



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDLA MARA NOGUEIRA VIDAL

**O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL E AS
PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

BELÉM/PA
2021

EDLA MARA NOGUEIRA VIDAL

**O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL E AS
PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

BELÉM/PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

V648e Vidal, Edla Mara Nogueira.
O Ensino de Filosofia para Crianças no Brasil e as perspectivas
para uma educação emancipatória / Edla Mara Nogueira Vidal. —
2021.
(95) f.

Orientador(a): Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2021.

1. Educação. 2. Filosofia para Crianças. 3. Ensino. 4.
Formação. 5. Emancipação. I. Título.

CDD 370

EDLA MARA NOGUEIRA VIDAL

**O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL E AS PERSPECTIVAS
PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Damião Bezerra Oliveira (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Waldir Ferreira de Abreu (Examinador Interno)
Doutor em Ciências Humanas e Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Carlos Jorge Paixão (Suplente Interno)
Doutor em Ciências Humanas e Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Examinadora Externa)
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA

“Toda verdadeira filosofia é educativa, e toda verdadeira educação é filosófica.”

(LIPMAN)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ser a força maior que me mantém firme até aqui.

Aos meus pais, Edileide Nogueira e Edson Vidal, pela educação que dedicaram a mim e aos meus irmãos, em amor e tempo, a fé, respeito, humildade, o que tinham de mais valioso; carrego comigo os valores que deles recebi. Agradeço por terem dedicado o pouco que tinham, empregando à educação o valor necessário para me impulsionar voos maiores.

Aos meus irmãos, Camila Vidal e Edson Júnior, pelas conquistas compartilhadas, apoio e confiança.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Damiano Bezerra Oliveira, pelo espaço de acolhida e dedicação nesse período, pela relação de confiança, respeito e afeto a qual coordena suas orientações. És o exemplo de humanidade que a educação precisa.

À Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e ao Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e defesa, fazendo de suas contribuições pontos fundamentais ao enriquecimento e desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas amigas, Profa. Luiza Galeno, por dividir tantas inquietações, sendo apoio sem medidas em momentos mais difíceis; e Profa. Elane Farias, pelo companheirismo e afeto ao me acolher em seu lar no início dessa jornada.

Ao meu amigo e parceiro, Prof. Bráulio Maia, incentivador às minhas conquistas e ao mundo acadêmico, obrigada pelo carinho e amor que caminha ao meu lado.

Ao Prof. Júnior Cardoso, companhia nas longas madrugadas de conversas terapêuticas com boas doses de café, lembrando-me da essência do devir nos propósitos existenciais.

Aos meus colegas do PPGED, pelas experiências compartilhadas. Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas Paideia e Seminários de Pesquisa, gratidão a todo o aprendizado, a toda construção e reconstrução necessária à pesquisa. De modo particular, ao Prof. Ivys Alcântara, filósofo nato, companhia produtiva nas filas do R.U, sempre acolhendo minhas dúvidas com zelo e dicas valiosas, meu respeito e admiração.

Às amigas que suportaram comigo o peso da construção desta pesquisa e de todo o percurso a que exige o mestrado. Ruanne Ribeiro e Roseli Cardoso, dividiram as tensões e os obstáculos encontrados nas disciplinas e produções textuais. Sempre atentas, disponíveis e acolhedoras, parceria que tornou suportável os bloqueios criativos e desgastes psicológicos, sendo empatia e resiliência em meio à distância imposta por esses tempos sombrios.

A todos os professores do PPGED, pelo zelo e dedicação que empregam em suas práticas educacionais, inspirando-nos aos caminhos da educação e do fazer docente. A toda equipe técnica, peças fundamentais que sustentam a pós-graduação.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa, apoio fundamental na trajetória acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a influência do Ensino de Filosofia para Crianças no Brasil e a suas possibilidades de promoção para a formação emancipatória. Pois a inserção da educação filosófica na infância busca incentivar uma formação que leve ao pensar crítico e reflexivo, e que possibilite a transformação social. Consideramos a importância da escola nesse desenvolvimento, desde que se crie na sala de aula um espaço favorável ao questionamento, ao diálogo, à crítica e à construção da emancipação. Almejamos situar a proposta a partir da perspectiva de Lipman para o Ensino de Filosofia para Crianças no contexto do pragmatismo de Dewey, suas influências e fundamentos filosóficos; Identificar a influência do Ensino de Filosofia para Crianças de Lipman no Brasil; Analisar o ensino de Filosofia com Crianças no contexto educacional brasileiro como proposta de educação emancipatória, sob os pressupostos teóricos de Paulo Freire e influência de Lipman. Portanto, a pesquisa busca investigar em que medida o ensino de filosofia para crianças no Brasil possibilita uma formação emancipatória. Sustentada a partir de Matthew Lipman, Paulo Freire, Walter Kohan, e demais estudiosos, propondo discutir a proposta em suas delimitações e objetivos, apontando os limites e as possibilidades de outras propostas pedagógicas, ao trazer para a pesquisa uma análise dos aspectos de inserção do programa no contexto do sistema educacional brasileiro. Nosso estudo é qualitativo, de caráter teórico-bibliográfico, desenvolvido a partir da análise sistemática dos filósofos e educadores que se dedicaram a buscar pontos de encontro entre a educação e a filosofia na infância. A técnica empregada para análise do *corpus* foi um exame interpretativo das obras e autores citados, situando o problema proposto na Filosofia da Educação. Em nossa pesquisa, colocamos a relação entre filosofia e educação como primordial à formação emancipatória, e para que se chegue a esse fim, defendemos que a inserção da filosofia na educação deve iniciar nos primeiros anos escolares. Portanto, o Programa de Filosofia para Crianças busca estímulos para que as habilidades de pensamento existentes sejam ampliadas, e para que se desenvolvam, é fundamental um ambiente coletivo, que valorize as experiências desenvolvidas em comunidade, levando esse estímulo ao espaço educativo, tornando-o propício ao diálogo argumentativo como caminho à investigação. Deve-se ressaltar que da formação filosófica resulta um sujeito sintonizado com a vida democrática, pois pensar o ensino de filosofia nas séries iniciais implica repensar os processos de ensino aprendizagem, bem como compreender as relações destes com a prática educacional e de que maneira tais prerrogativas perpassam os âmbitos da formação humana. Para além, consideramos o ser humano em suas dimensões, sendo-as inerentes à formação educacional, e portanto, presentes na filosofia em sua história, principalmente no que tange a sua função para a sociedade, à formação da consciência e criticidade de um sujeito emancipado e do papel que ocupa em seu meio social. Sendo o ensino de filosofia na infância uma quebra de paradigmas na formação educacional, pois traz o sentido do ato de filosofar e sua contribuição para a formação. Partindo dessa análise, os resultados da pesquisa apontam para a importância da filosofia na educação e na construção da emancipação do pensar, de modo que a concepção pedagógica exercida considere o sujeito em sua integralidade humana e suas variadas dimensões.

Palavras-chave: Educação; Filosofia para Crianças; Ensino; Formação; Emancipação.

ABSTRACT

The main goal of this research is to analyze the influence of Teaching Philosophy for Children in Brazil and its possibilities for promoting emancipatory education. In this context, the inclusion of philosophical education in childhood seeks to encourage training that leads to critical and reflective thinking, and that enables social transformation. We consider the importance of the school in this development, as long as a space favorable to questioning, dialogue, criticism and the construction of emancipation is created in the classroom. We aim to place the proposal from Lipman's perspective for Teaching Philosophy to Children in the context of Dewey's pragmatism, its influences and philosophical foundations; Identify the influence of Lipman's Teaching of Philosophy to Children in Brazil; To analyze the teaching of Philosophy with Children in the Brazilian educational context as a proposal for emancipatory education, under the theoretical assumptions of Paulo Freire and the influence of Lipman. Hence, the research seeks to investigate how the teaching of philosophy to children in Brazil enables an emancipatory education. Supported by Matthew Lipman, Paulo Freire, Walter Kohan, and other authors, proposing to discuss the proposal in its boundaries and objectives, pointing out the limits and possibilities of other pedagogical proposals, by bringing to the research an analysis of the insertion aspects of the program in the context of the Brazilian educational system. Our study is qualitative, of a theoretical-bibliographic character, developed from the systematic analysis of philosophers and educators who dedicated themselves to finding points of encounter between education and philosophy in childhood. The technique used to analyze the *corpus* was an interpretative examination of the authors mentioned before, placing the proposed problem in the Philosophy of Education. In our research, we place the relationship between philosophy and education as primordial to the emancipatory formation, and in order to reach this end, we defend that the insertion of philosophy in education should start in the first school years. Therefore, the Philosophy for Children Program seeks to develop the existing thinking skills, and for them to develop, a collective environment that values the experiences developed in the community is fundamental, taking this stimulus to the educational space, making it conducive to argumentative dialogue as a path to investigation. It should be noted that philosophical training results in a subject in tune with democratic life, because thinking about the teaching of philosophy in the early grades implies rethinking the teaching-learning processes, as well as understanding their relationships with educational practice and how such prerogatives pervade the spheres of human formation. In addition, we consider the human being in its dimensions, which are inherent to educational training, and therefore present in philosophy in its history, especially with regard to its function for society, the formation of awareness and criticality of an emancipated subject and the role it plays in its social environment. Since the teaching of philosophy in childhood is a paradigm shift in educational training, it brings the meaning of the act of philosophizing and its contribution to training. Based on this analysis, the research results point to the importance of philosophy in education and in the construction of the emancipation of thinking, so that the pedagogical conception exercised considers the subject in its human integrality and its varied dimensions.

