autonomia sem superar a sociedade capitalista que subjuga o pensamento aos interesses econômicos (à lógica do mercado)? Ou a superação da sociedade capitalista (a derrubada do totalitarismo do mercado) não garantiria a reforma do pensamento, tal como assevera Kant (1985, p. 104) em seu opúsculo: *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?* É possível uma educação contra-hegemônica? A filosofia é uma investigação aberta, por isso, não pode pretender estabelecer conclusões peremptórias. Porém, pode a educação transformar a sociedade se ela é determinada sob muitos aspectos pelas contradições sociais? Ora, a escola tradicional (que sobrevive em nosso tempo sob diferentes versões) não pode *per se* formar para a autonomia, desenvolver nas crianças a capacidade de pensar por si mesmo, porque repousa sobre pressupostos autoritários ou antidemocráticos. A escola tradicional promove e reproduz (de alguma maneira) mediante a lógica autoritária

instituições democráticas liberais. Para Lipman, não há filosofia onde não existe democracia – liberdade de expressão do pensamento e vice-versa. Filosofia e democracia se aperfeiçoam mutuamente. Os fins da filosofia são sempre políticos, porque a educação é um ato político.

do professor (*magister dixit, dixit*) a heteronomia, a estrutura social e a lógica autoritária de socialização. Ou seja, a educação autoritária sedimenta e prolonga no tempo a estrutura antidemocrática das instituições sociais, seus valores e suas práticas. Por fim, em favor de Lipman, cabe ainda indagar: se educar é resistir contra a ideologia, então o que pode a educação sem a filosofia?

### À guisa de conclusão

Contrariamente àquilo que é propugnado pela educação tradicional – que é próprio da criança brincar ao invés de pensar, Lipman<sup>40</sup> assegura que é possível perceber a capacidade filosófica das crianças em diferentes situações e circunstâncias. Estranhas e injustificadas são as razões para este interdito permanecer como verdade inquestionável. Na maior parte das vezes, os filósofos invocam o argumento da suposta “idade da razão” para negar às crianças o acesso à filosofia. “Os adultos desestimulam as perguntas filosóficas das crianças. Primeiramente, tratando-as com superioridade e, depois, desviando essas mentes inquisitivas para indagações mais “úteis” (MATTHEWS, 2001, p. 84). Contudo, indagar sobre o que foi aceito e permaneceu como verdade inquestionável pela tradição filosófica é um gesto filosófico (de contestação) por excelência. Assim, questionar a hegemonia da razão adulta sobre a razão infantil na atividade filosófica (e na atividade educativa) significa buscar compreender os pressupostos que orientam o pensamento filosófico e a ação docente. O modelo tradicional de educação padece de inúmeros males, dentre eles é possível destacar três ideologias perniciosas que persistem como um problema educacional de difícil solução. A primeira ideologia que precisamos repelir é o *adultocentrismo* (assim como o logocentrismo) cuja tese central consiste em afirmar a razão e a autoridade do adulto sobre a criança. A segunda ideologia que deve ser combatida é o *cientificismo* (aliado ao tecnicismo) – que é

40 Verifica-se tanto no contexto escolar quanto no contexto extra-escolar, que a criança é capaz de pensar filosoficamente desde que começa a falar e a perguntar – a propor questões filosóficas (desconcertantes e embaraçosas) para os adultos. O impulso para a filosofia surge espontaneamente na criança; irrompe e se manifesta como desejo irrefreável de saber – inerente a todo ser dotado de racionalidade. Embora seja um ser humano em desenvolvimento, a criança já possui racionalidade e liberdade, capacidade de pensar, fazer escolhas e tomar decisões. A racionalidade é desde os gregos a faculdade (capacidade) de pensar que constitui e define a natureza do ser humano. Porém, a racionalidade é desenvolvida mediante a educação. Deve-se aprender a usar a razão para melhor pensar. Por isso, é preciso encorajar e desenvolver o pensamento filosófico nas crianças se quisermos que aprendam a oferecer razões para sustentar suas ideias. Conceituar, problematizar e argumentar são ferramentas imprescindíveis do pensar filosófico, que desde cedo as crianças precisam aprender a manejar. O pensar filosófico enquanto atitude de inquirição (interrogação e questionamento) é natural ao ser humano, mas o exercício da pergunta pode ser aperfeiçoado ou desenvolvido. Ora, se do fato de que as crianças pensam matematicamente (fazem cálculos) não se segue que são matemáticos, de igual modo, do fato de que as crianças pensam filosoficamente não se segue que são filósofas. O título (e o ofício de filósofo) convém somente àquele que produziu uma obra filosófica original. Neste sentido, o estranho não é o fato de que as crianças pensam filosoficamente, mas o fato de que foram impedidas de se exercitar na filosofia.

a crença injustificada no ilimitado e desmedido poder explicativo da ciência, assim como na crença no poder ilimitado da técnica. Sabemos, contudo, do valor e da utilidade da ciência e da técnica, mas a ciência e a técnica não são neutras. Por isso, a descolonização do currículo escolar é uma questão que se impõe à educação, se o objetivo da escola é formar para a autonomia. A terceira ideologia que precisa ser enfrentada com as armas da crítica filosófica é o *pedagogismo* (o metodologismo), que consiste na crença injustificada no poder do mestre sobre o discípulo, assim como reduz o problema educacional a um problema metodológico. Ora, a relação mestre-discípulo, professor-aluno não é uma relação puramente pedagógica, guiada apenas por princípios ou regras metodológicas. Existem elementos externos e estranhos à educação, mas que repercutem decisivamente sobre o processo formativo<sup>41</sup>. Embora seja possível identificar no programa *Filosofia para Crianças (FpC)* lacunas, problemas e limites, deve-se reconhecer que o mérito de Lipman supera a validade das objeções de seus críticos e contendores, pela simples razão de que sua intuição fundamental é motivo de inspiração e de renovação do ensino e do aprendizado da filosofia. A sobrevivência histórica da filosofia passa pela escola e, de modo especial, pela infância.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semicultura**. Educação e sociedade: Revista de Ciências da Educação, ano XVII, n. 56, 1996.

\_\_\_\_\_. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro. Zahar, 1985.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

41 A inclusão obrigatória da filosofia no Ensino Fundamental é uma demanda legítima, mas ao mesmo tempo tal proposta enfrenta resistências de ordem política e ideológica, uma vez que a educação tradicional afastou as crianças da filosofia, a fim de “preservar” a sua inocência e ingenuidade – condições necessárias para uma educação autoritária e opressora. A obediência e a disciplina que se exige da criança quando desacompanhadas do exercício crítico da razão e da liberdade transformam a educação em domesticação (adestramento). Ora, a necessidade da filosofia é intrínseca ao ser humano, dado que o pensar crítico-reflexivo é uma condição *sine qua non* da autocompreensão do homem e do sentido de sua existência. É preciso desmistificar a infância, se quisermos compreender a natureza infantil (o que significa ser criança), assim como sua especificidade psicológica e pedagógica. Para Lipman, é falsa a ideia de que a criança não tem capacidade filosófica, porque é incapaz de pensar abstratamente. O currículo escolar é um território contestado – de conflitos e de contradições sociais que se manifestam na sua ocupação, seleção e organização. A introdução da filosofia no Ensino Fundamental não se fará sem se afrontar velhas convicções pedagógicas e teoria psicológicas. Lipman está convencido do potencial formativo da filosofia – sobretudo quando estendida às crianças.

- \_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo. Abril Cultural, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Política**. Madrid: Gredos, 1988.
- CHITOLINA, C. L. **A criança e a educação filosófica**. Maringá: Dental Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- \_\_\_\_\_; HARTMAN, H. R. **Filosofia e aprendizagem filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002.
- DANIEL, M. F. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LADRIÈRE, J. **Episteme: filosofia e práxis científicas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LIPMAN, M. **Growing up with philosophy**. Philadelphia: Temple University Press, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Philosophy goes to school**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Thinking in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Thinking children in education**. Iowa: Kendal/Hunt, 1993.

- \_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995a.
- \_\_\_\_\_; SHARP, A.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- \_\_\_\_\_; SHARP, A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico.** São Paulo: CBFC, 1995b.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Philosophy in the classroom.** Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boi Tempo, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano.** São Paulo: Expressão Popular, 2010b.
- MATTHEWS, G. B. **A filosofia da infância.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia e a criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.
- PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância.** Educação & Sociedade, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.
- SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias.** Cadernos do Noroeste. Porto, vol. 13, 2000, p. 145-164.
- \_\_\_\_\_. **A reinvenção do ofício de criança e aluno.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez., 2011.

Recebido: fevereiro/2019  
Aprovado: julho/2019

# FILOSOFAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS NA AFIRMAÇÃO DA ESCOLA COMO LUGAR DE ESCUITA, FORMAÇÃO E ABERTURA DE MUNDOS<sup>42</sup>

*Paula Ramos de Oliveira<sup>43</sup>*

## **Resumo**

O presente texto discute a filosofia e o filosofar como possibilidades de abertura de mundos. Quando ocorrem na escola, podem promover um lugar compartilhado no qual professores e alunos, juntos, fazem a experiência do filosofar, abrindo espaço para uma vida filosofante. Como cada percurso na filosofia é único e traz suas próprias marcas, apresento vinte e dois pontos que se tornaram importantes para sustentar o trabalho que venho desenvolvendo na área de filosofia com crianças.

**Palavras-chave:** filosofia; filosofar; experiência.

## **PHILOSOPHISING ON TEACHER EDUCATION: EXPERIENCES IN SCHOOL AFFIRMATION AS A PLACE**

42 Texto apresentado em mesa-redonda, com esse título, no Seminário Internacional educação, filosofia, infâncias - filosofar com infâncias: resistir na escola, agosto de 2018, CEUNES/UFES São Mateus-ES.

43 Docente da Faculdade de Ciências e Letras - FCLAr-UNESP, e-mail: paula-ramos@uol.com.br.

## OF LISTENING, EDUCATION AND THE OPENING OF WORLDS

### Abstract

The present text discusses the philosophy and the philosophizing like possibilities of opening of worlds. When they occur in school, they can foster a shared place in which teachers and students, together, make the experience of philosophizing, making room for a philosophizing life. As each course in philosophy is unique and brings its own marks, I present twenty-two points that have become important to sustain the work that I have been developing in the area of philosophy with children.

**Keywords:** philosophy; to philosophize; experience.

### Abrir-se ao mundo com o filosofar

Gostaria de iniciar tentando decompor o título aqui proposto, compreendendo que nele já há um caminho a ser pensado e que ele não é simples. Pelo contrário. Há muitas conjugações possíveis entre as palavras que se organizam em torno de uma ideia e, portanto, ela pode ser percorrida de muitos modos. E isso é bom, pois cada um tem seu próprio jeito de caminhar. Essa diversidade abre caminhos vários, o que permite alguns encontros e talvez algumas solidões, mas tanto em um caso quanto em outro se trata sempre de uma busca por mundos possíveis para se habitar.

Irei então decompô-lo, mas para, em seguida, começar a recompô-lo, aos poucos, assim como o movimento do nosso pensamento. Vejamos o título e as ideias que nele já estão presentes: “Filosofar na formação de professores: experiências na afirmação da escola como lugar de escuta, formação e abertura de mundos.”

Trata-se, antes de mais nada, de pensar a presença da filosofia na escola. A escola é um dos lugares em que podemos encontrá-la. E cada lugar que ela ocupa tem o seu cenário. Na escola a filosofia é feita com alunos e um professor, embora haja muitos outros modos de habitar a filosofia e um deles seja sem um professor. Então temos que a presença da filosofia na escola implica a figura de um professor. Avançamos em mais um elemento do título. Mas, se vamos aprender filosofia neste lugar que se chama escola e com um professor, o que muda?

A escola é um lugar compartilhado. Via-de-regra o professor de filosofia faz um convite a seus alunos, algo como um passeio. O convite que cada professor faz tem a ver com a sua formação, com o seu trajeto, com os passeios que fez ao longo da vida, com os encontros que teve com a filosofia. E, se ele realmente fez desse caminhar uma experiência, então terá dado vida a si mesmo e à filosofia. Terá se encontrado *no filosofar, com o filosofar*. Neste caso, o convite desse professor, que experimentou a filosofia como filosofar, será um passeio na direção da

filosofia como parte da vida e, assim, também poderá abrir caminhos para uma vida filosofante. Já entramos em outras partes da questão, mas não antecipemos demais o trajeto!

Voltemos. Todo passeio na filosofia tem como elemento o inesperado, pois, como prever o que pode acontecer em uma aula de filosofia? Como prever os caminhos de uma experiência com o pensamento? Não podemos. Não queremos. Não devemos nem tentar. Apenas sabemos que é preciso fazer filosofia de dentro da própria filosofia. Mas, o que é estar dentro da própria filosofia, se a própria filosofia abre inúmeros caminhos dentro de si mesma? Seria habitar essa abertura? Novamente não antecipemos.

Por enquanto apenas gostaria de pensar que cada professor de filosofia habita algumas filosofias e suas perguntas se multiplicam nos cenários que fazem sentido para cada um de nós. O que é ensinar? O que é aprender? O que é filosofia? O que é o filosofar? As perguntas seguem conosco e vão se multiplicando porque não cessam de nascer.

Essas perguntas importam sobremaneira, mas, como já sugeri, elas dependem do caminho que cada um de nós escolhe e, todos sabemos, há muitos modos bons de se fazer alguma coisa. Porém, apesar de todo caminho carregar sua singularidade, apesar de cada um deles ser totalmente particular, é possível aprender com os caminhos de outros, sobretudo quando suas pegadas imprimem marcas por onde andamos, quando nos deixamos ser atravessados pelas experiências que outros oferecem para nós. Afinal, não seria esse o convite que o professor faz para seus alunos? Por que razão com o professor haveria de ser diferente se na filosofia só podemos habitar do lado de dentro?

No caminho que trilho, marcado pelas pegadas que muitos deixaram nele, tenho procurado pensar o que seria, para mim, um terreno fértil para que o trabalho com o pensamento seja experiência, a um só tempo, de pura tensão entre ensinar e aprender, entre filosofia e filosofar. Há, para mim, um conjunto de pontos que julgo primordiais para sustentar o meu trabalho com o filosofar com crianças. A partir de agora, portanto, convido-os, amigos do filosofar, a passearem por esses pontos comigo<sup>44</sup>. Convido-os a entrarem na casa filosofante que tenho procurado habitar.

1. O filosofar exige um interesse pelo que é outro dentro e fora de nós. É preciso ter um espaço dentro de nós para que o diferente entre em nós. Às vezes isso se dá pelo encontro com o outro (seja, por exemplo, uma pessoa, uma ideia, um sentimento) ou também pelo movimento de tornarmos estranho o que nos parece familiar.
2. Conhecemos para darmos sentido ao que somos e o filosofar exige essa atribuição de sentidos que de repente se fixam em

44 Estes pontos foram inicialmente desenvolvidos no capítulo de livro intitulado "Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar", publicado em livro da ANPOF, organizado por Marcelo Carvalho, José Benedito de Almeida Junior, Pedro Gontijo, em 2015. Para o presente texto eles foram atualizados.

- nós, fazendo com que outros mudem de direção, até que novos sentidos cheguem e mudem os sentidos que têm em nós. O conhecimento não é algo externo a nós, sem vínculo com a nossa vida. Assim entendido, o conhecimento se ligaria a nós de maneira instrumentalizada, servindo-nos unicamente pela sua suposta utilidade. O filosofar não pode ser instrumentalizado.
3. No filosofar as diferenças não são alimento para o poder, mas sim possibilidades de alargamento do saber. Isso também significa tornar o estranho familiar. Trazer o que é o outro para a sua família. Deixar que o filosofar do outro chegue a nós.
  4. O filosofar implica a consciência do humano que há em nós. Isto significa um respeito ao que já foi dito, pensado, vivido e sentido, e uma afirmação do tempo presente tendo como vetor as possibilidades que se abrem, inicialmente, como utopia.
  5. O filosofar requer uma relação com o poder e com o saber que não se transforme em “discurso competente”. Ser “especialista” em um determinado tema ou campo não pode ser usado para invalidar o pensamento do outro, porque tal movimento paralisa o pensamento do outro e inclusive o da própria pessoa que não permite que seu próprio pensamento dialogue e, portanto, ganhe vida.
  6. O filosofar requer praticar um desapego com relação ao que se sabe. A infância da filosofia já nos ensinou esse desapego com o modo com que Sócrates exercitou o pensamento e experimentou o filosofar.
  7. Filosofamos com o mundo e a partir dele. O mundo é cheio de significados e com eles se oferece a nós. Nele ninguém é só autor ou só leitor. Todos nós escrevemos e lemos no sentido de que temos nossa autoria que se dá em relação com outras autorias que se oferecem como leituras para nós.
  8. O pensamento comporta diversas dimensões. Compreender sua abertura é uma forma de escapar de uma visão de “homem unidimensional”. O filosofar não pode abdicar da complexidade que tem o próprio homem.
  9. O pensamento é um direito humano fundamental e inalienável. Isso significa que tão importante quanto saúde, educação e moradia, é o direito de pensar contra a manipulação do pensamento e a imposição de modos de pensar. O filosofar deve se afirmar como lugar de liberdade para o pensamento e as formas de vida que se afirmam com ele.
  10. Para filosofar é preciso abrir-se a experimentar o prazer do complexo frente à primazia do superficial. Por que o complexo não poderia ser prazeroso?
  11. Há muitos tempos que envolvem o pensamento. O filosofar implica um respeito ao tempo do nosso pensamento e ao do outro.
  12. O pensamento não é linear: pode mesclar pontos profundos e superficiais. Reconhecer essa tensão é compreender melhor a profundidade e superficialidade no filosofar.

13. O pensamento não vai sempre para frente. Às vezes é preciso voltar. Às vezes é preciso parar. O filosofar não deve se guiar pelo princípio de eficiência, procurando fazer mais em menor tempo. Isto é totalmente contraproducente.
14. O pensamento não pode ser antecipado e/ou adivinhado. Filosofar é também o encontro com o que temos de imprevisível.
15. O pensamento ganha vida não só no diálogo com o outro, mas sim também na não-palavra e no silêncio. Ou seja, o filosofar, como trabalho com o pensamento, alimenta-se do diálogo com o outro, mas também com o que é outro dentro de nós. Muitas vezes precisamos esvaziar-nos, abrindo-nos ao que, com o silêncio, podemos dizer e nos dizer.
16. Pensa-se melhor quando se brinca seriamente com as palavras, quando nos demoramos nelas. E isso tem a ver com dar sentido a elas e a nós.
17. O pensamento é contextualizado e essa contextualização é fundamental para filosofar, mas também se pode aprender com um pensamento descontextualizado, desde que contextualizemos tal descontextualização.
18. Pensar é verbo, é processo, é experiência. T. Adorno (2000, p.151) afirma: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais”. O filosofar é a afirmação de uma experiência intelectual.
19. Pensamento é vida quando nos deixamos pensar. O filosofar exige a fluidez de um pensamento vivificado.
20. Só se pode falar do pensamento estando dentro dele. Não há filosofar fora do pensamento.
21. Apequenar o outro pelo pensamento, com gestos e/ou palavras, é apequenar-se a si mesmo.
22. Viver é aprender. Pensar é aprender. Filosofar é aprender, inclusive e, sobretudo, a viver. Há uma estreita relação entre filosofia e vida, e o filosofar modifica essa relação.

Esses são alguns pontos que merecem a minha atenção. Eles se relacionam e podem - e devem - ser alargados. São os passos que venho tentando dar no caminho que tenho escolhido para ir compondo minha formação como professora de filosofia, especialmente no que diz respeito ao meu trabalho de filosofia com crianças. E eles afirmam sim um determinado lugar na escola - pensada aqui para mim como o lugar da instituição nos processos educacionais -, mas também afirmam um lugar na vida.

Para abrir mundos na escola com o filosofar é preciso ousadia. É preciso resistir aos mecanismos de controle que se encontram até em espaços inimagináveis e que pouco ou nenhum lugar deixam ao novo. Há que se fazer diferente. Há que se aceitar o risco e abrir espaço a outra formação. Uma formação em que cada voz possa ser pronunciada e escutada. Como sugere Adorno (2000, p.170), é preciso arriscar-se a ter pensamentos não assegurados:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal, tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade – sobretudo no período em que são, como se costuma dizer, assistentes. Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza.

Às vezes, por exemplo, corremos o risco de paralisar a filosofia até mesmo numa aula de filosofia. Às vezes achamos que para fazer filosofia basta ter perguntas na aula. Mas não é bem assim, pois algumas perguntas podem fechar o pensamento. Juliana Merçon<sup>45</sup> pesquisou o perguntar na escola, nas aulas de filosofia, e percebeu três tipos de perguntar: o perguntar imitativo (quando o professor dá um exemplo de pergunta e pedem para que seus alunos criem outras no mesmo molde), o perguntar disciplinador (quando o professor coloca uma interrogação em algo que é muito mais uma afirmação. Por exemplo: “Fulano, você acha que agora é hora de conversar?” Não há nenhuma pergunta aqui. O professor não quer nenhuma resposta quando formula uma pergunta como essa.); e, por fim, o perguntar confirmador (quando o professor faz uma pergunta que, possivelmente, será respondida em uníssono. Por exemplo: “Todo mundo pode fazer tudo o que quer?” Há uma forte probabilidade de que haverá um coro na sala que responderá: “nãooo!”).

A filosofia, enquanto exercício e experiência do pensamento, precisa da pergunta que investiga e problematiza (perguntar investigador e perguntar problematizador), que abre o pensamento e que ao abri-lo, pode abrir novos mundos para se viver.

Um outro ponto – mas que se relaciona fortemente com o anterior – é o seguinte: Como pode um professor de filosofia, que faz pergunta ao outro, mas não a si mesmo, propiciar uma aula com a presença da filosofia e do filosofar? Como poderá propiciar um espaço para o ensinar e o aprender se a pergunta estiver fora dele? A filosofia e o filosofar exigem uma escuta do outro, mas especialmente uma escuta de nós mesmos.

Para abrir mundos faz-se necessário ainda aceitar o risco de ter pensamentos não-assegurados - para usar a expressão de Adorno -, mas

45 Artigo de Juliana Merçon, intitulado “Questionando o questionar de um filósofo com crianças”, apresentado em forma de comunicação no I Simpósio sobre Ensino de Filosofia da Região Sudeste, na Unimep, em Piracicaba.

cuja pergunta tenha raízes dentro de nós. Só assim nasce a filosofia e o filosofar: dentro de nós.

Recentemente li um livro sobre o Che Guevara, da coleção “Anti-heróis”. Nele há um texto de Eduardo Galeano (2017, p. 1) com o título “O nascedor”. Diz assim:

Por que será que o Che tem esse perigoso costume de seguir nascendo? Quanto mais o insultam, o traem, mas ele nasce. Ele é o mais nascedor de todos. Não será porque o Che dizia o que pensava e fazia o que dizia? Não será por isso que ele continua sendo tão extraordinário, em um mundo onde as palavras e as ações quase nunca se encontram, e quando se encontram não se cumprimentam, porque não se reconhecem?

Achei este texto muito belo e imediatamente pensei na filosofia. Acho que ela é a mais nascedoura de todas porque tem o curioso poder de nascer de dentro de si mesma e de afirmar-se como lugar de aberturas de mundo possíveis para se habitar pelo nascimento que há em nós de perguntas que movem nossa existência e nos permitem viver diferentemente. Esperamos que sempre de forma mais humana.

### Referências

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 2000. p. 169-183.

GALEANO, E. O nascedor. In: FINK, N. Ilustrador: SAÃ, P. **Che Guevara para meninas e meninos**. SUR livro: Florianópolis-SC, 2017. (Coleção anti-heróis, v. 2). p. 1.

Recebido: abril/2019

Aprovado: setembro/2019

# TRATAR FILOSOFICAMENTE O INCÔMODO DOS NOVOS

*Jorge Alves de Oliveira*<sup>46</sup>

## **Resumo**

O incomodo se faz presente no ser humano curioso e comprometido em compreender o mundo, compreender a si mesmo e compreender o Outro, estabelecendo ou não relação com ele, fazendo-se latente, também, no adolescente e no jovem. Tal incômodo promove ou explicita o mal-estar não pronunciado e até mesmo silenciado pelos adolescentes, jovens e adultos. No espaço escolar esse incômodo é potencializado frente ao leque de possibilidades de interpretações, de compreensões, de incompreensões que se criam a partir do tripé: professor-conhecimento-aluno, promovendo novas demandas, novos mal-estares, outros silenciamentos. O problema que se anuncia, portanto, é esse: a educação escolar, que se deseja pública, acolhe e oferece um tratamento filosófico a esse incômodo dos jovens? O que se persegue na sequência é identificar, nos documentos oficiais, algumas caracterizações desses jovens; explicitar as intencionalidades fundantes presentes nas leis que regulam a educação escolar no país, bem como alguns desafios a serem enfrentados; verificar se a filosofia, componente curricular, oficial para o Ensino Médio, pode tratar filosoficamente o incômodo dos jovens.

**Palavras-chave:** Inquietude. Incômodo filosófico. Tratamento Filosófico. (Re) significação. Exercício da Fala.

## **TO TREAT PHILOSOPHICALLY THE INCOMMODATION OF YOUNG PEOPLE**

### **Abstract**

The uncomfortable is present in the curious human being and committed to understanding the world, to understand oneself and to understand the

<sup>46</sup> Doutor em Filosofia da Educação, Professor na E.E. Dr. Alfredo Reis Viegas. E-mail: jorafro@gmail.com.

Other, establishing or not relation with him, becoming latent, too, in the adolescent and young person. Such discomfort promotes or explains the unspoken and even silenced malaise by adolescents, young people and adults. In the school space, this nuisance is potentialized in the range of possibilities of interpretations, understandings, and misunderstandings that are created from the tripod: teacher-student-knowledge, promoting new demands, new malaise, other silencing. The problem that is announced, therefore, is this: is school education, which is public desired, welcoming and offering a philosophical treatment of this nuisance of the young? What is pursued in the sequence is to identify, in the official documents, some characterizations of these young people; to explain the founding intentions found in the laws that regulate school education in the country, as well as some challenges to be faced; to verify if the philosophy, curricular component, official for the Secondary School, can deal philosophically the annoyance of the young people.

**Keywords:** Concern. Philosophical discomfort. Philosophical Treatment. (Re) significance. Speech Exercise.

## Introdução

Há uma intencionalidade neste texto motivado pelo questionamento sobre o papel da filosofia na educação das crianças diante dos problemas do mundo atual. Certamente, parte-se da ideia de que os adultos devem dizer algo ou fazer algo em prol dessas crianças. Do mesmo modo, acredita-se que esses adultos tenham algo a dizer ou a fazer por aqueles. Essa intencionalidade, de dizer ou de fazer, contudo, não é um receituário, uma prescrição fechada, definitiva. Considerando a historicidade de ambos, há que se admitir a existência de problemas cujas respostas não estão dadas. Frente a isso, nasce uma outra intencionalidade que é a busca conjunta por significados. Nesse sentido, cabe aos adultos proporcionarem espaços de fala, oferecerem recursos e estratégias para que ambos possam (re) significar ideias, conceitos, princípios, valores, atitudes, estabelecendo outras relações entre si.

Dentro deste contexto de intencionalidades, de pronto, duas observações importantes. Esse texto é construído a partir dos cenários que envolvem os adolescentes e jovens no espaço escolar, aqueles que estão cursando o ensino médio. A outra observação é de cunho convencional. Para efeito de fluência na escrita e na leitura, na sequência, adolescentes e jovens serão referenciados como sendo os *novos*.

Do ponto de vista estrutural, este texto tem três objetivos que se complementam. O primeiro é o de pensar a condição humana desses *novos* marcados pelo incômodo frente ao mundo que se oferece a ser conhecido, ao mesmo tempo que por vezes ele apareça mudo, assustador e até inóspito. Incômodo que se avoluma diante da presença do Outro, oscilando, balançando, entre estabelecer ou não relações com ele. Por fim, incômodos que surgem do próprio esforço de conhecer a si mesmo ou de negar-se a esse conhecimento. Tais incômodos produzem

mal-estar que tomados a seu favor, potencializam o crescimento enquanto humanos. Mas, uma vez negados, ou negligenciados, podem provocar transtornos importantes para ele e para o conjunto social que lhe cerca.

O segundo objetivo é uma reflexão sobre a educação escolar, que se deseja pública, oferecida a esses *novos* em especial no Ensino Médio. Identificar e explicitar as intencionalidades presentes na lei que regula a educação escolar, ao mesmo tempo em que se anuncia os desafios a serem enfrentados nessa área.

O terceiro objetivo, é o de explicitar aquilo que se entende por possível contribuição da filosofia nesse quadro. Ainda que as atenções avaliativas e as ações pró resultados se voltem para a Língua Portuguesa e a Matemática, e a Base Nacional Comum Curricular traga como novidade dez competências básicas para todos, bem como os itinerários formativos, cabe perguntar sobre qual é o papel da filosofia na educação brasileira?

A metodologia utilizada na construção desse texto é o da revisão bibliográfica.

Para construir o tópico “O Incômodo e os *Novos*”, buscou-se identificar como são caracterizados esses *novos*. Três caracterizações mereceram destaques, a saber: Os *novos* são seres de direito na Constituição Federal do Brasil (BRASIL<sup>1</sup>, 1988) no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL<sup>2</sup>, 1990) e no Estatuto da Juventude (BRASIL<sup>3</sup>, 2013). Eles, também, são seres do seu tempo, a chamada Geração Y (MALDONADO, 2005). Eles são humanos, a partir da ideia de inquietude de Freire (1987).

O segundo tópico “As intencionalidades da educação escolar e seus desafios” será um exercício de identificação do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) objetiva para esses novos. Será, também, um momento de identificação de desafios importantes para todos os adultos envolvidos com a educação escolar.

Por fim, a caracterização da filosofia enquanto aquela que possibilita uma reflexão filosófica com base em Lipman (1994) e Lorieri (2002), e a possibilidade de dar ao incômodo um tratamento filosófico por meio do exercício da fala. Nesse sentido, retoma-se a importância da palavra em Freire (1987).

## Tópico 1 – O incômodo e os *novos*

O desafio que se quer enfrentar nesse tópico é básico: caracterizar os adolescentes e os jovens, que serão identificados como sendo os *novos*. Caracterizá-los não é tarefa das mais simples, considerando, que caracterizar o humano é uma armadilha, pois, são inúmeras variantes que o cerca. Nesse sentido, uma saída que se apresenta segura é buscar as formulações oficiais contidas nas leis.

A leitura da Constituição Federal do Brasil sugere apreender que esses *novos* são *seres de direito*. O texto é esse:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL<sup>1</sup>, 1988).

No que se lê, tais direitos asseguram a esses *novos* os bens sociais – convivência familiar e comunitária, cultura, educação, lazer, profissionalização; e aqueles bens vitais para sua sobrevivência – alimentação e saúde. Some-se a isso o reconhecimento de sua dignidade e, nessa condição, alguém que merece prioridade nas ações e intervenções realizadas pelos adultos, ao mesmo tempo, merecem proteção frente aos infortúnios sociais. Dessa forma, entende-se que esses *novos* são seres de direito com características específicas, necessidades próprias, que não sendo atendidas poderão alijá-las do conjunto social.

A dimensão de ser de direito, apresentada acima, a partir da Constituição, sinalizou e inspirou o surgimento de outros dois documentos específicos, a saber: o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL<sup>2</sup>, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL<sup>3</sup>, 2013).

O ECA surge dentro de um contexto que sinalizava para ações protetivas das crianças e dos adolescentes. Buscou-se, assim, de pronto, estabelecer um parâmetro para o reconhecimento de quem são esses seres de direito. Lê-se, portanto, no Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL<sup>2</sup>, 1990) Tem-se, aqui uma delimitação temporal/etária para tratar e se dirigir a esses novos seres, *seres de fase, seres temporais*, bem como apresentar os direitos que lhes protegem, elegendo e responsabilizando aqueles que lhes devem ação protetivas.

Mais, recentemente, foi apresentado o Estatuto da Juventude, em meio a discursos de proteção e de discursos acirrados pró responsabilização dos jovens, colocando em xeque a caracterização do *ser de direito*, criando ou tentando criar uma outra caracterização, o do *ser de dever*. Para todos os efeitos, contudo, permanece no Estatuto a ideia de ser direito e a ideia do ser de fase, temporal:

§ 1 Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.  
§ 2 Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL<sup>3</sup>, 2013)

Evidente que existem outras caracterizações para além do *ser de direito* e do *ser de fase/temporal*, tanto que nesses tempos há que se considerar a presença de uma nova geração de *novos* com comportamentos bastantes específicos. Trata-se do que classificaram com sendo a Geração Y.

É a primeira geração da história a ter maior conhecimento do que as anteriores de uma área essencial: a tecnologia. Convivendo com a diversidade das famílias multifacetadas, tendo passado a infância com a agenda cheia de atividades e de aparelhos eletrônicos, as pessoas dessa geração são multitarefas, vivem em ação e administram bem o tempo. Querem trabalhar para viver, mas não vivem para trabalhar. Captando os acontecimentos em tempo real e se conectando com uma variedade de pessoas, desenvolveram a visão sistêmica e aceitam a diversidade. (MALDONADO, 2005, s/p)

São vários os destaques a serem feitos a partir das caracterizações dessa Geração Y, considerando que nem todas se aplicam de pronto aos *novos* que se encontram no ensino médio. O mais agudo, contudo é o do impasse pré-autonomia e a proteção. A pré-autonomia está asentada no uso da tecnologia que lhes possibilitam o acesso a todo e qualquer tipo de informação, a romper as fronteiras tempo-espço, a estar conectado a inúmeras redes.

Dentro do impasse apresentado ganha mais importância o que segue:

Vivendo na era dos direitos da criança, as pessoas da geração Y tendem a ter boa auto-estima e a apresentar dificuldades de relacionamento com as figuras de autoridade. Reivindicam seus direitos, às vezes, com dificuldade de perceber os direitos dos demais, são curiosas, impacientes e imediatas. (IDEM, 2005)

Apesar de todos os efeitos, advindos com/dos aparelhos tecnológicos, da lógica tecnológica e seus correlatos, na vida hodierna, consigo e com os outros, ainda há sinais explícitos de humanidade, expressos em termos de curiosidade, impaciência, imediatismo. Nesse sentido, esse texto quer se fixar em uma outra caracterização dos *novos*, a saber: esses *novos* são *humanos*.

A obviedade que cerca tal caracterização nem sempre é considerada no dia a dia, onde no imaginário persiste a imagem de que os *novos* são projetos de/para o futuro. A superação dessa imagem irá revelar que eles são *humanos*. E, nessa condição de humanos é latente a presença de inquietações.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmo”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Ingadam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 29)

Uma vez inquieto, uma vez incomodado, tem-se a curiosidade de buscar respostas. Isso tudo, porque a ausência de respostas e a não localização no conjunto social incomoda e, o incômodo promove o

mal-estar. Inquietude e incômodo, como marcas do humano, que entre outras coisas revelam a condição de ser inconcluso. “Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens s sabem inacabados. Tem consciência de sua inconclusão.” (FREIRE, 1987, p. 73) Essa condição, contudo, conscientemente, assumida é fator importante e decisivo para que ele se coloque em movimento em busca de complementações. Ainda é Freire que escreve: “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. (FREIRE, 1987, p. 74)

Para finalizar esse tópico, alinhavando algumas das formulações, tem-se que os *novos*, são *seres do direito*, são *seres de fase/temporais*, são *humanos*. É sobre essa última formulação que esse texto deseja centrar-se, pois, trata-se de dirigir-se a alguém que já é, já está sendo. Alguém que é inquieto, que é impaciente, que é imediatista, que é curioso, que é incomodado. É com essas caracterizações que se busca enfrentar o problema colocado no início do texto, a recordar: a educação escolar, que se deseja pública, acolhe e oferece um tratamento filosófico a esse incômodo dos jovens?

## Tópico 2 – As intencionalidades da educação escolar e seus desafios

Este tópico destina-se a pensar sobre a educação escolar apontada pela Legislação como direito e sua efetividade junto aos *novos*. De certa forma, pode-se pensar que seja uma resposta ao problema que esse texto deseja refletir, qual seja: para aplacar os incômodos dos *novos*, o adultos lhes oferecem uma educação específica, em um local próprio, com objetivos definidos. Considerando-se a legislação específica para a educação escolar, tem-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – a LDBEN. “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (Título I, Artigo 1, inciso I, BRASIL<sup>o</sup>, 2016).

A referida lei aponta ainda o escopo dessa educação escolar a ser oferecida aos *novos*, a saber: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.” (BRASIL<sup>o</sup>, 2016, Título I, Artigo 1, inciso II). Tal redação remete à ideia ampliada de educação, apresentada no início do referido documento, onde se lê que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL<sup>o</sup>, 2016, Título II, Artigo 2)

A reflexão, partir dos excertos acima, é essa. A intencionalidade, presente na lei, expressa as expectativas dos adultos em relação aos *novos*. A sociedade, como um todo, representada na figura do legislador, deseja pessoas com princípios e ideais humanizadores e civilizatórios,

que com isso promovam situações de sociabilidade e civilidade, praticando ações de cidadania. Ao mesmo tempo há a demanda de mão de obra, pois a produção também sinaliza para o alcance do bem-estar almejado pelos humanos, bem como a sua própria realização pessoal.

Ocorre, porém, que apesar de todas essas elaborações e intencionalidades voltadas à educação escolar dos *novos*, há importantes desafios para os adultos responsáveis pela educação daqueles. Muito daquilo que é prescrito na lei não se efetiva contribuindo na promoção ou acirramento das inquietações e incômodos. Para ilustrar o que se apresenta como desafio, fonte de incômodos, apresentam-se três estudos sobre os *novos* e a educação escolar, especificamente relacionadas ao ensino médio.

O Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF) produziu um estudo sobre a educação escolar no Brasil, colhendo depoimentos dos próprios alunos. Na compilação final, tem-se que:

Independentemente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. (UNICEF, 2014, p. 06)

Nesses dados encontra-se o desafio central da educação escolar no seguimento ensino médio: trazer e manter esses *novos* no espaço escolar. O *ser de direito* (direito a ser educado) vive as vicissitudes da vida (*ser de fase/temporal*) e os incômodos (*ser histórico e inconcluso*) que dificulta sua presença e estada no espaço escolar.