Keywords: Education; Philosophy for Children; Teaching; Formation; Emancipation.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
1.1 Elementos iniciais da pesquisa.....	10
1.2 Referências teórico-Metodológicas	18
1.3 Estrutura da pesquisa	21
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ESTADO DO CONHECIMENTO.....	23
2.1 Estado do conhecimento sobre o ensino de filosofia para crianças no Brasil (2016-2020)	26
3 AS RAÍZES DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	32
3.1 Antecedentes da Proposta de Filosofia para Crianças.....	34
3.2 Proposta Socrática	38
3.3 A Influência de Dewey e o papel da filosofia norte-americana	40
3.4 Filosofia na escola e emancipação do pensar	43
4 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAR MELHOR	47
4.1 Comunidade de Investigação: uma realização prática	50
4.2 As novelas filosóficas na construção curricular.....	55
5 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	66
5.1 Recepção do Programa no Brasil	66
5.2 Desafios para pensar a Filosofia para crianças no Brasil	70
5.3 O Ensino de Filosofia com Crianças no Brasil: perspectivas de educação emancipatória.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As inquietações que deram vida a esta pesquisa são primeiramente oriundas de experiências particulares, como de práxis, nasceram de um olhar aguçado e que carregava o encanto pelo que se descobria com a filosofia. Nesse emaranhado de descobertas, fui posta ao que se considera a primeira experiência de um graduando: o estágio docente. Esse momento dava vida a uma escolha não apenas profissional, mas a um olhar ambicioso de quem sempre apostou na educação como um caminho seguro de transformação individual e social.

Não almejava, assim, a transformação do outro, mas, para que essa houvesse, buscava o que eu propriamente desejava: sair de um lugar de invisibilidade e traçar contornos ao que, para mim, daria significado, que seja compreensão para as tantas perguntas feitas e que se encontravam em um marasmo sombrio e silencioso. Isso porque o processo educacional pelo qual minha formação escolar foi constituída é o que conhecemos bem em termos de currículo e método da educação tradicional, portanto, distante da proposta de educação emancipadora e filosófica, que incentiva o livre pensar, crítico e imaginativo.

Por outro lado, minha primeira educação – dada pela família –, mesmo que seguindo os moldes da moralidade e do tradicionalismo habitual, permitiu-me criar asas em busca de uma luz – a racionalidade – que, assim como a saída da caverna, me permitisse o encontro com a ousada e confusa liberdade de pensar. Assim, a filosofia não foi propriamente uma escolha e, sim, uma oportunidade de descobertas, em seguir um caminho ainda obscuro.

Foi nesse emaranhado, entre tantas inquietações, que, na experiência com a sala de aula e o ensino de filosofia no ensino médio, o qual me oportunizou o estágio, pus-me a refletir sobre as dimensões que deram vida a esta pesquisa. Minha primeira constatação na aproximação com os alunos foi que ali não havia, para a grande maioria, um ambiente que estimassem vivenciar, estavam movidos apenas pela obrigação da escolaridade, justificando ser um momento “enfadonho” – principalmente quando se direcionavam aos métodos empregados pelo professor e por não vê utilidade no conhecimento a ser adquirido, empregando a falta de familiaridade com a filosofia como algo negativo e que criava uma certa recusa.

Noutro momento, vivi a experiência em um outro ambiente – estágio em aulas de filosofia – na disciplina Vida Cidadã, que abordava as temáticas filosóficas no ensino fundamental em uma escola particular. Essa vivência que me trouxe não respostas, mas esclarecimentos acerca da experiência anterior, compreendendo que a ausência de significado encontrada na percepção daqueles jovens podia ser entendida como consequência da falta, do desconhecimento, por esse contato com a filosofia enquanto disciplina ocorrer apenas nessa segunda fase da formação para aquela maioria de alunos.

Nessa perspectiva de sujeitos insatisfeitos, que problematizam, questionam, inventam e reinventam, é que conduzimos esse estudo, buscando, nas linhas que se seguem, delinear a conjuntura na qual se deu a problemática apresentada, por ter a filosofia como essencial à formação humana em suas várias dimensões. Nesse sentido, tomamos o sujeito em construção como aquele que necessita de suporte para se reconhecer nesse espaço de coletividade e, portanto, atribuímos à educação filosófica esta função.

Assim, trazemos para a essência da pesquisa a infância como um campo de possibilidades para se chegar à vida adulta com a consciência do espaço que ocupamos, e empregar a essa etapa o combustível imaginativo de que precisam para não se perderem diante de uma formação indiferente a tantas significações que lhes devem ser adquiridas. Portanto, buscamos a filosofia na educação como subsídio para desconstruir possíveis ideias de que essa etapa seja apenas cronológica.

No entanto, nela, há um mundo vasto e curioso, um campo para questionar, pensar, duvidar, agir e, principalmente, reconhecer-se em um espaço característico, que apresente identidade e pertencimento. É possibilitar ainda na infância variadas formas de pensar, é repensar o modo como o processo educacional conduz a formação das crianças, e que estes estão aptos a se expandirem, basta que lhes sejam dados espaços e voz.

Foi nessa direção que encontramos não apenas na filosofia, mas na escola como espaço de pluralidades e na sala de aula como ambiente coletivo, um elo entre o imaginário da infância e a necessidade de se formular posicionamentos para vida adulta. Para tanto, vimos a necessidade de se desenvolver uma independência cognitiva, que possa guiar as aspirações de cada fase da vida coletiva, sendo capaz de refletir, criar e agir.

Indubitavelmente, para que essas descobertas aconteçam, devemos zelar pela liberdade natural da criança, ter o pensar como algo a ser explorado, assim, a educação e a filosofia podem dar os contornos à justeza desse pensamento. O que se pretende é tirar a infância de um espaço moldado e entendê-la como um direcionamento à vida adulta que precisa passar por seus caminhos e superá-los.

1.1 Elementos iniciais da pesquisa

Trazer para esta pesquisa o ensino de filosofia nas séries iniciais é antes colocar sob questionamento os moldes tradicionais nos quais nossa prática educacional ainda se apoia, e em que fui colocada em minhas primeiras experiências como licenciada. Isso porque a Licenciatura em Filosofia reforçou a compreensão da educação escolar como etapa

imprescindível à formação do ser humano, de um modo que não encontrei na prática escolar – ou como resultante desta.

A ânsia pelo conhecimento e a consciência de que os jovens deveriam desenvolver um tipo de formação favorável à sua atuação no meio social nos levaram a questionar o papel da educação para a construção do ser político e da emancipação do pensamento, em que a filosofia tem papel fundamental. Portanto, é imprescindível a inserção da filosofia na formação do sujeito desde a iniciação escolar, entendendo que o pensar deve ser exercitado desde a iniciação à vida coletiva, de modo que apontamos à filosofia da educação as vias que sustentam a base pedagógica que circunda a formação educacional.

(...) a atual reflexão filosófica sobre o homem faz dele uma imagem de um ser de relações, ser social e histórico, que se constitui através de uma prática real e concreta. Por sua vez, a filosofia da educação vê a educação como um processo inserido no processo mais abrangente da existência humana dos educandos. (SEVERINO, 2011, p. 36).

Assim sendo, deve-se ponderar essa relação e de que maneira a educação se apresenta diante dessas prerrogativas sociais, sejam elas políticas, econômicas, religiosas ou culturais, questões que estão no cerne da filosofia e de sua história. À vista disso, trazemos a temática proposta, buscando compreender os meios de inserção desta no sistema educacional, sua relevância para a educação e seus reflexos na sociedade.

Considerou-se o contexto histórico do ensino da filosofia no sistema educacional brasileiro, pois a compreensão deste revela as dificuldades enfrentadas pela disciplina no seu processo de consolidação no currículo escolar. Traçamos um fio cronológico a partir de recortes dos períodos apresentados como fundamentais, momentos de ruptura na história da educação brasileira que nos ajudam a melhor compreender o caminho da filosofia.

Esse surgimento veio no período colonial por meio dos jesuítas – Companhia de Jesus –, fazendo parte de um grupo elitizado voltado ao ensino teológico, dado posteriormente como um estudo moral, portanto, contrariamente ao que se propõe à filosofia em sua origem grega, que buscava formar homens sábios, virtuosos, justos e que tivessem inclinação para a verdade e ao agir correto. No Brasil, apresenta-se como um ensino técnico e elitista. Nos estudos de Ribeiro (1991), podemos acompanhar a que fins se propunha a educação em suas raízes, voltada à economia da colônia e às camadas dominantes.

Esse olhar para a educação perpassou também o período colonial, sendo que as propostas de reforma curricular só surgiram em 1890, a partir de ideais de liberdade e laicidade, no entanto, deu-se prioridade às ciências. A Revolução de 1930 traz, em suas reformas, sinalizações no campo educacional, conquistadas por movimentos como os Pioneiros da Escola

Nova, que, em suas reivindicações, buscavam a democratização do ensino no Brasil e os espaços destinados à filosofia no currículo.

Seguindo esse período, constatamos a continuidade de inclusão/exclusão do ensino de Filosofia no Brasil, na década de 60. Os escritos de Rodrigues (2012) nos mostram que, com a promulgação da Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a ser disciplina complementar nos currículos escolares. A Lei 5.692, promulgada em 1971, em pleno regime militar, extingue a Filosofia dos currículos, priorizando o ensino tecnicista, visando a expansão de mão de obra que alcançasse os objetivos econômicos.

[...] como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado [...] (SAVIANI, 2005, p. 21).

Esse período foi marcado por restrições de aspectos essenciais, como à liberdade de expressão e ao pensamento reflexivo. Permitir o ensino da filosofia seria contraditório com tal estado de coisas instalado no país, pois a educação filosófica traria, como algo que lhe é próprio, o conhecimento crítico sobre a realidade. Vemos, portanto, que o retorno da Filosofia como disciplina obrigatória do currículo escolar perpassa por longas divergências políticas e ideológicas.

Sob esse aspecto, é imprescindível frisar as lutas travadas por educadores e movimentos populares em prol de reformas que contemplassem os direitos sociais, políticos e econômicos da população e em defesa da filosofia nas escolas, por se reconhecer a potencial contribuição da formação filosófica no esforço constitutivo de uma educação democrática. No entanto, as políticas de desmonte educacionais continuaram a ser implementadas a partir da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Em todo esse percurso histórico, apenas em 2008 a filosofia é efetivada como obrigatória no currículo do ensino médio, quando a Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Engana-se quem pensa que esta saga da filosofia na educação brasileira tenha cessado. Em 2016, a filosofia é novamente contestada, sendo, por fim, com a reforma do ensino médio aprovada em 2017, mantida apenas como “estudos e práticas”. Isso, em tese, não garante a sua obrigatoriedade, levantando a variadas discussões, pois o novo dispositivo legal trouxe mudanças inclusive no que concerne aos conteúdos da sala de aula.

O que permanece é um quadro de incertezas, e nele a disciplina de Filosofia se distancia dos currículos, ou seja, da sala de aula, desse espaço que é caminho de maior aproximação entre conhecimento e sociedade. Diante do cenário político atual em que as “humanidades” são secundarizadas e a educação sofre diante dos atravessamentos políticos em que está inundada,

manter-se autoconsciente está cada dia mais distante das metas educacionais e, portanto, as motivações para o sucateamento das humanidades se baseiam, entre outras, em motivações econômicas e ideológicas. Nessa perspectiva, a luta pelo espaço do ensino da filosofia é parte importante da luta mais ampla pela educação pública de qualidade; é também luta de resistência, sobretudo, pelos nossos direitos.

Para a Filosofia, a Lei 13.415 representou um retrocesso em vários sentidos: primeiro, por deixar em aberto a construção do currículo do Ensino Médio num período de instabilidade política causada pelo impeachment que afastou Dilma Rousseff de sua função presidencial, em 2016; segundo, por fazer referência a “itinerários formativos” que permitem toda sorte de interpretações; terceiro, por mencionar a possibilidade de “oferta de diferentes arranjos curriculares”, o que, em princípio, não garante que a Filosofia ou qualquer outra disciplina da área de humanidades seja ministrada sob a forma de disciplina; quarto, a referência a uma Base Nacional Comum Curricular, que não expresse a participação dos seus agentes, pode conduzir a um parâmetro educacional que não contemple, de modo efetivo e suficiente, as particularidades de cada região e estado; quinto, a referência à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, sem um estudo prévio da situação atual da educação em todos os seus níveis, constitui uma ação impositiva, a exemplo da realizada pelos militares nas décadas de 1960 e 1970, ou seja, uma imposição vertical de uma proposta curricular que nem sempre atende às múltiplas realidades do extenso Brasil, tanto em termos territoriais quanto culturais. (COSTA; COSTA, 2020, p. 21).

Portanto, há uma violenta regressão do que se encarrega a filosofia, negando-se a crianças e jovens brasileiros uma educação formadora, que contemple os ideais de formação emancipatória, priorizando o que se subentende como ensino profissionalizante. Temos, nesse cenário, um golpe não apenas à educação, mas também político e econômico, de modo que se nega à população a consciência da realidade neoliberal e capitalista na qual o país se desenvolve.

Nota-se, então, uma lacuna no sistema educacional, e o retrocesso na luta dos profissionais de educação que trouxeram em sua história a marca da resistência, dedicam-se a esse ensino, tanto no quadro formativo educacional quanto a um contexto de busca por jovens reflexivos, que possuam condições de autonomia crítica diante de seu papel na sociedade, buscar sujeitos emancipados e autoconscientes. Eis a importância da filosofia nas escolas – na sociedade – e os principais motivos de sua instabilidade no currículo escolar.

Pensar essa ausência é ter, nos caminhos que se seguem, uma sociedade alheia aos meios formativos de seu povo, uma sociedade incapaz de se impor diante das truculências de um (des) governo que exerce sobre os seus o poder ideológico, o qual mascara as condições desumanas de seu povo e normatiza, a partir do discurso raso, em prol de um crescimento econômico excludente, o regressar de décadas de luta. Âmbito em que nós, educadores e professores de filosofia, precisamos continuar na prática que busque a ação genuína, conscientes dos novos desafios, a fim de reverter o que já foi uma grande conquista.

É voltando nosso olhar para essa realidade e imersos em um cenário social construído sob aspectos alienantes que propomos uma formação educacional para um pensar reflexivo, trazendo para a pesquisa os estudos acerca do ensino da filosofia para crianças e seus aspectos emancipatórios, visando, assim, a busca por um ensino que possibilite uma formação autônoma e autoconsciente. Dessa maneira, direcionamos nossos estudos para o ensino da Filosofia para crianças, por tê-lo fundamentalmente como um alicerce na formação de atitude do sujeito, capaz de propiciar reflexões diante de seu panorama social.

O teor investigativo da filosofia traz por certo um incômodo que se estende ao longo dos anos, de modo que, em uma sociedade alienante, o processo emancipatório não condiz com seus objetivos de dominação, não se deve dar a seus indivíduos mecanismos para a crítica e a autoconsciência. É diante dessa realidade que trazemos à luz esta pesquisa, que lança a seguinte problemática: em que medida o ensino de filosofia para crianças no Brasil possibilita uma formação emancipatória?

Na base dessa problemática, encontra-se, como se começou a mostrar, o pressuposto de que a filosofia para crianças representa uma quebra de paradigma no currículo educacional, haja vista que traz uma formação para o pensar, indo além de um ensino pautado em conteúdos de História da Filosofia, de modo que o ensino-aprendizagem se enraíza no real sentido do filosofar, explorando o genuíno potencial do raciocinar para a formação do ser humano.

Precisa-se considerar com acurada crítica o panorama social atual, na medida em que se generalizam as convicções dogmáticas, as explicações superficiais, a irreflexão diante de problemas complexos. Ademais, cresce certo desprezo pragmático pelo exercício do pensar filosófico, o que faz prosperar a alienação social, a doutrinação política e a deslaicização do mundo cultural.

Em um cenário de reacionarismo, ganham espaço as explicações estereotipadas e fetichizadas que propiciam o fechamento ao outro. Portanto, para enfrentar a irreflexão, a educação deve assumir como central o desenvolvimento, no educando, da capacidade de compreensão, não apenas do papel social que exercemos, mas também da complexidade do ser pensante no mundo.

[...] Quem pode promover esse tipo de pensar sobre o mundo é a filosofia. O ensino de filosofia pode proporcionar aos jovens uma outra disciplina em seu pensamento. Este ensino pode apontar para uma outra chave de análises e sínteses para a construção de significado do mundo e de si próprio, além daqueles que já são oferecidos em nossa educação. Talvez por isso estamos tão convencidos de que temos de ensinar filosofia na escola. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 11).

Ao tomarmos o caráter racional da filosofia em seus aspectos sociais, elucidamos perspectivas de uma sociedade composta por sujeitos críticos de sua realidade, de suas

condições sociais e políticas. Isto é, adquirir essa compreensão abre caminho a uma postura de alinhamento para a prática social transformadora.

Quando falamos de pensamento filosófico, não estamos falando no sentido taxionômico, que classificaria qualquer pensamento como pensamento. Estamos falando de raciocínio guiado pelo ideal de racionalidade, e isto, para o filósofo, não é meramente pensamento, mas pensamento melhor. Sob o ponto de vista educacional, esse detalhe significa que colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem sucedido – do que os tipos de pensamento que predominam nesse nível ou tentam prevalecer, se outras abordagens educacionais são empregadas. (LIPMAN, 1990, p. 59).

Pode-se acrescentar que não basta pensar bem como mera atitude formal. Essa atitude crítica, reflexiva e analítica precisa engajar-se, investir-se do compromisso ético-político, fazer-se instrumento de ação transformadora e libertadora dos sujeitos em prol de uma sociedade mais justa e humana. Nesse aspecto, defendemos o ensino da filosofia como sendo capaz de retirar, do mundo obscuro produzido pela massificação do saber, os sujeitos que não conseguem se perceber dentro dele, deixando-os imersos em um mundo de dissimulações de seus desejos – estando sempre voltados a satisfazê-lo –, e isso não requer julgamentos racionais, pelo contrário, pensar criticamente é algo ameaçador a esse sistema.

Diante desses pressupostos é que consideramos o Programa de Filosofia para Crianças como pilar estruturante desse encadeamento social, para que possamos incorporar, na sociedade, sujeitos que saibam “pensar bem”, e não sejam apenas agrupados a ideologias determinadas. Para Lipman (1990, p. 164), “o ser humano ativo e consciente pensa tão naturalmente quanto respira, mas fazê-lo pensar melhor exige estratégias de considerável complexidade”.

Portanto, para que esses indivíduos se apresentem, é necessário que sejam desenvolvidas essas habilidades. Nesse trabalho, responsabilizamos a filosofia como mentora dessa introdução, pois, para que se almeje uma sociedade crítica, precisamos que as crianças sejam bem direcionadas para a compreensão de si e do mundo e direcionadas a suas responsabilidades de adultas, tendo a capacidade de participação e construção em uma sociedade democrática. É, pois, nessa dimensão de formação educacional que nos colocamos em investigação, dialogando com Ghedin (2009, p. 106) quando diz que

Para o indivíduo fazer frente à complexidade dos fenômenos mundiais e poder dominar o sentimento de incerteza, é preciso que ela promova um processo que consista tanto na aquisição de conhecimento quanto na sua relativização e análise crítica. O sistema educativo deve formar cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural em que vivem e participar de sua gestão de melhorias com base em exposições esclarecidas, criativas e solidárias.