Tal desafio se agrava frente ao fato de que os *novos* apontam para algo delicado: a falta de diálogo no espaço escolar. Diálogo entre o conteúdo do componente curricular e a vida, o diálogo entre as pessoas. O texto é esse:

[...] questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; (UNICEF, 2014, p. 06)

Por sua vez o Censo do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – constata que, dentre os matriculados, há uma forte tendência pela busca do ensino de tempo integral. Segundo os dados, [...] as matrículas no ensino médio regular subiram 0,7% de 2015 para 2016, cresceu o interesse pelo ensino médio integral, no qual as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período.” (INEP, 2017) Ocorre que o mesmo Instituto confirma que tal modalidade de ensino, na sua oferta, não acompanhou a demanda.

O terceiro estudo é trazido pelo Movimento Todos pela Educação (2017<sup>1</sup>). Os números revelam que continuam baixas as taxas de conclusão do curso (ensino médio) e a aprendizagem, também, é deficitária. Ao mesmo tempo, ouvindo esses *novos*, encontra-se que eles desejam

continuar os estudos, tanto que [...] o significado da etapa está mais atrelado à passagem para a Educação Superior do que à formação para a vida (10,2%) ou ao preparo básico para o mundo do trabalho (16,6%). (Todos pela Educação<sup>1</sup>, 2017)

Frente aos resultados dos estudos, postos em destaques nesse texto: 1. Distanciamento conteúdo vida; 2. A falta de diálogo. 3. Necessidade da universalização do acesso e permanência nos estudos; 4. Ampliação do ensino integral; 5. Continuidade de educação no Ensino Superior; tem-se, de fato, muitas coisas a serem feitas. O incômodo dos *novos* não é acolhido como tal, pois as intencionalidades dos adultos prevalecem, mesmo se considerar a mais nova das iniciativas que é a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018).

Esse documento é resultado de esforços de remodelação do ensino médio e, por consequência uma reprogramação de orientações e objetivos a serem alcançadas na educação básica como um todo. Ele [...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC, contudo, abriu mão de elencar quais conteúdos seriam necessários e adequados para os *novos*, optando por trazer no seu conjunto dez (10) competências que se entende necessárias para que os alunos realizem tudo aquilo que a leis da educação traz em suas intencionalidades. O entendimento é esse:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 07)

Assim, frente a todos aqueles desafios postos, anteriormente, advindos dos estudos de dados coletados ou da viva voz dos *novos*, tem-se que a unidade escolar e, precisamente, o professor, na relação com o aluno, mediando conhecimento, deverá encontrar os meios adequados para que aquelas competências se efetivem na vida dos *novos*.

Segundo o documento:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

É explícito nos textos acima, a preocupação com a formação integral do aluno que envolve conhecimento, habilidade, atitude e valor.

Para que tudo isso ocorra caberá à escola a sua realização, tendo como orientação viabilizar e ofertar aos *novos* os itinerários formativos. Assim:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 468)

Pode-se pensar que com tal ação a escola fique mais flexível quanto à apresentação do conteúdo específico de cada componente curricular, propriamente dito, e como ele se distribui ao longo dos três anos de estudo. No mesmo sentido, essa flexibilização atenderá mais prontamente as especificidades locais. Mas, contudo, a questão inicial permanece: com essa iniciativa, há o acolhimento e o tratamento filosófico do incômodo dos *novos*?

### **Tópico 3 – O tratamento filosófico do incômodo dos *novos***

Este terceiro e último tópico é destinado a pensar sobre a filosofia e sua possível contribuição no cenário que se construiu. De pronto, é necessário que se façam dois apontamentos básicos e fundamentais.

O primeiro. Tenha-se presente que a filosofia é componente curricular oficial e obrigatório do ensino médio e, se faz presente, também, em alguns currículos do ensino fundamental, segundo a concepção dos responsáveis por estes currículos da educação escolar dos municípios ou das escolas privadas

O segundo. Entende-se, nesse texto, a filosofia como reflexão filosófica que busca entre, outros, a (re) significação de conceitos, de valores e princípios, de atitude. A construção desse entendimento é essa.

Com esses dois apontamentos se quer retomar o problema inicial, qual seja: a educação escolar acolhe e dá um tratamento filosófico aos incômodos dos novos? Nesse contexto, a filosofia tem algo a oferecer? Antes de apresentar um posicionamento, vale refletir sobre alguns pontos que parecem consensuais, mas são divergentes, portanto, promotores de incômodo, assim, carecendo sempre de atenção.

O exercício reflexivo filosófico proposto começa com as palavras de Lipman (1994, p. 55) que diz: “[...] como adultos, aprendemos a aceitar as perplexidades que acompanham a nossa experiência cotidiana e a encará-las como fato. A maioria de nós não se pergunta mais por que as coisas são do jeito que são”. A título de exemplificação dessa aceitação, por vezes tácita e tido como natural, é a própria intencionalidade que se tem sobre os *novos* ao educá-los para que quando adultos sejam cidadãos com valores de solidariedade, com conhecimento e atitudes para ingressarem no mundo do trabalho. A sequência biológica, etária,

social, cultural da passagem da infância, para a adolescência, para a juventude, para a fase adulta. Não se trata de querer romper o processo, alijando-os, excluindo-os, negando-os, mas tão somente considerar a possibilidade de que isso pode e deve ser questionado. De outro modo: que isso possa ser (re) significado.

Da intencionalidade do adulto, para os incômodos dos jovens há um espaço considerável e propício para que haja questionamentos, reflexões, significações, mais até do que as proposições espalhadas, a priori, nos conteúdos, metodologias, e estruturas postas pela educação escolar. Certas questões precisam ser expostas ou então suscitadas, provocadas para que visíveis possam ser refletidas de forma filosófica, promovendo (re) significações.

Lorieri (2002, p. 35) escreve que:

Há questões que nos fazemos que pedem algo mais que constatações, descrições, explanações, quantificações, causas próximas. Elas nos pedem posicionamentos amplos, e ao mesmo tempo, significativos, de tal forma que nos ofereçam sentidos, quer como grandes explicações, quer como rumos de vida ou direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações.

Essas questões envolvem o sentido da vida, o como agir, o conhecimento sobre as coisas. É típico dos *novos* tais questões e cabe aos adultos auxiliarem nas respostas. E, aqui é o ponto: as respostas dos adultos são necessárias e importantes, mas não são definitivas. No tópico 1 desse texto, já se sinalizou para dois aspectos importantes da humanidade, a lembrar: a sua historicidade e a sua condição de inacabado. Dessa forma, a sua resposta será válida e preciosa, mas necessitada de (re) significação, ou seja, que ela seja cotejada com o contexto atual. É neste cotejamento que se verá se aquela resposta ainda responde às inquietações e incômodos, se ela apazigua, se sinaliza e orienta as ações.

Ainda, tomando como referência a exposição de Lorieri, acrescente-se:

[...] temos de pensar reflexivamente, e criticamente, e profundamente, e abrangentemente sobre e a partir dessas questões para produzirmos, por nós mesmos e com a ajuda de outros seres humanos, respostas que nos pareçam as melhores. É com tais respostas que intencionaremos nossas ações. (LORIERI, 2002, p. 31).

Dentro do espaço escolar, em meio à educação escolar oferecida e realizada junto aos alunos é salutar que se realize e o exercício da reflexão filosófica possibilitando que os *novos* (re) signifiquem a si próprios e a sociedade em que estão ingressando. Vale dizer que a própria escola, no seu conjunto, e diretamente o professor, também passarão por esse processo. Epicuro (2002, p. 21) já havia escrito que:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-la depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz.

Essas primeiras reflexões sobre a naturalidade com que se pensa as diversas passagens da infância para a vida adulta, bem como, a intencionalidade presente na educação escolar, nem sempre objeto de questionamento, podem ser tratadas de forma filosófica. É este o entendimento desse texto. E, nesse sentido, uma educação escolar que seja, pública, deveria auxiliar os *novos* a (re) significarem os seus conceitos, valores e princípios, atitudes. Uma tarefa que atingirá, também, os professores, bem como toda unidade escolar. Explicitando: educação pública quando aquela instituição (a escola) possibilita ao estudante o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento que o auxilie na própria emancipação e na de seus pares, promovendo ações contrárias às injustiças que ferem diretamente a dignidade de toda e qualquer pessoa. Tal entendimento se aplica à unidade escolar gerida pelo poder público, mas se expande para as outras tantas unidades escolares com seus respectivos gerenciadores. A questão que segue é como conseguir isso.

De uma forma pontual, o indicativo que se apresenta é esse: acolher e tratar de forma filosófica os incômodos dos jovens. E o que se deve compreender por isso?

Fundamentalmente executar o exercício da fala. Tal exercício compreende que a palavra é de todos e para todos objetivando a construção de significados, também, para todos. Assim, “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 1987, p. 78). A palavra que não precisa ser, necessariamente, afirmativa, taxativa, definitiva. No exercício da fala, a palavra, problematizadora, questionadora tem uma relevância especial, por ser (pro) motora de todo o processo de (re) construção e de (re) significação. Tenha-se presente que nesse exercício os incômodos se farão presentes explicitamente, ou serão suscitados, externados, porque se encontram ocultos.

O tratamento filosófico é composto pela oferta de repertório filosófico aos *novos*, com o objetivo de que haja mais consistência na formulação das reflexões e argumentações, contribuindo de forma direta no ponto central da filosofia, ou seja, na significação dos conceitos, valores e princípios, na atitude.

Finalizando. Ainda que se trate os *novos* como *seres do/de direito*, como *seres de fase/temporal*, eles são *humanos* históricos e inacabados, desejosos por entrar no mundo dos adultos, mas projetando os seus próprios mundos, e isso é algo que incomoda a muitos. Assim, tão importante quanto a ação intencional do adulto em criar estratégias

metas e meios para que os novos participem do mundo dos adultos, é a promoção de espaços de fala para que filosoficamente, possam os adultos e *novos*, (re) significarem esse mundo.

## Referências

BRASIL<sup>1</sup>. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Publicação Original [Diário Oficial da União de 05/10/1988] (p. 1, col. 1). Republicação Integral [Diário da Assembleia Nacional Constituinte - Suplemento de 06/10/1988] (p. 1, col. 1). Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=579494>> Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL<sup>2</sup>. **Estatuto Da Criança E Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/7/1990, Página 13563 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1990, Página 2379 Vol. 4 (Publicação Original) TEXTO - RETIFICAÇÃO Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/9/1990, Página 18551 (Retificação) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>> Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL<sup>3</sup>. **Estatuto da Juventude**. Lei Nº 12 852, de 05 de agosto de 2013. Publicação Original [Diário Oficial da União de 06/08/2013] (p. 1, col. 2) Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=591300>> Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL<sup>0</sup>. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12 (Publicação Original) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>> Acesso em 15 de março de 2019.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INEP. **Censo Escolar 2016**. 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo//asset\\_publisher/B4AQV9z-FY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9z-FY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206)> Acesso em 15 de março de 2019.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M.; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. – São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, Marcos A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2002.

MALDONADO, Maria T. **A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores**. Texto escrito para o RH.com.br em 04 de julho de 2005. Disponível em: <[http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html%20\(10](http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html%20(10)>. Acesso em 15 de março de 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>. **Ensino Médio: o que querem os jovens?** 02 Mai 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens>> . Acesso em 15 de março de 2019.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos** / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

Recebido: abril/2019

Aprovado: setembro/2019

# A POSSIBILIDADE DO TEMPO E A TEMPORALIDADE DOS POSSÍVEIS NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

*Magda Costa Carvalho*<sup>47</sup>

*- Mais à quelle question ou à quelle inquiétude plus personnel-  
les la lecture de Bergson a-t-elle correspondu chez vous?  
- Certainement à l'effroi de se trouver dans un monde sans nouveautés  
possibles, sans avenir de l'espoir, monde où tout est réglé à l'avance.  
Levinas*

## **Resumo**

Na senda de Levinas, para quem a defesa bergsoniana da duração para além do tempo meramente cronológico corresponde à libertação do terror de um mundo sem novidade possível, propomos uma reflexão que, no campo da filosofia para crianças, justifique que o exercício do pensamento para além do que se conhece e domina, contrariando os ritmos confortáveis e habituais do previsível e desalojando(-se) de ideias naturalmente aceites. A partir do cruzamento entre os conceitos bergsonianos de possibilidade e de temporalidade, propomos então a promoção de um diálogo colaborativo e problematizador em ambiente

<sup>47</sup> Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/NICA-UAc: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescentes, da Universidade dos Açores; Instituto de Filosofia da Universidade do Porto (Portugal), magda.ep.teixeira@uac.pt; ORCID: 0000-0001-8539-5061. A autora agradece a leitura cuidada e as sugestões de Gabriela Castro e Paula Vieira, companheiras no desafio da filosofia para crianças na Universidade dos Açores, que, em comunidade, ajudaram a pensar esta investigação. Agradece também aos pareceristas anónimos da revista, cujas sugestões contribuíram para aprimorar o texto.

educativo. Para isso, dividimos a reflexão em duas direções de pensamento, que formulamos como perguntas orientadoras: é possível o tempo na comunidade de investigação filosófica? há tempo para os possíveis na comunidade de investigação filosófica? Como se as noções bergsonianas de tempo e de possível fossem lentes fotográficas que captam uma determinada luz, procuramos problematizar a prática de diálogo filosófico com as crianças a partir dessa objetiva. Mais especificamente, interessar-nos-á refletir sobre a preparação e a realização de atividades em comunidade de investigação filosófica.

**Palavras-Chave:** Filosofia para crianças; Comunidade de Investigação; Henri Bergson; Temporalidade; Possibilidade.

## THE POSSIBILITY OF TIME AND THE TEMPORALITY OF POSSIBILITY IN THE COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY

### Abstract

Following Lévinas, for whom the Bergsonian defense of duration beyond time that is merely chron field of philosophy for children, a thought exercise beyond what is known and mastered, that upsets the comfortable and habitual rhythms of the predictable and dislodges itself from naturally accepted ideas. Starting from the intersection of the Bergsonian concepts of possibility and temporality, we propose promoting collaborative, problematizing dialogue in an educational setting. We do so by dividing our reflection into two lines of thought, which we formulate as guiding questions: Is time possible in the community of philosophical inquiry? Is there time for the possible in the community of philosophical inquiry? Using the Bergsonian notions of time and possible like photographic lenses through which light is captured, we are interested in problematizing the practice of philosophical dialogue with children, specifically the preparation and the development of activities in a community of philosophical inquiry.

**Keywords:** possible; time; hope; unpredictability; community of inquiryological corresponds to the release of terror of a world where novelty is impossible, this article proposes, in the

### Aceitar o convite

Quando perguntaram a Emmanuel Levinas a que inquietude pessoal correspondeu a leitura de Henri Bergson, a resposta veio sem hesitação: com a insistência na irredutibilidade da duração ao tempo cronológico, a obra do filósofo francês libertou-nos do terror de um mundo sem novidade possível (LEVINAS, 1988, 20-21). E se dispensar a novidade implicaria deixar cair também a abertura ao imprevisível,

certamente que nesse despojamento, de que Bergson nos libertou, perderíamos toda a esperança. Na ambiência desta reflexão de Levinas, propomos um excuro que, no campo da filosofia para crianças<sup>48</sup>, justifique algumas posições que nos parecem fundamentais para a promoção de um diálogo colaborativo e problematizador em ambiente educativo. Defenderemos que a recuperação bergsoniana da filosofia enquanto resgatar de uma certa concepção de esperança frente à possibilidade criadora de mundo se apresenta, aqui, como caminho privilegiado.

Como afirma Dina Mendonça (2018), se para a promoção de qualquer investigação é fundamental cultivar o sentimento de esperança, esta torna-se ainda mais decisiva quando lidamos com ambientes de pensamento como os que surgem na filosofia para crianças. Por permitir a abertura ao questionamento e o cultivar da confiança no grupo para lidar com perguntas que podem pôr tudo em questão – inclusivamente os próprios questionadores – a esperança instala uma disponibilidade e uma abertura face ao novo e ao inaudito. É essa disponibilidade nos faz crer que tudo pode ser de outro modo e que, assim, descentra dos egoísmos e afugenta os dogmatismos. Simultaneamente, a abertura ao novo representa a descoberta de um sujeito que se compromete com o que o envolve, isto é, implica o traçado de um percurso em que ninguém está isento de participar. Acima de tudo, trata-se de um profundo respeito pela ideia de que o ser humano é a trave mestra dos seus destinos e que, como tal, muito dele é esperado.

A partir do cruzamento entre os conceitos de possibilidade e de temporalidade, inspirados sobretudo no texto bergsoniano *Le possible et le réel* (BERGSON, 2011a), esta reflexão propõe que, na filosofia para crianças, o pensamento viaje para além do que conhece e domina, contrariando os ritmos confortáveis e habituais do previsível e desalojando(-se), à maneira socrática, de algumas ideias naturalmente aceites. Quando o filósofo alberga a força singular da negação do óbvio, afirma Henri Bergson, abre a sua porta ao impossível e aceita a insegurança e a rejeição de coisas definitivas (BERGSON, 2011b). O outro lado da esperança é, então, o risco.

Sob a égide de Henri Bergson, aceitaremos então algumas noções da sua obra como sugestões para nos colocarmos numa determinada perspetiva sobre a realidade. Situados nesse lugar, faremos um exercício de focagem sobre o tema que nos move e, a partir da vista panorâmica que obteremos, escolheremos como área em foco uma determinada forma de encontro educativo: a *comunidade de investigação filosófica*<sup>49</sup>.

48 Usamos a expressão “filosofia para crianças” enquanto área (*field*) do conhecimento (Muckadell, 2013) ou subdisciplina filosófica (Splitter & Sharp, 1995, vii) reconhecida, que engloba a problematização de diferentes aspetos (epistemológicos, éticos, estéticos, políticos e sociais) a partir do desenvolvimento de práticas filosóficas em contextos educativos com pessoas de diferentes idades, especialmente crianças. Depois de, nas décadas de 80 e 90 do século XX, Matthew Lipman, Ann Sharp e os seus colaboradores do IAPC a terem fundado como programa curricular, a viragem de milénio promoveu uma abordagem diferenciada da filosofia para crianças que, de método, se transformou num movimento internacional e diferenciado de abordagens, estratégias e discursos (Vansieleghem & Kennedy, 2011, 178-179; Murriss & Haynes, 2018, 55).

49 A *comunidade de investigação filosófica* corresponde a uma abordagem ao espaço educativo que, tendo surgido no âmbito do programa curricular de Matthew Lipman e Ann Sharp

Dividiremos a nossa reflexão em duas direções de pensamento, copresentes no título que escolhemos e em interna tensão constituinte, que formularemos como perguntas orientadoras: é possível o tempo na comunidade de investigação filosófica? há tempo para os possíveis na comunidade de investigação filosófica?

Como se as noções bergsonianas de tempo e de possível fossem lentes que captam uma determinada luz, procuraremos dirigir a objetiva no sentido de problematizar a prática de diálogo filosófico com as crianças. Mais especificamente, interessar-nos-á nesta reflexão o enquadramento da preparação e posterior realização de sessões em comunidade de investigação filosófica. A perspectiva assumida será, então, a do adulto que desempenha as funções de orientador ou facilitador (MURRIS, 2000; KENNEDY, 2004) dessas atividades.

Mais do que fixarmos uma paisagem de contornos e cores específicas – desiderato fixista muito pouco bergsoniano – esta escrita procurará descobrir um caminho. Talvez seja apenas uma vereda, estreita e sobretudo sinuosa, mas certamente abrirá vias de exploração da comunidade de investigação filosófica como atitude que nos convida permanentemente ao movimento e que, em constante deslocação, nos afasta dos sentidos mais comuns e confortáveis sobre o que seja pensar (filosoficamente) com outros.

Enquanto uns entenderão o gesto como ousadia destemperada, outros poderão experienciar o exercício de colocarem os pés na visão que o filósofo francês nos propõe, visão que perseguiu o seu espírito e de que só nos transmite uma breve sombra (BERGSON, 2011b, 28). Bergson não pretende fazer o percurso pelo seu intérprete. Não o pode, aliás, fazer, já que a simplicidade do que se lhe dá a ver não se pode traduzir em discursividades abstratas. Mas pode mostrar-nos uma imagem, um vislumbre *fugidio e evanescente* (BERGSON, 2011b, 28), compromisso entre o que se vê e o que se pode contar. A partir daí, compete-nos fazer caminho, entrar na imagem como Alice entra no espelho e percorrer até à origem os rastros de luz projetados. Aceitemos, pois, o convite.

### **É possível o tempo na comunidade de investigação filosófica?**

O que acontece quando educadores se propõem transformar a sua sala de aula numa comunidade de investigação filosófica?

Talvez comecem pela geografia. Olharão o sítio que ocupam regularmente os habitantes daquele espaço educativo e verão que algumas alterações serão necessárias na apropriação dos lugares. Porque

(SHARP, 1987; LIPMAN, 2003, 20-21), cedo dele se autonomizou. A partir das inspirações colhidas no pragmatismo norte-americano, nomeadamente de Charles Peirce e John Dewey, Lipman e Sharp conceberam a “comunidade de investigação filosófica” como a infraestrutura epistemológica do currículo (LIPMAN, 2008, 149). Nas últimas décadas, a noção tem sido aprofundada em termos teóricos e práticos, podendo entender-se como “uma comunidade de discurso intencional na forma de um grupo relativamente estável e que se encontra regularmente para dialogar sobre conceitos filosóficos” (KENNEDY & KENNEDY, 2012).

a comunidade de investigação filosófica constitui um figurino com características específicas (KENNEDY & KENNEDY, 2012), os educadores verão como a geografia pedagógica prepara e dá cumprimento ao projeto de diálogo filosófico colaborativo.

Não se pode pensar dialógica e colaborativamente se os nossos corpos a isso não convidam, ou não são convidados, pelo que é necessário permitir que todos interajam fisicamente com todos: que se vejam e que se oiçam, que tenham espaço para orientar-se fisicamente nessa visão e nessa escuta. Mas também não se pode pensar colaborativamente se os espaços ocupados, e a forma como se ocupam esses espaços, não assumirem a coerência entre o que dizemos e as condições que temos para o dizer.

Como afirmam Burgh e Yorshansky (2011, p. 440), comprometer-nos com a comunidade de investigação é, acima de tudo, assumirmos uma responsabilidade política por aquilo que nela acontece de imbricação profunda entre o pensamento e a ação. O espaço pedagógico talvez nada mais seja do que o traço profundo dessa relação entre pensar e agir, tornada pública na comunidade de investigação filosófica. Trata-se de um encontro entre distintos sujeitos de poder, que pensam e que (inter)agem, pelo que importa certamente recusar uma visão educativa asséptica ou tecnicista sobre a disposição física das salas de aula.

O modelo disciplinar do alinhamento das pessoas em filas funcionais de carteiras (FOUCAULT, 1987, 173) certamente inviabilizará a distribuição igualitária e colaborativa das interações pretendida no diálogo e fundamental para a investigação em comunidade. Da mesma forma, essas filas geométricas de bancos contarão a história de uma hierarquia, de uma instância de poder emanada a partir de um único elemento que detém o privilégio de decidir disciplinarmente o lugar que cada um dos outros deve ocupar. Esta regência unilateral do espaço atribui a cada qual a limitação da sua ação, como que dizendo “tu não poderás mais do que o lugar que te foi dado!”. E se os lugares dados não forem instâncias que abrem os corpos pensantes ao diálogo ativo e colaborativo, mas receptáculos que se fecham sobre uma aceitação passiva, o que irá acontecer estará longe de um encontro em comunidade de investigação filosófica.

Há, por isso, geografias da esperança. Na comunidade de investigação filosófica, os educadores têm de preparar-se para acreditarem no poder do pensamento e da ação de cada um dos elementos que constitui aquele espaço público. Este espaço pode fechar-se numa dimensão física de organização espacial da sala ou abrir-se através do pensar dialógico e construtivo. As pessoas que fazem uma comunidade de investigação não se limitam a estar no espaço como um par de sapatos está guardado na caixa. Pelo contrário, habitam esse espaço de forma constitutivamente dialógica, colaborativa e participativa. Permitir que crianças e adultos falem a partir dos seus lugares e que esses lugares sejam já parte das suas falas é a via que permite converter o espaço

educativo em oficinas de criação do novo. E, retomando Bergson, é só nesta abertura da geografia à esperança na novidade que o encontro educativo será palco para que a realidade se possa exceder a si própria e para que o filosofar aconteça.

O espaço, tal como o representa a nossa inteligência discursiva e abstrata, é o reino da repetição constante de segmentos de matéria justapostos. Entendido enquanto substrato homogêneo e vazio (BERGSON, 2007a, 628), o espaço assim concebido presta-se a qualquer disposição das coisas por ser uma simples área a ocupar. Nele, os corpos compõem uma multiplicidade distinta (BERGSON, 2007b, 80), justapõem-se em relações de exterioridade concretizadas em interações meramente funcionais.

Para que deste espaço nasça uma geografia da esperança na investigação filosófica é necessário promover o imprevisível. Cada sujeito deve poder envolver-se ativamente no que há a fazer, o encontro educativo tem de permitir que, por entre a repetição espacial das coisas, possa florescer o que quer que haja de novo nas ações (BERGSON, 2011a, 107-108). Por isso, estar em comunidade de investigação filosófica requer uma apropriação desse espaço onde os seus membros estão e, sobretudo, de como estão onde estão.

Preparar a sala de aula como comunidade de investigação exige, assim, dos educadores não só que trabalhem a disposição do mobiliário, mas que pensem como se colocam eles próprios nesse meio de cada vez que se predispõem a investigar com as crianças. Se fizermos ecoar a voz filosófica que, face ao habitualmente óbvio e definitivo, grita “impossível!” (BERGSON, 2011b, 31-32), compreendemos que as geografias da esperança na investigação filosófica são também as geografias do inconformismo e que o inconformismo começa no espaço quando o espaço é mais do que a soma física de objetos e corpos.

Para que essa multiplicidade distinta e numérica dê lugar a uma multiplicidade qualitativa (BERGSON, 2007b, 90), isto é, a um conjunto pensado para lá da relação física entre corpos que se limitam a estar indiferentemente numa determinada posição, o espaço tem de ser mais do que um simples *a priori* da sensibilidade, como o pretendeu Kant (1994, 63-66).

Por esse motivo, educadores que queiram proporcionar condições para que as salas de aulas sejam comunidade de investigação filosófica têm de enfrentar a dinamização do espaço enquanto duração constitutiva dos próprios diálogos. Significa que a preparação das atividades enfrenta necessariamente o confronto com a organização narrativa dos encontros, isto é, com a estrutura temporal do que acontece. A geografia da esperança é, também, uma experiência temporal e, por isso, a preocupação com o tempo torna-se uma ocupação na preparação das atividades.

Sendo assim, que tempos para um espaço de discursividade colaborativa e de construção filosófica do novo? Quanto tempo para pensarmos a construção do mundo em que queremos viver? Que duração

acolher quando se pretende incentivar posições críticas, criativas e cuidadosas (LIPMAN, 2003, 197) acerca de problemas que afetam filosoficamente os membros da comunidade? Que organização se adequa a um encontro educativo em que cada um pode fazer as suas perguntas e, em grupo, refazer, tantas vezes quantas entender necessárias, o que antes era tido por definitivo? uma lógica sequencial? um conjunto de dinâmicas entrecortadas? atividades metodologicamente organizadas em torno de objetivos definidos, para que nada se perca?

Se cada participante da comunidade de investigação habita o espaço dado pela sua voz e, falando a partir desse espaço, pode construir o inaudito, que tempo acolher na realização da sessão? Quanto tempo dura a edificação desse espaço habitado? E se é de esperança que se trata, quanto tempo esperar para que as ideias espalhem o seu poder transformador? É sequer possível o tempo na comunidade de investigação filosófica? Que tempo?

Não é nova a questão do tempo na cultura organizacional e política do espaço escolar. A divisão cronológica do encontro educativo recua alguns séculos e foi entendida como apropriação do tempo dos formandos para o converter em utilidade (FOUCAULT, 1987). A garantia de que a aprendizagem era eficaz implicava, na industrialização crescente dos séculos XVIII e XIX, a homogeneização e a segmentação sequencial das narrativas individuais. Nesse movimento, os locais de instrução cediam perante uma conceção de tempo unitária, cumulativa e perfeitibilizadora que distinguia o tempo (do) mestre-adulto, aquele que havia já adquirido as aprendizagens essenciais, do tempo (do) formando-criança, aquele em que decorria o processo de aquisição de um saber ou ofício. Não se poderia perder tempo em excursos inúteis, pelo que o tempo era então a variável a ser controlada para efeitos da eficácia de produção.

Em termos propriamente bergsonianos, esta visão incorria numa das mais comuns ilusões da inteligência abstrata e discursiva: a transformação do tempo em espaço homogêneo (BERGSON, 2007a, 157-158), a redução da duração qualitativa dos sujeitos em intervalos mensuráveis e sucessivos. E, de facto, é esta espacialização temporal que ainda hoje domina grande parte dos contextos escolares formais, seja através de horários que isolam atividades em segmentos de tempo, seja através de disciplinas que circunscrevem as abordagens das várias áreas. Mas a harmonização desta decomposição espacial em séries previsíveis e antecipáveis revela-se estranha à emergência do diálogo em comunidade e deixa escapar a duração própria da investigação filosófica.

Valerá a pena, então, procurar pistas para a concretização de comunidades de investigação filosófica. Talvez um vestígio de caminho resida precisamente no tema que ocupa Bergson desde o início da reflexão *Le possible et le réel*: “a criação contínua de imprevisível novidade que parece desenrolar-se no universo” (BERGSON, 2011a, 103).

Se aceitarmos o convite do filósofo francês para nos colocarmos nesta leitura do real, se molharmos os pés no rio movente e agitado

no qual a sua obra nos convida a entrar, e olharmos para o encontro educativo, o que veremos? O que pode significar entender o mundo e a nós próprios como *criação contínua de imprevisível novidade* quando nos encontramos numa sala de aula para investigarmos filosoficamente em comunidade?

A expressão bergsoniana é densa e cada palavra desempenha uma função própria. Dito brevemente, a realidade enquanto *criação contínua de imprevisível novidade* excede-se de forma ininterrupta, não como resultado de um ato pontual transcendente, mas como processo dinâmico de jorro<sup>50</sup> de contributos não antecipados nos momentos precedentes. A experiência interior desta novidade *completa* e deste devir *radical* (BERGSON, 2007a, 634) torna-se clara precisamente quando empreendemos o exercício de prever um encontro com outros. O exemplo dado por Bergson em muito se assemelha à preparação de uma qualquer atividade em contexto educativo:

Devo, por exemplo, assistir a uma reunião; sei que pessoas ali encontrarei, em volta de que mesa, em que ordem, para a discussão de que problema. Mas que essas pessoas venham, que se sentem e falem como eu esperava que fizessem, que digam o que eu de facto pensava que diriam: o conjunto dá-me uma impressão única e nova, como se fosse agora desenhado num único traço original por uma mão de artista. Adeus, imagem que eu me havia formado dessa reunião, simples justaposição antecipadamente figurável de coisas já conhecidas! (2011a, p. 110).

Não é o conhecimento antecipado dos detalhes que permitirá conhecer, e até provocar, um determinado resultado. Consequentemente, Bergson diz-nos que é impossível dominar os antecedentes de uma situação para que se obtenha um dado efeito pretendido. Querer fazê-lo é reduzir o acontecimento à justaposição de elementos anteriores e já conhecidos, deixando escapar entre os intervalos dessa sobreposição artificial um *imprevisível nada que muda tudo*.

O que acontece é um ato simples: a especificidade da realização supera o domínio quantitativo da complicação e entra numa ordem qualitativamente diferenciada: a ordem da simplicidade. A analogia bergsoniana com a arte é elucidativa se pensarmos na diferença entre os esboços sucessivos feitos pelo pintor e a obra-prima final. Querer retirar a última da sequência dos primeiros é não ver o acontecimento para lá da grelha que se limita a justapor elementos ao lado de elementos. Mesmo que se aumente a resolução das lentes e se consigam traduzir imagens em miríades de pixéis, a paisagem que se desenrola na experiência interna da consciência irá sempre superar essa coleção de componentes digitais.

50 *jaillissement*: a metáfora é do próprio Bergson, que a ela recorre frequentemente na obra *L'évolution créatrice* (Bergson, 2007a, 47; 165; 360)

Se a perspectiva é a do conjunto (a experiência que tenho do jorro ininterrupto) como ato simples e não a das partes isoladas, previsíveis e manipuláveis, o que nos pode, então, dizer esta ideia sobre a preparação e a realização de encontros educativos? Que pistas para um facilitador de atividades em comunidade de investigação filosófica?

A grande pista parece-nos, de facto, a narrativa que descobre o tempo. Não só é possível o tempo na comunidade de investigação filosófica, como necessário se torna tê-lo em conta, resgatando a experiência concreta dessa temporalidade a que Bergson designa como *duração* (BERGSON, 2007b, 74-75). Entre preparar uma atividade pedagógica e realizar um encontro educativo há toda a diferença da hesitação e da demora que cria constitutivamente o que acontece. O tempo age nas coisas, não como uma entidade externa que as oriente em determinados sentidos, mas como o que faz com que as coisas se façam (BERGSON, 2001c, 1254). Não há coisas feitas, mas mundo a fazer: mundo que se faz apenas quando e enquanto se faz.

Sessões planificadas ao detalhe são ainda píxeis que, quando tomados como mapas de países conhecidos, subtraem da realidade o carácter vivo e concreto da experiência da descoberta das coisas. Imprescindíveis para educadores que têm que organizar os tempos letivos dos seus alunos, as planificações assim entendidas são como cálculos matemáticos úteis somente para nos orientarmos na ação quotidiana ou como a argila e a técnica que o escultor tem de dominar nos processos de fabricação das suas estatuetas (BERGSON, 2011a, p. 107).

Transformar a sala de aula numa comunidade de investigação é ainda acomodar a materialidade do mobiliário, a repetição que se impõe para garantir a estabilidade e a regularidade das ações. Não se vive apenas na vertigem da montanha russa, isto é, a espacialização do real em corpos que se exteriorizam e justapõem faz parte do processo do encontro educativo. Mas tão pouco esse encontro educativo se cifra num mundo que, sem criação, seja reduzido ao infinitamente divisível. Para além da fabricação, há uma franja de imprevisibilidade que constitui o fluxo do que não se pode prever: a duração que morde as coisas e nelas deixa a sua marca (BERGSON, 2007a, p. 533).

A perspectiva deste acréscimo permanente não pode ser desconsiderada quando se investe na transformação de um grupo em comunidade de investigação filosófica. Não esperar pela duração será estancar o jorro da criação, trocar o espanto do novo pela certeza do expectável, silenciar perguntas que autenticamente iniciam novos movimentos por pseudo-questões já feitas e há muito respondidas.

É possível o tempo na comunidade de investigação filosófica. É mesmo necessário, arriscaríamos a dizer, se queremos inscrever a existência na efetividade de uma experiência real e interior. Mas, então, que tempo para a comunidade de investigação filosófica? A próxima pista pode encontrar-se na exploração da noção bergsoniana de possibilidade.

## Há tempo para os possíveis na comunidade de investigação filosófica?

O que pode, então, acontecer quando educadores se propõem transformar a sua sala de aula numa comunidade de investigação filosófica? O encontro educativo pode tornar-se palco para a experiência interior da realidade concreta, em que se troca o espaço como receptáculo das coisas e o tempo como previsível sucessão de instantes pelo risco das geografias da esperança na estrutura narrativa da duração. Essa escolha pela criação contínua de imprevisível novidade permite converter a atenção (BERGSON, 2001d, p. 1373), deslocar a capacidade de problematização e abrir perguntas para lá de uma quotidianidade sem mistérios.

A realidade desenrola-se, arrasta-se em demoras em vez de acontecer na imediatez: avança e retrocede, hesita e apressa-se, oscila e acelera. Dura, portanto. E, porque dura, faz-se como se faz e não de modo diferente. E, porque dura, faz-se como se faz e não de formas antecipadamente previsíveis.

Colocados na duração, nesta temporalidade concreta de jorro imprevisível, o que vemos então quando olhamos para a comunidade de investigação filosófica? E o que podemos descobrir sobre a preparação de atividades que pretendam converter a atenção ao novo? Se os educadores se arriscarem a aceitar a realidade enquanto imprevisível e promoverem, nos encontros educativos, a procura por essa experiência integral, terão de recusar a hegemonia da previsibilidade. Consequentemente, não poderão continuar a representar a relação pedagógica como simulacro fossilizado de caminhos já percorridos (que esperam que as crianças se limitem a refazer, reservando-lhes apenas um papel de repetidoras). Terão de assumir o risco de que nada mais podem fazer do que acolher a realidade quando esta se fizer e que, só quando ela assim se fizer, far-se-ão também, retrospectivamente, todas as possibilidades que ela então cria. Imaginar que existem “armários de possíveis” (BERGSON, 2011a, p. 114) onde se possam escolher efeitos educativos para os quais se concebem causas, ou seja, que há um desenho possível para determinar resultados pretendidos, constitui uma forma de aprisionar o pensamento nos claustros do que já se conhece e domina.

Preparar uma comunidade de investigação filosófica como se fôssemos o guardião da chave desse pretense armário conduz à ilusão metafísica que frequentemente assola a inteligência: representar a relação entre o passado e o futuro numa linearidade que transcorre gradativamente da insipidez de possibilidades adivinhadas para a certeza de uma atualização desejada. Assim atuar é equivalente a representar o encontro educativo como um sistema abstrato, estritamente material e perfeitamente calculável. É instaurar a clivagem de que falava Foucault entre dois tempos: o do adulto que prevê e provoca e o da criança que responde e cumpre (FOUCAULT, 1987). E nenhum desses tempos

corresponde, sequer, ao tempo-elaboração que percorre a realidade enquanto criação imprevisível de novidade criadora.

O que pode acontecer quando se desperta o pensamento filosófico em comunidade estará sempre para além do representável antes de esse pensamento se fazer. Se alguém objetar que sabe, de antemão, que caminho irá correr esse pensamento uma vez estimulado num determinado sentido, então é porque esse caminho já foi percorrido, seja numa experiência passada ou na imaginação. E, nesse caso, já não se encontrará frente à vertigem da criação do novo.

Em termos metafísicos, um acontecimento só pode ser tido como possível retrospectivamente, isto é, só quando se torna real é que se torna também possível, o que significa que o futuro não está já contido no presente. A possibilidade não pode preceder uma realidade que ainda não lhe deu a existência enquanto possível porque algo não pode começar a existir como possibilidade antes de a realidade lhe dar esse estatuto. E, sendo assim, encarar a preparação dos encontros educativos em comunidade de investigação filosófica como um exercício de previsão exaustiva equivalerá a transformá-los numa coleção de fantasmas volatilizados a aguardar a repetição na existência.