Os objetivos apresentados a seguir darão direcionamento, com o problema de pesquisa, à construção e à estruturação da dissertação, vinculados ao embasamento teórico-bibliográfico a partir dos filósofos e pensadores da filosofia da educação, bem como das reflexões sobre o problema da emancipação do pensar humano, problematizada a partir do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, e desenvolvida junto a outros filósofos e educadores que consideram a problemática. À vista disso, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Compreender a influência do Ensino de Filosofia para Crianças no Brasil e a suas possibilidades de promoção para a formação emancipatória.

Objetivos Específicos

Situar a proposta a partir da perspectiva de Lipman para o Ensino de Filosofia para Crianças no contexto do pragmatismo de Dewey, suas influências e fundamentos filosóficos;

Identificar a influência do ensino de Filosofia para Crianças de Lipman no Brasil;

Analisar o ensino de Filosofia com Crianças no contexto educacional brasileiro como proposta de educação emancipatória, sob os pressupostos teóricos de Paulo Freire e influência de Lipman.

Portanto, caminhamos em direção a formação emancipatória do sujeito, ao ponto que empregamos como fundamental o papel da educação e do espaço escolar nesse processo de humanização. No sentido que buscamos alcançar, consideramos as dimensões moral, político e social a que concerne a atuação deste, partindo da realidade de opressão e alienação, ao passo que a educação deve torná-lo livre, em sua consciência e na perspectiva da ação concreta, de modo que alcance a transformação do meio social.

Diante da problemática exposta, buscamos as raízes de nossa proposta considerando a significação da filosofia para a educação e de seu ensino no Brasil, não podendo deixar de enfatizar a sua negação por parte de poderes políticos de determinadas épocas. Tal motivação se dá pela própria essência da educação filosófica, ou seja, a formação de um indivíduo para o pensamento autônomo, capaz de elaborar opiniões críticas de sua realidade e se impor como cidadão esclarecido diante da alienação que o cerca. Essa formação apresenta-se também como fundamental para a manutenção da democracia, o que é um ponto crucial de relevância da nossa pesquisa.

Kohan expõe essa concepção do pensar em Lipman, em que justifica a investigação filosófica com crianças diante da concepção democrática:

Se quisermos democratizar nossas sociedades, diria Lipman, é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque – e aqui Lipman

parece mais pragmatista que nunca – para os adultos talvez seja tarde demais. Porque a socialização pouco democrática e pouco filosófica já terá feito estragos neles. Por isso, a única esperança certa está nas crianças. Porque se conseguirmos que elas pratiquem a filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas, e que, a partir dessa prática filosófica e democrática, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias. (KOHAN, 2008, p. 47).

Portanto, nosso estudo tramita pelos aspectos da elucidação da filosofia como mecanismo de formação, partindo de uma formação educacional que busque crítica e reflexão, pois as indagações desenvolvidas no pensar são dadas por meio das inquietações filosóficas, em que a estranheza diante das nossas dúvidas são os instrumentos dessa força do pensar para a emancipação, sendo, a partir desse olhar, compreendidos e trabalhados, e não apenas rejeitados pelo desconhecimento. Assim, torna-se evidente a fundamentação da filosofia no ensino para crianças e jovens como resgate de uma educação que propicia essa capacidade de pensamento diante da realidade.

Desse modo, como parte da filosofia da educação, consideramos a relevância da inserção do ensino de filosofia para crianças como disciplina curricular nas escolas e o aprimoramento de seus métodos, haja vista o crescente interesse em seu estudo e sua importância para o cenário educacional, buscando sempre fortalecer a democracia como sendo fruto de uma educação pautada no conhecimento de si e da sociedade, e não apenas embasadas em aparatos científicos e discursos demagógicos. Esse indivíduo necessita dessa autoconscientização desde sua iniciação na vida coletiva, uma vez que o programa de Lipman propõe ações sociopolíticas, onde o educar direciona-se a uma cidadania democrática.

Assim sendo, não podemos deixar de voltar nosso olhar cuidadosamente ao que consiste na prática tal proposta, uma vez que se deve ter aparatos pedagógicos que consolidem os desígnios dessa formação. Para isso, são necessárias estruturas que fundamentam a prática da filosofia para crianças e jovens como disciplina, visto que há essa lacuna nos currículos escolares. É diante desses aspectos e ambicionando intensificar esses questionamentos que buscamos compreender melhor as maneiras e melhorias nascidas dessas necessidades. Na perspectiva do próprio idealizador do Programa de Filosofia para Crianças, têm-se dois pontos justificáveis:

Existe então uma justificativa restrita e outra mais ampla para a filosofia para crianças. O argumento mais restrito é que ela dá uma contribuição salutar ao currículo e à sala de aula. A justificativa mais ampla apoia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. Sem a orientação de um paradigma como esse, continuarmos a ser arrastados e o currículo continuará a ser uma mixórdia. (LIPMAN, 1990, p. 34).

Dessa maneira, enfatizamos como sendo crucial dentro da formação educacional e reiterando a necessidade de metodologias e meios didáticos condizentes com a realidade pedagógica da filosofia para crianças/na infância, colocando de antemão o sujeito como protagonista desse cenário, de modo a perceber seu lugar no mundo e florescer para uma cidadania emancipatória. É para esses pontos que caminharemos à luz dos principais pesquisadores dessa temática no Brasil e nos ampararemos nas obras do pioneiro dessa proposta, Matthew Lipman.

1.2 Referências teórico-metodológicas

Quando analisamos o campo educacional, temos de antemão questões desafiadoras, não apenas pelas incoerências nas quais se sustenta, mas, principalmente, por ser composto de sujeitos singulares. Assim, pensar a educação, refletir seus meios é um caminhar também surpreendente. Quando consideramos o papel da filosofia e de seu ensino, enfrentamos desafios, por assim dizer, pois o ser pensante que a filosofia se encarrega de formar incomoda, desajusta o espaço moldado.

Pensemos então em maiores desafios ao nos referirmos ao programa do ensino de filosofia para crianças. Dispomo-nos sob um campo pouco explorado quando analisamos sua prática nas salas de aula, dado a existência da filosofia na sociedade e seu aparato na educação. Isso nos leva a indagar a constituição do processo educacional e as práticas ainda vigentes no centro da ação de educar. Almejamos, assim, alcançar educadores que tenham em si o caminho formativo com o deslumbramento de novas descobertas e reinvenções.

Nessa perspectiva, considerando a importância do pensamento freireano para a educação brasileira, pensemos a realidade educacional contrária à educação filosófica; vivenciamos os moldes de uma educação que não constrói conhecimento, deposita-o. Segundo Freire (2019b), o que há são imposição e transmissão de conteúdos, em que não há, entre educadores e educandos, relação de descoberta, inquietude, que possibilitem o raciocinar.

Diante disso, atentamos para os desafios do ensino de filosofia para crianças, e como este fato se relaciona com a não existência deste campo de estudo nos currículos há tantas décadas. Como mencionado, a filosofia em sua essência sofre para se edificar como fundamental no sistema educacional. Tal realidade se estende no Brasil há décadas e, decerto, nossa temática é ainda mais vulnerável a esse contexto.

Segundo Brocanelli (2010), o que se busca então é vincular o fazer filosófico com o pedagógico diante do interesse de despertar, em crianças e jovens, um amor pelo conhecimento, abrindo os olhos curiosamente para o mundo, tendo a satisfação por novos diálogos na

perspectiva de descobertas que apresentem significados resultantes de um pensar melhor, crítico e reflexivo.

Lipman fundamentou-se em filósofos antigos e contemporâneos por terem pensando os problemas da educação, sobretudo quando tratam da Filosofia para a formação integral da pessoa. Tais filósofos defendem a filosofia como “exercício” substancial à vida de todo homem, o que oferece para Lipman uma base para que defenda sua presença e importância da discussão filosófica em sala de aula. (BROCANELLI, 2010, p. 29).

Colocamos a filosofia como fundamental para formação por tê-la em essência, em todo e qualquer espaço – o ato de pensar é livre, espontâneo – e, portanto, os sentidos que possibilita são ilimitados. Pensar bem é compreender, na subjetividade de cada um, o sentido da existência e do papel social que ocupa, sendo, pois, a ação do pensar. O espaço institucional voltado a esse desenvolvimento é a escola; nela, empregamos a base de sustentação das gerações futuras, bem como os caminhos que devem seguir. Daí a necessidade de se ter um ambiente ético e democrático que alimente o espírito crítico, ressignificando ideias e valores determinados.

Desse modo, a educação para o pensar bem e a importância da formação para o exercício da democracia, presentes no pioneirismo da proposta, trouxeram da filosofia suas histórias e seus principais nomes, como Sócrates e seu método dialógico como ponte para a aprendizagem e incitação filosófica em sala de aula, construindo o debate a partir da comunidade de investigação, buscando a verificação de situações e verdades dadas como certas em nossa vivência diária. Segundo Brocanelli (2010, p. 39):

Na história da filosofia, um momento reconhecido como salto a novas perspectivas para a educação é a implantação do método do diálogo. [...] O Principal e maior autor dessa forma de filosofar foi o histórico Sócrates, descrito por Platão, seu discípulo; seu pensamento tinha por objetivo principal mostrar aos cidadãos de Atenas o que significava examinar cuidadosamente a vida por meio da discussão.

Esse modo investigativo seria o caminho de condução do raciocínio crucial para um diálogo que permita uma análise corretiva na elaboração do pensamento, dadas a partir de um embate entre proposições argumentativas. De Sócrates, temos a maior proximidade do que almejamos ser um diálogo filosófico com crianças; tem-se, na forma dialógica defendida e praticada, a maior demonstração de que a prática filosófica na educação é possível, e que podemos popularizá-la. Para tanto, basta que se tenha no interlocutor a predisposição em aceitar ser iniciado no assunto, assim como o desejo de empenhar-se à investigação.

Na perspectiva do filósofo e educador John Dewey (1959), tem-se a filosofia como substancial para a formação do ser humano em sociedade, uma vez que a formação humana está relacionada com sua vivência histórico-cultural, portanto, considera que o

desenvolvimento educacional se dá também diante dos fatos da vida. Dessa maneira, as influências deste e as relações que propicia faz com que a proposta de Matthew Lipman se ampare também na teoria da Psicologia do Desenvolvimento de Vygotsky, tomando as afinidades naturais das crianças e seu mundo como ponto de crítica ao modo tradicional de ensino que conduz um saber desprovido de significações. Nesse ponto, Lipman (2001, p. 23) expõe sua crítica:

Será que as crianças estão erradas em esperar que o processo educacional – em cada estágio e no desenvolvimento de estágio para estágio – seja significativo? Se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, se essa não é a sua função, então não há nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas num estado de beatitude insensata.

Pensamos na formação das crianças com a expectativa para assim pensar nos adultos que queremos, pois não se deve esperar que a formação para autonomia venha na vida adulta, é necessário dar significado às experiências das crianças e motivá-las nessas descobertas. Cada descoberta é única e cada ambiente é propício ao novo, mas entendemos que o espaço escolar e o processo educacional devem ser facilitadores para esse caminho.

É nessa perspectiva de educação, despertada para além do evidente, que almejamos a formação emancipatória, concepção que busca elevar crianças e jovens para a compreensão das dimensões pessoais e sociais, onde o ensino da filosofia possa apresentar sua razão de ser na formação social. Nesse âmbito, contextualizamos nosso anseio na teoria de Lipman, como direcionamento para compreender o sistema educacional atual e o papel que a filosofia ocupa.

(...) o objetivo básico do modelo reflexivo é a autonomia do aluno, (...) os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmo”, que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir de provas, que formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse. (LIPMAN, 1995, p. 36).

Desse modo, ao falarmos acerca do cenário sociopolítico atual, onde nos deparamos com um mundo de alienação, e uma sociedade corrompida pelos mecanismos de dominação e pela industrialização do ser, construir o ser autônomo é buscar indivíduos instruídos para autorreflexão, nesse sentido é que entendemos a emancipação como parte intrínseca da educação.

Precisamos de uma sociedade em que não haja ruptura entre educação e pensamento crítico, e sim que abarque a educação como fazer político, social e cultural. Para isso, é necessário fazer uso do próprio entendimento para pensar a realidade como um todo, a partir de

uma visão crítica que viabilize o desenvolvimento da democracia como sendo o valor da liberdade de homens e mulheres em sociedade.

(...) é evidente que o pensamento humano representa uma faculdade passível de aperfeiçoamento. Do pensar pode evoluir para o pensar bem. Ora, sempre segundo Lipman, é logicamente à escola que cabe a missão de buscar esse objetivo. Com efeito, se aceitamos, por outro lado, que o papel da família consiste em ensinar a criança a falar (a falar corretamente) e se aceitamos, por outro lado, que a educação que a escola oferece é ou deve ser uma continuação dos objetivos educacionais da instituição familiar, então, o papel social da escola consiste em desenvolver as habilidades de pensamento das crianças. (DANIEL, 2000, p. 113).

Diante do que propõe o filósofo, podemos tomar, como sustentação de suas afirmações acerca da formação para o pensar bem, o próprio trajeto da filosofia, sua história nos mostra seu objetivo. Enquanto disciplina, trabalha na busca do esclarecimento, da análise e exploração dos conceitos, estimulando para a construção do pensar de modo superior.

1.3 Estrutura da Pesquisa

A pesquisa será desenvolvida em seis seções. A primeira seção traz a introdução e os elementos iniciais da pesquisa, contextualização da temática, problemática, justificativa da pesquisa, bem como objetivos – gerais e específicos, referências teórico-metodológicas e estrutura da pesquisa. A segunda seção, por sua vez, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e o estado do conhecimento.

Na terceira seção, buscamos as raízes do Programa de Filosofia para Crianças e seu espaço na filosofia da educação, subdividida em: Antecedentes da proposta de Filosofia para crianças, proposta socrática, a influência de Dewey e o papel da filosofia norte-americana, assim como os aspectos da Filosofia na escola e a emancipação do pensar.

A quarta seção é composta pela teoria de Lipman no que se propõe o programa e importância do ensino da filosofia na formação de crianças e jovens, distribuída em: procedimentos para a construção do pensar melhor, comunidade de investigação como uma realização prática, as novelas filosóficas na construção curricular.

Na quinta seção, analisamos o programa de Lipman no Brasil, e a intitulamos: o Programa de Filosofia para Crianças no contexto brasileiro. Trabalhamos, nesse ponto do trabalho, o percurso da recepção e implantação do programa, assim como os desafios para pensar a Filosofia para crianças no Brasil, seguindo com a análise acerca dos limites e possibilidades encontrados.

Na sexta e última seção, apresentamos as considerações finais da pesquisa, analisando as indagações postas, assim com a reflexão crítica acerca do problema debatido, ponderando a relevância da investigação na formação de crianças e jovens proposta nos currículos das escolas brasileiras, enfatizando a reflexão e a busca pela emancipação do pensar como prioridades na educação.

Dessa maneira, deixamos essa pesquisa aos leitores que, com o olhar aguçado à crítica e às diversas formas de interpretação, possam, assim como sentimos em sua construção, ter o deleite das ressignificações, não apenas como pesquisadores, mas também como professores, que em seu desafio de educadores possam compreender os fundamentos da formação emancipatória na vida de crianças e jovens.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ESTADO DO CONHECIMENTO

A compreensão a que se destina esta pesquisa e os meios utilizados para o seu desenvolvimento serão explicitados nos pontos seguintes, a fim de mostrar nosso objetivo de investigação, bem como os caminhos e as fontes empregadas no levantamento das questões e dos apontamentos apresentados. Para melhor compreensão, tomamos como fundamento ao problema proposto o levantamento do estado do conhecimento da temática, das fontes que serão nosso suporte bibliográfico, buscando um enquadramento dentro do que se tem estudado até aqui.

Nossa investigação será essencialmente bibliográfica, de cunho qualitativo, apoiada em autores como Severino (1994, 2007), Chizzotti (2014), Luna (2019), os quais nos ajudam a mostrar o valor científico dessa análise, conferindo também valor ao trabalho do pesquisador enquanto desbrava possibilidades de novos conhecimentos.

O pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente. (LUNA, 2019, p. 14).

Desse modo, nosso estudo analisa o processo educacional e suas interferências na vida de cada sujeito, tendo como ponto crucial a formação destes e sua atuação no meio social, tomando a educação emancipatória como sendo o objetivo da formação educacional.

A técnica empregada para análise do *corpus* foi a interpretação das obras citadas, situando a problemática proposta a partir destas dentro da Filosofia da Educação, de modo que apresentamos categorias como educação, formação filosófica e emancipação. O desenvolvimento consiste de uma análise interpretativa. Caminho que proporcionou a realização da pesquisa, possibilitando a reflexão acerca da construção do sujeito e da escola como espaço formador para crianças e jovens a partir do ensino de filosofia.

Para tanto, fez-se um levantamento minucioso para compor os elementos que formam o *corpus* da pesquisa a partir das obras principais de Matthew Lipman, por nos apresentarem o que há de mais sistematizado acerca da temática, assim como fontes que nos mostram suas influências filosóficas, e não menos importante, estudiosos que constroem críticas ao programa de Lipman e consideram outras perspectivas com devida importância, levando-nos a construir uma análise mais profunda em nosso estudo.

Teremos como arcabouço teórico principal as seguintes obras e suas contribuições, considerando que suas abordagens se cruzam e se complementam:

Em *O Pensar na Educação* (1995), Lipman problematiza os moldes educacionais, adentrando a essência dos problemas e diagnosticando as dificuldades estabelecidas para se fazer uma educação de seres pensantes. O autor fornece os elementos principais que podem fazer da sala de aula uma comunidade de investigação, apresentando os caminhos da filosofia para a educação.

A Filosofia vai à Escola (1990) faz uma abordagem da passagem da filosofia nas escolas brasileiras, bem como os resultados do ensino da filosofia com crianças e o papel dos educadores nesse processo, sendo um alerta aos responsáveis pela educação em nosso país. *Filosofia na sala de aula* (2001) aborda as minúcias do seu método, norteando ao desenvolver para a educação que ensine crianças a pensar, trabalhando o que há de essencial no desenvolver das habilidades cognitivas em sua amplitude, pois exemplifica as técnicas adotadas para a prática efetiva do seu método em contraposição à educação atual.

Trazemos também as obras de John Dewey: *Como Pensamos* (1959a) e *Democracia e Educação* (1959b). Como mostraremos a seguir, Dewey prestou grande influência ao programa de Lipman. Para além, faremos uso de obras complementares a partir de seus colaboradores e pensadores da educação, como Paulo Freire (2019), Walter Kohan (2004, 2008, 1999), Claudine Leleux (2008), Mírian Wuensch (2000), Silveira (2003, 2001), Marie-France (2000), Oliveira (2017, 2020), entre outros, almejando maior compreensão dos pontos a serem explorados.

Desse modo, enfatizamos a tipificação da nossa pesquisa em seus aspectos qualitativos, fazemos uma leitura interpretativa da bibliografia citada, em que, a partir do entendimento de Severino (2007, p. 56, grifo do autor), “interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor”, possibilitando os pressupostos necessários ao posicionamento do pesquisador.

Assim, cabe ao pesquisador extrair, a partir de suas ferramentas de pesquisa, os elementos essenciais à construção da pesquisa em sua totalidade, especificamente às questões norteadoras e aos objetivos a que se propõe alcançar, enfatizando as dimensões e relevância da pesquisa. A partir de Chizzotti, define-se pesquisa como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-la em proveito da humanidade, permeado por aspectos gerais derivados de uma construção histórica da humanidade.