É certo que quando os educadores preparam atividades (preparação que, reforçamos, é imprescindível), se garante a não-impossibilidade de determinados aspetos: há acontecimentos que já sabemos se irão produzir, como a disposição perante o espaço a habitar e a proposta de pensamento em comunidade. Mas nesta preparação, diria Bergson, há apenas um sentido meramente negativo da possibilidade (como não apresentação de obstáculos para que suceda algo) e daí não se deduz um sentido positivo do conceito de possível enquanto preexistência de realizações específicas: “Fechem a barreira e ficam a saber que ninguém atravessará a via: não se segue daí que possam predizer quem a atravessará quando a voltarem a abrir.” (BERGSON, 2011a, 117), avisa-nos Bergson. Nesse sentido meramente negativo, o possível é *permissão*, mas não *promessa* (JANKÉLÉVITCH, 1999, 217). Permite-se que aconteça pensamento, mas não se promete o que será pensado.

Descobrir que, em termos metafísicos, a possibilidade não é uma antecâmara do real, ou uma reserva de atores à espera para entrar em palco, implica experienciar o contrário daquilo que as habituais faculdades do conhecimento nos propõem. É a inteligência que, uma vez em face da realidade, fragmenta analiticamente o movimento intrínseco que a originou (BERGSON, 2007a, 155). Esta reificação de processos moventes em estados fixos é o modo habitual de representarmos a realidade, captando constantemente imagens do permanente fluir do real e tomando esses instantâneos pela forma definitiva das coisas. O segredo para destronar esta ilusão da inteligência será, então, sair à procura, em contracorrente, do movimento que constitui o olhar filosófico.

É esse movimento da filosofia que concretiza o tempo dos possíveis, isto é, que abre ao imprevisível e ao radicalmente novo. Os possíveis são *permissão*, falam da esperança e recusam promessas de cenários

hipotéticos e já previstos. O imprevisível e radicalmente novo implica que o tempo crie, ao mesmo tempo, a realidade e retrospectivamente as suas possibilidades. No tempo dos possíveis, onde o efeito cria a causa (BERGSON, 2007a, 165), a consciência surpreende a virtualidade na própria atualidade.

Para salvar o tempo que age, Bergson recusa o possível enquanto pré-existência potencial. Se entendermos que a vida concretiza um plano, ao jeito dos finalismos, então estamos a dizer que já está feita. Significa que trabalhar em comunidade de investigação como se se tratasse apenas de por em prática uma planificação detalhada que antecipa, como uma miragem, determinado movimento de pensamento, é sinal de que esse mesmo pensamento já se cristalizou e que ninguém mais acredita na força criadora dos sujeitos a quem se dirige. Neste cenário, substitui-se a esperança por um cenário que, tal como um edifício em construção, mimetiza o plano de um arquiteto primordial. Acontece que fazer uma casa é simplesmente fabricar, enquanto que o pensamento vivificado por uma experiência autêntica se deixa seduzir pelo movimento íntimo que a realidade recupera. Para a investigação filosófica, a solução é *inverter o trabalho habitual do pensamento* (BERGSON, 2011d, 214), escalar a inclinação que habitualmente descemos quando olhamos as coisas. Neste movimento, não há lugar para que a planificação defina *a priori* o acontecimento da sessão, nem tão pouco para que a atividade de investigação em comunidade seja balizada por aquilo que o facilitador prometeu. Planificar será sempre mais uma questão de permitir do que de prometer.

É este esforço por ir a contracorrente que será cúmplice da criação contínua de imprevisível novidade: permite inventar os problemas e, simultaneamente, os termos nos quais eles se colocam e possivelmente resolvem (BERGSON, 2011c, 1293). A conversão da atenção em que consiste a filosofia é mais do que uma simples alteração de perspectiva ou um desvio do olhar. Impõe um esforço radical de outra ordem, colocando em questão as próprias estruturas constituintes da inteligibilidade do real: daí que filosofar exija que o homem se empenhe em ultrapassar o que lhe é habitual, em superar a sua condição natural. Descobrir a causa nos efeitos, os possíveis na realidade, o passado no presente, a planificação no acontecer da sessão. O começo só vem depois.

A par com o sentido negativo do possível a que atrás nos referimos, descobre-se uma noção positiva de possibilidade. Jankélévitch designa-a como promessa: a infância de uma ação que nasce simultaneamente com o seu amadurecimento, a esperança que se insufla quando em presença da posse (JANKÉLÉVITCH, 1999, 218). Nada mais logicamente subversivo. Nada mais cronologicamente inquietante. Mas também nada mais esperançoso do que abrir este universo ilimitado à liberdade.

Se o encontro educativo for pensado como criação contínua de imprevisível novidade, assumimos o esforço de contrariar a natural inclinação do pensamento e, em vez de cedermos à representação abstrata

da inteligência sobre um fundo de materialidade, pensamos o encontro educativo a partir do estofo substancial que se inscreve nas coisas e faz com a realidade se faça como se faz. Bergson dá-nos uma perspectiva a partir da qual nos convida a olhar, parecendo a mais exigente de todas: o desfecho de pensarmos ao contrário da lógica comum que antepõe a previsão à concretização.

### Pensar do lado do avesso

Preparar uma atividade começando pelo fim e não entender esse fim como a chegada a uma terra prometida. Começar ao contrário uma sessão em comunidade de investigação filosófica.

Em vez de projetar atividades como possíveis resultados a aguardar atualização, tenhamos esperança de que pensar filosoficamente é inventar, simultaneamente, os problemas e as perguntas nas quais eles se colocam. Porque é impossível conhecer de antemão os caminhos que nos irão levar aos tesouros, o pensamento vira-se do avesso quando descobre mais na promessa presente do que na permissão passada.

E o que podem os educadores prometer? Certamente a ocupação do espaço pedagógico com a duração do tempo educativo. E o tempo da investigação filosófica é aquele que faz com que tudo seja como é, todo o tempo que se precisa e tão somente aquele de que se precisa. Não há tempo a mais, não há possíveis a menos.

O convite está feito para que nos pensemos como atores e não como espectadores (BERGSON, 2007b, 140) dos nossos encontros educativos. É para que olhemos da mesma forma os nossos companheiros de investigação em comunidade: adultos e, sobretudo, crianças. Atores e não espectadores. Não há receitas para o fazermos, não há linhas específicas ou protocolos estritos para prepararmos as atividades em que desafiamos a comunidade a pensar filosoficamente. Como poderia haver? Isso seria ainda trair o que nos diz Bergson quando nos convida a não cair na ilusão de prever o futuro com vestígios fossilizados do passado.

Que saberemos nós de como pode isso acontecer? Apenas a sugestão de pensarmos do lado do avesso. É cada um – professor, educador, facilitador, pensador, pessoa – que pode criar e co-construir com a sua comunidade a criação contínua de imprevisível novidade.

### Referências

BERGSON, Henri. *L'évolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris: Presses Universitaires de France, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Le possible et le réel*, Paris: Presses Universitaires de France, 2011a.

\_\_\_\_\_. **L'intuition philosophique**, Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.

\_\_\_\_\_. **La pensée et de mouvant**, Paris: Presses Universitaires de France, 2011c.

\_\_\_\_\_. **La perception du changement**, Paris: Presses Universitaires de France, 2011d.

BURGH, Gilbert; YORSHANSKY, Mor. Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics, em **Educational Philosophy and Theory**, 43 (5), 2011, p. 436-452.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. **Henri Bergson**, Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KENNEDY, David. The Philosopher as Teacher. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry, em **Metaphilosophy**, 35 (5), 2004, p. 744-765.

KENNEDY, Nadia; KENNEDY, David. Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design, em N. Vansieleghem & D. Kennedy (eds.), **Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects**, Blackwell, London, 2012, p. 97-116.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**, Lisboa: Edições 70, 1988.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MENDONÇA, Dina. A esperança e a surpresa nas perguntas de FpC, em M. T. Santos (coord.) **Filosofia e Crianças: Pressupostos e linhas de um curso**, Évora: Universidade de Évora, 2018, p. 11-25.

MUCKADELL, Caroline Schaffalitzky de. Why Philosophy? Aims of Philosophy with Children and Aims of Academic Philosophy, em **SATS. Northern European Journal of Philosophy**, 14 (2), 2013, p. 176-186.

MURRIS, Karin. The role of the facilitator in philosophical inquiry. em **Thinking: The Journal of Philosophy for Children**, 15 (2), 2000, p. 40-47.

MURRIS, Karin; HAYNES, Joanna. Philosophy for Children: a postdevelopmental relationality. In K. Murriss & J. Haynes (eds). **Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently**. London: Routledge, 2018, p. 50-63.

SHARP, Ann. What is a 'community of inquiry'? em **Journal of Moral Education**, 16 (1), 1987, p. 37-44.

SPLITTER, Laurance & Sharp, Ann. **Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry**. Melbourne: Acer, 1995.

VANSIELEGHEM, Nadia; KENNEDY, David. What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?, em **Journal of Philosophy of Education**, 45 (2), 2011, p. 171-182.

Recebido: março/2019

Aprovado: setembro/2019

# O FILOSOFAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

*Darcísio Natal Muraro*<sup>51</sup>  
*Claudiney José de Sousa*<sup>52</sup>

## **Resumo**

Este trabalho analisa a concepção de Comunidade de Investigação que embasa a ideia de filosofia para Criança de Matthew Lipman. O estudo foca em dois aspectos complementares da experiência de comunidade: a atividade do pensamento crítico-reflexivo na reconstrução criativa dos conceitos e, dependente disso, a prática de valores éticos e políticos. A comunidade tem como base um *ethos* da investigação guiado por princípios como problematização, argumentação, crítica e criatividade. Outra base fundamental é o *ethos* do diálogo, pautado na interação das diferentes perspectivas dos falantes, no respeito, na solidariedade, no pensar com o outro, com o diferente, em torno do que é comum. Assim, o *ethos* da comunidade é o *ethos* da democracia. A transformação de uma sala de aula convencional em uma Comunidade de Diálogo e Investigação implica na criação de uma experiência de pensamento a partir do interesse dos alunos por questões filosóficas que os afetam radicalmente na condição humana. O trabalho segue a metodologia de análise filosófica de conceitos e tem caráter qualitativo e bibliográfico.

**Palavras-chave:** Filosofia. Pensar. Comunidade de Investigação. Diálogo.

51 Professor adjunto do Departamento de Educação e Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: murarodnm@gmail.com

52 Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: claudineyuel@hotmail.com

## PHILOSOPHISING IN BASIC EDUCATION IN A COMMUNITY OF INQUIRY

### Abstract

This paper analyzes the conception of the Inquiry Community that underlies Matthew Lipman's idea of philosophy for children. The study focuses on two complementary aspects of community experience: the activity of critical-reflexive thinking in the creative reconstruction of concepts and dependent on it the practice of ethical and political values. The community is based on an *ethos* of research guided by principles such as problematization, argumentation, criticism and creativity. Another fundamental basis is the *ethos* of dialogue, based on the interaction of different perspectives of speakers, respect, solidarity, thinking with others, with the different, around what is common. Thus, the *ethos* of community is the *ethos* of democracy. The transformation of a conventional classroom into a Community of Dialogue and Research implies the creation of a thinking experience based on students' interest in philosophical issues that radically affect them in the human condition. The work follows the methodology of philosophical analysis of concepts and has qualitative and bibliographic character.

**Keywords:** Philosophy. Think. Research Community. Dialogue.

### Introdução

A educação está profundamente marcada por um paradigma que se pauta pelo critério de transmissão de conhecimentos como condição para a formação do sujeito. Nessa perspectiva, a educação básica se completa, ainda que não termine, com a aquisição dos conteúdos das diversas disciplinas curriculares. O fim educacional é atingido por meio de um processo que ensina o conhecimento acumulado por pequenas doses conforme a faixa etária dos estudantes. Os conteúdos escolares são ordenados previamente pela autoridade dos "especialistas", e colocados nas mãos dos professores para serem transmitidos. No final do processo de aquisição dos saberes escolares, os alunos deveriam superar esta condição e se tornarem capazes de integrar o mundo dos adultos (um mundo regido pela racionalidade científica), habilitados para o mercado de trabalho, instruídos para exercitar a cidadania e aptos para a vida democrática. O sucesso ou fracasso escolar acaba recaindo sobre o próprio estudante e, em muitos casos, sobre os professores conforme se adaptam ou não ao sistema.

A inserção da disciplina de filosofia na educação básica tem se adaptado a essa tradição de ensino, e mesmo reforçado esse padrão na medida em que se assume a defesa da transmissão da "tradição filosófica" ou como o estudo da história da filosofia, ou ainda, história do pensamento. O ensino da filosofia, guiado pelos manuais, tem se

convertido num exercício de transmissão de conteúdos filosóficos cobrados em avaliações como condição necessária para a aprovação do aluno nessa disciplina do currículo do Ensino Médio, ou para conseguir ser aprovado nos exames de avaliação de conhecimentos elaborados pelo MEC ou provas de vestibulares. Assim, a filosofia foi acomodada às determinações que delimitam e definem o seu campo de atuação ao modelo de escola e de ensino padrão técnico-instrumental centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos filosóficos ou habilidades próprias desta área de conhecimento. É questionável a contribuição deste modelo para iluminar e dirigir experiências de vida do aluno ou que contribua para a formação humanística, sobretudo quando consideramos a significativa repulsa dos estudantes pela “chata” disciplina de filosofia. Esta versão conteudista ou técnica da filosofia tem o sentido de adaptação a um universo pensado pelos e para os adultos.

Este padrão educacional centrado no paradigma de transmissão de conteúdos tem sofrido duras críticas, destacando-se aquelas expressas nos trabalhos de Dewey (1979, 2010), Lipman (1995 e 1998) e Freire (1980 e 1987). As críticas têm ressaltado a ineficiência desse sistema que afeta com crueldade e dureza os estudantes, sobretudo os das camadas da população em desvantagem econômica, que acabam sendo excluídos do sistema educacional. Em certa medida, podemos amparar esta crítica nos próprios sistemas de avaliação que trazem dados que classificam o desempenho médio dos jovens estudantes brasileiros num patamar inferior ao da média mundial (Ver resultados o PISA 2018). Associado a estes dados, não seria nada estranho indagar sobre a responsabilidade desse sistema educacional em relação ao agravamento de problemas sociais como a violência, intolerância, discriminação, proliferação de seitas religiosas que massificam fiéis, reprodução em massa de *Fake News* etc.

Contrapondo-se ao paradigma do modelo tradicional, Dewey e Lipman desenvolveram uma concepção alternativa tomando o pensar como princípio educativo. Para eles, o conhecimento passa a ser vinculado à experiência do estudante e a ação do professor volta-se para criar as condições de um trabalho reflexivo de crítica e reconstrução dos conceitos na pedagogia da comunidade de investigação. O estudante não pode ser reduzido a um receptor passivo, um contemplador e memorizador do conhecimento, mas participar ativamente do processo, inclusive refletindo e avaliando as próprias condições da comunidade de investigação. Assim, considerando o contexto problemático da educação na atualidade, a questão que pretendemos desenvolver neste trabalho é a de compreender o alcance da comunidade de investigação para a prática do filosofar como base para uma educação reflexiva e democrática na perspectiva de Matthew Lipman (1923-2010). Nossas indagações condutoras são: em que bases Lipman se apoia para desenvolver sua concepção de comunidade de investigação? Como este conceito pode viabilizar uma prática do filosofar na educação básica?

## A atividade do pensamento crítico-reflexivo na reconstrução criativa dos conceitos

Lipman (1996, 2003) desenvolve a noção de comunidade de investigação como matriz conceitual que inspira e engendra a criação de uma concepção de prática filosófico-educacional a partir da infância. Este processo de formação filosófica de crianças e jovens foi sintetizado, pelo autor, na expressão “filosofia para criança”. A comunidade de investigação é compreendida como um ambiente propício para a criação e desenvolvimento de uma experiência reflexiva, dialógica, ético-democrática a partir da contribuição da disciplina de humanidades da filosofia.

Lipman alerta para uma distinção entre comunidade e investigação. Para ele, os termos não são correlatos. Na verdade, os termos são pouco convencionais, demasiado autônomos ou paradoxais para estarem juntos. Isso porque a investigação se desenvolve como prática autocrítica, exploratória e questionadora. Ela se caracteriza como uma atividade social ou pública por natureza, pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas, nos sistemas simbólicos de comunicação que são em si mesmas criações sociais. Por outro lado, a comunidade não tem seus fundamentos na investigação, pois ela pode estar apenas centrada no cultivo das tradições. Além disso, as práticas que lhe dão unidade nem sempre são marcadas pela autocrítica.

Lipman reconhece que foi Mead quem primeiro percebeu as implicações educacionais da associação dos conceitos investigação e comunidade. Lipman cita o alerta de Mead sobre o engano de se pensar que a criança se transforma em ser social pela aprendizagem, ao invés de perceber que ela deve ser social para que possa aprender. Para ele, o processo de individuação é geneticamente social e a comunicação é decisiva para o surgimento do indivíduo e a sociedade humana. Portanto, Mead percebe a importância de uma comunidade de investigação como prática educativa porque ela proporciona uma discussão ativa da matéria de estudo, que é trabalhada a partir dos problemas que surgem da experiência da criança. Dessa forma, a comunidade opera a transformação da criança pela internalização do “outro”, processo que é enriquecido quando feito por meio da reflexão e não por meio da simples reprodução. Ele propõe que a educação (aula, livro didático etc.) deveria ser conduzida na forma de investigação, tendo como base a maneira como pensamos quando investigamos. Mead defende que a máxima socrático-platônica de “seguir o argumento por onde este conduz”, prática que é própria do diálogo, deveria ser o critério orientador da educação.

Lipman analisa a maneira como a investigação é orientada. Ele recorre à teoria da investigação formulada por Dewey (1979a, 1979b), que entende que a situação problemática é a causa geradora do procedimento investigativo. A situação problemática é a quebra de continuidade da experiência trazendo a dúvida para as crenças que conduziam

a ação. Nesse caso, a dúvida faz o pensamento buscar a reconstrução dos conceitos que permite recompor a ação. O todo problemático não engloba todos os aspectos conceituais implícitos na experiência, mas nos dá um senso de direção que une esses aspectos e determina as prioridades. Essa qualidade gestáltica da situação problemática única, imediatamente experienciada, é que dá o senso de direção investigativa para a CI. A investigação se origina e se orienta a partir dessa experiência problemática e progride através do diálogo comprometido em seguir o argumento por onde este conduz, tendo em vista encontrar significados que integrem e permitam a continuidade da vida.

Qual é a natureza da situação problemática-investigativa? Ela deve chegar a uma conclusão? Lipman se apoia na compreensão de J. Buchler que diferencia o produto da discussão das conclusões que os participantes podem extrair dela. Tal produto pode ser identificado por enumeração de perspectivas, definições mais abrangentes do problema, ampliação da percepção compreensiva; há sempre uma elaboração mental, um certo sentido de discernimento dos significados da experiência, e, conseqüentemente, a aquisição de algo que não se possuía antes. Deste processo de compartilhamento e aprimoramento reflexivo dos significados permite a cada participante repensar criticamente seus conceitos. O processo não se constitui de repetição de conhecimentos, nem se esgota ao se dar uma resposta nova a uma questão antiga, mas é dinâmico, na medida em que possibilita a elaboração de novas perguntas. Segundo Lipman (2003, p. 87) o que encanta as crianças é a transformação que a filosofia proporciona: "Fazer uma pergunta incita as pessoas a pensar de maneira diferente sobre o mundo." Neste sentido, a comunidade tem o caráter de inquirição, uma vez que renova o questionamento e a problematização sobre aquilo que é descoberto na discussão.

Para Lipman, a CI tem características que devem ser destacadas para compreender o potencial que ela tem no processo formativo. O autor ressalta que a estrutura experimental da CI não é condizente com o espontaneísmo ou a licenciosidade. Seu objetivo é produzir reflexivamente os significados de uma experiência: "Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto - a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental." (LIPMAN, 2003, p. 83-84) A CI é, assim, uma pedagogia do julgamento.

O autor enumera outras duas características da CI, que ressaltam os aspectos lógico e dialógico da reflexão comunal: "Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro [lugar], o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. (...) a investigação possui suas normas de procedimentos cuja natureza, na sua maior parte, é lógica." (LIPMAN, 2003, p. 83-84) Neste sentido, a CI é orientada por uma pedagogia do diálogo. A estas

características devem ser acrescentadas aquelas que valorizam o trabalho de pensamento na CI: “Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a razoabilidade (*reasonableness*), criatividade e cuidado (*care*) se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico, criativo e cuidadoso.” (LIPMAN, 2003, p. 83-84, *itálico do autor*)

Lipman elaborou a expressão pensamento multidimensional para caracterizar a excelência da reflexão: a crítica, a criatividade e o cuidadoso. Essas dimensões do pensar são encontradas na própria filosofia: a lógica oferece as condições para um pensar crítico, a dimensão estética para um pensar criativo e a dimensão ética para um pensar cuidadoso. (Lipman, 2003). O desenvolvimento do pensamento multidimensional, ao combinar as áreas da lógica, da estética e da ética, permite um pensar não somente racional, mas, sobretudo razoável, qualidade necessária para a vida democrática.

Para compreendermos melhor a segunda e terceira características, atribuídas à noção de CI por Lipman, é necessário conhecer a análise do autor sobre a lógica do discurso conversacional, o que implica em diferenciar a conversa do diálogo. Para ele, a conversa se fixa mais no tom pessoal do processo, com ênfase na comunidade, enquanto o diálogo se ocupa mais com a lógica que transcende o pessoal, por se fixar mais na investigação do que é problemático. O que se almeja numa conversa é o equilíbrio, uma reciprocidade em que se alterna o predomínio das falas sem avanços, de forma análoga a uma gangorra, enquanto o diálogo, caracteristicamente problematizador, almeja o desequilíbrio, que força um movimento progressivo, análogo a uma caminhada. Na conversa há troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações em que se busca estender o jogo de alternância de falas, enquanto o diálogo se faz por meio do exame, do questionamento, da investigação; no diálogo, há foco nos argumentos, trabalha-se colaborativamente em busca de alternativas razoáveis na medida em que os interlocutores lidam com o problemático.

Lipman lembra o argumento de Ruth Saw, que define a conversação como uma atitude não intencional. Ela não tem um propósito ulterior; é uma relação interativa entre indivíduos iguais, em que não há manipulação de um sobre o outro. Na situação oposta, onde há persuasão, a conversação se transforma em retórica que almeja a fixação de uma crença de um sobre o outro. O diálogo caminha entre estas duas situações extremas e, enquanto investigação, não é sem intenção. Pelo diálogo, o critério de seguir o argumento por onde este conduz tem caráter autocorretivo porque busca descobrir quando se desvia de seu objetivo, convertendo-se em simples conversação, persuasão ou mesmo polêmica. O autor ressalta que o caráter persuasivo da conversação é estranho ao diálogo filosófico.

Lipman, ao analisar o conceito de diálogo na CI, traz à discussão o conceito de diálogo de Martin Buber: “[...] cada um dos participantes

realmente tem em mente o outro, ou os outros, em sua existência específica e presente, e se volta para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e o outro.” (BUBER *apud* LIPMAN, 2003, p. 91). Buber diferencia diálogo de uma porção de relações conversacionais (monólogo, debates, conversações, bate-papo, conversa amorosa etc.). Para Buber, diálogo é uma relação com o pensamento e com a comunidade.

Considerando o exposto, a característica preponderante da CI é o diálogo disciplinado pela lógica, em que todas as ações que visam seguir o argumento por onde ele conduz, são também atos lógicos. Neste sentido, Dewey já havia identificado corretamente a lógica como sendo a metodologia da investigação. Cada ato deliberativo gera novas exigências; cada movimento desencadeia uma sequência de novos movimentos contrários ou afirmativos. O senso de direção da comunidade é confirmado na medida em que os conceitos problematizados são clarificados pelo exame crítico, reconstruídos pelo pensar criativo ou mesmo problematizados sob novo patamar de reflexão. Além disso, a investigação procede com novo vigor. Ressalta Lipman: “As determinações nos fornecem fundamentos para suposições, garantias para afirmações; representam *juízos provisórios* e não bases sólidas pra convicções absolutas.” (LIPMAN, 2003, p. 93). Para chegar a julgamentos provisórios, mas justificados no sentido de resistir a todos os argumentos e evidência colocados pela comunidade de investigação, Lipman (1998) compreende que a discussão deve estar amparada por três tipos de lógicas que permitem pensar o próprio pensar no processo investigativo: uma dessas formas é a lógica formal que envolve o conjunto de regras de raciocínio que estruturam frases e argumentos; a outra é a lógica das boas razões que envolve o esforço racional de seguir padrões para avaliar razões; e a terceira envolve a multiplicidade de agir racional que não segue propriamente regras lógicas. Estes tipos de lógicas não devem se transformar em um conteúdo para ser ensinado às crianças, mas trazidas à discussão durante o processo de investigação especialmente pela atuação habilidosa do professor.

Outra importante contribuição que Lipman destaca vem de Wittgenstein, especialmente no que diz respeito às suas descobertas no conjunto da filosofia da linguagem. Esse filósofo postula que a interação humana histórica, contextual e social depende do jogo de linguagem. O uso da palavra, num determinado jogo ou contexto de atividade humana do cotidiano, é decisivo para determinar o próprio significado da palavra. O significado da palavra não é uma essência metafísica, um atributo universal ou um objeto que ela posiciona ou fixa na realidade como representação. É o seu uso compartilhado, no interior do jogo de linguagem, contribuindo para a atividade de um determinado grupo, que são os usuários deste jogo de linguagem. O significado é criado a partir de regras consentidas pelos usuários das palavras em função dos seus objetivos e de suas formas de vida. O significado encontra-se, portanto, na análise da prática destes jogos de linguagem,

nas interações intersubjetivas e sociais. A partir dessa compreensão de linguagem, Lipman propõe que a comunidade de investigação parta do pressuposto que tem compreensão parcial dos conceitos filosóficos e que o uso deles para conduzir o pensar e a ação conjunta deve passar pela reflexão. Desta forma, o diálogo investigativo busca explorar criticamente o conjunto mais amplo possível de usos dos conceitos, o que corresponde a explorar os significados em diversos contextos. Para o autor, a própria origem da filosofia estaria na discussão da linguagem que usamos para pensar o mundo. Assim, o projeto de Lipman busca dramatizar contextos em que conceitos filosóficos sejam pensados por crianças fictícias numa comunidade de investigação, numa forma de narrativa que chamou de novelas filosóficas. Os conceitos podem ser dramatizados também por meio de planos de discussão, estratégia que implica na criação de um conjunto de perguntas conceituais que permitem pensar diferentes usos para os conceitos.

A análise da CI de Splitter e Sharp procura esclarecer e ampliar a concepção lipmaniana a partir de condições necessárias para que uma conversação seja considerada um diálogo:

1) A conversação é estruturada focalizando-se em um tópico ou questão que é problemática ou contestável. 2) A conversação é auto-reguladora ou autocorretiva. Seus participantes são preparados para questionar as visões e os motivos apresentados pelos outros e para rever sua própria posição em resposta a perguntas ou contra-exemplos que venham do grupo. 3) A conversação tem o que chamamos de estrutura igualitária. Pelo que dizem, os participantes mostram que valorizam a si e aos outros igualmente dentro das propostas de diálogo, independentemente de sua posição em relação a um ponto de vista particular. 4) A conversação é guiada pelos interesses mútuos de seus membros. Em uma comunidade de investigação, são os participantes (dos quais o professor é apenas mais um participante) que escolhem a agenda e determinam os procedimentos para se lidar com os assuntos em pauta ((SPLITTER E SHARP, 1999, p. 52)

Nessa análise, a conversação lógica (ou diálogo) fornece à comunidade ferramentas importantíssimas para sua concretização: ela é caracterizada pelo problema, é autocorretiva, tem estrutura igualitária e é guiada por interesses mútuos. A comunidade dialógico-investigativa vai se constituindo, dessa forma, num paradigma para a prática problematizadora, reflexiva, crítica, compartilhada e aberta aos mais diversos campos de conhecimento. Neste sentido, a CI é uma pedagogia que transforma a prática tradicional de transmissão de conhecimentos em uma prática reflexiva e problematizadora sobre os conhecimentos. Ela é, sobretudo, um processo democrático, ético e político de convivência.

Lipman concebe a CI como uma prática que pressupõe autonomia para pensar a própria realidade social, histórica e cultural, considerando que os problemas, especialmente os filosóficos, são precariamente definidos na experiência comum e exigem julgamento, procedimento

que requer a deliberação. Para este filósofo, os conceitos filosóficos são centrais, comuns e controversos em nossa experiência. (Lipman, 2003) Nesta perspectiva, o filosofar é uma prática que está a contrapelo do acomodar-se, da rotina, dos automatismos impostos pelos sistemas que controlam a vida do estudante. O filosofar toma os conceitos pelo questionamento, coloca-os em crise, problematiza certezas. Os filósofos são reconhecidos pelos conceitos que criam ou reconstróem, num esforço de buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas que, em cada tempo e lugar, desafiam a vida. Assim, a preocupação da filosofia consiste em [...] em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que tem, para a vida humana, sustentar certas ideias em vez de outras. (LIPMAN, 1994, p. 151)

As crianças ficam intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos que inevitavelmente permeiam suas experiências, ou seja, colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade etc. Em outros termos, suas perguntas buscam o significado de conceitos éticos, epistemológicos, políticos, estéticos, antropológicos, educacionais. Para lidar com estas questões, elas necessitam aprender a pensar filosoficamente, justificando-se a necessária e salutar da presença da filosofia no currículo escolar.

A participação em uma CI, ao lidar reflexivamente com os conceitos de interesse de seus membros, pode aprimorar a capacidade de pensar e preparar as pessoas para melhor enfrentar os mais diversos problemas que decorrem dos usos desses conceitos na vida social. A CI tem impacto no processo de crescimento intelectual e ético na medida em que é uma aprendizagem conjunta, que ressalta o valor da experiência compartilhada. Assim, a filosofia amplia a capacidade da criança de aprender. Nessa experiência, o processo reflexivo não é apenas individual, mas envolve pessoas com diferentes concepções de mundo. O processo é intersubjetivo, e se torna paradigmático para a autoformação por colocar perspectivas de atitudes e valores sob o tribunal da experiência reflexiva. Para Sharp, (1987) a CI filosófica, pelas interações sociais e linguísticas que oportuniza, constitui-se como espaço de intersubjetividade. O processo tem caráter ético por busca articular o caráter e a conduta por meio da investigação conceitual, oferecendo possibilidades para cada um escolher o tipo de pessoa que quer ser e o tipo de sociedade que quer viver. Comentando este aspecto, Cam (2011, p. 152), ao analisar a proposta de Lipman, acrescenta que “[...] podemos dizer que aprender a pensar sobre nós mesmos na comunidade de investigação nos torna pessoas mais inteligentes socialmente.” É nessa experiência de aprendizagem que Lipman vê a possibilidade de desenvolver outros componentes cognitivos:

Além disto, o ambiente conceitualmente estimulante propicia um clima adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, pois os alunos são capazes de reconhecer seus papéis

como aprendizes cognitivos e podem apreciar seu crescente domínio sobre as habilidades necessárias para penetrar nas metodologias e conceitos humanísticos que se encontram na essência da sua cultura e suas tradições. (LIPMAN, 1995, p. 358)

Lipman entende que a comunidade de investigação filosófica é o ambiente mais adequado para o desenvolvimento do pensar multidimensional, pois permite que as habilidades sejam trabalhadas de forma sincronizada ou orquestrada na discussão de conceitos problemáticos:

A disciplina mais adequada, neste caso, seria aquela comprometida com o fomento da investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos. Consequentemente, é a disciplina de humanidades da filosofia e não somente as habilidades do raciocínio que devem ser ensinadas como uma parte integral dos currículos da escola primária e secundária. A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita. (LIPMAN, 1995, p. 51)

Para explicitar melhor a abrangência da concepção de CI, Lipman (2003) desenvolve um conjunto de aspectos que ampliam a caracterização ética e política dessa pedagogia. Esta análise é importante para servir como referência para julgar se a prática está efetivando o modo de vida pretendido para uma CI filosófica.

### **A prática de valores éticos e políticos**

A comunidade é inclusiva e oportuniza a expressão das diferenças. Para isso, é necessário transformar a estrutura de sala de aula em que as crianças ficam enfileiradas para uma disposição delas no formato de um círculo, em que todos os membros têm direito a voz e a vez. Esse ambiente como mandala, permite aos participantes se expressarem na sua diversidade de gênero, etnias, idade, condição social, cultura, crenças, e na idiosincrasia de cada falante. A atividade de uma comunidade requer acolhimento da multiplicidade de pontos de vista que serão submetidos à reflexão. Todas as contribuições são significativas para o processo de investigação, já que a comunidade opera ativamente num mundo pluralista. Todos são encorajados a assumir a responsabilidade compartilhada pela comunidade como ambiente de confiança e liberdade para desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais das pessoas.

A comunidade desenvolve o sentimento de solidariedade. Ela exercita a atitude empática: é sensível à experiência do outro, permite o colocar-se no lugar do outro, num exercício de imaginação reflexiva. Dessa forma, pode-se aprender com a experiência do outro e com a experiência pensada conjuntamente. A comunidade não comporta atitude

de ameaça ou exclusão dos membros, uma vez que seu requisito de prática comunitária é a autocorreção.

A comunidade se constrói pela participação. Ela constitui um dispositivo sociolinguístico que encoraja a participação verbal e estimula outras formas de interação significativa, que se utilizam de diferentes linguagens como a gestual, a escrita, a imagética e a expressão dos sentimentos dos participantes. O relacionamento frente a frente é estimulante, como o que ocorre na leitura de um livro interessante. Este envolvimento instiga os participantes da CI na medida em que é uma organização social que promove um senso de confiança e de pertença nos seus participantes. Ela estimula o interesse pelo conhecimento mútuo e por novas descobertas.

A comunidade propicia uma experiência de cognição partilhada. Os membros contribuem com múltiplos aspectos do pensar sobre um assunto, tais como exemplos, perguntas, relações, hipóteses etc. Isso envolve engajamento em atos mentais, habilidades e estilos de pensar. Cada hipótese é submetida à crítica dos demais. O intuito é conhecer a validade das múltiplas crenças sustentadas pelo grupo. É no confronto entre diferentes hipóteses que se pode descobrir o limitado, o parcial e a força que cada argumento pode conter. A comunidade acredita que este paradigma de pensar junto pode ser internalizado pelos membros da CI.

A comunidade cria as condições para o pensar por si mesmo com os outros. É um espaço para a prática da originalidade de respostas, em contraposição à tendência a uma conformidade de pensar. A participação autêntica, numa CI, requer a autonomia de pensamento. Respeitar a opinião não significa ter que imitá-la ou reproduzi-la. Cada um aprende a construir suas ideias sobre as ideias dos outros, sem perder de vista sua arquitetura de pensamento original. Assim, libera-se o pensamento para lançar-se na descoberta de outras perspectivas não exploradas. Buscar a convergência não significa fechar uma questão ou forçar o consenso. Alguns acordos precisam ser firmados a partir de deliberações.

A comunidade é guiada pela busca do significado (Lipman, 2003; Cam, 2011 e Daniel, 2000). Diante da precariedade da existência e da conflitividade da experiência social a filosofia pode oferecer instrumentos que desenvolvam disposições e hábitos de reflexão e investigação. Estes nos capacitam a enfrentar as contingências da vida, as instabilidades e as mudanças. Isso estimula o desejo de compreensão, de produção de significados e, conseqüentemente, um valor que passa a orientar experiências ulteriores: levar em conta o outro no pensar, falar e agir. Os significados devem ser procurados, analisados e alimentados através do envolvimento em diálogo e investigação. Eles precisam ser adquiridos, captados, construídos e não “dados” ou transmitidos. Daí a importância de uma educação que propicie experiências ricas e significativas que contemplem a necessidade de aventura própria da criança. Afirma Lipman: “Temos que aprender como estabelecer as condições e

oportunidades que capacitarão as crianças, com curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.” (LIPMAN, 1994, p. 32). A aventura permite a surpresa, a percepção de perspectivas excitantes, além de proporcionar revelações e esclarecimentos fascinantes. Portanto, a atividade da CI estimula a memória, exercita a imaginação e a reflexão.

A CI permite expor a individualidade e a originalidade de cada ponto de vista: “*A Filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir por si mesmas a relevância, para as suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.*” (LIPMAN, 1994, p. 50). Nesta perspectiva, a comunidade de investigação examina os ideais reguladores da sociedade, permitindo aos seus membros o posicionamento crítico e rompendo com a adesão por doutrinação.

A comunidade promove a leitura compartilhada do texto filosófico, que se desdobra em questionamento e discussão reflexivos. Esta leitura implica penetrante atenção para observar, apreciar, compreender, inferir, destacar e conjecturar sobre o texto. Esta prática de leitura vai adquirindo vitalidade na medida em que se autocorrige e rompe com atitudes monótonas e inexpressivas. A leitura compartilhada é uma forma de exercitar valores éticos como respeitar a autoria do texto, oportunizar a vez para cada um ler e compartilhar sua compreensão, prestar atenção nas nuances da voz de cada um, revezar a vez na leitura e colocar-se como ouvinte atento, curioso e questionador. A comunidade cuida da preservação do sentido de uma ideia, estabelecendo um diálogo mais intenso com a tradição.

A comunidade permite a educação das emoções. A CI trabalha reflexivamente sobre as emoções, investigando suas razões e consequências para a convivência. Esta abordagem visa identificar as emoções e ampliar o domínio do vocabulário correspondente à vida emocional. A reflexão sobre a literatura pode procurar compreender os substantivos, verbos e adjetivos que descrevem emoções. Tem-se aí um conjunto de conceitos que poderão ser problematizados e investigados na comunidade. Como um lugar de confiança mútua, o espaço reflexivo de uma CI explora o sentido das emoções e das crenças subjacentes a elas. Favorece a busca de procedimentos para justificar as emoções e estimular a autocorreção. Permite abandonar emoções que não podem ser justificadas de acordo com os interesses da CI e encontrar formas de expressá-las que sejam mais condizentes com o espírito da comunidade.

A comunidade cultiva o questionamento aberto. A CI estimula o questionamento dos participantes sobre o texto ou conceito escolhido para a aula. No sistema tradicional, o estudante recebe a pergunta pronta do professor, devendo responder de acordo com o texto. A CI acolhe e investiga as perguntas que intrigam seus membros. Estas perguntas expressam os interesses e as perspectivas dos participantes. Devem ser registradas de modo a possibilitar a identificação da autoria. Por isso são classificadas por semelhança, formando grupos temáticos. A CI tem autonomia para organizar sua agenda de temas para a discussão,

de modo a estimular uma prática democrática, em consonância com os interesses da comunidade. Este é o pivô de toda investigação cooperativa. É o que dá sentido à comunidade, gerando abertura ao diálogo, à autocrítica e autocorreção.

A pergunta é a abertura de um ou mais problemas. A pergunta, ao colocar em dúvida um aspecto da realidade, nos mostra, como diria Lipman, a ponta visível do *iceberg*. Daí a importância do questionamento criativo e da busca de respostas alternativas. Rompe-se com a dicotomia das respostas verdadeiras ou falsas, busca-se o que está abaixo da superfície. Além disso, o questionamento combate posturas como o fundacionalismo (que parte do pressuposto de que o conhecimento se apoia em fundamentos fixos, princípios ou fins absolutos) e o relativismo (que nega a possibilidade de algum consenso, ainda que provisório). Em seu lugar, a CI propõe o falibilismo, atitude que reconhece a possibilidade de erro, que admite que o conhecimento, mesmo que justificado por razões e evidências, pode ser falível, tendo caráter provisório e hipotético, sempre sujeito a novas investigações. Diz Dewey: *“Não existe conhecimento que leve em si a garantia de infalibilidade, já que todo conhecimento é produto de atos especiais de investigação”* (Dewey, 1929, p. 193) Assim, renunciar aos fundamentos absolutos não significa aceitar o relativismo. Nossas crenças estão abertas a novas interpretações ou críticas. A prática da CI é de reconstrução progressiva da experiência. A análise crítica dos conceitos em comunidade permite descobrir a multiplicidade de significações que podem orientar a ação. Por sua vez, conforme Lipman (2003), a análise crítica é feita mediante ferramentas filosóficas, que são chamadas de habilidades de pensamento (raciocínio, investigação, conceituação e tradução). Neste sentido, a prática filosófica na comunidade de investigação se serve das ferramentas de pensamento construídas na tradição filosóficas, inclui o diálogo com o pensamento dos filósofos por meio de seus textos, como membros virtuais da comunidade.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que o diálogo é a alma da comunidade. Ele geralmente tem início com uma pergunta de um membro do grupo, o que abre um leque imenso de possibilidades de discussão. Pode-se dialogar sobre a própria pergunta, analisando sua relação com algum problema conceitual de caráter mais abrangente. Respostas vão surgindo e, neste processo, vão se construindo linhas de argumentação. Alguns argumentos são ampliados com aqueles que concordam com o ponto de vista apresentado. Outros argumentos surgem por conta das divergências de pensamento. É neste processo de discussão sobre questões controversas que se desenvolvem as habilidades de pensamento. A atividade de raciocínio investigativo requer o uso de conhecimentos, a ponderação sobre conceitos e uma ampla gama de habilidade para formar um argumento razoável a ser defendido no âmbito público. Afirma Lipman: *“A discussão fornece um ambiente para a negociação dos entendimentos, para deliberação sobre razões e opções, para o exame das interpretações.* (LIPMAN, 2003, p. 100). Assim, o diálogo é

um caminho promissor para a criança construir o conhecimento, conforme ressalta Daniel (2000, p. 175): “Dialogando, a criança aprende a construir seu próprio sistema de conhecimentos. Assim fazendo, ela toma consciência da realidade que a cerca e, simultaneamente, aprende que pode, enquanto pessoa única, agir sobre a realidade.”

Para Lipman, a própria filosofia se constitui como campo de saber a partir da conexão entre diálogo e questionamento. Por isso, o conhecimento filosófico se constitui como uma construção social. “A filosofia nunca pode estar separada do diálogo porque, essencialmente, implica questionar – e questionar é um aspecto do diálogo. [...] O diálogo filosófico [...] leva a criança a se dar conta de que a aquisição de conhecimentos é, quase sempre, uma aquisição cooperativa”. (LIPMAN, 1994, p. 232-233). A educação filosófica deveria ser fiel a esta premissa constituinte da filosofia, justificando-se, portanto, o sentido filosófico da comunidade de investigação.

Encontramos proximidade entre esta compreensão que Lipman faz entre o diálogo e a investigação com as teses de Freire sobre estas mesmas questões. Freire coloca da seguinte maneira esta relação entre pensar, dialogar e conhecer:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um, “põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1980, p. 66-67)

As formulações filosófico-pedagógicas de Freire (oprimido, esperança, indignação, autonomia etc.) pressupõem a ideia de comunidade, problematização, diálogo etc. Isso permite aproximações com o pensamento de Lipman, bem como com as teses de Dewey. (Muraro, 2012)

A prática da CI é guiada pela razoabilidade. A razoabilidade é a capacidade de aplicar os procedimentos racionais de maneira ponderada. Neste caso, a ponderação é uma atitude social de respeito aos outros. Significa levar em conta razões e perspectivas de todos os membros na consideração dos próprios pontos de vistas e sentimentos. O comportamento razoável realiza julgamentos e toma decisões que poderão efetivamente ser postos em prática, considerando as consequências sobre os outros. Por isso, as soluções encontradas, principalmente sobre questões controversas, são perpassadas pelas considerações éticas da equidade e da justiça. Diante destas soluções, as pessoas assumem compromissos e fazem acordos que visam o bem-estar e o respeito mútuo.

Neste sentido, o objetivo da educação, para Lipman, deveria ir além de “[...] capacitar as crianças a lidarem de modo mais efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados ou decisões a serem tomadas.” E acrescenta a meta a ser atingida através da educação: “Deveria ser a formação de indivíduos mais reflexivos e razoáveis, através do “[...] desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação.” (LIPMAN, 1994, p. 35) Assim, a razoabilidade evita o uso frio e calculista da razão como tribunal do pensamento, articulando de forma holística as ideias e suas consequências para a vida da pessoa e da comunidade.

### **O *ethos* da comunidade é o *ethos* da democracia**

A comunidade é uma experiência de democracia. A democracia é a outra ideia reguladora básica da CI para Lipman. A democracia na comunidade se faz presente na exata extensão em que se emprega a inteligência cooperativa dos membros. Ela se dá na formulação e perseguição dos propósitos comuns e na busca de respostas aos problemas e oportunidades que surgem no processo da vida comum. “A democracia como investigação implica na união dos critérios de racionalidade e consenso conforme praticados na comunidade de investigação e são exigências maiores do que ter apenas cidadãos individuais pensativos.” (LIPMAN, 1995, p. 356)

A visão de comunidade de investigação de Lipman está na esteira da concepção de Dewey de democracia. Para este, a democracia se define não exclusivamente como forma de governo, mas, sobretudo, define a forma ética e política de experiência: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93) Dewey enfatiza a democracia como ideia social, um modo de vida da comunidade na qual o agir de cada pessoa está pautado pelo agir dos outros. O agir em comunidade se dá a partir dos interesses compartilhados, critério este que conota a vida democrática. Este processo se estabelece por meio do pensar imaginativo, que permite se deslocar de si, assumindo a posição do outro que recebe a comunicação. A autêntica comunicação em comunidade é uma prática que exige levar em conta o outro no processo de formulação da experiência a ser comunicada. Dewey buscou reconstruir o conceito de democracia como um modo de viver a experiência de forma associada numa comunidade de livre comunicação. Assim, ele entende que “[...] democracia não é uma alternativa para outros princípios da vida associada. É a ideia da vida da comunidade em si mesma. (DEWEY, 1991, p. 148). O sentido deste conceito só se adquire quando se tem plena compreensão da vida comunitária: “A consciência clara da vida comunal, em todas as suas implicações, constitui a ideia de democracia” (DEWEY, 1991, p. 149). A experiência na CI favorece o desenvolvimento do modo de vida participativo e responsável da democracia.

## Considerações finais

A comunidade de investigação não pode ser reduzida a um instrumento pedagógico para ensinar a pensar por meio de exercícios ou transmissão de conteúdo. Este conceito visa transformar a sala de aula numa forma de vida de amplo significado cognitivo, emocional, ético, democrático e estético. Suas disposições são aquelas condizentes com a própria investigação social: participação ativa dos membros na discussão e no processo decisório em torno de objetivos comuns; deliberação e julgamento autônomos; perseguição de interesses e perspectivas mais abrangentes possíveis; pensamento crítico, criativo e cuidadoso; atitude de razoabilidade e falibilismo. A comunidade não está determinada, mas é guiada pelo questionamento, crítica e autocorreção; propósito de melhorar a si mesmo e a comunidade no sentido de emancipação, liberdade e crescimento; lealdade ao dispositivo democrático do diálogo em contraposição à utilização da força. Este paradigma tem como base a democracia investigativa: “Quando a educação se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia.” (LIPMAN, 1995, p. 355)

A preparação para aos valores da vida democrática deve começar o mais cedo possível na vida da criança na escola. Estes valores não são inatos e devem ser cultivados através da educação. Lipman argumenta que “Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação enquanto investigação, assim como uma educação para a investigação. Isto implica na conversação em sala de aula em uma comunidade de deliberação e de questionamento...” (LIPMAN, 1995, p. 356, grifos do autor).

A educação que Lipman retrata é aquela que incorpora a investigação filosófica como essencial à comunidade, com o papel de desenvolver o aspecto intelectual, ético e social da pessoa. Neste sentido, há um projeto político que orienta a filosofia para Crianças: o modo de vida radicalmente participativo da democracia. Esta concepção está ancorada numa visão política do pensamento. O pensar é exame crítico das crenças, é criação de significados para que possam orientar o ser humano num mundo em contínua mudança, é conceber e resolver problemas que são comuns. A comunidade de investigação é comunidade de pensamento. A razão primeira da educação é o desenvolvimento do hábito de pensar sendo necessária a contribuição da filosofia. Pensar envolve a unidade da pessoa humana na ação comunal da comunidade. A criança é um corpo pensante numa CI, diferentemente do reducionismo a uma cabeça que memoriza conhecimentos. Lipman defende a centralidade do pensar como investigação para a vida da criança, para a vida da comunidade, da escola, da ciência, da filosofia e da democracia.

A vida democrática é uma forma de vida em que a solução inteligente dos problemas comporta as mais vastas oportunidades, constituindo uma forma de educação moral dos seus membros; uma

educação reguladora de seus ideais. Uma prática que torna os indivíduos sensíveis aos problemas sociais e proporciona a investigação pública e cooperativa dos bens sociais, avaliando-os, reajustando ou criando; algo que verdadeiramente prepara os membros para o julgamento de valores.

Lipman propõe um estatuto epistemológico para a discussão em CI. Ela se baseia na busca de construção de um sistema de pensamento cujo procedimento é dialético: “Julgamentos específicos são trabalhados para aceitar generalizações; generalizações são trabalhadas até chegar a julgamentos específicos. Considerações de fato são pesadas em relação a julgamentos antecedentes de fato. O objetivo é um sistema de pensamento em equilíbrio reflexivo.” (LIPMAN, 2003, p 103). Neste sentido, uma boa imagem para ilustrarmos a dinâmica da CI é a da “bola de neve”; a criança adquire hábitos que extrapolam a sala de aula e que estimularão as demais experiências em sociedade, sempre num processo crescente e ininterrupto.

Por tudo isso, podemos concluir que o filosofar em comunidade de investigação recupera a origem e destino social da filosofia. Pelo procedimento dialógico é possível fortalecer as condições subjetivas e objetivas da convivência democrática, praticando valores como a liberdade, a solidariedade, o respeito, a empatia, a confiança, a argumentação e a conquista da autonomia individual e coletiva. A intensa comunicação, característica desta prática da CI, auxilia no desenvolvimento da sensibilidade social, cultural, política, ética, estética e cognitiva da criança. Desta forma, amplia-se sua capacidade de compreender e vivenciar a democracia como modo de vida ético e político.

Reconhecemos o limite de nossa abordagem ao não discutir a formação do professor para trabalhar com filosofia apoiado no conceito de CI. Deixamos aberta essa página para um estudo ulterior porque exige repensar as formas tradicionais de formação de professor. A educação do educador numa CI passa necessariamente pela criação dessa experiência com os professores. Podemos vislumbrar uma transformação radical da escola e da educação quando esta se constitui numa autêntica CI de professores.

Por fim, reconhecemos o limite do processo analítico do conceito de CI, até para ser coerente com a análise feita, exatamente porque a sua compreensão requer necessariamente a experiência. Essa não é possível ser feita pelo outro, ainda que possamos transmitir um conjunto de significados que permitam uma aproximação discursiva. O leitor poderá pensar que a CI é um conceito idealizado e distante da realidade educacional que vivemos. Entretanto, nossa experiência de anos com este conceito tem mostrado o encantamento das crianças com a CI filosófica a ponto de ser uma das aulas mais esperada na escola. Para finalizar, expressamos por meio da fala de uma criança, o significado da CI ao avaliar sua experiência: “depois de uma discussão filosófica eu me sinto mais gente.” E por outra fala que completa esta: “Gente gera gente.”

## Referências

CAM, Philip. Pragmatismo e a comunidade de investigação. In: **Childhood and Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 7, n. especial, out./2011.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. Tradução: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Thinking in education**. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003.

\_\_\_\_\_. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. **Cognitio-Estudos**. São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 9, n.º 2, julho-dezembro, 2012, p. 205-226. ISSN 1809-8428. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/7767> Acesso em: 28 jun. 2019A.

SPLITTER, Lawrence; and SHARP, Ann Margaret. **Uma nova Educação**. São Paulo, Nova Alexandria, 1999.

SHARP, Ann Margaret. What is a 'Community of Inquiry'? In: **Journal of Moral Education**, 16:1, 37-45, (1987) DOI: 10.1080/0305724870160104

Recebido: julho/2019

Aprovado: outubro/2019

# LA PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS, ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE: L'IMPORTANCE DE LA PENSÉE CRÉATIVE

*Nadia Beaudry*<sup>53</sup>

## **Résumé**

Pourquoi la Philosophie pour les enfants, conçue et fondée par Matthew Lipman, a-t-elle sa place à l'école? Parce qu'elle développe la pensée critique, dit-on souvent. Il est rare qu'on évoque la pensée *créative* pour justifier la pratique de la Philosophie pour enfants. Pourtant, c'est elle, la pensée *créative*, qui donne à la recherche philosophique menée en communauté une dimension sensible (concrète), elle qui lui permet de mettre en œuvre une réflexion libre, à l'extérieur des cadres préétablis, et elle encore qui assure le caractère expansif de la recherche. Si, comme le prétend son fondateur, la Philosophie pour les enfants est bien une éducation à la démocratie, alors il est urgent de reconnaître le rôle qu'y joue la pensée créative. Ce rôle n'est pas moins important que celui de la pensée critique, qu'il complète. En effet, si la Philosophie pour les enfants peut former des citoyens conscients et proactifs, c'est notamment qu'elle apprend aux enfants à réfléchir davantage à partir de leur sensibilité et qu'elle les encourage à mettre en suspens certaines règles et certains critères pour mieux expérimenter, innover et progresser.

**Mots-clés:** pensée créative, pensée critique, éducation démocratique, philosophie pour les enfants, dialogue.

53 Mestre em filosofia (2018) pela Universidade Laval (Quebec), animadora de Filosofia para crianças e osteopata. Lidera diálogos filosóficos com crianças, adolescentes e adultos desde 2010 e treina adultos na criação de comunidades de pesquisa filosófica desde 2017, na província de Quebec. Contribuiu para o livro *Penser & Créer, La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique* (Belgique, 2015). E-mail : [nadia.beaudry@gmail.com](mailto:nadia.beaudry@gmail.com).

## PHILOSOPHY FOR CHILDREN AS AN EDUCATION FOR DEMOCRACY : THE IMPORTANCE OF CREATIVE THINKING

### Abstract

Why should Philosophy for Children, conceived and founded by Matthew Lipman, be taught in elementary school? Because it develops critical thinking, it is often said. Creative thinking is rarely used to justify the practice of Philosophy for Children. However, it is *creative* thinking that gives a sensitive (concrete) dimension to philosophical research conducted in community, that allows it to engage in free reflection outside pre-established frameworks, and that also ensures the expansive nature of research. If, as its founder claims, Philosophy for Children is indeed an education for democracy, then there is an urgent need to recognize the role that creative thinking plays in it. This role is no less important than that of critical thinking, which it complements. Indeed, if Philosophy for Children can train conscious and proactive citizens, it is because it teaches children to think more from their sensitivity and encourages them to put certain rules and criteria on hold in order to better experiment, innovate and progress.

**Key words:** creative thinking, critical thinking, democratic education, philosophy for children, dialogue.

## FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRIATIVO

### Resumo

Por que a Filosofia para Crianças, concebida e fundada por Matthew Lipman, deve ocupar um lugar na escola? Costuma-se dizer que é porque ela desenvolve o pensamento crítico. É raro mencionar o pensamento criativo para justificar a prática da filosofia para crianças. No entanto, é ele, o pensamento criativo, que confere à pesquisa filosófica realizada em comunidade uma dimensão sensível (concreta), que lhe permite implementar uma reflexão livre, fora das estruturas pré-estabelecidas, e ainda o que garante a expansão da pesquisa. Se, como afirma seu fundador, a Filosofia para Crianças é de fato uma educação para a democracia, é urgente reconhecer o papel que o pensamento criativo desempenha nela. Esse papel não é menos importante que o do pensamento crítico, que o completa. Embora a Filosofia para crianças possa educar cidadãos conscientes e proativos, ela ensina as crianças a pensar mais sobre sua sensibilidade e as incentiva a desenvolver certas regras e critérios para uma melhor experimentação, inovação e progresso.

**Palavras-chave:** pensamento criativo, pensamento crítico, educação democrática, filosofia da criança, diálogo.

## Introduction

À l'heure du populisme grandissant et des discours antidémocratiques omniprésents, nombreux sont ceux qui souhaiteraient renverser la tendance. Mais comment pouvons-nous combattre l'ignorance? Que faut-il faire pour rendre nos concitoyens plus conscients, pour qu'ils ne se laissent pas séduire par les discours fallacieux de ceux qui visent le pouvoir à tout prix, au détriment de leur peuple?

Il est nécessaire de porter nos regards soucieux vers l'institution la plus à même de ravitailler nos démocraties : l'école. C'est ce que fit le philosophe et pédagogue Matthew Lipman lorsque, en 1968, les États-Unis nageaient en pleine crise de confiance envers leurs institutions démocratiques. Tandis que les étudiants manifestaient contre la guerre du Vietnam et que la population afro-américaine luttait (avec raison) pour ses droits, Lipman se mit en quête d'une solution à la crise.

Il estima que si les enfants apprenaient à dialoguer ainsi qu'à penser par et pour eux-mêmes, alors ils auraient les habiletés nécessaires pour agir comme des citoyens lucides dans le futur. C'est dans ce contexte qu'il développa une pratique pédagogique aujourd'hui connue sous le nom de Philosophie pour les enfants. L'un des objectifs fondamentaux de cette pratique est d'éduquer à la démocratie, ce qui se concrétise par la mise en place d'une communauté de recherche philosophique dans laquelle les enfants sont invités à s'exprimer et à réfléchir en profondeur dans un climat d'ouverture et de respect.

Parmi les arguments invoqués pour soutenir l'importance de cette pratique en éducation se trouve, en tête de liste, le développement de *la pensée critique*. Toutefois, ce qui n'est que rapidement mentionné, et très rarement expliqué, est l'importance capitale de *la pensée créative* aux côtés de la pensée critique. Pour Lipman, la pensée critique et la pensée créative sont comme les deux faces d'une même médaille : entrelacées, complémentaires et d'importance égale.

Dans les pages qui suivent, notre objectif sera de souligner que si la Philosophie pour les enfants contribue à éduquer à la démocratie, c'est notamment parce qu'elle peut compter sur la présence de la pensée créative. D'abord, nous verrons à définir ce qu'il y a lieu d'entendre par pensée créative. Puis, nous nous pencherons sur ce qui fait d'elle un ingrédient indispensable de la Philosophie pour les enfants : parce qu'elle engage la sensibilité de chaque personne et parce qu'elle libère la réflexion de toute contrainte, la pensée créative rend le dialogue philosophique riche, authentique et véritablement *constructif*. Après tout, la pratique de la philosophie en communauté de recherche n'est pas qu'un simple cours d'autodéfense intellectuelle. C'est pourquoi il est urgent de reconnaître la présence de réflexivité créative au sein de cette pratique comme une raison cruciale de permettre aux enfants de faire de la philosophie.

## Définition de la pensée créative dans la pratique de la Philosophie pour les enfants

Comment la notion de créativité doit-elle être comprise dans le monde de l'éducation? Faisons-nous référence au désir de l'ambitieux pédagogue d'assister à l'ascension d'un génie créatif? Désignons-nous une forme d'intelligence particulièrement pragmatique, prisée entre autres par les gens d'affaires pour son utilité et sa rentabilité? Avons-nous plutôt en tête une créativité religieuse qui nous invite à vénérer l'Être, la Vie... ou Dieu? S'agit-il encore d'une activité créative spirituelle et thérapeutique, capable de réparer l'être humain brisé par la civilisation moderne?

Puisque notre objectif est d'introduire dans l'éducation des enfants une réflexion et un dialogue philosophiques authentiques – c'est-à-dire qui ne sont dirigés ni par un dogme ni par une idéologie, mais qui visent plutôt à permettre aux enfants d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes – il nous faut comprendre autrement la notion de créativité. Nous entendons ici la créativité comme la *pensée* créative, processus vivant en interaction avec d'autres formes de pensée (la pensée critique, la pensée attentive) et qui constitue une part essentielle de la pratique de la Philosophie pour les enfants.

On retrouve dans les écrits de Lipman une conception de la pensée créative qui s'oriente dans cette direction. Nous pensons qu'elle mérite la plus grande attention de l'enseignant(e) qui souhaite voir ses élèves réfléchir et dialoguer davantage et mieux, avec sensibilité et discernement. Dans la première édition de son ouvrage *Thinking in Education*, Lipman propose que la pensée créative soit une forme de pensée guidée (ou régie) par le contexte, sensible aux critères, autotranscendante et conduisant au jugement (LIPMAN, 1991, p.193). Ajoutons à cette proposition un élément que Lipman mentionne ailleurs à maintes reprises : la pensée créative est animée par une recherche de sens (LIPMAN, 1980, p.79; 1988, p.181; 1991, p.193). Mais comment une telle forme de pensée peut-elle se déployer à l'intérieur d'une communauté de recherche philosophique composée d'écoliers et d'écolières? Examinons de plus près chacun des éléments apportés par Lipman.

En quoi la pensée créative est-elle guidée par le contexte? Prenons un exemple. Imaginons une salle de classe du primaire transformée en communauté de recherche philosophique. Les élèves choisissent d'aborder ensemble la question : pourquoi avons-nous peur? En philosophie, domaine des questions universelles, il est possible de tenter de définir la peur et les raisons que l'on a d'avoir peur de manière générale. Toutefois, il est souvent bien utile de chercher des exemples : la peur des araignées, la peur d'échouer à l'école, la peur des hauteurs, etc. En apportant un ou plusieurs exemples, les élèves se donnent l'occasion de réfléchir sur les raisons d'avoir peur *en se laissant guider par ces exemples*. Ainsi, la sous-question « Pourquoi avons-nous peur d'échouer à l'école? » permet de trouver des éléments de réponse à la question initiale, tels que

la peur d'être perçu comme pas assez intelligent, la peur de décevoir ses parents, la peur de ne pas être capable de devenir un médecin, la peur d'être abandonné, etc. À mesure que la réflexion continue d'être guidée par le contexte, ces raisons peuvent être examinées (à l'intérieur autant qu'à l'extérieur de leur contexte), complétées, reformulées, etc. Puis, d'autres questions peuvent apparaître, telles que « À quoi ressemblerait une école où personne n'a peur d'échouer? », « Comment peut-on surmonter notre peur d'échouer à l'école? » ou « Est-ce que la peur d'échouer à l'école nous pousse à réussir? ». Ainsi, les enfants sont invités à creuser le contexte particulier qu'est la peur d'échouer à l'école; ils sont encouragés à réfléchir en fonction de ce contexte. D'après Lipman, il s'agit là d'un aspect essentiel de la pensée créative... ainsi que de la recherche philosophique prise dans son ensemble.

Il n'est pas anodin qu'une forme de pensée *régie par le contexte* soit au cœur de la pratique de la Philosophie pour les enfants, car dans cette dernière, réflexion ne rime pas seulement avec abstraction. En effet, en cherchant des éléments de réponse à leurs questions à travers différents contextes, les enfants sont amenés à découvrir – et à construire – du sens à ce qu'ils vivent et ont vécu. Leurs réflexions et leurs dialogues doivent pouvoir se porter sur des choses très concrètes, et qui font partie de leur quotidien, comme la peur de l'échec à l'école, sans quoi la recherche risque de rester en surface, de ne pas aller assez en profondeur.

Tout en étant guidée par le contexte, la pensée créative est sensible aux *critères*, preuve qu'elle est intimement liée à la pensée critique<sup>54</sup> qui se développe à l'intérieur d'une communauté de recherche philosophique. Pour Lipman, les critères constituent des *raisons particulièrement solides* sur lesquelles nous nous appuyons pour cheminer dans nos recherches (LIPMAN, 2003, p.213). Alors qu'une réflexion critique est *guidée* par les critères, autrement dit qu'elle se fait en fonction de ceux-ci, une réflexion créative est portée à en tenir compte sans pour autant les adopter comme guide. Par exemple, si des élèves se demandent « Peut-il y avoir de bonnes raisons de mentir? » et que des raisons sont identifiées – mentir est acceptable lorsque c'est pour sauver une vie, réparer une injustice, éviter une catastrophe, etc. – alors la suite du dialogue philosophique sera résolument créative lorsque les élèves remettront en question les critères sur lesquels reposent ces raisons – la préservation de la vie, la justice, l'équilibre ou la quiétude – à la lumière de nouveaux exemples ou encore lorsqu'ils s'appuieront sur ces critères pour formuler de nouvelles hypothèses, comparaisons, analogies, etc. « Mentir pour sauver une vie, c'est comme dire la vérité pour sauver

54 La pensée critique est définie par Lipman comme une forme de pensée conduisant au jugement, qui est guidée par les critères, sensible au contexte et autocorrective. (LIPMAN, 2003, p.212) Même si la pensée critique est intimement liée à la rationalité, il n'en demeure pas moins que pour Lipman, la pensée créative n'est pas une forme de pensée irrationnelle : « By acknowledging that creative thinking is sensitive to criteria, I am trying to ward off giving the impression that such thinking is uncritical or irrational ». (LIPMAN, 1991, p.193)

l'honneur d'une personne : ça démontre notre sens du devoir. » Quelle idée! Comparer le fait de mentir au fait de dire la vérité, et ce, pour les ramener à un même principe! Voilà qui va bien au-delà de la question initiale ainsi que des critères identifiés, et qui pose aussi une autre question, celle de la vérité : « Y a-t-il de bonnes et de mauvaises raisons de dire la vérité? » Bref, sans être contrainte par les critères, la pensée créative est alimentée par eux et devient du même coup l'alliée de la réflexion critique. Puisqu'elle peut défier les critères (LIPMAN, 1991, p.81), la pensée créative est prête à conduire la recherche à l'extérieur des cadres généralement acceptés.

Voici déjà le troisième élément amené par Lipman dans sa définition de la pensée créative, à savoir que celle-ci est autotranscendante (toujours prête à se dépasser elle-même). Réfléchir créativement permet de poursuivre perpétuellement la recherche en contestant les critères établis, en extrayant à partir de différents contextes de nouvelles pistes de recherche, en mettant en lien des idées apparemment indépendantes, etc. Lorsqu'ils réfléchissent de manière créative, les enfants sont moins préoccupés par la formulation de réponses, par l'urgence de conclure, que par la possibilité de comprendre mieux et davantage. Pour ce faire, ils n'hésitent pas à demander « pourquoi? » et « comment? » encore et encore, dans l'espoir de faire le tour du sujet. La pensée créative est constamment prête à se dépasser elle-même, car son objet – le sens – reste toujours à atteindre, comme un idéal lointain. Même si nous arrivons à une bonne compréhension du mensonge, dans plusieurs de ses dimensions, il nous restera encore à le comprendre dans de nouveaux contextes qui poseront des modalités inconnues. Le développement d'une pensée capable d'embrasser cet horizon infini sans rechigner ni se fatiguer pourrait bien être un aspect essentiel de l'ouverture d'esprit, de la curiosité et du désir d'améliorer l'état présent des choses.

En ce sens, si la pensée créative conduit au jugement<sup>55</sup>, ce n'est pas en ligne droite, par exemple en tentant d'atteindre une conclusion ou une décision. Puisqu'elle est autotranscendante, la pensée créative ne vise pas à mettre fin à la réflexion et au dialogue. Elle contribue cependant au jugement en élargissant le champ de recherche. C'est ce qui se passe lorsque des enfants tâchent de faire le tour d'un sujet en multipliant les questions, les exemples et les hypothèses : « Mais peut-être que ce n'est jamais bien de mentir, même pour sauver une vie. » « Peut-être que mentir, ce n'est ni bien ni mal. » « Peut-être que mentir devient mal seulement si cela a des conséquences négatives. » En prenant le sujet ou la problématique dans sa globalité, en regardant les liens entre ce sujet et d'autres sujets, les membres d'une communauté de recherche

55 Lipman emploie le terme jugement dans un sens large, incluant non seulement les synthèses intellectuelles auxquelles nous pouvons parvenir au terme d'une réflexion philosophique menée en communauté, mais également les diverses décisions prises intérieurement, ou même formulées extérieurement (verbalement), le fait de reconnaître l'impossibilité de trouver une réponse satisfaisante à une problématique, la prise d'une posture émotionnelle (l'indignation, la compassion, etc.) et la production d'une oeuvre d'expression personnelle (un poème, un dessin, un réseau de concepts, une mélodie, etc.).

philosophique se préparent à rendre leur jugement en acceptant d'abord de considérer plusieurs points de vue. Rappelons que l'objectif d'une recherche philosophique menée en communauté n'est pas de parvenir à un consensus ou à une réponse finale, mais plutôt d'avoir permis à chacun de réfléchir par et pour lui-même, avec les autres. Le *cheminement vers* le jugement est l'étape la plus importante, celle qui propose aux enfants de ne pas conclure trop rapidement, celle qui leur offre la chance de bien considérer les différentes avenues possibles.

Ces quatre ingrédients de la pensée créative prennent tout leur sens lorsque, justement, nous tenons compte du fait que pour Lipman, la réflexion créative est d'abord une quête de sens. Guidée par des contextes particuliers, elle apporte à la recherche philosophique des raisons supplémentaires de se poursuivre; elle lui donne une direction et souvent une finalité. La réflexion créative est prête à se dépasser et elle conduit au jugement en visant une compréhension sans cesse croissante, que ce soit en élargissant ou en approfondissant le sujet de la recherche. Par sa sensibilité aux critères, la réflexion créative s'allie à la pensée critique et elle se dote d'outils pour arriver à une compréhension plus structurée et plus solide.

La recherche de sens est pour l'esprit humain une quête à la fois concrète et abstraite. « Pourquoi sommes-nous en vie? », par exemple, est une question vivement pratique, car lorsque nous lui répondons, c'est notre vie qui s'en voit informée. Elle est aussi une question abstraite parce que nos réponses sont *formulées*, coulées dans des mots que nous aurons choisis avec soin. Nous voulons que ces mots concordent avec notre expérience et qu'ils nous aident à trouver une forme d'harmonie entre notre pensée et nos actions. Lorsqu'une personne ne peut pas trouver de sens à ce qu'elle vit, ou si elle considère que la vie n'a aucun sens, qu'elle ne vaut pas la peine d'être vécue, cela n'est pas sans conséquence.

Dans un tel cul-de-sac, il est difficile pour quiconque, et à plus forte raison pour un enfant, de se développer soi-même, de construire la suite de sa vie. C'est pourquoi la recherche de sens est – et devrait être considérée comme – un élément essentiel du cheminement de l'être humain, dès les premières années à l'école et tout au long de son parcours. Les questions qui sont au cœur de la pratique de la philosophie en communauté de recherche peuvent prendre diverses formes et certaines d'entre elles peuvent même sembler, à première vue, *non philosophiques*. Cependant, un praticien avisé sait qu'il ne faut pas se fier aux apparences et que la plupart du temps, les questions posées par les enfants mènent bel et bien à une authentique recherche de sens, pourvu qu'on les aide un peu à clarifier ce qui les intéresse.

L'enfant engagé dans une véritable quête de sens est ultimement ramené à lui-même. Cette dimension individuelle de la réflexion nous rappelle que ce sont de véritables individus, dans leur unicité et leur entièreté, qui construiront ensemble des réponses à leurs questions. Les enfants qui s'engagent dans une recherche philosophique

en communauté sont généralement heureux de pouvoir le faire s'ils sentent qu'ils ont vraiment l'espace pour réfléchir au sens des choses, s'ils sentent qu'il leur appartient de déterminer ce qui est vrai, faux, juste, bon, important, intelligent, bienfaisant, logique, etc. C'est alors qu'ils peuvent se permettre de se montrer curieux, ouverts, passionnés et authentiques.

Sur la base de cette définition de la pensée créative, regardons de quelle manière la pratique de la Philosophie pour les enfants contribue à l'éducation à la démocratie. En comprenant mieux comment cette pratique permet généralement de former des citoyens plus conscients, nous serons plus à même de voir de quelle façon la pensée créative sert cet objectif.

### La Philosophie pour les enfants, éducation à la démocratie

L'un des objectifs fondamentaux du programme de Philosophie pour les enfants mis sur pied par Matthew Lipman est de préparer les enfants à la vie en démocratie<sup>56</sup>. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, à l'intérieur d'une communauté de recherche philosophique, chaque enfant est encouragé à prendre la parole. Si la capacité de bien s'exprimer peut être considérée comme une part essentielle, voire le point de départ, de la participation citoyenne, alors il est crucial que tous les enfants aient l'occasion de développer cette habileté à l'école. Toutefois, il n'y a pas que la prise de parole qui fasse de la pratique de la philosophie en communauté de recherche une éducation à la démocratie.

Le développement des trois principales formes de pensée identifiées par Lipman, les pensées critique, créative et attentive, est aussi indispensable<sup>57</sup>. D'aucuns comprendront facilement en quoi l'éducation à la démocratie est intimement liée à l'exercice de la pensée critique. Un citoyen averti doit être en mesure de distinguer les vraies nouvelles des fausses, les charlatans des véritables experts de même que les discours partisans, voire mensongers, des allocutions justes et véridiques. Cela lui est nécessaire afin de participer adéquatement aux débats publics. En s'exerçant, entre autres, à dégager des présupposés, à rechercher des critères, à s'autocorriger, à formuler des raisons pour soutenir son

56 Pour Lipman, il ne fait pas de doute que la pratique de la Philosophie pour les enfants à l'école prépare les élèves à la vie en démocratie : « communities of inquiry represent the avenue open to the schools for preparing students for democracy. The very skills and dispositions required for democratic participation – reflectiveness, dialogue, reasonableness and mutual respect – are those that emerge from classroom deliberations regarding matters that students consider important ». (LIPMAN, 1993, p.318)

57 Dans la première édition de son ouvrage *Thinking in Education*, Lipman évoque principalement la pensée critique et la pensée créative. Quelques années plus tard, dans la seconde édition de ce même ouvrage, s'ajoute aux pensées critique et créative la pensée attentive, ou vigilante, qui découle de la notion de « care ». Dès lors, ces trois formes de pensée constitueront une triade : « For the improvement of thinking in the schools, the most important dimensions of thinking to be cultivated are the critical, the creative, and the caring » (LIPMAN, 2003, p.197).

point de vue puis à examiner ces raisons, l'enfant qui participe à des dialogues philosophiques aiguise sa pensée critique, ce qui contribue à faire de lui un citoyen raisonnable et éclairé.

De plus, en cultivant la pensée attentive et l'esprit de bienveillance, la pratique du dialogue philosophique contribue à la formation de citoyens tolérants, respectueux et ouverts. En s'efforçant de s'écouter les uns les autres de bonne foi, de s'entraider à trouver des exemples, à définir, à reformuler et en démontrant de la compassion et de l'empathie, les enfants engagés dans la création d'une communauté de recherche philosophique fortifient leur ouverture à autrui et leur capacité à s'adapter les uns aux autres. Cette manière de tisser le dialogue avec autrui, en collaboration plutôt qu'en compétition, est vouée à contribuer directement au bon déroulement des débats qui surviennent inévitablement dans nos sociétés démocratiques.

Le développement des pensées critique et attentive a un lien évident avec cet objectif fondamental de la pratique de la philosophie en communauté de recherche qu'est l'éducation à la vie en démocratie. Qu'en est-il de la pensée créative? Est-ce que le développement de cette forme de pensée chez les enfants contribue à leur éducation en tant que futurs citoyens?

### **Contributions de la pensée créative à une éducation à la démocratie**

Nous comprenons mieux, d'une part, ce qu'est la pensée créative et, d'autre part, de quelle manière la pratique de la Philosophie pour les enfants contribue à l'éducation du citoyen. Joignons maintenant ces deux éléments pour découvrir en quoi le développement d'une réflexivité créative est un élément essentiel de l'éducation à la démocratie.

#### *Apprendre à réfléchir à partir de sa sensibilité*

Ce qui différencie la pensée créative de la pensée critique, c'est que la première est guidée par le contexte alors que la seconde est guidée par les critères. La pensée créative chemine en fonction de situations concrètes et singulières, d'expériences diverses qui alimentent nos questionnements et nos réflexions. En effet, qu'est-ce qu'un contexte, si ce n'est la réalité empreinte de notre subjectivité et influencée par notre condition personnelle? C'est pourquoi la pensée créative a un lien tout particulier avec notre sensibilité. Sans être irrationnelle, elle est cependant reliée à nos sens, à notre capacité de percevoir et de ressentir ce qui nous entoure. Un artiste pourra s'appuyer sur son vécu pour créer au même titre qu'un penseur aura recours à son expérience du monde pour réfléchir authentiquement sur ce monde. Ainsi, en premier lieu, le développement de la dimension créative de l'acte de

penser apporte à l'exercice du dialogue philosophique un retour aux sens et à l'expérience.