Para tanto, é importante compreendermos os vieses que sustentam as pesquisas em ciências humanas e o percurso enquanto área de pesquisa, especialmente quando ocorridos no campo educacional. Chizzotti (2014) nos apresenta o desenvolvimento desse processo, principalmente quanto às metodologias para o campo da educação e os desafios aos quais o pesquisador é submetido.

As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação. (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Não se pode deixar de enfatizar a importância social que circunda a pesquisa; é necessário considerar as conexões que se cria no processo de construção – pensar, analisar, interpretar – em um campo como o educacional, há ressignificações também para o pesquisador enquanto sujeito pertencente a esse espaço formativo. Assim, diante de diversos paradigmas e correntes epistemológicas, cabe ao pós-graduando assumir um posicionamento que possibilite o desenvolvimento do conhecimento pretendido.

Severino (2007) apresenta ao pesquisador direcionamentos teórico-metodológicos, métodos e caminhos investigativos que se exigem no desenvolvimento da pesquisa. Esclarece que, “para que o conhecimento produzido pela ciência tenha consistência, é preciso admitir algumas verdades universais, ou seja, a ciência precisa apoiar-se em alguns pressupostos” (SEVERINO, 2007, p. 107). Portanto, o caminho traçado na construção metodológica é cercado de escolhas e delimitações com o desígnio de direcionar a pesquisa à produção de textos que contemplem as proposições apresentadas à dissertação.

Tendo apresentado as fontes de pesquisa – obras de filósofos e educadores –, propomos traçar um diálogo com autores principais, visto que os aspectos educacionais que permeiam nossa problemática transitam como objeto de discussões de inúmeros estudiosos, dando assim a devida importância a textos e obras complementares. Para localizar e identificar os materiais potencialmente relevantes para esta pesquisa, realizamos levantamentos bibliográficos para verificar alguns conhecimentos que já foram registrados e produzidos sobre o tema.

Neste percurso, objetiva-se, no Estado do Conhecimento, a partir das teses e dissertações, entender a teoria de Matthew Lipman em produções acadêmicas especificamente ao que concerne ao ensino de filosofia para crianças, fundamentado em seu Programa de Filosofia para Crianças, buscando apreender a construção do programa na filosofia da educação. De modo particular, no que condiz à formação de crianças e jovens brasileiros,

sendo este campo um dos enfoques da problematização apresentada, por considerarmos de grande relevância para repensar o sistema educacional brasileiro.

Luna (2019) enfatiza que o objetivo do Estado do Conhecimento é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas nas quais se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Nesse caso, buscamos restringir o estado do conhecimento a respeito do tema da pesquisa nas produções acadêmicas brasileiras. Portanto, nosso levantamento foi realizado na Plataforma Sucupira, na Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2.1 Estado do conhecimento sobre o ensino de filosofia para crianças no Brasil (2016-2020)

Na busca acerca da temática, utilizou-se, como fonte de dados, a Plataforma Sucupira, na Base de Dados da CAPES. A nossa busca expõe os resultados de pesquisa bibliográfica a respeito das produções de Dissertações e Teses publicadas nos últimos cinco anos, período de 2016 a 2020. O mapeamento acerca dessas produções se deu a partir das palavras-chave que compõem esta dissertação: Ensino; Filosofia; Criança; Educação; Emancipação.

Com isso, iniciou-se o processo de exclusão, com o intuito de verificar o direcionamento dos resultados encontrados e as proximidades com a temática apresentada. Outro critério de exclusão adotado foi que todos os trabalhos a serem estudados e analisados deveriam ter menção direta ao ensino de filosofia para crianças e possuírem uma abordagem emancipadora da educação. Além disto, a exclusão também se deu por observação ao título e resumo.

As produções utilizadas compõem um panorama bibliográfico fundamental para a construção e o embasamento desta dissertação, de modo que, a partir da análise das pesquisas e de seus objetos de estudo, poderemos pontuar as lacunas existentes no campo da temática proposta, bem como as possíveis aproximações, possibilitando uma visão ampliada para a discussão da problemática. Portanto, após concluída nossa busca, seguiremos para uma explanação de cada produção.

Sendo assim, na base de dados que compõe a CAPES, foram encontrados, a partir dos critérios de inclusão e exclusão adotados, o total de 509 resultados. Os procedimentos adotados para o refinamento foram os seguintes: 1) Delimitou-se por dissertações e teses na área de Mestrado e Doutorado Acadêmico; 2) buscou-se por essas pesquisas no período de 2016 e 2020; 3) Delimitou-se como Grande área: Ciências Humanas; 4) Área de conhecimento: Educação; 5) Área de avaliação: Educação; 6) Área de Concentração: Educação Escolar. 6) Nome do Programa: Educação. Para finalizar, foram analisados os textos

de resumo de cada pesquisa e, a partir dos critérios, chegou-se ao quantitativo de 6 dissertações. A partir do quadro demonstrativo, as descrições terão como base o resumo de cada texto.

Tabela 1 – Dissertação sobre Ensino de Filosofia para Crianças – 2016 e 2020.

Nº	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO
01	Programa de Educação/UEL	A contribuição da filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na Infância.	FRANCO, Ricardo da Silva	DS	2019
02	Programa de Pós-Graduação em Educação UFJF.	<i>Arte e filosofia como formadoras</i> de subjetividades na escola.	GOMES, Karine Teixeira	DS	2018
03	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA.	O Ensino de Filosofia e a Formação do Ser-Sujeito-Criança na Educação de Paulo Freire.	BARBOSA, Cleuma de Melo	DS	2018
04	Centro de Educação. UFRGN/NATAL	O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos.	SEGUNDO, Felinto Gadêlha	DS	2017
05	Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação/UEL	A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor.	ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado	DS	2017
06	Universidade Estadual De Londrina/Programa: Educação	O Diálogo Filosófico como Experiência de Pensamento: um espaço de “Oportunidades Perdidas”?	MARTINS, Gleisse Cristiane Serra	DS	2016

Fonte: CAPES (2020) e organização da autora.

A pesquisa de Franco (2019) analisa a proposta de ensinar filosofia na infância e a sua contribuição para o desenvolvimento do potencial criativo da criança. Compreende-se que um dos problemas centrais da escola é o desenvolvimento da criatividade no processo de ensino e aprendizagem, assim, a partir da contribuição de Lipman e sua concepção de Filosofia para Criança, entende-se a prática filosófica como um movimento vivo de crítica e criação, sendo o diálogo a interação entre pensar crítico e pensar reflexivo. Na prática da comunidade de

investigação, o pensar crítico pode impulsionar a criação de perguntas sobre conceitos problemáticos.

O pensar criativo impulsiona pensar maneiras alternativas ainda não pensadas, extrapolando as limitações do já pensado e ampliando os significados da experiência real para abarcar uma experiência possível e relacionada. Dessa maneira, ensinar filosofia nas séries iniciais, conforme Lipman teoriza, significa ensinar as crianças a pensar bem, ou seja, a pensarem de modo mais crítico, criativo e ético. Nesse sentido, esta proposta pode servir como um modo alternativo para se pensar uma educação criadora contraposta à prática educacional tradicional. Entende-se que o desenvolvimento da criatividade deve ocorrer de forma articulada e somatória no processo reflexivo de uma aprendizagem que busca um pensar com excelência.

A dissertação de Karine Gomes, *Arte e filosofia como formadoras de subjetividades na escola* (2018), investiga de que maneira a Arte e a Filosofia podem ocupar a escola para além de disciplinas a serem cumpridas, mas como potentes processos formativos e constitutivos de subjetividade. Pensa-se como a subjetividade é formada no espaço escolar quando a educação é atravessada pela arte e pela filosofia. Gomes analisa de que modo as duas áreas podem instigar experiências que enriqueçam o aprendizado, quando vivenciadas nas séries iniciais da Educação Básica, bem como as oportunidades de conciliar as demandas e práticas próprias da instituição escolar, com os processos de formação e subjetividade.

Ainda na pesquisa de Gomes, sustenta-se a filosofia da educação por meio do pragmatismo encontrado na obra de John Dewey, a filosofia para e com crianças através das obras de Matthew Lipman e de Walter Kohan, os modos de constituição de sujeitos encontrados no pós-estruturalismo e enfaticamente na obra de Michel Foucault, entre outros autores que discutem a Filosofia e a Arte como formas de existências e estéticas de vida. Observou-se que, mesmo diante de dificuldades, a Arte e a Filosofia contribuem na formação de subjetividades questionadoras, críticas e sensíveis diante do mundo, o que justifica a relevância e presença delas na educação e na formação de indivíduos mais criativos, questionadores e livres.

A pesquisa de Barbosa (2018) analisa, a partir do GETEFF-NEP, o desenvolvimento da formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia com crianças em escolas públicas de Belém. Busca-se analisar diferentes posições teóricas que fundamentam a práxis de Paulo Freire e como elas contribuem para se pensar a formação do ser-sujeito-criança, identificando, nas ações pedagógicas utilizadas no ensino de filosofia com crianças, como se abrange a

formação do ser-sujeito-criança, a partir de procedimentos metodológicos, como a pesquisa de abordagem qualitativa, tomando como lócus o NEP e uma escola pública de Belém.

Os seres-sujeitos abrangidos foram educadores freireanos do GETEFF, os quais tomaram parte das entrevistas dialogadas, sendo que estas foram sistematizadas, com levantamento bibliográfico e análise das obras de Freire, principalmente as partes que fazem referência, em suma, ao sujeito e, em particular, à infância e à criança. A partir de levantamento documental, dar-se evidência para os planejamentos, relatórios, artigos e livros elaborados por educadores atuantes no GETEFF. Os resultados da pesquisa dimensionam a importância da atuação das educadoras e educadores populares na práxis do ensino de filosofia com crianças, sobretudo no que concerne a pensar e repensar o sujeito criança que está em processo de formação.