Cela dit, à bien observer cet élément central qu'est l'enracinement dans le contexte, nous constatons qu'il ne représente pas une contrainte pour la réflexion créative. Les diverses situations alimentent la recherche plus qu'elles ne la restreignent, s'ajoutant les unes aux autres pour être comparées. Par exemple, en observant notre sentiment de liberté dans la pratique d'un art, dans le fait de voyager et dans celui de méditer, ces cas particuliers se superposent, faisant ressortir différentes sensations : le vide, la sérénité, la légèreté, la mobilité, etc. Ces contextes enrichissent la recherche philosophique sans être limitatifs comme pourraient l'être les critères.

Projetons cet aspect de la pratique de la Philosophie pour les enfants sur un dialogue entre citoyens et imaginons combien leurs propos seraient riches de contenu et en accord avec leur réalité. Le dialogue devient plus consistant lorsque ceux qui s'y engagent acceptent de partager leur vécu. En l'absence de cet appel à la sensibilité qu'amène dans son mouvement la pensée créative, à quoi ressembleraient nos discours? Déconnectés de la réalité, si bien formulés qu'ils soient, ne sembleraient-ils pas « inhabités » et même vides de sens? Chose certaine, dans la pratique de la philosophie en communauté de recherche, les enfants sont encouragés à donner des exemples concrets et à réfléchir à partir de ceux-ci, ce qui leur permet de jongler non pas uniquement avec des idées, mais également avec des réalités.

Pour certains, la sensibilité est chose acquise : dès qu'ils entrent dans une pièce, ils remarquent ce qui s'y trouve, des objets aux textures en passant par les bruits et les odeurs. Ils prennent même le temps d'observer comment la lumière s'y infiltre. Pour d'autres, il n'en est pas ainsi. Ils doivent déployer un effort considérable, volontaire, délibéré, pour en arriver à remarquer les petits détails uniques d'une pièce ou d'un objet. Moins prompts à vivre dans leurs sensations, ces gens trouveront probablement qu'apprendre à penser de manière créative, c'est regarder les choses d'un œil neuf, dégagé des contraintes qu'imposent les conventions, les règles, les lois, les critères, etc. Toutes ces contraintes qui orientaient leur regard sont alors mises en sourdine, ce qui rend possible l'observation des choses telles qu'elles sont, ou telles qu'elles se présentent à nous. En ce sens, le développement de la pensée créative nous rend un grand service.

### *Apprendre à réfléchir librement, au-delà des règles et des critères*

*« The atmosphere of intellectual freedom in the university elicits intellectual creativity, just as the atmosphere of intellectual constraint in the elementary school elicits intellectual conformity. »<sup>58</sup>*

58 LIPMAN, 1991, p.267.

Le quotidien des élèves, des enseignants et des autres citoyens est rempli de tâches et d'obligations. Pourtant, l'une des caractéristiques de nos sociétés démocratiques est qu'au-delà de ces tâches et de ces obligations, les citoyens sont éventuellement amenés à consacrer de leur temps aux questions sociales. Ce temps devrait être dégagé de toute autre responsabilité afin de permettre une pleine participation aux enjeux qui concernent l'ensemble de la collectivité. Anciennement, l'espace-temps consacré aux enjeux de société était l'agora, considérée de nos jours comme un symbole de participation citoyenne. Ce symbole fait ressortir l'importance d'un espace, physique et intellectuel, pour échanger des idées, extrapoler, imaginer, calculer, douter, proposer... pour réfléchir, s'exprimer et dialoguer en pleine liberté.

Penser de manière créative, c'est penser sans obligation particulière, sans *nécessité*. Aucun résultat n'est attendu, aucune tâche précise n'est effectuée, aucune utilité ne ressort directement d'une pure réflexion créative. Là où la pensée critique suit des critères et des règles, la pensée créative se perd (joyeusement ou avec inquiétude) dans des labyrinthes d'idées pour en ressortir avec quelques visions étonnantes. La pensée critique agit comme un garde du corps de la connaissance, qu'elle s'emploie à protéger, à défendre et à soutenir. Pour sa part, la pensée créative s'applique à élaborer la réflexion dans toutes sortes de direction.

Pour certains, la pensée créative ne semble pas très *productive*, développant une idée par-ci, une autre idée par-là. De fait, c'est parfois en tâtonnant qu'elle procède, ce qui peut inquiéter tant la personne qui la met en œuvre que les autres qui assistent à la scène. Ne remplissant plus de mission particulière, face aux possibilités innombrables, il devient étourdissant de réfléchir créative ment. Pourtant, c'est par l'expérience de cet espace de liberté, au sens d'un espace sans impératifs, que nous sommes amenés à mieux nous connaître nous-mêmes, à imaginer notre monde autrement, à nommer des idées peut-être insensées à première vue... mais pleines de sens lorsque nous les regardons d'un peu plus près.

La pensée créative est l'autre face de la pensée critique : ensemble, elles permettent à l'enfant de développer autant sa capacité de *construire* que celle de *discerner*. Dans le cadre d'une recherche philosophique menée en communauté, il doit y avoir des moments de liberté et des moments d'encadrement, des moments de rationalité et des moments de sensibilité. La liberté de penser qu'apporte la réflexivité créative dans la pratique de la Philosophie pour les enfants est essentielle pour cette dernière autant que pour le dialogue social qui se joue dans nos collectivités. Dans les deux cas, cette liberté nous permet de cheminer.

## Conclusion

Le projet éducatif de Matthew Lipman a fait du chemin depuis 1968 : la pratique de la Philosophie pour les enfants est présente aujourd'hui dans plus de soixante-dix pays. Mais le besoin de défendre et de renforcer nos démocraties n'est pas moins urgent. Et nous pouvons,

nous devons, cultiver le *dialogue*, cet ingrédient indispensable à la vie en démocratie. Pour que la pratique de la philosophie en communauté de recherche soit un succès dans les écoles, pour qu'elle permette aux enfants d'acquérir les habiletés qui feront d'eux des citoyens conscients et proactifs, divers facteurs doivent entrer en jeu. Il faut d'abord donner aux enfants un véritable droit de parole, dégagé des idées, des préceptes moraux ou des messages idéologiques inoculés par un parent ou une autre figure d'autorité. Il faut ensuite faire en sorte que les enfants développent leur pensée critique et leur pensée attentive. Enfin, notre projet pédagogique doit inciter les enfants à développer leur pensée créative, qui n'est pas moins importante que la pensée critique.

De fait, pour que la pratique de la philosophie conçue par Lipman pour éduquer à la démocratie atteigne ses objectifs, la réflexivité *créative* doit s'y déployer. En faisant appel à leurs expériences, en étant à l'écoute de leur sensibilité et en se donnant l'occasion de réfléchir sans barrières – idéologiques, morales, logiques ou autres – les enfants augmentent leur aptitude à dialoguer avec authenticité, dans un esprit d'ouverture et d'innovation. Ils développent des habiletés qui leur permettront non seulement de faire évoluer nos sociétés, mais par-dessus tout d'acquérir un certain *art de vivre* citoyen et de mettre en œuvre leur propre quête de sens.

Il faut nous poser la question, et oser y répondre sans détour : jugeons-nous vraiment important de permettre aux enfants de réfléchir philosophiquement, sous le signe de la créativité et de l'esprit critique, ou ne voyons-nous là qu'une perte de temps? Sommes-nous vraiment déterminés à mettre entre parenthèses nos propres convictions pour mieux leur montrer le chemin en marchant à leurs côtés, avec toute l'humilité que cela exige? Voulons-nous réellement devenir moins pressés de dire et plus soucieux d'écouter? Moins fiers, moins savants, moins armés de toutes nos connaissances? Et redevenir nous-mêmes perplexes face aux mystères de notre univers?

## Références

LIPMAN, Matthew, **Philosophy Goes to School**, Philadelphia: Temple University Press, 1988, 228 pages.

LIPMAN, Matthew, **Thinking Children and Education**, Dubuque: Kendall / Hunt Publishing Company, 1993, 745 pages.

LIPMAN, Matthew, **Thinking in Education**, New York: Cambridge University Press, 1<sup>re</sup> édition, 1991, 280 pages.

LIPMAN, Matthew, **Thinking in Education**, New York: Cambridge University Press, 2<sup>e</sup> édition, 2003, 304 pages.

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederick S., **Philosophy in the Classroom**, Philadelphie : Temple University Press, 2<sup>e</sup> édition, 1980, 231 pages.

Recebido: junho/2019

Aprovado: setembro/2019

# EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA INFÂNCIA: ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

*Raquel Aline Zanini<sup>59</sup>  
Geraldo Balduino Horn<sup>60</sup>*

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo refletir acerca de elementos importantes para se instaurar uma prática de filosofia no ensino fundamental. Para tanto, parte da problematização da compreensão dos sujeitos desse processo: as crianças e da concepção de filosofia, evidenciando que o papel do(a) professor(a) no processo de ensino, o reconhecimento da soberania da criança que brinca e sua relação com a história são fundamentais para proporcionar a elas uma educação filosófica, que está vinculada ao reconhecimento da razão como possibilidade de reflexão crítica e transformação da realidade. Por isso parte do questionamento, da exposição dos carecimentos do cotidiano, chega à filosofia e reconhece suas distintas vertentes como possibilidade de fazer refletir sobre um modo de vida.

**Palavras-chave:** Infância; Educação filosófica; Ensino de filosofia.

## **PHILOSOPHICAL EDUCATION IN CHILDHOOD: ELEMENTS TO THINK TEACHING OF PHILOSOPHY**

### **Abstract**

This article has the objective reflecting about on important elements to establish a philosophy practice in elementary school, therefore, starting

59 Mestre em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trabalha na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e no Colégio Estadual do Paraná (SEED/PR), e-mail: raquel.zanini@hotmail.com

60 Prof. Dr. Curso de Filosofia – graduação e pós-graduação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com.

by problematizing the understanding of the subjects of this process: the children and conception of philosophy; evidencing that the teacher's role in the teaching process, recognition of the sovereignty about the child who plays and its relation to history are fundamental to providing them with a philosophical education, which is linked to the recognition of reason as a possibility about critical reflection and transformation of reality. Therefore, part of the questioning, of the exposure of daily needs, comes to philosophy and recognizes its different strands as a possibility to reflect on a way of life.

**Keywords:** Childhood; Philosophical education; Philosophy teaching.

### Os sujeitos do ensino fundamental: a criança

*Criança:*

*Tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo.*  
(Ana María Jiménez, 6 anos)

*Humano feliz.*

*(Jhonan Sebastián Agudelo, 8 anos)*  
(in NARANJO, 2013)

As definições acima estão presentes na obra *Casa das Estrelas*, organizada por Javier Naranjo (2013), uma coletânea de registros de seus alunos acerca de diversas temáticas e palavras. Esse dicionário traz apenas uma seleção daquilo que foi produzido ao longo de dez anos em suas aulas de língua espanhola na Colômbia<sup>61</sup> e, especialmente neste verbete nos provoca a pensar quem é o sujeito do ensino fundamental, como a criança é vista pela sociedade e pelo professor.

As narrativas históricas, em sua grande parte ancoradas num ideário de “progressos”, indicam que hoje a criança e a infância são vistas com respeito e cuidado, que este caminhar do tempo promoveu, linearmente, uma valorização e garantiu espaço para a infância na sociedade, que a criança passou de adulto em miniatura a sujeito social. Entretanto, essa concepção linear falseia e nega o concreto, primeiro porque essa compreensão da criança como sujeito social não está instaurada de modo soberano na educação, mas se apresenta sim como uma das possibilidades; segundo, porque nega que há múltiplas realidades, contextos socioculturais e, deste modo, também não podemos negligenciar que há múltiplas infâncias, que dentro dessa multiplicidade há distinções principalmente no que se refere a classe social à qual a criança pertence, pois é certo que a infância da criança pobre e seu processo de

61 Apesar desse processo de reflexão não ser ancorado na filosofia, expressa uma possibilidade de observação e escuta das crianças indicando uma prática filosófica de educação que evidencia elementos a serem considerados também ao se ensinar filosofia no ensino fundamental.

ensino se dá de modo completamente distinto daqueles que possuem melhores condições econômicas, os considerados “herdeiros” (DEL PRIORE, 2000; BENJAMIN, 2009, p. 122).

Ao analisar a relação da infância com a escola, o modo como a psicologização do ensino reservou à criança o espaço de *ser em devir*, que vai à escola para aprender e/ou “aprender a aprender”, a depender do paradigma educacional vigente (BENJAMIN, 2009; SARMENTO, 2013); sobre a forma como a escola foi determinando o papel do ensino, ora enciclopédico, ora lúdico e espontaneísta, sempre oscilando entre extremos, leva a alguns questionamentos: tais mudanças partem da escuta das crianças? Da compreensão do que seja este tempo da infância e das suas especificidades e características? Será que quando analisamos o processo de ensino de filosofia no ensino fundamental essa polarização não tende a se repetir?

Walter Benjamin (2009) com suas horas dedicadas às crianças, suas memórias berlinenses, suas análises com relação aos livros e brinquedos “ditos infantis”<sup>62</sup> nos provoca a repensar a infância e o ensino para esta fase da vida e, nesse artigo, propõem-se uma reflexão sobre o ensino de filosofia para crianças a partir de suas considerações e provocações, rompendo com uma compreensão de ensino ancorada na transmissão árida de informações que colocam a palavra no limbo do empobrecimento da experiência humana<sup>63</sup>, conduzindo-a não mais pelo seu “valor de troca”, como mercadoria, mas pensando em meios de recuperar na escola a dimensão expressiva da linguagem (BENJAMIN, 2012a; 2013).

Neste sentido, um elemento fundamental indicado por Benjamin (2019) é a necessidade de direcionar a atenção para as crianças e seu modo de partilhar e se relacionar com o mundo, reconhecendo sua aptidão e disponibilidade para conhecê-lo, de modo que cabe aos adultos garantir às crianças a realização da sua infância.

Os escritos da sociologia da educação e benjaminianos alertam para a necessidade latente de deixar de lado a compreensão da criança como *ser-em-devir*, única e exclusivamente, pois este olhar “impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu contexto e sua forma específica de ser” (SARMENTO, 2013, p. 18), apenas assim pode-se romper com práticas que visam imputar a elas a apreensão e reprodução, de modo impositivo, do pensar, agir e viver do adulto, obrigando-as a adequarem-se à sociedade e às suas expectativas.

62 São diversos os textos nos quais Walter Benjamin trata acerca da criança, da infância e dos brinquedos, livros e cartilhas produzidas para esta fase da vida, em sua maioria reunidos na coletânea *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009).

63 *Experiência e pobreza* (2012a) é o texto de Walter Benjamin que evidencia sua compreensão sobre o modo como linguagem e o empobrecimento das experiências humanas tem correlação direta na modernidade. A partir da sua reflexão acerca da pobreza de experiências na modernidade, devido a impossibilidade de manutenção da arte de narrar, Benjamin suscita a preocupação de resgatar a dimensão expressiva da linguagem em oposição radical à concepção da linguagem como mero instrumento ou “veículo” para transmitir informações e conhecimentos.

Assim, tendo como objetivo principal, pensar a relação possível entre a infância e a filosofia, partindo teoricamente de Walter Benjamin (2009) e seus escritos sobre as crianças e a educação, de modo a garantir a elas a realização da sua infância, ancora-se na a discussão na compreensão de Agnes Heller (1983) da filosofia como modo de vida, reconhecendo que os sujeitos chegam à filosofia por meio dos seus carecimentos, pois buscam respostas sobre o modo como devem agir, viver e pensar e que, através do contato com as diversas filosofias, por meio da recepção filosófica, escolhem aquela que lhes dará subsídios para estabelecer seu modo de vida.

### Filosofia como modo de vida

Nas discussões acerca do ensino de filosofia há muito se pensa sobre, em que medida, se deve ensinar filosofia ou a filosofar, essa discussão remonta distintas teorias, propostas e práticas, e, em suma, carrega em si um elemento caro quando se trata da infância: qual sua possibilidade de apreensão e compreensão dos conceitos e definições filosóficas?

Aqui se evidencia uma problemática que precisa ser revista em sua gênese, pois parte do pressuposto que devido a não “prontidão” cognitiva das crianças para apreensão de definições e conceitos e a dificuldade de abstração nesta fase da vida, qualquer prática de ensino de filosofia e possibilidade de filosofar são inviáveis (MATTHEWS, 1994). Essas considerações não são falsas, reconhecem a condição cognitiva da infância e seu processo de desenvolvimento, entretanto, servir-se disso para seccionar e considerar que a infância não pode ter contato com a filosofia e nem filosofar é incorrer em dois erros gravíssimos: negligenciar o que é filosofia e o objetivo que se tem com seu ensino; assim como, ignorar que o questionar e o espanto são próprios desta faixa etária e caracterizam a filosofia.

A compreensão de filosofia como modo de vida, uma *filosofia radical* (HELLER, 1983) é o pano de fundo desta reflexão e evidencia não apenas a possibilidade, mas a necessidade de se possibilitar o acesso a filosofia desde a infância. Assim, a educação filosófica que embasa esta reflexão não parte da racionalidade técnica e dos aspectos formais da filosofia acadêmica, com foco na transmissão linear da produção filosófica e na apreensão técnica de conceitos, o que subtende uma recepção parcial da filosofia e torna o ensino de filosofia uma tarefa árdua e impossível com crianças. Mas, aqui defende-se que o ensino de filosofia deve se basear no reconhecimento da razão como possibilidade de reflexão crítica e transformação da realidade que, partindo do questionamento, da exposição dos carecimentos do cotidiano, chega à filosofia e reconhece suas distintas vertentes como possibilidade de fazer refletir sobre um modo de vida.

Por meio da recepção filosófica que se atinge a reflexão sobre como se deve pensar, como se deve agir e como se deve viver (Idem,

p. 26), ou seja, a filosofia torna-se um modo de vida para os sujeitos estando interligada ao seu cotidiano. Neste sentido a infância é o terreno fértil para a filosofia, pois nesta fase da existência os sujeitos dão seus primeiros passos na vida, através da convivência na família, na comunidade e com seus pares, forjando, nesse processo, sua condição questionadora, permeada pelo “espanto” e os “porquês” (MATTHEWS, 1994). Negligenciar estes aspectos gera a manutenção da negação da possibilidade de ensinar filosofia para as crianças e filosofar com elas.

Gareth Matthews (1994) em sua obra *A filosofia da infância* apresenta elementos importantes para se pensar a verve filosófica das crianças, mas evidencia que o processo de questionar é uma variante inversamente proporcional ao crescimento das crianças: as divagações filosóficas em crianças com três anos de idade até por volta dos sete anos são muito mais frequentes e presentes, já nas crianças maiores, com oito, nove anos de idade, essas passam a diminuir, indicando que isso pode ter relação com a escola e seu modo de encarar o ensino (Idem, p. 17).

Esses indicativos alertam para a necessidade de se rever a concepção de ensino e de educação, e, em especial, do que seja ensinar filosofia e filosofar, para que se rompa com esta condição de impossibilidade, reconhecendo as crianças como sujeitos do processo, garantindo o acesso ao conhecimento, mas compreendendo que o foco não deve, nem precisa ser, centrado no domínio de um determinado conteúdo, teoria, filosofia, mas deve estar atento às características da percepção infantil (BENJAMIN, 2009, p. 112).

Pensar a educação filosófica a partir da *filosofia radical* significa pensá-la como satisfação dos carecimentos por meio da recepção da filosofia, que só pode ocorrer quando se reconhece os carecimentos dos sujeitos e, partindo destes, proporciona-se a incursão pela produção filosófica, historicamente localizada, evidenciando quais foram os carecimentos e questionamentos dos filósofos e seu contexto histórico, a fim de proporcionar aos sujeitos o espaço para, na relação com estes, pensar seus carecimentos e delinear um modo de viver (HELLER, 1983).

Esse entendimento da chegada à filosofia por meio da recepção, buscando respostas, expressa o potencial que a prática educativa pode atingir, pois, apesar de a filosofia ser composta por três momentos inseparáveis: o “como deve pensar”, “como deve agir” e “como deve viver”, no processo de sua recepção estes três momentos podem descolar-se, cabendo assim ao filósofo/professor receber aquele que a ela se achar em busca de uma resposta e contato parcial com a filosofia, a fim de alçar, processualmente, sua recepção parcial à recepção completa da filosofia, ou seja, a uma recepção filosófica (HELLER, 1983).

Segundo a filósofa, a recepção parcial não visa tornar a filosofia um modo de vida para o ser (a objetivação filosófica), ela é “meio para produzir outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais, até a exposição de teorias em outras esferas” (Ibidem, p. 35). Corresponde a apenas um dos momentos: ou “como se deve pensar” ou “como se deve agir” ou “como se deve viver”, ainda que estes questionamentos

não ocorram isoladamente uns dos outros. Já na recepção completa, que é quando se busca resposta para estas três questões em conjunto, o receptor pode ser caracterizado como estético, entendedor ou filosófico, que é o objetivo da *filosofia radical*.

O receptor estético é aquele que se apropria da forma da obra filosófica, não do sistema como um todo, mas da sua concepção de mundo, transformando-a em conceitos lógicos. Sua recepção é sempre catártica, pois é vista como algo belo, suas ideias não estimulam outras ideias, mas sim sentimentos.

Já o receptor entendedor é aquele que possui um largo domínio da cultura filosófica, ao contrário do que caracteriza o filósofo especialista, “compreende e interpreta os sistemas filosóficos como algo inteiro, neles admirando, antes de mais nada, a obra humana”, ele “formula um ‘juízo de gosto’ filosófico; tem uma agudíssima sensibilidade para as diferenças entre as várias elaborações” (Ibidem).

A recepção filosófica, considerada a recepção completa, que abarca todos os carecimentos, tem a ver com a apropriação do *modus operandi* filosófico, que se dá a partir da escolha de apenas uma filosofia que será sua utopia racional, o que implica uma relação prática com a filosofia (ativa), pois o receptor passa a vivenciá-la, desenvolvendo atitudes filosóficas, objetivo este a ser atingido com a educação filosófica escolar, processualmente.

Deste modo, quanto mais cedo iniciar o contato com a filosofia, tão logo o sujeito apropriar-se-á tanto do conhecimento quanto da atitude filosófica, partindo de seus carecimentos e, conseqüentemente, trilhará o caminho em direção à escolha de sua filosofia, que expressará seu modo de viver, agir e pensar, sendo esta a recepção que o professor(a) deve ambicionar que o aluno atinja.

Importante ressaltar a diferença existente entre a recepção filosófica proposta por Heller (1983) e as abordagens dos filósofos que ela chama de “especialistas”. Para a filósofa, estes são os que partem do puro interesse na investigação científica, na apropriação conceitual, enquanto a recepção filosófica tem como princípio o carecimento das objetivações filosóficas que incitarão o receptor a refletir sobre o modo “como deve pensar”, “como deve agir”, “como deve viver” (Ibidem, p. 33). A filosofia se torna um “modo de vida”, não sendo apenas um pensar sistemático e rigoroso, mas tem como norte a vida, a práxis.

Para tanto, cabe apontar que é preciso compreender a filosofia não como apreensão das ideias de experts e de suas *filosofias*, nem como apreensão técnica e mecânica do seu ideário. Há que se atentar para além dos conceitos, para a sua historicidade e o pertencimento do filósofo que a produziu num tempo e espaço social, pois a filosofia nunca é extemporânea. Sua função social é pensar e pertencer ao seu tempo.

Problematizar o ensino de filosofia buscando romper a compreensão desta aliada ao desenvolvimento de uma racionalidade instrumental e ao domínio de conceitos e definições é urgente para a educação, principalmente no contexto atual, pois o discurso em prol

de uma concepção de educação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências (BNCC, 2018) tem ganhado força, endossando um processo de negligência à condição da infância em relação ao mundo adulto, deixando-as à margem, preparando-as tecnicamente para serem “cidadãs ativas” na sociedade democrática, mas ignorando a possibilidade de um processo educativo que lhes dê voz, que lhes permita criarem, ou seja, deixando de lado o caráter político, estético e filosófico da educação.

Neste sentido, em suma, quando se trata de ensinar, o processo se dá por meio da transmissão enciclopédica de conteúdos, sem problematização, diálogo e reflexão, entendendo o(a) professor(a) como aquele que deve levar as crianças ao desenvolvimento de sua capacidade racional e intelectual.

O afastamento da relação entre a filosofia e a realidade deve-se, em parte, à divisão social do trabalho e ao afastamento entre o receptor de filosofia e o criador (HELLER, 1983), neste processo destitui-se o ser humano da sua capacidade criadora fazendo com que a filosofia deixasse de ser parte orgânica da vida cotidiana tornando todo sujeito apenas receptor, *consumidor*. Como indica Heller (Idem), esse movimento acaba por tornar legítimo apenas o discurso daquele que ou torna-se filósofo profissional ou atinge um status significativo dentro de alguma área profissional. Essa compreensão evidencia a manutenção da criança como *in-fante*<sup>4</sup>, sem voz, que não possui *status social* algum e por isso não pode manifestar-se socialmente.

Entretanto, quando a criança e o adulto experimentam o momento criativo da filosofia por meio de uma experiência com a linguagem, por exemplo, inicia-se “um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas”, pois é o processo de conhecer e o modo como se dá que gerará crítica ou conformismo ao dado, que suscitará a necessidade de questionamento ou apreensão. Como colocam Pereira e Jobim e Souza (1998, p. 36), o mundo da criança, em que ela vive e se relaciona com o outro “é um claro-escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana”, a verdade se “faz constantemente nas relações sociais e por meio delas”, entendendo que a “linguagem é o local da produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem”.

Essa compreensão da verdade faz refletir a respeito da relação que há com a história, a cultura, a sociedade e a própria filosofia, de modo a pensar qual seja a função do filósofo que, como indica Porta (2014, p. 51) é o “guardião da racionalidade”; entretanto essa “racionalidade” não pode ser entendida como sinônimo de discurso ou pensamento lógico, mas como esclarecimento, intersubjetividade e reflexividade. Por isso, o filósofo, ao renunciar a esta tarefa, deixa de lado a função social da filosofia e, conseqüentemente, ela perde a sua “legitimação como momento necessário e irreduzível da cultura” (Ibidem), como relação constante com a realidade e a vida.

Sendo a racionalidade sempre uma “tomada de consciência, a filosofia é essencialmente libertadora”, por isso se a filosofia não permeia a cultura de um povo ou não está presente no processo de ensino, isso denota uma imensa incoerência, pois ela “cumpre uma função imprescindível no conjunto da cultura” (Ibidem).

Em vista disso, pensar a presença da filosofia desde a infância não tem como intuito dotar as crianças de racionalidade técnica, de verdades absolutas, mas sim possibilitar a elas o diálogo e a reflexão conjunta com seus pares, assim como o contato com o conhecimento historicamente produzido na filosofia<sup>64</sup>, sempre partindo dos carecimentos próprios da infância, de modo que o processo de ensino cumpra com sua função: a humanização, proporcionando à criança a possibilidade de romper com a condição de *in-fante*.

É com este intuito que se rompe com a ideia de uma “filosofia para crianças” e se defende uma educação filosófica para as crianças que, ancorada na racionalidade enquanto possibilidade de reflexão, crítica e transformação da realidade, parte dos questionamentos da infância e lhes possibilita, processualmente, a chegada a um modo de viver, pensar e agir filosóficos (HELLER, 1983, p. 26).

### **O ensino de filosofia na infância: elementos a serem considerados**

Compreender a filosofia como práxis, como aquela que possibilita ao ser a escolha de um modo de vida, a partir dos seus carecimentos, implica ouvir o outro e, ao pensá-la no ensino fundamental, evidencia a necessidade de ouvir as crianças, dar espaço para seus “porquês”, suas inquietações, observar de modo atento sua relação com seus pares e seu meio, o que provoca uma revisão do papel do professor que, como observador atento, media o processo formativo (BENJAMIN, 2009, p. 103).

Benjamin (Idem, p. 119) indica esse papel do professor por reconhecer que este olhar atento sobre as crianças significa uma abertura para sua força revolucionária, compreendendo que não é a “propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária” sobre as crianças, pois apenas às instigam a pensar, mas não se tornam ações na vida dos sujeitos; por isso, apenas uma educação que permita o surgimento e resolução de tensões pode garantir uma educação efetiva para a práxis. Isso é possível através de práticas que permitam a relação entre as crianças.

Ao colocar o professor no papel daquele que está atento aos gestos, falas e carecimentos das crianças, pressupõe-se que este apresente

64. Aqui ressalta-se a necessidade de visitar os estudos acerca de filosofias outras, que não as europeias, a fim de valorizar a produção dos povos ameríndios e pensar na elaboração de um currículo próprio para esta fase, promovendo a descolonização do currículo de modo a proporcionar ao estudante uma relação com aquilo que aprende no espaço escolar, com a história, a memória, os conhecimentos e a cultura.

à elas as diferentes filosofias, suas produções e reflexões referentes a um dado carecimento, de modo a possibilitar às crianças também o acesso ao arcabouço de conhecimentos filosóficos (HELLER, 1983), tornando-se assim o mediador.

Importante ressaltar que este processo não tem como função *em-formar* a criança, depositar nela conhecimentos à revelia; o olhar do professor deve ser atento, mediar observando os gestos infantis e conduzir a prática de modo sutil, pois a proposta é de uma educação sob um “contexto”, em que o questionamento e a reflexão imperem, uma relação conhecimento-práxis e não uma imposição filosófica, de um modo de agir, pensar e viver.

Walter Benjamin (2009) nos alerta em seus escritos sobre a infância, o ensino, a literatura e os brinquedos produzidos para as crianças, sobre a necessidade desta sensibilidade acerca da infância. Suas críticas e análises suscitam reflexões e provocações importantes de serem consideradas no que diz respeito ao ensino de filosofia no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, quando a relação que se estabelece com o mundo é de curiosidade, espanto e descobertas.

### Soberania da criança que brinca

Esse olhar do professor sobre os sujeitos dos processos formativos possibilita abertura à criança e, nesse sentido, coaduna-se outro elemento a ser considerado quando pensamos a prática de ensino de filosofia para crianças que é a busca pela preservação da “soberania da criança que brinca”, evitando que ela perca força “junto ao objeto de aprendizagem” (BENJAMIN, 2009, p.153).

Benjamin (Idem) evidencia essa possibilidade ao analisar as cartilhas elaboradas por Tom Seidmann-Freud<sup>65</sup>, indicando que nesse material rompe-se com uma prática que impõe as primeiras letras e algarismos às crianças, mas se permite que o processo ocorra na relação dela com o material e com a descoberta, evidenciando a necessidade de se evitar a imposição do conhecimento filosófico.

O processo de aprendizagem para as crianças é uma grande “aventura” e não cabe ao adulto barra-lo, mas sim fomentá-lo atentando-se para a percepção infantil, principalmente no que diz respeito a filosofia, rompendo com uma pedagogia calcada no pragmatismo, na instrumentalização das crianças, ancorada no desenvolvimento do racionalismo e no domínio -“decoreba”- de fatos históricos e conceitos. Importante reconhecer que esse modo de ensinar parte da psicologia e da ética, bases da pedagogia burguesa, com intuito de buscar uma “natureza do educando” e focar na formação do cidadão, estabelecendo como meta dos processos formativos a adaptação e adequação do estudante aos interesses da sociedade (BENJAMIN, 2009, p. 121). Essa

65 Essa análise pode ser lida em seu texto *Princípios Verdejantes: novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas* (BENJAMIN, 2009, p. 153).

constatação evidencia marcas que perduram na educação: a compreensão da universalidade dos conceitos e do transcorrer linear da história.

No âmbito do conhecimento, a universalidade do conceito está posta “como medida para avaliar e submeter as singularidades do real e a pluralidade empírica” (SCHLESENER, 2010, p. 388); já a compreensão linear da história tem a ver com a postura de ignorar a barbárie que dá ao homem moderno seus “documentos de cultura”, diretamente relacionada com a narrativa histórica forjada pelos opressores que omite essa barbárie negativa (BENJAMIN, 2012a).

Essas marcas são características da modernidade e tencionam a prática educacional oscilando entre extremos ora calcados na tradição de conhecimento, ora numa prática espontaneísta e instrumental. Esses elementos também aparecem quando paramos para analisar o ensino de filosofia sendo que ora se enfatizam práticas centradas na transmissão linear do conhecimento historicamente produzido, universalizando conceitos e “verdades”, ora se realizam práticas relativistas e levianas no que diz respeito ao ensino filosófico, ancorando-a no “filosofar”, amparado pela lógica formal e descolado da história da filosofia, das reflexões e conhecimentos produzidos.

Não se pode negligenciar o fato de que as crianças, por sua condição de *principiantes* na vida social, têm na escola e no convívio com seus pares e professores a possibilidade de realocar a experiência através de novas vivências que permitam uma outra relação com o social, a cultura, a história, mas isso será possível apenas se a elas for disponibilizado espaço para troca de conhecimentos e saberes entre si e com o professor, o que poderá ocasionar uma outra relação com a história, principalmente se for dado a elas conhecer a versão da história dos vencidos (BENJAMIN, 2012a, p. 241-252).

Para tanto, primeiramente faz-se necessário reconhecer que essa relação com seus pares torna evidente seus carecimentos e se dá, principalmente, por meio do brincar e dos jogos, que engendram tensões e lhes possibilitam a resolução, por isso Benjamin (2009, p. 152) irá indicar a educação através de jogos teatrais e improvisação como uma forma contundente de se educar as crianças em um “contexto” formativo e não sob um ideário, o que nos leva a refletir sobre esse recurso como potencializador de uma educação filosófica<sup>66</sup>.

### **Educação filosófica: a criança que brinca e a história**

A relação entre a infância e a história também não deve se perder, principalmente no que diz respeito à história da filosofia, para essa reflexão recorreremos às teses *Sobre o conceito de história* de Benjamin (2012a, p.241), nelas o filósofo nos apresenta a necessidade de ruptura com a compreensão de um *continuum* da história, ou seja, desvinculá-la

66 Essa relação é discutida na dissertação intitulada *Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir dos carecimentos das crianças* (ZANINI, 2019).

da ideia de progresso, pois apenas assim uma educação materialista pode ocorrer, mantendo em seu âmago a história cultural, a fim de proporcionar acesso à práxis (BUCK-MORSS, 2002, p. 344).

Essa proposta vai na contramão da transmissão cultural que se caracteriza como um “cortejo triunfal” no qual os vencedores e dominadores “espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012a, p. 244). Na verdade, Benjamin exorta os materialistas históricos a escovar a história a contrapelo, tarefa importante também para se pensar uma pedagogia revolucionária de modo que rompa-se com o saber estéril que não promove o acesso a práxis no processo de formação (BENJAMIN, 2016, p. 123).

Segundo Buck-Morss (2002, p. 531) Benjamin se convenceu, em 1927, numa viagem para Moscou, que

o problema de uma educação cultural era igualmente agudo em uma sociedade pós-revolucionária, em que o intento do partido comunista de ensinar “os clássicos” da literatura europeia popularizou os valores burgueses “precisamente no sentido distorcido e monótono que, em última instância, se deve ao imperialismo”. (Ibidem).

A preocupação de Benjamin com o que se lê e se ensina aparece em trechos de sua obra *Passagens* (2018), assim como em suas teses de história. O autor aponta que também obras da cultura podem naturalizar e endossar os valores que estão vinculados a uma concepção de progresso histórico que nega a opressão e a possibilidade de rompimento com a barbárie (no seu sentido negativo, vinculada à pobreza de experiências e o declínio da narração).

Deste modo, alerta também para o fato de que isso não quer dizer que apenas autores simpatizantes e/ou da classe operária devem ser lidos, pois, por vezes, há “mais significância, de um ponto de vista revolucionário, para ensinar seus leitores sobre o presente” em obras que não se configuram próximas ou pertencentes a ela, do que em muitas daquelas que haviam “glorificado o operário” (BUCK-MORSS, 2002, p. 345).

É este alerta que leva a pensar qual seja a educação filosófica necessária para proporcionar uma experiência política que infunda “na classe revolucionária a força para ‘sacudir’ os tesouros da cultura que ‘se amontoam nas costas da humanidade’ e assim poder tocá-los com as mãos”, pois um modo conservador de transmitir historicamente a cultura gera um “efeito reacionário” e não revolucionário (BUCK-MORSS, 2002, p. 344) e, do mesmo modo, pode ocorrer com o ensino de filosofia. Faz-se necessário deixar de lado uma compreensão de cultura como “algo coisificado” na qual “sua história não seria nada além do resíduo da *memorabilia* que foi desenterrada sem nunca ter entrado na consciência humana através de qualquer experiência autêntica, ou seja, política” (Idem).

Neste sentido, é importante frisar que essas indicações não tratam nem do passado jogando luz sobre o presente nem deste iluminando o passado, mas tem a ver com uma relação de constelação, em que uma imagem dialética do passado se une ao presente (Ibidem, p. 346), de modo que essa relação não se dê apenas no âmbito textual, técnico, mas vivifique-se na compreensão concreta do ser, pois, como coloca Benjamin,

Só alimenta vitalmente a vontade a imagem representada. Com a mera palavra, em contrapartida, ela pode no máximo inflamar-se, para em seguida continuar a arder chamuscada. Não há vontade sã sem a exata representação imagética. Não há representação sem inervação. (BENJAMIN, 2012b, p. 41).

A experiência autêntica é a experiência política, através da qual se entra em contato com a história cultural, não nos moldes e a partir do conhecimento dos vencedores, mas pensando no saber que possibilite o acesso à práxis a fim de romper com o opressor e levar o oprimido a reconhecer sua situação.

### Considerações [nada] finais

As provocações benjaminianas são a base para se pensar sobre o modo como pode-se alcançar uma prática de ensino de filosofia para as crianças que não ignore nem a produção filosófica nem o filosofar. Matthews (2001, p. 31) ao pensar a filosofia da infância e a relação da criança com a filosofia indica que é necessário que o professor busque em si mesmo a “criança que faz perguntas”, como a que há nos alunos, pois “se não for assim, a filosofia que fazemos em conjunto perde a sua urgência e a sua razão de ser”.

Ao partirmos de uma concepção de *filosofia* como *radical*, diretamente vinculada a práxis, que possibilita a criança exposição dos seus carecimentos e reflexão acerca deste, abre-se espaço para uma renovação do ensino da filosofia, não apenas na infância, mas com elas em especial. Deixar de lado o caráter técnico e instrumental do ensino rompe com muitas limitações impostas ao ensino de filosofia.

Esse reconhecimento do potencial revolucionário da infância e da necessidade de contato com as filosofias produzidas, possibilitando às crianças não só o acesso a estas como também a compreensão histórica de sua produção é fundamental para alçar o mero ensino de filosofia à uma educação filosófica, que reconhece as crianças também como sujeitos do processo e pertencentes a um contexto histórico e social.

Walter Benjamin (2009, p. 111-120), ao escrever o *Programa de um teatro infantil proletário* para Asja Lascis<sup>67</sup>, no intuito de teorizar a prática

67 Asja Lascis fazia parte de um grupo de artistas que se preocuparam, na década de 1920, com o aperfeiçoamento do processo educativo de modo a aprofundá-lo e facilitá-lo. Lascis estava na Rússia que após a guerra mundial, a Revolução e a crise econômica de 1921-1922, gerou um contingente de sete milhões de jovens e crianças abandonadas, os chamados *besprisyemye*, seu

dela, expõe uma compreensão do teatro como aquele que possibilita a educação de maneira dialética às crianças e permite a formação da consciência crítica aliada à ação, por se dar sob um “contexto” e não sob um ideário, renunciando assim à práticas imparciais que impõe a elas a “decoreba” e a reprodução de ideias prontas (BENJAMIN, 2009, p. 103; BUCK-MORSS, 2002). Essa renúncia, atrelada à observação atenta do professor aos gestos infantis, que se configuram como sinais revolucionários, e ao contato com a história, tornam possível o reconhecimento da “soberania da criança que brinca”, pois brincar é algo muito sério para a criança (BENJAMIN, 2012a, p. 215).

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que nos *porquês* das crianças também está o brincar, está expressa sua relação com o mundo e com o novo, de modo a perceber que esse processo formativo precisa banir a imposição do conhecimento como “ídolos” às crianças, mas manter a leveza da relação dela com o questionar, o problematizar.

É por isso que Benjamin (2009, p.153) em sua análise das cartilhas escolares friza e elogia a importância dos “espaços em branco”: através da observação o professor conduz as práticas, mas sempre deixando espaço para a criança, na relação com seus pares, resolver as tensões e “preencher” as lacunas que lhe aparecem, o que é fundamental na educação filosófica, respeitando o espaço do filosofar da criança.

A educação na modernidade traz marcas contundentes devido a concepção linear da história e da compreensão da universalidade dos conceitos, principalmente no que diz respeito ao fato de ignorar a possibilidade de um meio termo que reconhecesse a natureza instituinte da infância e seus carecimentos e não negasse a elas o jogo e o brincar na sua formação que, para Benjamin (2009), promoveriam a reorganização e identificação do mundo, pois a percepção infantil, nesse processo de descoberta, possui um caráter revolucionário se considerada na educação das massas.

A cognição da criança traz essa marca revolucionária porque é tátil, o que sinaliza sua ligação com a ação. Esse fato se evidencia quando compreendemos que na infância se conhece os objetos ao fazê-los e usá-los de modo criativo, não aceitando apenas o sentido já dado a eles. Essa é a relação que se instala também entre a infância, a história e a possibilidade revolucionária deste encontro,

A teoria de Benjamin reconhecia que a relação entre consciência e sociedade a um nível histórico estava entremeada de outra dimensão, o nível de desenvolvimento da infância, em que a relação entre a consciência e a realidade tem sua própria história. *Nas crianças, a capacidade para transformação revolucionária estava presente desde o início.* Daí todas as crianças serem “representativas do paraíso”. Despojadas de suas pretensões

intuito era empreender uma educação estética para essas crianças que não haviam passado nem por um processo de escolarização, tampouco haviam tido vida familiar, ou seja, sua educação por instituições tradicionais era impossível (KOUDELA, 1991, p. 27).

*metafísicas, a história era patrimônio das crianças, e como tal, era sempre um retorno aos inícios. Aqui representam-se as revoluções não como uma culminação da história do mundo, mas como um novo começo.* (BUCK-MORSS, 2002, p. 316, grifos nossos).

Esse novo começo tem a ver com a relação que a criança estabelece com o mundo, evidenciando a chegada do “instante ‘um’” ou da “fase infantil”, não num sentido pejorativo, mas compreendendo o eterno principiar do ser humano, mesmo que adulto. Benjamin (2012b, p. 159) exemplifica a repetição desse “instante” ao relatar sua experiência no inverno de Moscou, quando as ruas ficam congeladas e, assim, logo ao chegar, “se inicia a fase infantil. Deve-se aprender novamente a andar sobre o espesso regelo dessas ruas”.

Essa compreensão do “instante um” é cara quando pensamos a relação da infância com o mundo, com a humanidade, com a história e, aqui especificamente, com a filosofia, suscitando a reflexão em relação ao modo como a educação filosófica deve se dar, principalmente ao se entender a filosofia como modo de vida que leva à reflexão sobre como se deve agir, pensar e viver, a partir da recepção filosófica (HELLER, 1983), que não pode ignorar também as produções dos “vencidos” (LÖWY, 2005, p. 110), as filosofias outras, assim como sua história cultural e a restauração do caráter revolucionário da educação, garantindo-se às crianças a realização de sua infância.

Ignorar esta relação da infância com a história e seu potencial revolucionário apenas endossa uma prática que perpassa as infâncias e culmina com a derrota da possibilidade do adulto tornar-se revolucionário. Isso é fruto de um processo educativo e de socialização que suprime a ação da criança, colocando-a desde cedo a “papaguear de volta a resposta ‘correta’, olhar sem tocar, resolver problemas ‘na cabeça’, sentar passivamente, aprendendo a fazer sem pistas óticas” (BUCK-MORSS, 2002, p. 36).

O processo educacional dado desta forma é o que leva à diferença e até mesmo à perda da capacidade mimética no adulto, pois este, após passar pela escola, reconhece a si mesmo e ao mundo através da racionalização, do controle e do ordenamento. No entanto a criança, inicialmente, o faz por meio da sensibilidade, do mundo da fantasia. Torna-se evidente que são os “ritmos e disposições temporais adquiridos mimeticamente que instituem o ponto de partida para uma relação autônoma com o tempo”,

A aprendizagem escolar assimila o sentido e o movimento temporal linear exigido pelo fazer: a “consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” adaptando a criança a ordem temporal que fundamenta o conjunto de relações sociais modernas. (SCHLESENER, 2011, p. 132).

Essa “ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” reforça a dimensão problemática das práticas filosóficas que apregoam o tempo linear como a verdade e a ideia de progresso constante do conhecimento filosófico, entretanto suas práticas são sempre vazias de conteúdo, desprendidas da história cultural e filosófica (PORTA, 2014; HELLER, 1983) e daquilo que o professor pode transmitir em sala de aula: a relação da humanidade com o conhecimento filosófico e sua assimilação e reelaboração constantes, entendendo que se chega à filosofia pelos carecimentos.

Ressalta-se que há inúmeros aspectos a serem aprofundados a partir das provocações aqui trazidas, principalmente no que diz respeito ao modo como levar a filosofia às crianças possibilitando tanto a recepção filosófica quanto o filosofar, garantindo às crianças a realização da sua infância.

### Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. (Obras Escolhidas, v. 1).

\_\_\_\_\_. **A hora das crianças**: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de: MEDEIROS, Aldo. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Anjo da História**. Tradução de: BARRENTO, João. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2019.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução de Ana Luiza de Andrade; revisão técnica de David Lopes da Silva. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó: Editora Universitária Argos, 2002.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro, Imago, 2005.

HELLER, Agnes. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATTHEWS, Gareth B. **A Filosofia e a Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A filosofia da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

NARANJO, Javier. **A Casa das Estrelas: O Universo Contado Pelas Crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2014.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SCHLESENER, Anita. **Percepção e conhecimento na aprendizagem infantil a partir de escritos de Benjamin**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 387-408, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2033>>. Acesso em: 1 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin**. Paidéia. Curitiba, v. 21, n. 48, 129-135, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2019.

ZANINI, Raquel Aline. **Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir dos carecimentos das crianças**. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Recebido: agosto/2019

Aprovado: novembro/2019

# VICISSITUDES DA PRESENÇA DA FILOSOFIA

*Maria Teresa Santos*<sup>68</sup>

## **Resumo:**

Este texto reage à debilitação da situação da filosofia no ensino e que, por extensão, atinge Filosofia para Crianças. Trata de uma situação debilitante que não se circunscribe a si mesma, pois também estão em questão as humanidades, as artes e as ciências, ou seja, o saber no seu todo. São muitas as abordagens de compreensão desta situação, nomeadamente a de Nussbaum (2010) que a articula com lucros financeiros. Neste texto, mais focado em Filosofia para Crianças, argumenta-se a favor da imprescindibilidade da filosofia como necessidade quer para a formação reflexiva e livre do ser humano, quer para a superação da visão fragmentada dos saberes. Todavia não basta defender a presença da filosofia na escola; há que a repensar na sua condição a partir da perspectiva da *utilidade do inútil* e atender ao novo quadro de saberes exigido pela atual complexidade da vida e pelos desafios que a crise ambiental e a tecnologia colocam.

**Palavras-chave:** Filosofia, Crianças, utilidade do inútil, Lipman.

## **Abstract:**

This text reacts to the weakening of philosophy in teaching that, by extension, reaches Philosophy for Children. Such situation is not limited to philosophy itself, because humanities, arts and sciences, that's to say knowledge as a whole, are also in question. There are many possible approaches to understanding the situation, namely Nussbaum (2010) that articulates it with financial profits. In this text, more focused on Philosophy for Children, it is argued that philosophy is indispensable for two reasons: one, to educate for a reflexive and free human being; other, to overcome the fragmented vision of knowledge. It is not enough,

68 Docente do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e membro integrado do Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (cidehus/ue). Email: msantos@uevora.pt

however, to defend the presence of philosophy in school; it is necessary to rethink its condition from the perspective of the usefulness of the useless idea. Also, it is important to attend to the new framework of knowledge required by the current complexity of life and the challenges from environmental crisis and technology.

**Key words:** Philosophy, children, usefulness of the useless, Lipman.

### Nota introdutória

O tema do lugar e papel da filosofia para educação das crianças no mundo contemporâneo insere-se num debate de longa tradição sobre o lugar e papel da própria filosofia. É um debate com duas frentes fortes – a identidade da própria filosofia e o acesso ao filosofar – acompanhado, com maior ou menor realce e variando de perspectiva segundo as tendências das épocas, por questões como a utilidade, instrumentalização e neutralidade axiológica. São questões interligadas decorrentes da filosofia ser uma atividade plural, aberta e radicante, intrínseca ao exercício pensante crítico. Nesta atividade reflexiva há um sem tempo, um andar à solta e uma atenção enérgica, próprios do processual da busca, a par quer de um compromisso de dimensão ativa para com o ser-se e o agir no mundo a favor do bem-estar comum, quer de uma empenhada integração na memória cultural cuja intencionalidade é o futuro (CERQUEIRA, 2015, p. 8). Ora com que critérios e estratégias fazer a iniciação ao exercício filosófico, de permanente interrogação, sobre os sentidos do ser humano e do mundo e sobre a linguagem que traduz tais sentidos? Os critérios não podem justificar a filosofia pela utilidade pedagógica decorrente da agilidade lógica na demonstração e aquisição de uma normatividade ética consensual à cidadania, nem as estratégias a podem querer neutralizar axiologicamente ou, ao invés, colar a ideologias. Sem pressão do funcional e num quadro hermenêutico nutrido pelo vivencial, o filosofar faz-se pelo acolhimento da interrogatividade implicada na presença relacional do ser humano, desde a dimensão praxica à ontológica, e pela busca de uma compreensão enraizada na cultura e distendida à totalidade da vida. Mas diferem os critérios e as estratégias quando toma lugar o filosofar e quando se dá a iniciação ao filosofar, nomeadamente com crianças? Ao admitir-se a diferenciação está-se-lhe a subjugar a ideia de que só com maturidade intelectual e explicitude sistemática se cumprem as características do proceder filosófico e que antes desta fase, coincidente com a adultez intelectual, só pode haver planos aproximativos e transitivos. Isto equivale a considerar que qualquer fase incoativa não é filosofar e leva a perguntar o seguinte: então como se exercita o filosofar se não for mediante a sua própria ativação?; como criar sentidos se não se abrirem janelas para mundos de sentido? Em nosso entender, qualquer iniciação tem de estar sintonizada com os critérios e estratégias da ‘coisa’ que

está a iniciar e que tal não tem idade autorizada nem caduca com a idade. A interpretação-posição aqui assumida – a iniciação ao filosofar está dentro do filosofar – afigura-se-nos determinante para contrariar o absolutismo de certos modos de fazer e dizer filosoficamente, para não *pedagogizar* a iniciação e, não menos nefasto, para evitar simulações do exercício filosófico seja com crianças/jovens seja com adultos. Partimos desta interpretação-posição para orientar os objetivos concêntricos do presente texto: um, que Filosofia para Criança<sup>69</sup> se insere em território filosófico; outro, que FpC bebe da memória cultural das humanidades, artes e ciência; outro, ainda, que deva ser repensada nos seus propósitos e tendo em consideração os desafios sociais.

Matthew Lipman avançou com uma proposta bem conhecida e muito comentada de iniciação ao filosófico que põe de parte a questão da vocação para a filosofia e a questão do tecnicismo do seu jargão analítico (1998). Vinculado ao ambiente racional do pragmatismo, limitou-se a postular a *educação para o pensamento*, nas palavras de João Maria André (2014, p. 142), como uma atividade de base, ou, segundo expressão de Oscar Brenifier (2007, p. 225), tratou de organizar sessões com crianças e jovens para *exercitar o pensar*, retomando as questões filosóficas suspensas na história da humanidade e vivamente inquietantes. São muitas as maneiras de interpretar o trabalho de Lipman, nas suas práticas, nos seus textos e modelos de formação de *facilitadores* (SANTOS, 2018). Todavia apenas nos interessa sublinhar dois aspetos: por um lado, o efeito de ressonância do desenvolvimento do pensamento atento, crítico e cordial em todas as esferas do pensar, sentir e agir das crianças; por outro lado, a responsabilidade incoativa, *tout court*, da filosofia pelo desenvolvimento destas componentes. Dispensa-se qualquer outra razão que não seja a necessidade de corresponder à formação devida a cada ser humano pelo simples facto de ter nascido (RICOUER, 1948; 1999). Assim defende-se a imprescindibilidade da filosofia por nenhum outro saber se dedicar a este tipo de tarefa questionante-reflexiva e rejeita-se a sua utilidade falaciosa como *holy grail* da pedagogia lucrativa, ou o *asset* que diferencia positivamente o ensino, ou o contributo formativo para o *outcome* da cidadania. A filosofia não é útil no sentido financeiro e ordenador, pois a sua condição é a inutilidade exigida para a experiência irreduzível de se ser em relação, plataforma de todo o aprender (KRISHNAMURTI, 1977). Por conseguinte, defende-se aqui a introdução ao filosofar por três razões:

- a) uma, a convicção da utilidade do inútil para a *dignitas hominis*, sobretudo agora que a Data Science se escancara espetacularmente em direção à Inteligência Artificial, capaz de imaginar,

69 Por reconhecimento do papel inovador de Matthew Lipman mantemos a designação Filosofia para Crianças [FpC] como tradução de Philosophy for Children. Advertimos que a palavra '*children*' tem uma abrangência etária que inclui jovens adolescentes, enquanto a palavra '*criança*' usada para traduzir é mais restritiva das idades. Apesar de '*criança*' não oferecer plena cobertura sinónima a '*children*', usamo-la pois uma sigla mais ajustada ao universo dos destinatários [FpC/J(ovens)] poderia causar confusão.

- avaliar normativamente, argumentar e demonstrar (PEREIRA, 2016). A situação atual e a que se vislumbra próxima obrigam o ser humano a interrogar-se sobre as possibilidades e limites do seu próprio pensamento, ação e sentir (CURADO, 2019);
- b) outra, a urgência de assentar a escola na memória cultural, tecida de humanidades, ciência e artes, de modo a resistir à ideia de que o saber científico é a determinante máxima da escola e a reconhecer que a filosofia pode cruzar todas as expressões da cultura e potenciar o valor axiológico de cada uma;
  - c) outra, ainda, a necessidade do ser humano aprender a viver no concreto das comunidades e a salvaguardar a vida no planeta.

Uma vez apresentadas algumas das razões sobre a imprescindibilidade da filosofia passa-se à contextualização da questão de fundo – utilidade/inutilidade – e faz-se a articulação com FpC.

### **Voltando ao princípio: a questão da utilidade e inutilidade da Filosofia**

É em *Górgias* que o critério de contraste entre ‘utilidade/inutilidade’ se aplica ao autoquestionamento da filosofia. Qual o valor real do exercício filosófico para a atividade política? Numa tentativa de conceder primazia à retórica pela sua ligação com a vida da cidade, o ateniense Cálicles secundariza a filosofia, atribuindo-lhe uma função pedagógica. Citando: “É belo estudar filosofia na medida em que serve para instruir e para um jovem não é vergonhoso filosofar.” (GÓRGIAS, 484c)<sup>70</sup>. Mais adiante Cálicles reforça a ideia de delimitação etária do estudo da filosofia, estancando-o na adolescência enquanto estada de formação do homem livre dotado de elevação moral: “Eu gosto da filosofia de um adolescente, parece-me ser uma coisa decente e denota, aos meus olhos, um homem livre. Aquele que a negligencia parece-me, ao contrário, ter uma alma fraca, que nunca acreditará capaz de uma ação bela e generosa” (GÓRGIAS, 485d). Ao empurrar o estudo da filosofia para a adolescência reduz-lhe a utilidade, ou seja, declara a sua inutilidade para o adulto, destinado à atividade política. É muito significativa a linha divisória traçada. Ela não só serve para reforçar a ideia de incomunicabilidade entre filosofar e governar, como também para desnivelar o valor dos dois saberes. Efetivamente, com a submissão da filosofia à pedagogia há perda de autonomia noética e desvalorização epistemológica. Cálicles recusa que o propósito da filosofia lhe seja intrínseco, quer dizer, que o propósito da filosofia seja filosofar tal como o da dança é dançar ou, então, que a educação filosófica coincida com o filosofar tal como a educação em dança coincide com o dançar.

70 Para facilitar a leitura, as citações tiradas de livros e artigos escritos em línguas, que não a portuguesa, foram traduzidas por nós, assumindo-se assim tal responsabilidade. Com esta declaração evita-se sobrecarregar o texto com a indicação “tradução nossa”.

Nesta crítica à inutilidade da filosofia, Cálicles vai buscar validade argumentativa ao sentimento de vergonha, no qual está embebida a imagem corrente do filósofo. É uma imagem derivada da sobejamente reproduzida com Tales de Mileto, dada em *Teeteto* de Platão (TEETETO, 74a-175b). Conta-se que o pré-socrático, absorto numa atenção pasmada, caiu num poço enquanto observava o céu, o que não escapou à piada de uma escrava de Trácia. O episódio é interpretado como alheamento do plano das evidências da realidade e como desinteresse em orientar o pensamento e as ações pelos padrões da conveniência convival e produtiva. Cálicles agrava esta imagem *cliché* de marginalidade e ridículo que se apôs ao filósofo e à atividade reflexiva acrescentando-lhe o sentimento de vergonha como elemento diferenciador, quer em relação ao filósofo e ao sofista quer em relação ao filosofar e à retórica. Trata-se de denunciar a vergonhosa condição de quem foge da responsabilidade de participar na vida da cidade ou de quem não assume consciência cidadã, preferindo prolongar pela adultez o que é próprio da adolescência. Mas esta denúncia vai mais longe e tem um efeito mais radical ao apontar diretamente para a infantilidade ostentada no balbucio e no riso do filósofo. Concretiza-se na exclusão do filósofo da governança política, anulando a figura platônica do rei-filósofo. Na sua condição infantil falta-lhe voz ou, antes, tem uma voz abafada e emaranhada, sem limpidez e força persuasiva suficiente, ao mesmo tempo que o riso o aproxima da imbecilidade e inadvertência. Infantil, incapaz de assumir o destino de homem político como cumpre a cada cidadão, o filósofo merece ser chicoteado e a filosofia resulta inútil em si mesma. Leia-se a seguinte passagem de *Górgias*:

[...] quando se continua a filosofar numa idade avançada, a coisa torna-se ridícula, Sócrates, e, de minha parte, tenho para com aqueles que cultivam a filosofia um sentimento muito próximo daquele inspirado por pessoas que gaguejam [...]. Quando eu vejo uma criancinha, a quem ainda se adequa gaguejar e brincar, isso diverte-me e parece-me encantador, digno de um homem livre e decente para essa idade, mas se ouço uma criança a falar com clareza, isso parece-me chocante, fere-me o ouvido e vejo aí algo servil. Mas se é um homem, que se ouve a gaguejar e vê a brincar, isso parece ridículo, indigno de um homem, e merece o chicote. (GÓRGIAS, 484c-485e).

Na unilateralidade assumida, Cálicles opõe à debilidade do filósofo a superioridade do sofista, habituado a exibir maturidade discursiva e a usar a voz com força mobilizadora, sabendo que mais importa a maneira de dizer do que o que realmente se diz enquanto exercício de pensamento. Com a mesma pauta unilateral a favor do domínio decisivo da retórica e da visibilidade imediata do atuar e influir políticos, o sofista ateniense, sem declarar verbalmente a absoluta inutilidade da filosofia mas deixando instalado tal pressuposto, afasta-a para não se ser por ela incomodado. Afasta-a denotadamente sem a deixar à solta.

Sujeita-a à pedagogia e circunscreve-lhe um conteúdo necessário e suficiente para o futuro cidadão. Ao reduzi-la a um conteúdo mínimo e controlado, perde a autonomia, a universalidade e a radicalidade que a caracterizam como permanente exercício de compreensão de se ser no mundo e de nele estar. Todo o raciocínio de Cálicles antecipa uma jogada de conveniência política: evitar cidadãos que pensem por quererem pensar por si mesmos. Algo que perdura na contemporaneidade.

A ordenação da filosofia à pedagogia, movida intencionalmente para limitar e controlar o que há de mais autêntico na condição humana – pensar com autonomia e radicalidade – faz de Cálicles uma referência para qualquer pretensão de negar o valor intrínseco ao exercício filosófico. Algo que tem ressonância na atualidade, inclinada quer para fortalecer saberes técnicos encerrados numa aplicação imediata quer para intensificar o crescimento económico (NUSSBAUM, 2010); algo que se manifesta em governos de tendência repressiva (ADORNO, 1951; ARENDT, 1951; WEIL, 1951) e uniformizadora. A academia, corporativamente convergente a favor da territorialidade filosófica, tem criticado a correlação entre ‘filosofia’ e ‘crianças’, argumentando que as características deste saber se ajustam a uma razão madura na busca intencional de uma realidade com sentido. A academia reage à mimética do exercício filosófico a que falta a imanência dum pensar vital e que se entende ter sido introduzida por Lipman. Com uma outra perspectiva, não excludente dos diversos momentos e modos introdutórios do exercício filosófico, Nussbaum refere-se elogiosamente a Lipman em *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, considerando-o como o guia de um novo percurso, restaurador dos valores da pedagogia socrática e que permite à criança ser “*activa, crítica, curiosa, capaz de resistir à autoridade e à pressão dos pares.*” (NUSSBAUM, 2010, p.72). A referência explícita de Nussbaum a Lipman e a Filosofia para Crianças, num livro que questiona o rumo da humanidade e da sociedade, levanta uma questão que não se pretende abordar neste texto: como é que FpC contraria a *crise silenciosa* gerada pela educação lucrativa?; ou seja, como contribui para o desenvolvimento humano e para a efectividade da democracia enquanto focada no bem-estar comum? O método e o currículo concebidos por Lipman, a partir de Dewey (1902) e Pierce (1934), poderão responder parcialmente à pergunta. Interessa-nos apenas sublinhar que certos modelos de ensino da filosofia são também responsáveis pela rejeição que se quer impor.

### O elogio da utilidade do inútil

Há textos contrários à posição instrumentalista de Cálicles. Basta lembrar a convicção cartesiana da utilidade da filosofia para a manifestação do espírito humano, ou do que é superior no humano em relação à barbárie comportamental, tendo efeitos na regulação do Estado. Abrir os olhos para a realidade e buscar razões e condições vivenciais dão firmeza à utilidade da filosofia, como se pode ler em *Principes de*

*la Philosophie*: “É propriamente ter os olhos fechados, sem jamais tentar abri-los, viver sem filosofar.” (DESCARTES, 1993, p. 31).

Outros textos, não obstante as divergências interpretativas e metodológicas, entram em defesa da permanente utilidade da filosofia, posto haver questões que passam necessariamente por ela (PASCAL, 1670; COMTE-SPONVILLE, 1989). Uma defesa que se arrasta em confrontações diversas pela afirmação da autonomia e pela confirmação da sua identidade: espaço originário da intérmina interrogação humana sobre si mesma; sobre a condição humana de existir e viver em relação; sobre a construção do mundo e os horizontes que sempre lhe escapam. Entre os textos referenciados no debate defensivo destacam-se *Du droit à la philosophie* de Jacques Derrida (1990), pela directividade da pergunta *quem tem medo de pensar?* e pela reivindicação da presença institucional da filosofia e das próprias instituições de ensino e *De l'Utilité de la Philosophie* de Bertrand Vergely (2006), pela organização do elencado argumentativo contra a dispensa da filosofia declarada pelo saber científico. Os três argumentos apresentados neste livro centram-se, respetivamente,

- I. na necessidade da filosofia ir além do plano descritivo, explicativo e regulador da técnica e da ciência;
- II. na constante interpelação ética colada pela técnica e ciência e
- III. na incontida e inquieta interrogação humana que a técnica e a ciência não determinam nem esgotam.

Todavia, na defesa da utilidade da filosofia contra o absoluto da explicabilidade objectivante da realidade do ser humano e do mundo, bem como contra o absoluto poder decisório do domínio financeiro na orientação da vida humana, a voz com maior eco de insubmissão e maior amplitude tem sido a de Martha Nussbaum (2010).

Esta via apologética a respeito da autonomia e necessidade da filosofia perspectiva-se com Pierre Hadot ao mostrar a pobreza do absoluto da utilidade que aturde o ser humano pelo constante apelo à eficácia e imediatismo da acção. Escreve:

Antes de mais, se houvesse apenas o útil no mundo, o mundo seria irrespirável. A poesia, a música, a pintura são também inúteis. Elas não melhoram a produtividade. Todavia são indispensáveis à vida. Elas nos libertam da urgência utilitária. (HADOT, 2001, p. 362).

Há neste apelo ao resgate do inútil um som de alarme. O ser humano perdeu o contacto directo com o mundo e já não o aprecia tal como se apresenta. Voltamos a citar o texto de Hadot: “[...] o homem contemporâneo não tem o sentido de percepção verdadeira do mundo exterior senão quando o vê refletido nesses pequenos quadriláteros.” (HADOT, 2001, p. 362). Hoje em dia, aos quadriláteros televisivos acrescentam-se equipamentos mais sofisticados, potentes, aditivos e isolantes do mundo.

Ora, neste contexto, mais pertinente se torna perguntar para que serve discutir a relação entre verdade e subjetividade, verdade e dúvida metódica, mediato e imediato, contingente e necessário, temas correntes do domínio da filosofia? Qual a utilidade da inutilidade *ruminativa* do pensar? Ao paradoxo Hadot responde simplesmente “por ser útil ao homem enquanto homem, enquanto ser pensante.” (HADOT, 2001, p. 363). O ser humano reconhece-se como ser pensante a partir da emoção originária do ‘espanto’, do resgatar as ‘ideias’ do que causa espanto e de dar sentido ao mundo e à vida. E cada um recomeça incessantemente este percurso de formulação questionante por caber a cada um reinventar o mundo. É esta inteligência especificamente humana – intransferível e intercomunicável; ociosamente lenta e inesgotável – que o distingue da inteligência artificial e torna impossível não pensar filosoficamente.

### Filosofia para/com Crianças [Fp/cC]: útil ou inútil?

Na sequência do breve enquadramento da questão sobre a utilidade/inutilidade pergunta-se como perspectivar FpC? Para quem lhe concede lugar filosófico por reconhecer a novidade que representaram quer a junção de filosofia a crianças/jovens quer a sequente elaboração de um plano dinâmico para começar a exercitação do pensar crítico, a resposta é tão óbvia que a pergunta enunciada no sub-título é despiciente. Não obstante são muitas as críticas fundamentadas que convém não ignorar. O que nos interessa introduzir é a utilidade inútil de FpC, ou seja, do exercício do espírito crítico, cordial e criativo, em face dos desafios que se nos afiguram na fronteira do presente e do futuro, onde nos situamos. A Data Science, a robótica, a tecnologia aplicada às ciências da vida, a vulnerabilidade ambiental e a banalidade do mal abrem possibilidades e rupturas que, embora visionadas mais ou menos difusamente, afectam todas as pessoas e devem ser equacionadas comum e holisticamente pela ética da responsabilidade. Os desafios da contemporaneidade não solicitam pontualmente ora uns ora outros nem se registam avulsamente aqui e ali; solicitam plenamente a participação da humanidade por tudo a todos afectar. Que é então expectável de FpC? Em geral surgem duas justificações que, em nosso entender, a reduzem ao regime de escolarização, algo contrário ao inicialmente elaborado por Lipman. A saber: potenciar a capacidade racional e realizar o ideal de cidadania. São muitos os exemplos corroborativos. Numa conhecida *press release*<sup>71</sup> publicada a 28 de janeiro de 2009, num *website* do Reino Unido, dá-se conta da oferta e da expansão de uma nova aula extracurricular lecionada por um prestador de serviços educativos especiais – *The Philosophy Shop* –, a estudantes do ensino básico com baixo sucesso escolar devido a problemas gerais de literacia e

71 A notícia publicada no website <http://Journalism.co.uk>, intitulada “*New After-School Club Offers Philosophy as a way to Help Pupils of all Abilities*” pode ser lida neste link: <https://www.journalism.co.uk/press-releases/new-after-school-club-offers-philosophy-as-a-way-to-help-pupils-of-all-abilities/s66/a533361/>

provenientes de meios desfavorecidos. Escolas do sudeste de Londres inscreveram-se no programa *Philosophy in Primary Schools* na expectativa dos alunos receberem ajuda filosófica ao nível do rigor e estruturação do pensamento, de modo a lhes desenvolver o potencial pessoal. Esta e outra publicidade associada a FpC têm acentuado a organização do pensamento e o desenvolvimento do espírito crítico que se repercute transversalmente no desempenho de tarefas escolares nomeadamente as que exigem interpretação simbólica, destreza mental apoiada na lógica e verbalização. Por certo que Cálicles concordaria com tal função e sujeição pedagógica. A limite, o risco desta prestatividade determinada por interesses privados (por mais bondosos que sejam os interesses dos pais e educadores), em que a educação impõe um certo exercício filosófico, é duplo: por um lado a perda de autonomia e *inutilidade* da filosofia; por outro, a possibilidade de emergência do in-humano no desenvolvimento do humano ou de um formar-se negador da experiência *inútil* e lenta de pensar, sentir e agir.

A *ausência de pensamento*, que Hannah Arendt limpidamente reconheceu, sintomatizou e enquadrou (ARENDETT, 1991, p. 6), não se supera com as práticas de FpC quando condicionadas por interesses sociais, financeiros e até ideológicos, ou seja, sem horizonte ontológico. Só neste horizonte onde há presença de pensamento se transcendem os limites do estritamente antropológico e se configura a relação entre humano e mundo. De modo algum se está aqui a diminuir a educação dinamizadora da inteligência que a FpC pode ajudar a desenvolver. Trata-se de considerar a formação do ser humano como equilíbrio de todas as possibilidades expressivas que lhe são inerentes, como a sensibilidade, a afetividade e a criatividade, sem se deixar determinar por qualquer uma delas, sob o risco de 'torcer' e deformar o ser humano, usando a metáfora de Coménio (1966). O interesse em apenas fortalecer o ego das crianças e jovens através dum saber privilegiado é responsável pela oscilante valoração dos saberes, como a história dos programas escolares mostra, e representa um sintoma da vulnerabilidade relacional do ser humano.

Na última entrevista dada por Lipman, com publicação por ele autorizada, confirma-se que a conceção e os objetivos do programa de FpC se mantiveram estáveis ao longo dos anos, enriquecendo-se com contributos de várias temáticas filosóficas, como a ética do cuidado. A busca de contributos revela a sua preocupação com a formação integral do estudante e produz um peculiar tipo de pensamento filosófico-educativo, cheio de pontos de referência contrapostos, sobretudo provenientes do pragmatismo e da analítica. Na entrevista datada de 2010, Lipman reitera que a melhoria do pensamento ético das crianças pressupõe o fortalecimento de uma variedade de competências cognitivas harmonizáveis entre si e aglutinadas em três eixos lógico-linguísticos:

- I. fortalecer o pensamento de ordem superior que combina atenção, inteligência e afecto e se manifesta no pensamento crítico, criativo e cuidadoso;

- II. fortalecer modos de prática cognitiva, em particular a conceitualização, o raciocínio e a comunicação;
- III. fortalecer modos de ajuizar, decidir, dizer e fazer.

Estes três eixos comportam muitas mais habilidades que as sumariadas aqui. Em *Philosophy goes to school*, livro publicado doze anos antes da entrevista, encontra-se uma longa lista de habilidades (*skills*) a desenvolver: fazer inferências a partir de premissas simples; padronizar frases da linguagem corrente; fazer inferências a partir de premissas duplas; seguir a lógica relacional; trabalhar a consistência e a contradição; saber como lidar com as ambiguidades; formular questões; estabelecer conexões entre a parte e o todo e o todo e as partes; dar razões; identificar afirmações subentendidas; trabalhar analogias; formular relações de causa-efeito; desenvolver conceitos; generalizar; fazer inferências de silogismos hipotéticos; reconhecer e evitar a vaguidade ou reconhecer a sua utilidade; tomar todas as considerações em conta; reconhecer a interdependência entre meios e fins; saber como lidar com falácias informais; operacionalizar conceitos; definir termos; identificar e usar critérios; configurar; construção de hipóteses; contextualizar; antecipar, predizer e estimar consequências; classificar e categorizar. Sumariadas ou discriminadas as competências, todas se afiguram necessárias a Lipman não tanto para lidar com a retórica ou para se aplicarem a exercício de cálculo, mas como meios para analisar problemas subtis da ordem da ética que exigem rigor de raciocínio. As operações lógicas enunciadas servem para examinar argumentos atribuindo-lhes, ou não, validade e grau de força mobilizadora, para detectar falácias e para encontrar explicações, por exemplo, na sustentação de proposições. As operações lógicas facilitam a destreza racional, todavia não têm valor instrumental em si mesmas. Esta observação serve para advertir quem vê, e até publicita, FpC como programa de exercitação lógica com resultados positivos em matemática e língua materna, áreas decisivas do sucesso escolar. A transversalidade das competências e a comunicação dos saberes é um pressuposto básico na constituição de um plano de estudos sério e devem ser compreendidas como necessárias ao fazer autenticamente a experiência da aprendizagem de si, do mundo e da vida, algo contrário às ideias de auto-suficiência dos saberes e de precoce afunilamento da formação pessoal. As operações lógicas que Lipman e Sharp vão incluir nas novelas e nos diversos manuais não justificam a utilidade disciplinar de FpC, não obstante serem úteis; elas abrem possibilidades de raciocínio e de comunicação necessárias à compreensão e realização da condição ético-política do ser humano. Na última entrevista, Lipman é esclarecedor quanto à entrada e ao posicionamento da lógica das novelas: “As personagens fictícias [das novelas] descobrem o raciocínio lógico, envolvem-se em autocorreções, tentam ver as matérias em contexto, particularmente quando são questões de natureza ética que estão em causa.” (LIPMAN, 2011, p. 5). As operações lógicas são solicitadas para cultivar as virtudes dianoéticas, sim, e as virtudes

éticas que forjam o carácter. É no plano da ética discursiva decorrente da relação inter-comunicacional geradora do diálogo na comunidade que a lógica tem particular relevância. Uma ética que reconhece como a comunicação discursiva ata e desata dos vínculos da humanidade. As operações lógicas viabilizam o discurso, quer por salvaguardar de erros, intencionais ou não, e do poder emocional, quer por permitir saber como dizer, conhecer o que é dito, corrigir e autocorrigir o dito e aprofundar o que se vai dizendo, construindo assim o diálogo do dia-a-dia e o diálogo de investigação. Lipman, sem referir Karl-Otto Apel (1994) e Jürgen Habermas (1976), ambos fundadores da ética do discurso, afirma na entrevista: “*Como a Filosofia para Crianças é um currículo e uma pedagogia de base linguística, não é exagero imaginá-la como indispensável para uma sociedade ideal baseada no discurso e, em particular, para uma ética baseada no discurso.*” (LIPMAN, 2010, p. 3). Com estas palavras Lipman chama à consciência filosófica e pedagógica que a ética é fundamental para desde cedo travar o desenvolvimento do des-humano no humano. Todavia a utilidade de FpC, sublinhada no acento ético, na agilidade operativa e comunicativa e na transversalidade curricular, resulta do fruir de uma experiencialidade válida em si mesma e sem outra utilidade que não seja o modo autêntico da experiência.

### Nota final

Nada se acrescenta nesta nota final que não tenha sido mencionado na defesa da importância de fruir o olhar racional sobre toda a realidade por via da filosofia, começando-se cedo. Logo, reserva-se o espaço para reforçar a gratuidade dessa fruição e, por conseguinte, a gratuidade da introdução do filosofar às crianças sem função social justificativa. Uma gratuidade vital, quer dizer, do domínio do pulsar livre que deixa a criança nascer criança e exprimir a pessoa que é, experimentando e aprendendo, pois é esse o seu próprio destino e assim se impõe a sua presença no mundo e é para isso que pede para nascer. Esta ideia vem de Ionesco, ao traçar o paralelismo entre obra de arte e criança, reconhecendo que em ambas a justificação para nascer se situa apenas no plano ontológico. Cita-se: “*A criança não nasce para a sociedade, embora a sociedade se apodere dela. A criança nasce para nascer.*” (IONESCO, 1962, p. 126). O nascer e existir de cada criança afirmam a sua singularidade, o que significa que cada uma se inicia na sua auto constitutividade e na vivência com o mundo. E é neste modo intransferível de se existir e de ganhar consciência da realidade – condição do ser humano – que surge o alvoroço vibratório do interrogar da criança e que é convocada a filosofia para dar razões.