A dissertação de Felinto Segundo, *O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos* (2017), investiga como o programa de ensino de filosofia para crianças do professor Matthew Lipman pode formar crianças e jovens na perspectiva de uma educação emancipatória que vise à formação do sujeito autônomo. Consideram-se as questões acerca da obrigatoriedade da filosofia como disciplina escolar e sua importância para uma educação significativa que possibilita o desenvolvimento das habilidades para o pensar autônomo desde a infância.

Para tanto, Segundo considera que a metodologia do ensino de filosofia para crianças apresenta aspectos pedagógicos e didáticos dos quais conjecturam com a proposta de uma educação reflexiva e crítica. O autor atenta para a crítica que Adorno e Horkheimer fazem ao tipo de educação moderna, atrelada ao conceito de Indústria Cultural e à civilização moderna racionalista e tecnológica perante a penetração da realidade social humana. Assim, ele faz uma análise crítica que auxilia a prática docente, com foco na participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do pensar, em vistas de uma educação para emancipação do sujeito que resiste ao assujeitamento da indústria cultural a partir da autoconsciência crítica.

A dissertação de Patrícia Attisano, *A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor* (2017), enfatiza o papel na criação e no desenvolvimento da experiência de pensamento na comunidade de investigação com crianças da primeira infância, a partir do paradigma de Matthew Lipman. Apresenta-o como contraposição ao ensino tradicional, buscando compreender o papel do professor na proposta de Lipman, que introduz a filosofia como alternativa para a formação da capacidade da criança de pensar por

si mesma, possibilitando a construção de significações para suas experiências numa comunidade de investigação, proporcionando uma autonomia cognitiva.

Attisano estabelece relações de Lipman com John Dewey, pelo modo que valoriza a experiência mediada pelo pensar reflexivo. A pesquisa propõe analisar o papel do professor neste paradigma de educação reflexiva tanto na forma como o autor concebe a prática docente quanto na tradução desta concepção em um instrumental pedagógico denominado “novela filosófica”, especificamente na obra intitulada *Pimpa*, texto utilizado pela comunidade de investigação. Assim, o perfil do professor traçado por Lipman direciona-se para o aprimoramento das habilidades do pensar na investigação de conceitos filosóficos e habilidades éticas, assumindo um fazer questionador, reflexivo, crítico, cuidadoso, dialógico e democrático na investigação de conceitos problemáticos e controversos da experiência de vida.

A pesquisa de Martins (2016), por su vez, procura analisar a estruturação do diálogo filosófico com crianças e o seu caráter educacional em uma experiência de pensamento reflexivo e exercício de criticidade na Educação Infantil. O trabalho consiste no estudo filosófico bibliográfico de análise de conceitos e de uma pesquisa empírica a partir da metodologia da Análise da Experiência Fatural. Ao aprofundar o estudo sobre o papel do diálogo no desenvolvimento do pensar na vida da criança, busca-se uma alternativa de Educação pautada na experiência democrática de construção e reflexão sobre os conhecimentos. Como problemática a ser discutida, a pesquisa destaca as seguintes questões: diante da possibilidade de uma experiência de reflexão filosófica na Educação Infantil, qual o espaço que o diálogo tem na sala de aula? Em que medida ele pode ser praticado no contexto da sala de aula na Educação Infantil?

O objetivo da pesquisa é tentar compreender a natureza do diálogo filosófico e sua aplicabilidade em relação à criança, considerando-a articuladora e produtora de saberes por meio da observação de três práticas em instituições de ensino de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina. Apresentam-se as dimensões do diálogo – social, ética, lógico-epistemológica, psicológica e política –, sustentando que o diálogo pode ser o meio pelo qual o pensamento pode ser experienciado de maneira democrática, promovendo a compreensão acerca das coisas que fazemos em nossas vidas.

As aproximações metodológicas são importantes, de modo que as pesquisas são desenvolvidas por bases bibliográficas, qualitativas e documentais, apoiadas epistemologicamente na filosofia da educação. Assim, os resultados das pesquisas analisadas discutem questões aproximadas e contextos diversos, concentram-se em temáticas como: o

valor formativo do ensino de filosofia nas séries iniciais; o papel do professor no desenvolvimento do potencial crítico e criativo; e a prática filosófica como substancial para o despertar do pensar melhor.

Nota-se, no desenvolver das pesquisas, que os objetos circundam a importância dada à formação das crianças e à presença da filosofia na educação, interligando a formação desses sujeitos em perspectivas diversas. Temos que o processo de aprendizagem é construído de forma ampla e distinta, enfatizando como fundamental as diferentes abordagens pedagógicas e o valor empregado ao contexto social desses sujeitos.

Portanto, as pesquisas apresentadas se interligam, ao ponto que defendem a relação entre aprendizagem e a vida do educando, e o modo como a educação filosófica desde a infância constitui esse processo formativo para um pensar autônomo e ao agir democrático. Desse modo, diante dos pontos abordados, o levantamento teórico bibliográfico é essencial para nortear o seguimento do nosso estudo, pois aponta para a importância de Matthew Lipman para essa temática; propicia o ponto de partida e a sequência a que nos propusemos traçar, buscando em nosso problema outras abordagens e, principalmente, um direcionamento à realidade educacional brasileira.

Dessa forma, são ferramentas que nos possibilitam esclarecer os entraves e as lacunas que podem surgir no desenvolver desta pesquisa. Consideramos a relevância do debate para pensar a educação na atualidade, bem como seus meios didáticos e pedagógicos, onde os sujeitos sociais possam enaltecer suas experiências cotidianas e a escola possa ser apresentada como um espaço de possibilidades. Nesse sentido, a emancipação do pensar na ótica de Lipman, a partir do Programa de Filosofia para Crianças, apresenta-se como um meio para enaltecer esse campo educacional e suscita outros caminhos pedagógicos.

Assim, as referências apresentadas constituem um arcabouço bibliográfico fundamental para o embasamento lógico-bibliográfico na elaboração desta dissertação. Entretanto, pretende-se demonstrar que as lacunas existem, desenvolvendo-as nas discussões que suscitam na construção do pensar bem, pautadas nas buscas e análises feitas, tanto na bibliografia citada quanto nas produções encontradas nos acervos das instituições de ensino superior públicas e privadas – referentes ao estado do conhecimento.

3 AS RAÍZES DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Matthew Lipman nasceu em Vineland, cidade pertencente ao Estado de New Jersey, Estados Unidos, dia 24 de agosto de 1923, onde viveu e estudou até a adolescência. O início da Segunda Guerra Mundial ocasionou uma crise econômica, o que o levou a uma educação precária. Sem condições financeiras, precisou interromper os estudos por um determinado período. Aos 20 anos – no seu primeiro ano no ensino superior –, serviu no exército na Infantaria Americana; no período de Guerra, esteve na França e Alemanha, onde foi condecorado com duas medalhas de bronze.

Sua retomada à vida acadêmica foi na filosofia, concluiu a graduação em 1948, na Universidade de Standford, titulou-se doutor pela Universidade de Columbia, com tese sobre Arte; nesse momento, seus interesses estavam sobre a estética e metafísica. Regressou à França para novos estudos, entre eles, a filosofia norte-americana, conheceu as obras de John Dewey e sua filosofia antes de sua formação, o que, decerto, despertou-lhe grande interesse e lhe encaminhou à filosofia, tornando-se um de seus influenciadores.

Retornou aos Estados Unidos, onde lecionou na Universidade de Columbia, momento no qual começou a refletir sobre questões relacionadas ao ensino, a partir de dois pontos principais, de acordo com Silveira (2001, p. 14):

(...) uma de ordem pedagógico-cognitiva, relacionada com a sua preocupação com as deficiências de raciocínio e de aprendizagem verificadas em crianças e jovens escolares, e outra, de natureza político-social, ligada à sua apreensão quanto ao comportamento rebelde da juventude, sobretudo a partir da revolta estudantil do final da década de 1960.

A partir do contato com a sala de aula, observou as carências dos seus alunos, principalmente no que consistia a compreensão e construção do raciocínio lógico. Fato que posteriormente foi evidenciado, sendo objeto de estudo do MonteClair College; do ponto de vista da comparação, estes teriam habilidades equivalentes aos alunos de fundamental.

Confirmada tal situação, Lipman compreende que suas aulas de lógica não mudavam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de modo que, para se alcançar o desenvolvimento cognitivo maior, este deveria ser constituído desde as séries iniciais. Assim, ele direcionou o olhar para a escola, desenvolvendo a crítica ao modelo pedagógico vigente e, portanto, iniciando a construção de um novo método a ser desenvolvido, no qual a filosofia prestaria seu papel, enfaticamente, o seu método.

O pioneirismo de Matthew Lipman se dá nesse movimento que busca, já no final da década de 1960, sistematizar o ensino da filosofia como prática para a educação das crianças

em sala de aula, de modo a estabelecer, a partir do desenvolvimento de um raciocínio, o aprimoramento das suas capacidades de julgar. Nesse aspecto, o fazer filosofia tem fundamental importância. Para tanto, busca contribuir para uma reforma do sistema educacional, elaborando não apenas uma concepção de ensino com a inserção da filosofia, mas, sobretudo, seu projeto traz, junto à teoria, um método e um currículo.

A dimensão que o programa de Matthew Lipman alcançou no Brasil e no mundo não ocorreu ao contar dos dias, foram anos de trabalho para que se tivesse as condições necessárias para apresentá-lo de maneira formalizada. Seu início como um projeto de Filosofia para Crianças deu-se com a produção de seu primeiro livro – denominado de novela filosófica –, intitulado *Harry Stottlemeier's Discovery*, com tradução para o português, “A descoberta de Ari dos Telles”, produzido para crianças com idade entre 11 e 12 anos. Segundo Brocanelli, (2010, p. 22), “a partir desse momento Lipman terá que se dedicar quase que exclusivamente a esses estudos, aplicações de testes em escolas e a redação de outras novelas filosóficas para serem aplicadas a outras idades. O projeto torna-se o Programa de Filosofia para Crianças”.