Esta introdução ao filosofar não deve ser promovida como atividade de distração infantil ou, noutra perspetiva, como metodologia de exercitação racional. Por isso, sem negar a diversidade das abordagens nem colocar rótulos, importa averiguar se FpC respeita a experiência de a criança ser pessoa no mundo e de aceder aos saberes da memória

cultural que lhe abrem janelas para os sentidos do mundo. Enfim, ainda que nesta experiência da criança prevaleça uma natural errância, assistemática e despreocupação conceptual que a afasta dos modelos discursivos da filosofia académica, nem por isso deixa de ser um pensar existencial interrogante. Neste sentido, FpC e filosofia (numa aceção de inclusão geral) desenvolvem três eixos de ação<sup>72</sup>:

- I. questionar, dialogar e analisar o que, antes de mais, se manifesta na vivência relacional (sabendo-se que a complexidade prismática da vivência relacional ultrapassa a criança);
- II. encorajar a observação atenta, a reflexão crítica e o pensamento autónomo (sabendo-se que as grelhas hermenêuticas das crianças são menos radicalizantes e universais);
- III. manter fidelidade ao bem-estar social dos humanos e de todo o sistema, numa visão axiológica alargada (sabendo-se que o mundo da criança é poroso ao imaginário e a historicidade tem pouca espessura).

Certo que a filosofia não é uma panaceia para os males pessoais e sociais sintomatizados (Marinoff, 2002) mas um exercício intransferível de observação atenta e de rigor na perscrutação das moções humanas e dos sentidos da realidade. Ora não sendo uma panaceia não significa, em oposição, ser uma excentricidade ociosa. Expulsar a filosofia, e por arrasto as humanidades e as artes da escola, é reduzir os humanos a escravos do pensamento produtivo (ORDINE 3006, p. 23). Se a Data Science e a robótica já provaram que conseguem superar os humanos em operações mentais e que podem realizar tarefas sem ordem humana, qual é, então, o lugar do ser humano no mundo sem o filosofar, a cordialidade responsável e a criatividade? Num mundo de máquinas iluminadas pela lógica computacional (PEREIRA, 2016), qual a condição de vida expectável? Estas questões são indicadoras do horizonte vasto da filosofia e, inadiáveis como se afiguram ser, constituem mais uma razão para a não excluir da escola. Mas esta é uma razão que já cansa de ser apresentada. Por que depois dos estudos da UNESCO a seu favor e depois de múltiplas argumentações sobre a função nutritiva da filosofia para a formação e convivencialidade do ser humano, parecia garantida a sua imprescindibilidade. Todavia continua-se a ouvir o eco das vozes dos sofistas, insistindo na acusação: inutilidade e perigosidade. Em face das vicissitudes da presença da filosofia e da força deste eco, há que resistir.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. New York: Schocken, 1951.

72 O uso da expressão "três eixos" deve-se à referência a três eixos de promoção da filosofia e encorajamento do seu ensino que se encontra na página XI do livro *La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe*, publicado pela UNESCO em 2007.

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Frankfurt: Suhrkamp, 1951.

ANDRÉ, João Maria. Da filosofia e do filosofar ao seu ensino a propósito de ensinar filosofia? O que dizem os filósofos. In: **Philosophica**, 43, Lisboa, 2014, pp. 135-146.

APEL, Karl-Otto. **Le logos propre au langage humain**. Trad. M. Charrière et J.-P. Cometti. Paris: L'éclat, 1994.

ARENDT, Hannah. **A Eichmann à Jérusalem: rapport sur la banalité du mal**. Paris: Gallimard, 1991.

BRENIFIER, Oscar. **La pratique de la philosophie à l'école primaire**. Paris: Éditions Alcobribas Nasier, 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna. Tratado universal de ensinar tudo a todos**. Trad. e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966 [1657].

COMTE-SPONVILLE, André. **Une éducation philosophique**. Paris: P.U.F., 1989.

CURADO, Manuel; Monteiro Ana. **Saúde e Cyborgs: cuidar na era biotecnológica**. Porto: Edições Esgotadas, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris: Éditions Galilée, 1990.

DESCATES, René. **Les principes de la philosophie**. Paris: Librairie Vrin, 2000 [1644].

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

FERREIRA, Maria Luísa. O que é filosofia?. In: **Gaudium Sciendi**, 8, julho 2015, p. 40-57.

GONÇALVES, Joaquim Cerqueira. **Filosofia, hoje: entre o regresso e a dissipação**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2015.

HABERMAS, Jurgen. **Communication and the Evolution of Society**. Cambridge: Polity Press, 1995 [1976].

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Albin Michel, 2001.

IONESCO, Eugène. **Notes et Contre-Notes**. Paris: Gallimard, 1962.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **On Education**. London: Harpercollins, 1977.

LIPMAN, Matthew. Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. In: **Ethics in Progress**. Vol. 2 (2011) No. 1, p. 3-16.

LIPMAN, Matthew. **Philosophy goes to school**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

MARINOFF, Lou. **Mais Platão, Menos Prozac!** Lisboa: Editorial Presença, 2002.

NUSSBAUM, Martha. **Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities**, Princeton: Princeton University Press, 2010.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil. Um manifesto seguido de um ensaio de Abraham Flexner**. Trad. Luiz Bombassaro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2006 [2003].

PASCAL, Blaise. **Les Pensées**, Paris: Philippe Sellier, 2010 [1670].

PEIRCE, Charles. How to make our ideas clear. In: **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. V. Pragmatism. Cambridge: Harvard University Press, 1934, p. 388-410.

PEREIRA, Luís Moniz. **A Máquina Iluminada. Cognição e computação**. Lisboa: Fronteira do Caos, 2016.

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Nogueira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PLATÃO. **Górgias. O Banquete. Fedro**. 2 ed. Trad. M. O. Pulquério, M. T. S. Azevedo e J. R. Ferreira. Lisboa: FCG, 1973.

RICŒUR, Paul. **Comment respecter l'enfant?** (Conférence au Congrès de la Fédération Protestante de l'Enseignement, Glay 1948). *Foi-Éducation*, 18/5 (1948) octobre, p. 6-11.

RICOUER, Paul. ACAT (Action des Chrétiens pour l'Abolition de la Torture), janv./fev., 1999, p. 21-22.

SANTOS, Maria Teresa. Práticas e textos de Fc/cC: entre as margens do filosófico e do não filosófico. In: SANTOS, Maria Teresa (Coord.). **Filosofia e Crianças. Pressupostos e linhas de um curso**. Sesimbra: Aisthesis e Universidade de Évora, 2018, p. 123-133.

GOUCHA, Moufida (Dir.). **La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe.** Paris: UNESCO, 2007.

WEIL, Eric. Politique: philosophie politique. In: **Encyclopædia Universalis.** V. XIII, Paris, 1972, p. 449-453.

Recebido: junho/2019

Aprovado: setembro/2019

# ¿ESTUDIAR FILOSOFÍA O PRACTICARLA?

*Emili Azuara*<sup>73</sup>

## **Resumen**

Muchos sujetos (muchas materias) se preocupan por las habilidades de aprendizaje de los estudiantes en términos de mejorar su capacidad de responder preguntas, pero muy pocos desarrollan actividades destinadas a activar la investigación basada en hacer nuevas preguntas o crear nuevos caminos. En este artículo, propongo la Filosofía como un medio para llenar este vacío, ya que es el lugar donde no se dan respuestas y todas las preguntas son posibles, especialmente si tenemos en cuenta la natural curiosidad y el interés de los niños naturales por cuestiones filosóficas; cultura, ley, gobierno, libertad, muerte o tradición son términos que rodean la vida cotidiana de los adolescentes y los comprometen a iniciar diálogos creativos y profundos. La entrada a la escuela o el patio de recreo son ubicaciones habituales para estos eventos. ¿Por qué no el aula?

**Palabras clave:** Enseñanza de filosofía; Práctica de la filosofía; filosofía con niños.

## **STUDY PHILOSOPHY OR PRACTICE IT**

### **Abstract**

Many subjects care about students' learning skills in terms of improving their ability of answering questions, but very few of them develop activities aimed to trigger research based on making new questions or create new paths. In this article I propose Philosophy as a mean to fill this emptiness as it is the place where no answers are given and all questions are possible, especially if we take into account the natural

73 Profesor de Ética y Filosofía en Educación Secundaria. Máster en Filosofía 3/18, FpN, del que en la actualidad es tutor online (Universitat de Girona). Formador de formadores y colaborador con el grupo IREF. Responsable del proyecto Filosofía 3/18, FpN, en la Escola Cingle de Terrassa donde desempeña el cargo de Jefe de estudios, e-mail: eazuara@xtec.cat.

children's curiosity and interest towards philosophical issues; culture, law, rule, freedom, death or tradition are terms that surround teenagers daily life and engage them to start creative and deep dialogues. The school entrance or the playground are usual placement for these events. Why not the classroom?

**Keywords:** Teaching philosophy; Philosophy practice; philosophy with children.

## ¿Qué me importa a mí la Filosofía?

Tiene poco mérito pensar. Realmente, se trata de una acción que surge de manera natural; todos lo hacemos continuamente, a veces de manera inconsciente. Nos sorprendemos pensando mientras esperamos turno en el mercado, mirando a través de las ventanas del autobús o en la sala de espera del dentista.. Podría decirse que somos animales condenados a pensar.

A menudo, nuestros pensamientos se hallan unidos a una acción; así, decidimos si nos afeitamos o no; si vamos al trabajo en coche, en bicicleta o mejor, utilizamos el transporte público. Y, cuando tomamos tales decisiones, valoramos al tiempo, qué es mejor para nosotros, para nuestra familia, vecindario, comunidad o especie. Valorar implica poner en juego nuestros valores, razonar por qué preferimos una imagen más agresiva o más dulce, o también si la imagen y la apariencia son importantes o tan sólo algo superficial, si el nivel de polución ambiental de nuestra ciudad ha de ser tenido en cuenta por encima de mi comodidad personal y mi cansancio o si es algo que deben resolver los demás. Valorar, por tanto, es decidir qué es lo mejor y detrás de cada decisión se encuentra una concepción filosófica (cómo es el mundo o como me gustaría que fuera...).

Así, tan ligada a la vivencia diaria, la Filosofía no parece ser una actividad abstracta y lejana a nuestra realidad cotidiana. Posiblemente y, lejos de lo que se acostumbra a pensar, la Filosofía sea una de las actividades más prácticas y más estrechamente vinculadas a nuestra cotidianeidad. Pensar, valorar y filosofar son, por tanto, actividades que las personas realizan al tiempo que viven.

## ¿La Filosofía nos sirve para afeitarnos? ¿O para ir en bicicleta?

No exactamente, pero con toda seguridad, un buen razonamiento nos situaría más cerca de una correcta elección, de aquello que nos conviene, o de lo que nos hace sentir mejor. La Filosofía es un instrumento de bienestar. Indudablemente, nos puede servir para ser más felices. Lejos de tratarse de una actividad reservada a grupos reducidos y élites, aborda aquellas cuestiones que todos, en un momento u otro de nuestra

existencia nos hemos planteado: ¿Qué es lo más importante en la vida? ¿Quién quiero ser? ¿En qué mundo me gustaría vivir?

La mayoría de estas preguntas tienen difícil respuesta. Cuanto menos se trata de una respuesta que favorece la controversia. Preguntas tan amplias y abiertas conducen de manera inevitable a la polémica. No obstante, la controversia no reside exclusivamente en preguntas de tal amplitud. Así: *¿Somos realmente libres para elegir el sistema operativo de nuestro ordenador? ¿Los hechos suceden tal como se explican en los informativos? ¿Siempre hemos de mantener las tradiciones?* sugieren las mismas posibilidades de iniciar un encendido diálogo abordando cuestiones procedentes de un entorno mucho más inmediato.

La Filosofía nos predispone (no sin una cierta actitud especial) a elaborar estas preguntas cuya respuesta difícilmente encontraríamos en enciclopedias o bases de datos y que por otro lado, no dejan de irrumpir en nuestro día a día. Visto de esta manera, ante la pregunta por la utilidad de la Filosofía resultaría acertado afirmar que igual que los zapatos, la Filosofía nos sirve para andar por la vida.

Ahora bien, ya hemos visto como frecuentemente pensamos para actuar (es lo más deseable aunque no siempre ocurre). El pensamiento va unido a la acción. Decidir usar nuestro coche puede significar llegar tarde al trabajo, presentarnos a una entrevista sin afeitado puede acabar en la pérdida de una buena oportunidad profesional. El acierto y el fracaso nos indican que a pesar de pensar continuamente, no siempre lo hacemos bien. Pensar bien es algo distinto al simple hecho de pensar, implica cierta dedicación, cierto aprendizaje y cierta habilidad. El pensamiento es una inclinación o actividad natural que se puede mejorar. Tal afirmación sugiere que nuestros escolares y jóvenes pueden y deben ser estimulados en el buen uso del pensamiento. Llegados a este punto cabe también indagar si la mente infantil y juvenil resultaría sensible al aprendizaje del pensamiento y la argumentación filosófica.

### Las primeras sospechas

La entrada a la escuela, los pasillos o la clase de matemáticas ponen de manifiesto cierta inquietud juvenil por cuestiones que implican pensamiento filosófico. En cierto modo, podríamos decir que los jóvenes hablan de Filosofía sin saber que lo hacen y en lenguaje coloquial. Efectivamente, parecen mostrar cierta necesidad, aunque de manera velada, por abordar aquellas cuestiones con respuesta no escrita. Veamos algunos ejemplos:

- *Marc está enfadadísimo. No puede ir a ninguna fiesta. No sé de qué religión son sus padres; el caso es que tienen prohibidas las fiestas.*
- *Los padres no te pueden obligar a ser de una religión u otra.*
- *¿No te obligan a ir a la escuela? ¡Pues es lo mismo!*

Es manifiesta la preocupación de estos estudiantes por el principio de autoridad y por los límites de la libertad personal. Resulta también interesante la analogía entre religión y escuela. Se trata de una conversación producida entre tres alumnos de segundo curso de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) a la hora del patio. En el mismo lugar, diez minutos más tarde pero con otros protagonistas:

- *No aguanto este calor! Debería haber aire acondicionado en las aulas.*
- *O por lo menos, poder venir en camiseta de tirantes, pantalón corto y chanclas. No puedo entender algunas normas de esta escuela! Están hechas al revés!*
- *¿Y sin ropa? Os imagináis poder venir sin ropa a la escuela cuando nos freímos de calor?*

La situación es idónea para detenerse e investigar un poco sobre el significado de la cultura y el origen de las normas. La hora del patio finaliza pero la clase de Ciencias Sociales no escapa a estas muestras de inquietud filosófica:

- *¿Gótico? ¿El gótico tiene algo que ver con los góticos? Todos los góticos buscan solamente provocar. Son rarísimos...*
- *¿Todos? (interpela al profesor), pues sí que conoces góticos!*
- *Quiero decir que a la gente normal no le atraen cosas como por ejemplo la muerte.*
- *Vaya! Otra perla. La gente normal!*

Y en este punto, o bien pasamos a abordar y delimitar el significado de la expresión *gente normal* o continuamos con la programación de Ciencias Sociales y acabamos el tema de la Edad Media porque la semana próxima hay un control.

La clase de matemáticas tampoco se libra:

- *Seño, ¿quién inventó el cuadrado?*
- *Qué tontería! (soluciona el compañero), los cuadrados no los ha inventado nadie, han existido siempre! Como las palabras! ¿Verdad seño?*

Pobre maestra! Jamás hubiera imaginado, en todos sus años de estudiante universitaria, que una clase de geometría podría convertirse en un debate sobre el origen de nuestras ideas. Nuestros docentes de educación primaria y secundaria abordan de manera cotidiana este tipo de cuestiones en las aulas. Se trata de situaciones que denotan la existencia de cierta atracción y la necesidad de una investigación al respecto. El alumnado intenta comprender la realidad o, como mínimo, acomodarla a sus deseos y expectativas. Realidad, autoridad, amistad, normalidad, totalidad, diferencia o incluso la propia existencia aparecen continuamente de manera implícita en las conversaciones juveniles.

En los niños, como en los adultos, la necesidad de la Filosofía surge del mismo ejercicio del pensamiento. De hecho, la actitud filosófica se corresponde simbólicamente con la imagen de aquella niña que no cesa de preguntar y desea conocer las razones últimas de cuanto se halla o se mueve a su alrededor.

Percibimos pues una intensa admiración infantil por todo aquello que los rodea, se trata de una admiración natural donde todo lo que sucede puede ser fenomenal y el ruido de las páginas del periódico que lee la madre resulta tan sorprendente al niño como un perro que habla. Así lo expresa Jostein Gaarder en las primeras páginas de *El Mundo de Sofía*. Los adultos, en cambio, a fuerza de ver repetidos los acontecimientos a lo largo de la vida, nos hemos acostumbrado al mundo y hemos perdido aquella capacidad de sorpresa. Hemos convertido la aventura de la vida en una sucesión de hechos habituales donde todo sucede como siempre ha sucedido.

No es cierto que los jóvenes no se encuentren motivados hacia la sabiduría y la adquisición de conocimientos, lo que ocurre es que maestros y estudiantes no nos ponemos de acuerdo en delimitar qué es sabiduría. Así, sienten gran preocupación por aprender a descargar música de la red, elaborar y subir vídeos o también hacer montajes musicales mucho más que las consecuencias de la Revolución Francesa (no porque sean poco importantes sino más bien porque parecen menos significativas, más alejadas de su realidad). La tarea del didacta debería ser, en este caso, conseguir que la Revolución Francesa se convirtiera en algo tan interesante como el dominio de todas aquellas habilidades tecnológicas. En esta empresa, la mejor herramienta del docente es la curiosidad natural de los niños a la que nos hemos referido antes.

Otra de tantas conversaciones, esta vez acaecida en el limbo que se produce entre la entrada de la profesora y el inicio de las actividades (momento de gran riqueza temática por otro lado):

- *¿Cómo ha muerto el abuelo de Pol?*
- *Ya era bastante mayor.*
- *¿...por qué ha de morir la gente cuando se hace grande?*
- *Porque la gente mayor ha de morir, es la ley natural.*
- *...y ¿por qué murió mi tía Marta si era joven?*

A duras penas superaremos esta conversación-trampa sin hablar en profundidad de la vida y la muerte. Los alumnos buscan de manera natural y espontánea respuestas amplias y generales; las explicaciones parciales de los fenómenos (a pesar de ser mucho más exactas), acostumbran a posponer los verdaderos interrogantes que mueven la curiosidad de nuestros pequeños. A cuántos docentes no les ha sucedido que a partir del debate sobre si A es mejor que B han tenido que continuar definiendo qué significa ser mejor, qué significa ser bueno y por qué no nos ponemos de acuerdo. La curiosidad natural de los niños los lleva frecuentemente desde las situaciones que surgen en su entorno inmediato hasta la formulación de cuestiones filosóficas de

no poca profundidad. La filosofía, por tanto, parte con cierta ventaja, plantea conflictos que conectan directamente con la experiencia de los jóvenes y los obliga a cuestionar, comparar, confrontar y delimitar aspectos como por ejemplo la amistad, la belleza, el afecto, la felicidad, la libertad, la verdad o la muerte.

### ¿Estudiamos Filosofía o la practicamos?

Nuestros sistemas educativos proponen un acercamiento al mundo de la Filosofía mediante un talante más bien erudito que implica el conocimiento de autores, obras, teorías y principios filosóficos. La historia del pensamiento ha provocado corrientes literarias, estéticas, científicas y también políticas y económicas; en definitiva, nos ha hecho ser como somos y vivir en el mundo en que vivimos. A pesar de todo, el estudio de tales contenidos no garantiza la aparición de pensamiento crítico en nuestro alumnado ni la conexión con aquella curiosidad natural e inclinación hacia cuestiones filosóficas a la que nos hemos referido más arriba. Explicar las diferentes cosmovisiones y planteamientos metafísicos incluyendo las consiguientes comparaciones y análisis, a menudo no va más allá de la habitual transmisión de conceptos y de opiniones ajenas que los alumnos (de una manera o de otra, o quizás de ninguna de las maneras) pueden llegar a hacer suyas. En cualquier caso, tales actividades no pueden ser consideradas como práctica de la Filosofía.

La práctica de la Filosofía en el aula implica provocar situaciones a través de las cuales niños y jóvenes (mediante la observación, razonamiento, análisis y comunicación) elaboran sus propios esquemas para comprender el mundo. Tales situaciones ponen a nuestros alumnos ante sí mismos, ante su existencia y la de los otros...

#### NEWS OF THE WORLD

*“El gobierno X, elegido democráticamente en la últimas elecciones, ha decidido, dentro de una serie de medidas excepcionales y sobradamente justificadas, la reinstauración de la esclavitud, la supresión de los domingos y la prohibición de realizar excursiones al mar donde se admire el horizonte”.*

El planteamiento de situaciones hipotéticas como éstas, intentan provocar conflicto en los jóvenes y niños con el objetivo de que inicien una búsqueda personal de valores a través del diálogo filosófico y sientan la necesidad de elaborar buenos argumentos al tiempo que se replantean todo aquello que consideramos cierto y seguro.

Si el estudio de la Filosofía se centra en el análisis de las respuestas dadas por diferentes filósofos, la práctica de la Filosofía con niños y niñas intenta provocar las mismas preguntas, el mismo recorrido y el mismo análisis e investigación que en su día realizaron aquellos filósofos. Para entendernos, estudiar Filosofía sería acercarse a la historia y los principios de la automoción mientras que practicar la Filosofía

implicaría convertir a los niños en pequeños mecánicos capaces de desmontar un motor en clase.

Los juegos con lógica también representan un recurso inmejorable para provocar el conflicto previo a la reflexión. Podemos partir de la sencillez del silogismo clásico:

*Si*            *Todos los hombres son mortales*  
*Y también*      *Sócrates es un hombre*  
*Entonces*      *Sócrates es mortal*

Fantástico, lo volvemos a probar con otros términos

*Si*            *Todos los perros son mamíferos*  
*Y también*      *Todos los gatos son mamíferos*  
*Entonces*      *Todos los gatos son perros*

Hay pocas situaciones tan estimulantes y motivadoras como proponer razonamientos mal contruidos y leer la cara de los jóvenes intentando descubrir qué ha podido suceder. Todos son conscientes de que algo no funciona, reflexionamos, comparamos y encontramos la travesura. También constatamos que si en lugar de perros y gatos el argumento se hubiera contruido con virus y bacterias o cometas y planetas posiblemente hubiéramos aceptado como bueno un error tan grande como el que ahora nos ocupa. Nos lanzamos entonces a encontrar falacias y argumentos mal contruidos en formato publicitario, estadístico o político.

Esta experiencia nos permite afirmar que contrariamente a lo que se admite de forma generalizada, incluso por parte de docentes vinculados a los estudios filosóficos, la práctica de la Filosofía no es una humanidad. Aprender a desenmascarar falacias o engaños lógicos no es ni de ciencias ni de letras, es sencillamente necesario y se sitúa en un estadio previo a la división de las ciencias o la parcelación del conocimiento. Discutir si el ejercicio del pensamiento racional es de ciencias o de letras tiene tanto sentido como especular si Platón preferiría el fútbol al ciclismo.

Es posible que sea éste el calificativo más adecuado a la práctica de la Filosofía: necesaria. De tal manera que la práctica de la Filosofía coloca a niños y jóvenes ante sus procesos mentales y los hace protagonistas de su aprendizaje. ¿Qué sistema de estudios o proyecto educativo podrá permitirse el lujo de prescindir de una herramienta de conocimiento y mejora tan poderosa?: “els significats cal guanyar-los, han d’èsser captats, no poden ser donats. Hem d’aprendre a saber crear les condicions i oportunitats que permetin als infants- mitjançant llur curiositat natural i desig de significacions- arribar a coses per ells mateixos”<sup>74</sup>.

74 LIPMAN, M; SHARP, A; OSCANYAN, F. w. Eumo Editorial - IREF. 1991. p. 36.

## ¿Y todo eso se aprende?

Es cierto, la práctica filosófica es una disciplina que hace pensar al alumnado en su propio pensamiento, ello implica tomar consciencia de cómo somos, cómo pensamos, qué aprendemos y cómo lo hacemos. Indirectamente, practicar la Filosofía mejora todos los procesos mentales y también el rendimiento en el resto de las materias.

No debe pasar desapercibido el protagonismo de los docentes en este proceso. El paso de pensar a mejorar el pensamiento se produce gracias a una adecuada elección y diseño de actividades sugerentes y cautivadoras de manera que casi todo, incluso lo que parecía más innato, puede adquirirse o mejorarse a través de unas buenas manos y no menos traza.

¿Cómo podemos pues mejorar el razonamiento de los jóvenes? En primer lugar provocándolo. Primero pensar, después mejorar (en cierto film también se propone un proceso de mejora en las artes marciales a un joven a través de un principio similar: dar cera, pulir cera...):

*Matar está bien si la ley lo permite  
Un buen juego es mejor que el zumo de naranja  
Los alumnos deben respetar a María porque lo manda el profesor*

Si lo que queremos es que los jóvenes piensen bien propongámosles juegos, cuentos, situaciones conflictivas que requieran un buen uso de la lógica formal e informal así como la necesidad de elaborar buenos razonamientos. La información y los contenidos pueden ser transmitidos de forma cada día más fácil, a través de más medios y de forma más atractiva. La mejora del pensamiento, en cambio, requiere diálogo, interacción y la presencia y acierto del docente. La práctica de la Filosofía es un ejercicio continuo de construcción.

## ¿Y qué se construye practicando Filosofía en el aula?

Tratemos de buscar una buena analogía. Imaginemos que a lo largo de nuestra vida, todo aquello que llegaremos a conocer y experimentar está representado por una gran obra pictórica, un cuadro que día a día perfeccionamos aportando nuevas pinceladas, metáfora de las nuevas experiencias, conceptos y conocimientos que continuamente recibimos o construimos... Así, todos los hechos y los aprendizajes adquiridos a través de las diferentes disciplinas curriculares o del contacto directo con la realidad llenarán nuestro cuadro con formas y colores pero ninguno de ellos provocará una reflexión sobre las herramientas con que abordamos el proceso o sobre el proceso mismo. Hay que hablar por tanto de los pinceles, el lienzo o las pinturas; hay que confrontar criterios y medidas; métodos, normas y opiniones. Resulta importantísimo que los jóvenes incorporen experiencias pero también lo es que construyan su propio sistema de referencias, aquellas que les permitirán comprender el mundo en el que se inscribe su vivencia.

## ¿Y todo esto para qué?

Resumiendo, todo se aprende. Dar las gracias, mostrar afecto, sentir pudor... También el ejercicio del pensamiento. Aprendemos a pensar..., en nada en concreto... y en todo a la vez. Aprendemos a ordenar, plantear, comparar, criticar, esquematizar, relacionar, clarificar y ejemplificar. La práctica de la Filosofía familiariza a los niños con determinadas operaciones que intervienen en el aprendizaje de la mayor parte de las áreas del currículum pero que en sí no son competencia de ninguna de ellas en concreto.

Uno de los aspectos positivos de nuestra crisis (¿económica?) es que nos ha situado a todos ante una situación desconocida. Así hay cosas que provocan una gran sensación de sorpresa (como al niño le provoca el ruido del periódico que lee la madre). De repente los acontecimientos dejan de ser rutinarios y empiezan a acontecer hechos inesperados. Tememos que el día siguiente sea aún peor que el anterior. Reconocemos la necesidad de producir respuestas nuevas para problemas nuevos. Invocamos las mentes creativas, los emprendedores; fomentamos viveros y fórums de ideas. Intuimos también que nuestro sistema educativo no ha estado formando individuos que respondan a estas características. De hecho las respuestas y actitudes clásicas son las que nos han conducido hasta esta situación. Reflexionamos sobre el perfil de aquellos que son capaces de encontrar caminos en el desierto. ¿Hay más creatividad en determinadas áreas geográficas? En caso afirmativo ¿Esta creatividad es la consecuencia de determinada característica natural? ¿O más bien se trata del producto de cierto aprendizaje o actitud social nacida a partir de actividades diseñadas adecuadamente?

Si el perfil creativo es producto del azar no vale la pena esforzarse en renovar nuestros proyectos educativos. En cambio, todo parece indicar que la capacidad para generar soluciones nuevas se aprende o, al menos, se potencia o mejora mediante una educación adecuada y actividades coherentemente diseñadas. Acabaremos recordando que practicar la Filosofía implica provocar pensamiento, proponer cuestiones sin respuesta cerrada, desde el vacío, desde la libertad, afrontando retos que exigirán de los niños y niñas el desarrollo de su capacidad plástica para adaptarse a nuevas situaciones.

Hacer Filosofía en la escuela no tiene otra pretensión que preparar a los jóvenes para pensar de acuerdo con los tiempos que les toca vivir; convirtiendo la actividad racional en algo sencillo, natural y cotidiano.

## Referencias

TERRICABRAS, JOSEP-MARIA. **Atrévete a pensar**. La utilidad del pensamiento riguroso en la vida cotidiana. Barcelona: Paidós, 1999.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, FS. **Filosofia a l'escola**.  
Catalunha: Eumo Editorial SAU, IREF, 1980.

GAARDER, Jöstein. **El mundo de Sofía**. Madrid: Siruela. 1991.

Recebido: julho/2019

Aprovado: setembro/2019

**SEÇÃO II**  
**INFORMATIVO NESEF**

# PROJETO RUMO EDUCAÇÃO POPULAR

O Rumo surgiu da iniciativa de estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2012, interessados em contribuir com a democratização do acesso ao ensino superior através da oferta de curso preparatório para o processo seletivo de ingresso na universidade (ENEM e vestibulares). Em seu primeiro ano, o projeto desenvolveu suas atividades no Casarão da União Paranaense dos Estudantes. A partir de 2013, o Rumo passou a atuar no Colégio Estadual Maria Aguiar Teixeira, localizado no bairro do Capão da Imbuia em Curitiba. Ao longo destes seis anos de existência, o Rumo promoveu ações educativas com mais de 200 estudantes e uma centena de educadores voluntários.

Hoje, em parceria com o NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Filosofia) e o Setor de Educação da UFPR, nossas atividades são desenvolvidas nos campi da Universidade Federal do Paraná.

## Base teórica

Nós, do Rumo, somos um projeto educacional que busca na metodologia não formal e não tradicional da educação popular, estabelecer vínculos outros entre os agentes da educação e o conhecimento. Para isso, nossa metodologia visa romper com o método tradicional de transmissão de conhecimento, para um processo de ensino aprendizagem que transcenda a hierarquia fechada do professor enquanto portador do saber, buscando transformar a educação não em um fim, mas um processo ininterrupto de compartilhamento de saberes e experiências.

### *Instituição Escola*

O ensino escolar tradicional depende, em grande parte, da transmissão de conteúdos e conhecimentos. Isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade, e posteriormente repassados aos alunos, enquanto consumidores da educação. Dessa forma, são as instituições de ensino que dominam os

conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos - no melhor dos casos, os educadores (pedagogos, professores e profissionais da educação) conseguem romper com a hierarquização dessa forma, para engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase do ensino tradicional está na transmissão dos conhecimentos; quando a educação é pensada de maneira emancipatória, esses conhecimentos não são arbitrariamente atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem, mas construídos e constituídos historicamente; no entanto, essa não é a regra. Para tal compreensão da educação, os alunos são os espectadores do processo educacional.

O ensino tradicional fixa papéis sociais enclausurados, que, além de impossibilitarem uma práxis ativa, suprimem expressões individuais e coletivas de identidades que fujam ao escopo padronizado pelas instituições, dentre elas a escola - e aqui não fazemos um ataque a escola como instituição, mas a escola quando se apresenta como um espaço fechado para o diálogo e práticas emancipadoras da educação. É fácil reconhecermos na metodologia de ensino tradicional mecanismos de supressão das individualidades, decorrentes da padronização e do caráter unilateral do processo de aprendizado.

### *Educação Popular*

Em nossa perspectiva do que é a educação, e de como ela deveria se organizar, não nos basta, enquanto educadores e educandos do Rumo, simplesmente transmitir de cima para baixo conhecimento e conteúdos. Para nós, a educação enquanto processo de ensino-aprendizagem é algo mais do que decorar conteúdos. Embora nossa tarefa como educadores - e assumimos isso como responsabilidade quando entramos no projeto - seja preparar e facilitar o ingresso dos nossos educandos no ensino superior (preferencialmente no ensino superior público), buscamos o cumprimento dessa tarefa através de caminhos que extrapolam a experiência hierárquica e fechada do ensino tradicional.

Seguimos uma linha geral para nossa metodologia que, ainda que mantenha alguns aspectos um pouco limitados do ensino tradicional, pela prática e composição geral do curso, visa desenvolver nos alunos uma autonomia intelectual e política. Esse processo tem como ponto inicial o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, na construção de cada educando como um sujeito que aprende e ensina, e não objeto que é ensinado. Outro ponto que consideramos indispensável a formação de nossos alunos é a construção coletiva e apreensão de conhecimentos que eles não teriam acesso no ambiente escolar, como temáticas ligadas à perspectiva epistemológica decolonial, questões de gênero, raça e etnia, acesso a culturas não valorizadas ou fora do eixo eurocentrado do ensino tradicional.

Tal proposta geral envolve o deslocamento do conhecimento de cada perspectiva fechada das disciplinas, não desfazendo cada perspectiva (enquanto recorte epistemológico constituído histórica e

socialmente), mas propiciando o debate entre cada olhar possível para o mundo e as diversas formas como o conhecemos, em vista de promover uma educação ampla e íntegra, que desenvolva nos educandos todas as suas possibilidades. De uma forma geral, para nós ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar condições reais e efetivas para a produção e criação de novos conhecimentos e modos de percepção da realidade.

### *Objetivos da proposta pedagógica*

#### I. Desenvolvimento de autonomia

Pensando nas demandas sociais e políticas das e dos educandos, acreditamos que o ponto de partida para qualquer projeto educacional deve levar em consideração o desenvolvimento da autonomia. Por autonomia entendemos a construção de um conjunto de habilidades que proporcionem aos educandos o desenvolvimento da independência intelectual e emancipação de percepções hegemônicas e fechadas sobre o mundo: práticas educacionais e perspectivas epistemológicas que proporcionem aos educandos outros modos de se relacionar com o mundo e a sociedade.

A autonomia é a autodeterminação. A autodeterminação do processo de construção de conhecimentos, que não lhes são impostos, mas sim embasados a partir das necessidades e demandas de suas realidades. Por autonomia entendemos a construção conjunta de um espaço onde todos possam falar e ouvir, interagir e debater; para coletivamente construir uma forma de interação e percepção do mundo que lhes seja própria e determinada por si mesmos.

#### II. Construção de conhecimentos de forma colaborativa

Entendemos a educação como uma relação de troca de saberes, experiências e perspectivas sobre o mundo. Nosso objetivo é promover uma relação de aprendizado mútuo entre docentes e estudantes; de uma forma que esta relação não se construa de uma maneira hierárquica, centralizada, verticalizada, mas de uma maneira horizontal, desfocada da centralidade do papel do professor, mesmo que sem desconsiderar a importância deste e de seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Não se trata de considerar o professor um mediador entre o saber e o estudante. O professor é aquele que orienta e desperta o aluno para o pensamento crítico e autônomo; aquele que constrói, através das diversas metodologias e perspectivas, junto com os alunos os saberes e conhecimentos. Não se trata de transmitir conceitos e definições, mas de mostrar o caminho que nos leva a compreender a sociedade e o mundo atualmente; não se trata de mostrar o que as coisas são, mas

também porquê são, o que são e como descobrimos que elas são assim. E, sobretudo, como podemos mudá-las.

### III. Compreensão dos diversos modos de apreensão da realidade

Defendemos metodologias de ensino que evidenciam a pluralidade de percepções acerca da realidade. O conhecimento não é universal, mas sim construído a partir de perspectivas específicas. Portanto, acreditamos ser necessário destacar os descentramentos do mundo e dos saberes produzidos sobre ele, a fim de contribuir com a formação de um pensamento multifacetado. Assim, o acesso a tais formas plúrais de conhecimento e modos de vida é um dos elementos que guiam nosso fazer pedagógico.

### IV. Criar um ambiente de aprendizado confortável

Para que os objetivos anteriores sejam alcançados, é fundamental a criação de um ambiente de aprendizado que seja confortável aos educandos e educandas. Negamos qualquer forma de postura autoritária por parte dos educadores e educadoras, que criem medidas coercitivas ou intimidadoras aos estudantes. Da mesma forma, não acreditamos que qualquer prática que crie hierarquias ou sistemas de mérito, seja uma proposta pedagógica emancipadora. Defendemos a importância de estimular vínculos de amizade e colaboração intelectual entre os e as estudantes, assim como incentivar a participação familiar no processo de aprendizado. É de nossa prática manter um acompanhamento próximo aos educandos, estando alertas para a sua saúde física, mental e emocional.

### V. Cidade Educadora

Por fim, para alcançar um ensino integral e que construa a autonomia dos educandos, promovemos de forma sistemática atividades de campo com perspectiva de ensino interdisciplinar. Tal proposta parte da teoria da Cidade Educadora, onde a educação não acontece em um espaço circunscrito, nem em uma duração determinada; a educação é um processo humano que ocorre ininterrupto, e todo lugar é um campo do processo educacional.

Essas atividades de campo visam explorar a cidade em sua totalidade, seus aparelhos e locais esportivos, culturais, artísticos e recreativos, visitando mundos e submundos nos quais e com os quais cada sujeito constrói sua relação com a cidade. A proposta de tais atividades é justamente ressignificar a cidade para os educandos, construindo práticas de ensino que busquem transcender os recortes específicos de cada perspectiva epistemológica disciplinar, estabelecendo um debate multifacetado entre educadores e educandos.

Tais atividades de campo são realizadas na rua, em praças e parques, em museus, bibliotecas, universidades e centros históricos e culturais, e também (sobretudo) em projetos educacionais não formais.

## Organização da prática

### *Metodologias de ensino*

#### I. Aulas expositivas dialogadas

Exposição dialogada dos conteúdos e conhecimentos basilares das disciplinas, respeitando a proposta pedagógica.

#### II. Atividades de campo

Atividades formativas realizadas fora do espaço da sala de aula.

#### III. Rodas de conversa de autoavaliação do projeto.

Espaços destinados a discutir temas e demandas vindas dos e das estudantes, procurando desprender as falas de qualquer hierarquia, dando-lhes voz.

#### IV. Debates

Espaços de debate visando abordar temas pertinentes a conjuntura política e social do nosso país e do mundo, procurando envolvê-los na realidade prática dos e das estudantes.

#### V. Resolução em conjunto de exercícios

Atividade voltada para o desenvolvimento e aprimoramento de interpretação e resolução de problemas, de forma a proporcionar instrumentos aos estudantes para que relacionem os diversos conhecimentos construídos ao longo do projeto.

## Organização do espaço e tempo

#### I. Local de funcionamento

Campus Rebouças - UFPR e locais designados fora de sala de aula (como museus, projetos educacionais e outros locais).

#### II. Organização do tempo

5 dias por semana, 5 aulas por dia. Das 13h30 às 18h, de segunda a sexta.

### III. Atividades extras

Para além das atividades em sala, duas vezes por mês há a programação de atividades extra sala, como visitas a equipamentos públicos ou outros projetos sociais e educacionais que funcionam em Curitiba e/ou Região Metropolitana.

O RUMO EDUCAÇÃO POPULAR, no coletivo das e dos seus educadores, reafirma por meio deste documento seu compromisso com uma educação libertária e emancipadora. Uma educação que através da metodologia de educação popular busca o caminho para a democratização do ensino, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional das educandas e educandos, e para a transformação da sociedade, efetivando a justiça social e combatendo as desigualdades decorrentes da desvalorização da educação, sobretudo nos ataques à educação pública.

**SEÇÃO III**  
**OPINIÃO**

# ENTREVISTA COM ELIANE A. ESTEVAM MENESES<sup>75</sup>, COORDENADORA DO PROJETO DE FILOSOFIA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPO MOURÃO

1. **Para iniciar nossa conversa, gostaríamos que você falasse um pouco da sua formação e como a filosofia veio a fazer parte de sua vida pessoal e profissional?**

Meu nome é Eliane Amélia Estevam Meneses. Sou Pedagoga, com Pós-Graduação em Educação Especial, Psicopedagogia e Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, Graduação em Ensino da Filosofia em fase de conclusão. No mês de setembro de 2019, completei 32 anos de Magistério, tive a oportunidade de trabalhar com Professora na Educação Infantil, Alfabetizadora no Fundamental I, Professora no Fundamental II, Ensino Médio com as Disciplinas de Filosofia e Sociologia, Professora nos Cursos de Tecnologia de Alimentos e Tecnologia Ambiental e Curso de Formação Pedagógica (COFOP) no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná). Continuo trabalhando como docente nessa instituição que atualmente se chama UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), unidade de Campo Mourão. Atuante na Secretaria da Educação de Campo Mourão há 22 anos, entre as funções desempenhadas no Departamento de Ensino: Chefe do Departamento de Apoio Psicopedagógico, Coordenadora do Programa de Filosofia para Crianças no Município de Campo Mourão, atualmente Coordenadora Pedagógica dos 4º e 5º anos e Programa de Filosofia do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Posso dizer que sou imensamente

75 Coord. Pedagógica do 4º/5º ano e Programa de Filosofia, Secretaria da Educação de Campo Mourão/PR

grata pelo aprendizado adquirido e pelas oportunidades, trabalhando nas esferas Municipal, Estadual e Federal.

A minha paixão e encantamento pela Filosofia, teve início com uma pessoa muito especial na minha vida, minha amada Mãe Jurnes Therezinha Tonini Estevam, minha Mestre e minha referência na Educação. Ela iniciou como Professora aos 12 anos em Boa Esperança informalmente seguindo na profissão. Foi minha Diretora e professora e muito ensinou quando falava de Filosofia de vida ou com base nas teorias dos filósofos. Ao apresentar os conceitos ou exemplos destes pensadores, ela demonstrava a importância dos valores de forma simples para serem compreendidos e reflexiva que nos fazia pensar e repensar. Sempre estive ao seu lado, acompanhando-a em cursos, inclusive aprendi a ler em um curso da bola (Logos), participei em diversos momentos quando ela fazia Faculdade de Letras em Campo Mourão. Assim, cresci e vivi dentro de Escola, sendo impossível não amar a Educação. Dos tempos da minha Faculdade, como referência, cito dois Professores aos quais tenho muita gratidão e respeito: Professor e Filósofo Assabido Rhodem, e Professor Filósofo e poeta Amani Spachinski de Oliveira (não foi meu Professor, mas tive a honra e o prazer de conhecer e aprender muito, nos diversos cursos que participei). Esses Professores, ao falarem de Filosofia, transmitiam um encantamento e um olhar carinhoso para os diversos assuntos debatidos ou relatados que tornavam as aulas mais atraentes, intrigantes e curiosas, despertando em mim ainda mais o gosto por leituras e pesquisas. Com o passar dos anos, descobri que em Florianópolis existia o Centro de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, com uma metodologia diversificada e materiais apropriados para ensinar filosofia para crianças. Fiquei maravilhada com esta iniciativa. Pensei que um dia poderíamos trazer essa proposta para nossa realidade. Assim, iniciei os estudos muito curiosa para conhecer como seria essa dinâmica envolvente para conquistar as crianças, adolescentes e Jovens a filosofar. Com as leituras conheci o Filósofo, criador desta iniciativa, o Professor e Dr. Matthew Limpam. Como todo estudo novo, esse também começou através dos relatos de experiências e a biografia do autor. Nessa época, iniciei como Professora de Filosofia ministrando aulas no Magistério e no Ensino Médio. Para trabalhar os conteúdos propostos para os respectivos anos, adotei a metodologia que tinha pesquisado, e o resultado foi muito produtivo: houve grande aceitação, participação e interesse dos alunos; fazíamos rodas de conversa, debates, teatros, dinâmicas, muito diálogo, argumentações, posicionamentos e reflexões sobre os assuntos apresentados, e sempre relacionados com a realidade. Com o passar dos anos, conheci, ainda na década de 1990, os trabalhos vinham sendo realizados pelo Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar em parceria com a Fundação Sidônio Muralha, em Curitiba / PR. Um novo encantamento foi despertado pelos trabalhos desenvolvidos e cursos ofertados pelo Professor e Filósofo Dr. Darcísio Muraro. Conheci os materiais criados para o ensino de filosofia chamados de novelas

filosófica, dentre elas os textos para o Ensino Fundamental I intitulados de Issao e Guga e Pimpa.

No ano de 1999, participei do Congresso de Filosofia para Crianças que ofereceu oficinas de filosofia com crianças que vinham desenvolvendo o projeto. O congresso foi realizado no Colégio Marista Santa Maria, Curitiba, PR, e as oficinas aconteceram em salas temáticas, organizadas e acompanhadas por Professores capacitados nesta abordagem. O que considerei mais interessante e o que chamou a atenção é que os Professores instigavam o diálogo filosófico, sendo que a discussão e o desenrolar dos assuntos eram conduzidos pelos alunos com argumentos e contra-argumentos que mostravam o interesse e a capacidade da criança de se envolver em discussões filosóficas. As crianças dialogando sobre os conceitos filosóficos pareciam “adultos em miniaturas” Esta experiência foi o suficiente para retornar maravilhada, cheia de ideias e entusiasmo, e com enorme vontade de contar para todos o que vi e ouvi crianças de cinco, sete, nove, dez anos filosofando, vivenciando e expressando de forma clara e objetiva o que sentiam e pensavam sobre os assuntos debatidos. A partir dessa experiência pensei que se aquelas crianças chegaram a um nível de excelência de diálogo filosófico, as nossas crianças da rede pública também poderiam chegar lá, rsssss. Entretanto, não foi assim que tudo aconteceu. Na época, por diversos fatores, não consegui obter o mesmo entusiasmo e ser convincente ao ponto de encantar os gestores para colocar a proposta em ação. O sonho ficou adormecido, mas não esquecido.

## **2. Conte a história do projeto de Filosofia: quais foram as motivações, quais são os objetivos, quais foram as dificuldades?**

Convencida pelos estudos e experiências que esta ação tão rica e importante que poderia inovar, contribuir e provocar uma significativa transformação na vida das nossas crianças e no trabalho dos professores, no ano de 2010, apresentei uma simples e singela proposta inicial idealizada, mas com vasta argumentação para a Secretária da Educação da época, a Professora Mestre Rita de Cássia Cartelli de Oliveira. Ela imediatamente se encantou, acolheu a ideia, e confesso que foi um dia muito feliz pela conquista. Partindo dessa conversa, comecei a organizar o Projeto com muita euforia. Um turbilhão de ideias misturado com ansiedade e entusiasmo e pouco tempo. Teria que ser rápida e pedir ajuda de alguém que tivesse experiência para nos auxiliar. Fiz contato com Professor Dr. Darcísio Muraro, expliquei as intenções futuras e perguntei se ele tinha interesse em trabalhar conosco, nos cursos, capacitando e assessorando os encaminhamentos para a construção do Projeto de Filosofia para Crianças Município de Campo Mourão. Após aceitar o convite foram realizadas muitas conversas e reuniões para conceber um projeto de acordo com as demandas e condições da Secretaria. Apresentei as necessidades, as dúvidas sobre como ficaria o planejamento, os recursos didáticos, metodologia, estratégias, os prós

os contras, como seria realizada a formação continuada, enfim muitas coisas que necessitariam ser bem pensadas e organizadas. O desafio era grande e não poderia dar nada errado para não comprometer a própria filosofia. Posso dizer que foi início de uma importante parceria e amizade, muito produtiva para a realização dos encaminhamentos para tornar viável o projeto. Sendo assim, contribuí com a parte pedagógica e conhecimentos adquiridos e o Professor Darcísio com seu vasto conhecimento e experiência no trabalho com a Filosofia. Na sequência foram realizadas reuniões com Gestores, equipe pedagógica, Professores e Pais para explicar a proposta do Projeto de Filosofia para Crianças na rede municipal.

Depois dessa jornada de convencimento sobre a importância da filosofia na formação das crianças, partimos para segunda etapa e a mais importante ação que é conquistar os professores, que seriam os regentes a trabalhar com as crianças. Como toda mudança assusta, amedronta e nos deixa inseguros, com a proposta de Filosofia não foi diferente. Ao iniciarmos os trabalhos, para muitos professores foi visto como difícil, complicado e por outros como desafiador e possível. Os encontros voltados para a formação teórica e metodológica dos professores criou coragem, e de forma brilhante, todos assumiram esse desafio, comprometidos a aprender os novos conhecimentos e aprender junto com os alunos, tendo como objetivo primordial: ensinar a criança a dialogar de forma reflexiva e argumentativa pela investigação filosófica.

### **3. Como você entende a filosofia? E a filosofia para Crianças?**

Partindo do significado da Palavra Filosofia, em GREGO – Amor a Sabedoria, penso que essa busca pelo saber viver é essencial para todas nós independente da idade, pois ela está presente no respirar, andar, vestir, na música, na poesia, na literatura, na vivência nas relações no ser e no existir. A filosofia pode ser compreendida também como um conjunto de princípios, concepções, valores e crenças criadas ao longo da história e que nos ajudam a pensar nossas relações no mundo. A filosofia nos faz pensar, refletir, questionar, argumentar, criticar e elaborar novos conceitos que orientam o agir. A filosofia é fantástica porque ela permite o exercício da liberdade de pensar, agir e falar.

## **A Filosofia para Crianças**

Como disse anteriormente, para estudar, compreender e fazer filosofia não existe idade certa, basta iniciar. Aprendi nas minhas práticas, vivenciadas e nas leituras fundamentadas por admiráveis filósofos contemporâneos e da atualidade, que a filosofia para crianças é um movimento de descoberta, que auxilia no início da reflexão infantil e no exercício da cidadania. Deve-se iniciar bem cedo assim que a criança entrar na escola, deixando claro qual o principal objetivo: que cada uma pense por si mesmo, pois aquele que pensa ensina e aprende. Aquele

que ensina e aprende pensa, este é um processo mágico. Segundo Montaigne, a criança aprende a andar, falar, pedir e a perguntar, também poderá aprender a filosofar. A filosofia é uma árdua tarefa de indagar sobre as coisas, o que as crianças fazem tão bem na Infância, por isso a importância de iniciar na Educação Infantil, onde tudo é imaginário, curioso, motivador. As crianças têm pressa para compreender, querem aprender sem perder tempo, querem agir e dar as suas opiniões.

#### 4. Neste percurso de 10 anos de projeto, quais são os resultados mais expressivos?

O Projeto de Filosofia para Crianças foi implantado nas Escolas Municipais de Campo Mourão, no ano de 2010, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Iniciou com a formação de professores, a adequação de ambientes propícios e a aquisição de material didático, contendo conteúdos apropriados e necessários ao aprendizado dos alunos. Além disso, procurou-se criar um clima de relacionamento humano favorável com as professoras que acreditam na necessidade e no valor da reflexão para uma eficiente e completa educação.

Em 2011, foi implantado o Ensino da Filosofia para Criança nos Centros de Educação Infantil a partir do nível I, sugerindo sua reformulação e aprimoramento, para se tornar Programa Permanente da Secretaria Municipal da Educação a ser desenvolvido em todas as unidades de Ensino.

As aulas ministradas por professores especialmente designados, com formação específica no Programa no Ensino Fundamental e, para a Educação Infantil nos CMEIs, providas pelo regente de classe, igualmente preparado para esse fim.

A Secretaria da Educação ofertou, anualmente, Formação Continuada em parceria com Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar, de Curitiba, ministrada pelo Professor Doutor Darcísio Muraro e com o Sistema Aprende Brasil/Positivo e Centro de Educação para “O Pensar” de Florianópolis, ministrada pelo Professor Doutor Silvio Wonsovicz.

Em 2013, participamos do Simpósio de Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL) apresentando o artigo: *Estimular e Instigar o Pensamento da Criança pela Investigação Filosófica*, que veio a fazer parte dos anais científicos da Universidade.

Ainda em 2013, a Secretaria da Educação foi premiada no Concurso Troféu Amigos da Filosofia por participar com todas as Escolas e CMEIs com o Projeto: Estimular e Instigar o Pensamento da Criança pela Investigação Filosófica.

Em 2014, as Escolas e CMEIs da rede municipal foram premiadas na 2ª edição do Concurso Troféu Amigos da Filosofia com projetos desenvolvidos nas unidades de ensino.

A premiação foi realizada no Município de Campo Mourão com a presença do Presidente e Professores de Centro de Filosofia Educação para o Pensar de Florianópolis.

No ano de 2015, tivemos encontro formativo com o Prof. Geraldo Balduino Horn, professor da UFPR e coordenador do Grupo do NESEF. Fomos estimulados a criar um grupo de pesquisa local com apoio do professor que ainda é sonho para todos.

No ano de 2015, foi instituído e comemorado o Dia da Filosofia no Município de Campo Mourão, sendo anualmente comemorado dia 20 de novembro. Em comemoração ao dia da filosofia, organizamos apresentações de projetos artísticos de palco e exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e professoras da Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental durante o ano letivo. O evento comemorativo teve outras edições realizadas nos anos de 2016 e 2018.

**5. Como a filosofia se articula com as demais disciplinas ou áreas de conhecimento do currículo escolar?**

Com o passar dos anos, houve necessidade de reformações e adequações na matriz curricular. Por sua vez, a conquista da tão sonhada da hora atividade, houve mudanças no quadro de professores. Após diversos embates, argumentações, estudos, análises, choros e conversas com Gestores da mantenedora e por solicitação dos próprios professores, em 2015 houve nova reestruturação para que o Programa de Filosofia tivesse continuidade, passando a ser trabalhado de forma interdisciplinar pelo regente II (assim denominado no município). Nesse formato, a filosofia passou a ser trabalhada juntamente com as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Podemos dizer que dá início a uma nova tarefa, árdua, complicada insegura e preocupante, mas com a importante missão de replanejar, conquistar e motivar os Professores para entenderem e reviver o encantamento com a nova dinâmica e metodologia a ser desenvolvida com os alunos. Entretanto, como a cada fim de ano, temos nova distribuição de aulas, turmas, novos professores, remanejamento de atividades, a tarefa da conquista e da formação continuada foi reformulada. Pensamos na melhor maneira de organizar a participação dos professores nos cursos ofertados como dividindo em grupos de iniciantes, intermediários e professores veteranos. Adequamos os planejamentos voltados para os três eixos norteadores do Programa de Filosofia – Eu Como Pessoa, Sentimentos e Atitudes e Valores de A a Z para escolas e CMEIs. Houve também adequação dos temas geradores e conteúdos integrados com as disciplinas já mencionadas para Ensino Fundamental. Para a Educação Infantil foram feitas apenas algumas adequações dos eixos filosóficos com os eixos norteadores.

**6. Como os professores recebem a Filosofia? E como eles trabalham a filosofia na relação ensino-aprendizagem?**

Dificuldades existiram. Houve um período de namoro, conquista, medos, inseguranças os Professores que permaneceram no Programa

de Filosofia são os que se identificaram com a proposta e permanecem até hoje, inclusive desenvolvendo novas metodologias e experiências, integrando junto aos conteúdos de forma interdisciplinar. Agora, aqueles que não se identificaram, no fim de cada ano, vão para remoção e nova distribuição de aulas e até trocam a regência. Cabe ressaltar que Professores sempre receberam apoio, orientações, assessoramento tanto da Secretaria da Educação, coordenação responsável, quanto dos professores que fizeram assessoramento e a formação continuada no Município.

Diante da construção do processo, para que os Professores tivessem acesso às metodologias, materiais, estratégias e conhecimentos de acordo com cada ano e nível a ser trabalhado, foi proporcionado encontros bimestrais, produção de aulas, conteúdos, troca de experiências, dicas, sugestões e encaminhamentos metodológicos das ações até o encontro seguinte. Cada encontro avaliava as práticas, e criava plano de trabalho temático com a participação das professoras trabalhando como se estivéssemos numa comunidade de investigação de professores.

A cada ano o trabalho foi sendo reestruturado diante das necessidades, dificuldades e demandas para melhor assessorar os professores para trabalhar de forma significativa com alunos. Mesmo com todo cuidado, motivando estimulando para continuidade, pode-se dizer que analisando como foi desenvolvido o projeto e a forma como está sendo trabalhado atualmente, observa-se uma grande perda em relação ao que já tínhamos construído e conquistado. É lamentável ver uma prática filosófica sofrendo retrocesso.

**7. Quais são as maiores dificuldades que você encontra no desenvolvimento do projeto?**

As Professoras, diante da resistência ao trabalho com filosofia, são orientadas a entender que a Filosofia permeia a experiência. Ela está presente na vida humana, em tudo, nas ações, em casa, na escola, na rua, comunidade, na roda de conversa nas relações, nas palavrinhas mágicas, nos combinados, na amizade, no respeito, na ética, na cidadania, no ouvir, no pensar e no estar, na pergunta e na resposta. Assim, não precisamos fechar uma gaveta de ciências para abrir a da filosofia, pois ela é viva e pulsante. Precisamos motivar e instigar nossas crianças para pensar, argumentar, raciocinar refletir sobre o amplo contexto que fazem parte e que podemos incluir um olhar filosófico na Língua Portuguesa, na matemática, arte, enfim em todas as disciplinas. A dificuldade é o aprofundamento filosófico que exige orientação, pesquisa, estudo o que nem sempre é compatível com as condições práticas das professoras.

**8. Qual a importância da capacitação de professores para o trabalho com Filosofia? Quais mudanças você percebe no fazer do professor?**

Toda. A capacitação ou formação continuada é necessária sempre. Ela é um eterno alimentar para que possamos ampliar a área do conhecimento e da aprendizagem significativa, pois permite conhecer os conceitos, concepções, encaminhamentos, avaliar quais estratégias devo e posso utilizar com meus alunos, como podem ser trabalhadas as dificuldades, compreender quais habilidades pretendo desenvolver diante de uma investigação conceitual faz toda diferença.

A professora fica mais empoderada, segura, defende com propriedade aquilo que conhece ou passa conhecer. A capacitação, a leitura, o estudo e a pesquisa ajudam a melhorar a sua prática pedagógica na construção do conhecimento dos alunos.

**9. Há relatos de familiares ou mesmo das crianças sobre o trabalho de Filosofia? Como eles se posicionam com esta abordagem?**

Sim. São muitos os relatos das crianças que dizem gostar das aulas de Filosofia, porque ensina a pensar, escutar, a esperar o momento certo para falar, se entender.

Já os Pais dizem observar nitidamente as mudanças no comportamento dos filhos no desenvolvimento, no falar, ouvir, apontam um certo amadurecimento de atitudes e nas relações sociais da criança.

As professoras observam mudanças significativas no comportamento e na sala de aula nas atividades de leitura, compreensão de texto, perguntas e redação. Há um maior respeito nos relacionamentos entre os alunos.

**10. Há atividades de troca de experiências ou eventos sobre o trabalho com Filosofia na rede?**

Até ano de 2016, o Município proporcionou Formação Continuada para todos os Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

No ano de 2017, procurei trabalhar com oficinas e troca de experiências com as professoras da Educação Infantil.

**11. Que ações vêm sendo feitas no sentido de tornar o projeto permanente na rede?**

Um constante relembrar da importância da Filosofia para o desenvolvimento das nossas crianças. Insistimos que a filosofia é parte integrante da matriz curricular e que a proposta não fique esquecida por estar vinculada as demais disciplinas. Buscamos orientações como deve ser trabalhada, tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil, observando sempre os eixos norteadores apresentados em 2010 no Projeto inicial que fazem parte das 10 competências expressas na Base Curricular Nacional. Nesse sentido, o projeto já vinha trabalhando isso indicando que estamos no caminho certo.

## 12. O que poderia ser feito para melhor o projeto?

Retomar algumas ações inovar outras, por exemplo: retomar a formação continuada com Professores do Ensino Fundamental, Educação Infantil.

Por sua vez, o maior empenho e interesse dos Gestores e equipes pedagógicas das Escolas e CMEIs para motivar e instigar os Professores a desenvolverem ações do Programa de Filosofia e que a mesma, faz muita diferença no trabalho em sala de aula. Assim, ainda falta compreensão da proposta e trabalhar com novas metodologias, adequando ao que está nítido e claro na Base Nacional Curricular Nacional e no Referencial Curricular do Estado do Paraná.

### Apresentação dos Resultados com Relatos dos Professores, Pais e Alunos

Escola Municipal Cidade Nova. Professora – Lidia Armengol Cernev. Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: *“Minha experiência ao lecionar Filosofia no início com a Educação Infantil não havia sido das melhores, vi que precisava alcançar as crianças, mas não estava conseguindo com minha metodologia, uma vez que não tinha formação para esta faixa etária. Então me lembrei de como agia com meus netos, e o que fazia para obter a atenção dos pequenos quando precisava. Resolvi levar a mesma técnica para a sala de aula, ou seja, resolvi que falaria na linguagem deles, assim, levei brinquedos para a sala de aula a fim de dramatizar a história que contaria. Meu objetivo naquele dia era fazer com que as crianças entendessem que existem vários modos de demonstrar carinho, então, contei a história da Margarida friorenta, para isso levei bonecas, caminha de boneca, cachorrinho de pelúcia, vaso pequeno com uma margarida de EVA, borboleta de papel presa num palito de churrasco, manta, casaquinho de boneca, e com os brinquedos dramatizei a história, preendi a atenção da criançada. Percebo que poderia trabalhar o conceito de carinho. Na roda de conversa, perguntei a elas quais os tipos de frio que uma pessoa pode sentir e como podemos acabar com esse tipo de frio, as respostas foram surpreendentes. Terminamos confeccionando uma margarida com copinhos de café, no fundo do copinho escrevi como cada criança faria para acabar com o frio das “margaridas” pessoas (beijos, abraços, conversas etc.), terminamos colando os copinhos em palitos de sorvete. A criançada amou. E eu... Bem eu aprendi que com os pequenos o lúdico é a melhor opção para alcançar nossos objetivos”.*

Escolas: Municipal Monteiro Lobato, Urupês e Florestan Fernandes – Professora - Heloisa Bieszczad Domingos: Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. *“Trabalhar com Filosofia significa uma experiência valiosa em minha vida. A cada término do ano letivo percebo um resultado satisfatório e prazeroso, notando que a capacidade da criança vai além daquilo que muitas vezes nós imaginamos. Mas, só descobrimos isso quando damos a elas a oportunidade de demonstrar, de crescer, quando valorizamos cada palavra, gesto, cada escolha feita por elas. O programa de Filosofia com*

*crianças é uma importante forma de os alunos desenvolverem autoconfiança, de perderem o medo de falar em público e de se esforçarem por compreender e ser compreendidos pelos outros”.*

Escola Municipal Paulo VI e Constantino Lisboa de Medeiros – Professora Giseli Camilotti Paulino de Andrade, Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: *“A rede municipal de Ensino de Campo Mourão contempla os alunos da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino fundamental com o programa de Filosofia. Esse programa incentiva os alunos a pensarem sobre suas ações individuais e coletivas. As reflexões sempre se iniciam a partir de um tema que favorece os alunos de acordo com a faixa etária e permite a eles formular perguntas, esclarecer dúvidas e encontrar respostas. As reflexões filosóficas proporcionam ao longo do ano letivo, mudanças visíveis no comportamento e atitudes da comunidade escolar. Pois, o que é refletido e estudado em sala de aula é levado para o contexto interdisciplinar, para o recreio, para a casa e para a comunidade em que vive. O trabalho do programa de filosofia permite trazer aos alunos temas de necessidade não apenas escolar, mas também comunitária. Ao trabalhar com o tema “Violência” durante algumas aulas, pude notar a grande mudança de comportamento de um determinado grupo de alunos, que ao ouvirem sobre as diferentes formas de violência, sentiram a necessidade de transformar a comunidade em que vivem. As mudanças de atitude iniciaram na própria sala de aula e grupo escolar. Foram elaborados cartazes informativos para esclarecer as dúvidas sobre as formas de violência e sobre como agir quando se é violentado. Após a conclusão do trabalho dentro da escola, os cartazes foram levados e fixados em locais com grande fluxo de pessoas pelo bairro para sensibilizar também a comunidade local”.*

Escola Municipal Manoel Bandeira – Professora – Vera Lúcia Varolo Belo. Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: *“Atuar com o Programa de Filosofia é muito prazeroso e gratificante, pois tenho a oportunidade de incentivar os alunos a organizar seu pensamento, expor suas ideias, estimular a investigação por meio da busca de perguntas e respostas, promover a reflexão, exercitar o hábito interrogativo e por meio dessas ações colaborar para o desenvolvimento intelectual do aluno. É incrível visualizar o aluno maravilhando-se com as descobertas que faz ao ser estimulado a pensar e buscar respostas para questões pessoais ou propostas nas aulas. Instigar o aluno a ser questionador é o primeiro passo para que ele se torne autônomo e valorize ações racionais tendo consciência das consequências das mesmas, contribuindo para uma sociedade mais humanizada”.*

Relato de aluno: Nathan Siqueira (08 anos) - 4º ano C: *“Gosto das aulas de Filosofia porque conversamos sobre muitos assuntos, a professora conta histórias, traz reportagens e pede que cada um fale o que pensa e sente. A minha cabeça fica cheia de perguntas e é gostoso quando descubro as respostas, aprendo mais”.*

Relato da mãe Alessandra Aparecida Siqueira: *“Quando meu filho chegou em casa pela primeira vez dizendo que teve aula de Filosofia na escola, fiquei curiosa, pois eu só tive aula de Filosofia no Ensino Médio e achei a matéria muito complexa. Então, quis saber mais e ele me disse que durante a*

*aula eles falaram sobre muitos assuntos, notícias do jornal, acontecimentos da escola e outros, onde todos tiveram a oportunidade de falar e fazer perguntas. Com o passar dos dias percebi que quando ele tinha aula de Filosofia, chegava em casa fazendo mais perguntas do que de costume e sempre querendo falar a sua opinião. Também traz para casa textos que faz questão de ler ou recontar histórias que ouviu na aula e que sempre ensinam coisas boas e fazem a gente pensar. Fico satisfeita em saber que meu filho está tendo contato com a Filosofia desde cedo, pois acredito que essas aulas colaboram para o seu desenvolvimento”.*

Escola Municipal Gurilândia - Professora Ester M.S. Lamonica. Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: *“A Filosofia na educação nas séries iniciais é um desafio para os professores deste programa, pois ao mesmo tempo em que ela fascina, mostra um novo sentido para que o processo educativo seja dinâmico, reflexivo e objetivo. A filosofia tem possibilitado aos alunos a construção do pensamento, um processo reflexivo que oportuniza a formação do ser, buscando pela compreensão do significado do mundo e de si mesmo. Cabe a nós professores oportunizar o processo investigativo, desenvolvendo as habilidades cognitivas dentro de um contexto social e significativo. Os alunos têm correspondido com a realização das atividades propostas através de questionamentos, investigação, debates e reflexão”.*

Mãe de Aluno Lilian Carla: *“Acredito que o programa de filosofia é muito importante, pois auxilia na aprendizagem, quanto à organização do pensamento, abertura para o diálogo, oportunizando assim a análise de si mesmo, do outro e do mundo que os rodeia, contemplando as diferenças e semelhanças da cultura, sentimentos, atitudes, conduta e regras de convivência, entre outros assuntos de grande importância para os mesmos”.*

Relato dos alunos da Escola Municipal Gurilândia: *“Eu sou o aluno Nestor de Souza da Escola Municipal Gurilândia, gosto muito das aulas de filosofia porque interage muito com nosso pensamento e porque ensina a gente um montão de coisas boas e eu gosto mesmo”.*

Outro depoimento sobre o projeto afirma: *“Meu nome é Yara O. de Macedo eu estudo na Escola Municipal Gurilândia, no 5º ano. Eu gosto de Filosofia porque me faz refletir sobre todas as coisas do mundo e do que nós fazemos para as outras pessoas. As aulas de filosofia são muito criativas, interessantes e importantes para a educação das crianças”.*

*“Sou aluna Rafaela Bonete Leite da Escola M. Gurilândia, eu acho que a filosofia é uma arte que ensina bastante coisa sobre a vida, respeito, por isso eu aprendi muito com a filosofia”.*

*“Eu, Amanda Almeida Cremer, eu acho muito legal a aula de filosofia, que me faz abrir, falar o que eu sinto, e pensar, refletir e agir”.*

*“Eu, Mariana Dallabrido. Estudo na Escola Gurilândia, gosto de filosofia porque fazemos coisas interessantes sobre a nossa vida, e porque faz as pessoas pensar antes de agir, porque nos faz refletir sobre coisas boas e ruins e nos faz pensar mais”.*

Escola Municipal Parigot de Souza - Professora Tania Regina Capelli do Nascimento. Filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: *“Estou trabalhando com Filosofia desde 2012, onde encarei como mais um desafio em minha vida profissional. Comecei um pouco amedrontada,*

*pois não tinha muito conhecimento de como teria que direcionar minhas aulas, mas conversando com amigas, trocando experiências, fui desenvolvendo meu trabalho, participei dos cursos e oficinas ofertados pela Secretaria da Educação, sendo que muitas dúvidas foram esclarecidas. No município temos um planejamento que foi elaborado pelos próprios professores, porém procuro direcionar as atividades diárias de acordo com as necessidades sentidas no decorrer das aulas, procurando trazê-las para realidade de cada turma. Tenho percebido em conversas com os professores regentes e no comportamento de alguns alunos, uma mudança de atitudes, de pensamento e de opiniões. Os alunos estão mais conscientes de seus atos, passaram a usar no dia-a-dia as palavrinhas mágicas, deixaram de falar tantos palavrões. Acredito que o trabalho de com a filosofia tenha sido muito importante para essa mudança. No fim do ano passado, presenciei uma cena interessante na secretaria da escola, fiquei muito feliz, porque percebi que meu trabalho estava tendo resultado: dois alunos foram encaminhados para direção, pois tinham brigado na aula de Educação Física, enquanto aguardavam a diretora conversavam, prestei atenção quando um aluno disse ao outro; “você não se lembrou da aula de filosofia, não? A gente tem que pensar nas consequências do que a gente faz. Hoje sei que tenho muito a aprender ainda, mas me sinto realizada ao desenvolver este trabalho, que com certeza, está refletindo e refletirá num futuro melhor para nossa sociedade”.*

Relatos dos alunos da Escola Municipal Parigot de Souza.

Aluna Bruna Vitória Faustino Pereira - 5º ano B: *“As aulas de filosofia são muito boas porque a gente aprende mais e mais a cada dia, porque nos incentiva a mudar nossa atitude, ajuda na nossa experiência e sabedoria”.*

Aluna Maria Cecília Carollo de Souza - 5º ano B: *“Nas aulas de filosofia eu aprendi que devemos sempre respeitar os outros. Ter aulas de filosofia é sempre bom porque sempre temos oportunidades de falar nas aulas”.*

Aluna Gabrielli de Souza Coutinho - 5º ano D: *“Eu aprendi como nós devemos ser, como nós devemos ser educados com as pessoas. As aulas de filosofia, me ajudaram bastante, porque antes eu não me sentia como eu deveria ser, mas agora eu sei melhor como eu estou me sentindo. Agora, depois das aulas com a Professora Tânia eu me sinto mais eu”.*

Aluno Cleverson Aparecido dos Santos do 5º ano D: *“Nas aulas de filosofia eu aprendi que não devemos fazer algo com uma pessoa, que não queremos que ela faça conosco”.*

Aluna Maria Vitória da Rocha Correia - 5º ano A: *“Aprendi como respeitar os outros como a mim, a saber, o quanto é importante o respeito para com os outros. Também aprendi a minha vez de falar. As aulas de filosofia são momentos de meditação em que eu penso sobre minhas ações e atitudes”.*

Quando a filosofia é ensinada através do diálogo investigativo, a tendência é que as crianças se tornem mais críticas, criativas e sensíveis ao contexto em que vivem. Neste contexto o CMEI São José através do ensino da Filosofia tem oferecido às crianças mais oportunidades para fazer julgamentos inteligentes, escolhas coerentes às suas necessidades e construção de novos conceitos e significados.

CMEI – Centro de Educação Infantil São José – Diretora Veroni Sturk Pires da Silva *“A presença da Filosofia no CMEI gera, tanto no professor*

*quanto nos alunos reais mudanças de comportamento que contribuem para a elevação da autoestima e até perda de ações agressivas, levando a comunidade escolar a refletir sobre o respeito à individualidade dos outros”.*

Mãe da aluna Maria Rita, Alessandra Ribeiro Ventura: *“O Ensino da Filosofia no CMEI São José tem proporcionado oportunidade para minha filha pensar em suas ações, agora percebo que ela age com mais coerência, e às vezes até nos chama atenção em certas atitudes, nos levando a algum questionamento sobre o assunto discutido”.*

Recebido: novembro/2019

Aprovado: novembro/2019

**SEÇÃO IV**  
**RESENHA**

# MUNDO CRUEL: FILOSOFIA VISUAL PARA CRIANÇAS DE ELLEN DUTHIE E DANIELA MARTAGÓN (EDITORA BOITATÁ)

Raquel Aline Zanini<sup>76</sup>

DUTHIE, Ellen; MARTAGÓN, Daniela. **Mundo Cruel**: filosofia visual para crianças. São Paulo: Boitatá, 2017.

A obra *Mundo Cruel* faz parte de uma coleção de *Filosofia Visual para Crianças*, sendo o primeiro a ser traduzido para o português. Essa coleção busca instigar as crianças a questionarem, sendo uma interessante introdução às indagações éticas e filosóficas, os textos são escritos por Ellen Duthie e as ilustrações são de Daniela Martagon, ambas conduzem o projeto *Wonder Ponder* que disponibiliza mais materiais e ideias através do site (em espanhol <https://www.wonderponderonline.com/>), mais materiais e propostas de trabalho.

Através de ilustrações de cenas cotidianas, cada cartela instiga as crianças a refletirem sobre crueldades do dia a dia e como nos relacionamos com elas: *Você tomaria sopa de gato? E de frango? Tudo bem matar formigas? É sempre cruel obrigar alguém a fazer algo que a pessoa não queira? Você gostaria de morar em um zoológico?*

Seu formato é de envelope, contendo 14 cartelas com ilustrações de distintas situações e no verso estão os questionamentos acerca do que está retratado. Essas cartelas possibilitam uma discussão acerca de elementos éticos e filosóficos de modo a conduzir as crianças à elaboração de seus próprios argumentos acerca da problemática.

Fomenta o pensamento crítico no que diz respeito a provocar repensar questões cotidianas, como quando problematiza se *É sempre cruel obrigar alguém a fazer algo que a pessoa não queira?* tendo na ilustração está um pai

76 Mestre em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trabalha na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e no Colégio Estadual do Paraná (SEED/PR), e-mail: raquel.zanini@hotmail.

tentando dar banho no filho, em contraponto aos questionamentos do verso, que levam a criança a repensar em que medida há coisas que não são tão agradáveis e desejáveis, mas são necessárias.

Questionar uma criança sobre se *Há vezes que ser cruel é divertido?* É colocá-las fora da zona de conforto, pois nesta fase, principalmente no espaço escolar, ocorrem muitas situações de crueldade com os colegas que não são nem percebidas, neste sentido cabe às discussões filosóficas proporcionar a reflexão ética acerca das relações que vão se estabelecendo socialmente.

Há uma cartela que chama a atenção para um problema muito presente hoje nas escolas: o bullying. *Me deixe em paz!* Esse encarte expõe a presentificação da crueldade na vida das crianças e suscita repensar sua relação com o outro; já na cartela em que uma menina está matando formigas com um lápis, questiona-se a relação com as ações do outro: *acredita que a menina merece um castigo? Se crê que sim, qual seria em tua opinião o castigo adequado?*

A multiplicidade de questionamentos e abordagens da crueldade é muito interessante, por exemplo, há dois encartes que questionam hábitos alimentares, um dos seres humanos e outro dos animais, de modo que suscita a reflexão sobre os hábitos dos seres humanos em contraponto com os seres “não racionais! E possibilita discussões éticas muito atuais: Por quê se come frango e não gatos? Comer seres humanos seria mais cruel que comer animais?

Além desses encartes prontos, contém também 3 cartelas em branco o que possibilita às crianças formularem questionamentos de outras crueldades que estão no seu entorno, permitindo a elas também a autoria das histórias e uma relação mais próxima com o fazer filosófico, o que torna o material ainda mais rico e pertinente para o ensino fundamental.

Traz ainda sugestões de possíveis caminhos e atividades para que o professor possa conduzir a prática, através do guia de conceitos filosóficos, sendo possível a leitura individual ou coletiva, assim como o trabalho com um ou vários cartões ao mesmo tempo.

Como se propõe, essas cartelas possibilitam às crianças construir mapas filosófico-conceituais sobre as problemáticas suscitadas, servindo como importante ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia para as crianças. Esse material é, com certeza, um belo convite à educação filosófica, principalmente com crianças em fase de alfabetização, fazendo-nos pensar acerca das crueldades cotidianas e o modo como socialmente nos relacionamos com elas.

Recebido: outubro/2019

Aprovado: novembro/2019