Em 1973, funda o *Instituto for Advancement of Philosophi for Children* (IAPC). Nesse momento, alguns colaboradores se juntam à execução do programa, como Margaret Sharp e Frederick S. Oscanyan; sua especialidade em lógica prestou o suporte fundamental na elaboração de textos. Desde então, deu-se início às etapas necessárias para a elaboração geral do programa, objetivando a construção de um currículo, material didático, verificar a aplicabilidade, bem como a formação de professores, pois, além de conhecer a que se propõe, era necessário saber como torná-lo prático.

Promover a prática da filosofia para crianças nas escolas é, antes de tudo, pensar uma educação ativa, de seres ativos, uma correlação entre alunos, professores e escola. Lipman almeja alunos inquietos e participantes; professores que não temam dúvidas, uma escola aberta, viva e que compreenda que estamos no século XXI, entendendo, assim, a necessidade de repensar o processo educacional. Repensar consiste também em ampliar a forma de olhar o lugar desses seres no mundo, a forma e o papel que ocupam em espaço e tempo. É dizer, portanto, que devemos considerá-los em suas dimensões afetivas, expressivas, críticas, criativas etc., possibilitando suas representações pelo uso de todas as linguagens. Isso caracteriza, dentro da escola, a interação com o mundo que o cerca, possibilitando ao aluno uma construção autêntica de sua realidade.

Toda matéria parece ser mais fácil de aprender quando seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia; mas, além disso, a filosofia é ensinada como uma disciplina autônoma e independente para que estudantes e professores nunca a percamos de vista como modelo criativo, ainda que disciplinado, de investigação intelectual. (LIPMAN, 1990, p. 20).

É essa necessidade do questionamento, de indagar o fazer educação que propomos a vivacidade, a inquietude para analisar o nosso campo pedagógico e o que almejamos com tal fazer. Para tanto, pensar o futuro necessita também das referências do passado para assim tomar um direcionamento plausível, considerando as vivências para além dos muros da escola. É sobretudo colocar sobre o olhar pedagógico o que queremos para o futuro, partindo de novos questionamentos e analisando os já vivenciados, deixando posto sobre o olhar de todos – pais, educadores, estudantes, professores – tudo que emergir desse processo como um fazer dinâmico que propõe o desenvolvimento do que é primordial nesse caminho – o educar.

3.1 Antecedentes da proposta de filosofia para crianças

O percurso da história da Filosofia nos é fundamental para melhor compreensão do nosso estudo, pois é na construção da cultura ocidental que encontramos as relações históricas entre filosofia e educação. A proximidade da filosofia com a educação foi traçada a partir da Grécia clássica, na formação do homem grego. Por conseguinte, vemos a filosofia direcionada à formação do homem enquanto ser social, seus pressupostos pedagógicos, portanto, são existentes desde seu surgimento, em que seu viés pedagógico se apresentava, seja nos diálogos socráticos, nos escritos platônicos ou mesmo nos ensinamentos dos sofistas.

Para nos apropriarmos dessa relação milenar entre filosofia e educação, apoiaremos-nos na obra *Paidéia* (2001), em que Werner Jaeger apresenta o desenvolvimento histórico da formação do homem grego, refere-se ao *Lugar dos Gregos na história da educação*, colocando a inclinação natural do ser humano à prática educativa, por esta ser o meio pelo qual a comunidade humana pode preservar e transmitir as características – física e espiritual – de cada grupo.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. (JAEGER, 2001, p. 04).

Portanto, o *logos* é a força comum, o ponto de ligação entre o particular e o coletivo, de modo que a construção da educação deve emergir de um exercício consciente, possibilitando a formação de homens e mulheres nas variadas dimensões da sociedade. Nesse percurso, encontramos o legado que se estende à filosofia e sua história, refletindo sobre os séculos de civilização que nos coloca nesse fio condutor do ser pensante e dos espaços caracterizados pela ação humana. São espaços ocupados, geridos, formados e transformados pela ação do ser

humano, e este necessita do conhecer – crítico e reflexivo – para que suas escolhas sejam éticas e democráticas.

A vigência da filosofia está, assim, para além da historicidade com a qual nos deparamos; é necessário tomá-la como um modo de compreender o mundo e suas significações. Em sua obra *Filosofia da Educação*, Luckesi (1994, p. 22) coloca o filósofo como sistematizador do conhecimento, “o filósofo sistematiza, assim, as aspirações dos seres humanos, aspirações essas que dão sentido ao dia a dia, à luta, ao trabalho, à ação”.

Desse modo, consideramos improvável a existência humana sem as significações às ações diárias, considerando tanto as mais pessoais quanto as mais abrangentes, como questões correlatas à educação e às ações políticas. Ainda de acordo com Luckesi, tais preocupações estiveram presentes nos primeiros filósofos:

Os pré-socráticos, pelo que podemos saber por seus fragmentos, dedicavam-se a entender a origem do cosmos e a criar uma compreensão para a educação moral e espiritual dos homens. Os sofistas foram educadores. Foram, inclusive, no Ocidente, os primeiros a receberem pagamento para ensinar. Sócrates foi o homem que morreu em função do seu ideal de educar os jovens e estabelecer uma moralização do ambiente grego ateniense. Platão foi o que pretendeu dar ao filósofo o posto de rei, a fim de que este tivesse a possibilidade de imprimir na juventude as ideias do bem, da justiça, da honestidade. (LUCKESI, 1994, p. 31).

Assim sendo, a filosofia apresenta-se como meio de entendimento à existência humana, apresentando um modo de agir mais coerente; portanto, é uma atividade prática, desconsiderando a “ação pela ação”, as ações devem ter em si uma finalidade, e esta, mesmo que de modo inconsciente, é pautada em valores, do contrário, seremos guiados por valores externos. Dessa forma:

Para iniciar o exercício do filosofar, a primeira coisa a fazer é admitir que vivemos e vivenciamos valores e que é preciso saber quais são eles. O primeiro passo do filosofar é *inventariar os valores* que explicam e orientam a nossa vida, e a vida da sociedade, e que dimensionam as finalidades da prática humana. (LUCKESI, 1994, p. 29).

Quando falamos sobre educação, remetemo-nos primeiramente à prática exercida no ambiente escolar, porém, enfatizamos que a construção formativa dos sujeitos está para além de pressupostos pré-elaborados. Tem-se, anteriormente, na família e na sociedade, e em seus movimentos, as primeiras experiências. Contudo, o ensino não se resume às dimensões técnicas e intelectuais, faz-se em todas as dimensões humanas, e a educação deve abranger todas elas – seja física, estética, moral ou afetiva. Para Reoul (1974, p. 08), “a educação é a ação que permite, a um ser humano, desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais, assim

como seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o fim de cumprir, tanto quanto possível, sua tarefa de homem; é também, o resultado dessa ação”.

Dessa maneira, a formação atribuída como função da educação não diz respeito apenas às questões da pedagogia; quanto a esta, devemos compreendê-la, a partir de Reboul (1974, p. 55), como “a arte de instruir e educar, cujo propósito é compreender as crianças, fazer-se compreender delas e interessá-las, essa arte não se ensina; é ensinando e educando que nos tornamos pedagogos”. Portanto, é a partir da pedagogia como uma teoria da educação que precisamos refletir acerca dos valores do educar. Assim, coloca-se a pedagogia também como um debate filosófico, “trata-se de saber que a pedagogia permite resolver melhor o problema de toda a educação: conceder à criança o acesso à cultura humana, por si mesma e sem arruinar a liberdade própria” (REBOUL, 1974, p. 59).

Temos, então, ao longo da história, na relação entre filosofia e educação, uma preocupação com a formação do ser humano enquanto ser social. Nesse ponto, o que se busca é a realização de uma ação educativa consciente, pautada no agir reflexivo, esquivando do ato educacional em moldes tradicionais, tendo no aluno um ser passivo que deveria apenas assimilar o conhecimento e informações que eram repassadas. De acordo com Luckesi (1994, p. 32), “quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada. Isso significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação de mundo”.

Como vimos, o que há de fundamental no processo educacional está voltado à dimensão social do agir humano, ou seja, está envolvido no caráter prático político, pois, em sua prática efetiva, relaciona-se com a natureza e com os outros, compartilhando os produtos e suas significações. Em síntese, os vieses políticos são intrínsecos a estas relações, ao ponto de tomarmos o ser humano enquanto um ser histórico-social, o que nos leva a evidenciar as questões relacionadas entre a educação, a cidadania e a democracia.

Essa condição da existência humana exige um exercício aguçado do significado de ser humano enquanto ser social, pois uma vez entendido dessa forma, precisamos compreender os aspectos da cidadania, de modo que se estabeleça em suas relações. A esse ponto, Severino (1994, p. 98) nos aponta as seguintes questões:

O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de seu tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social.

Desse modo, as questões democráticas também são concernentes à vida cidadã, de modo a instruir a convivência de uns com os outros de forma harmoniosa no cumprimento de seus deveres, e que seus direitos sejam garantidos a partir de uma ação autônoma de cada sujeito. Assim, os valores éticos e morais devem direcionar as ações, porque é a partir deles que se determina a finalidade a qual deve ser tida como moralmente boa. Temos na contemporaneidade um modo de atitude ética guiada pelo sujeito histórico-social, compreendido em sua subjetividade e construções sociais.

Logo, os dilemas das relações sociais ultrapassam a subjetividade, a dimensão individual do sujeito, sendo fundamental que esta esteja em consonância com a coletividade, configurando-se, assim, como uma questão de igualdade social. Por consequência, os debates acerca dessas colocações fundamentais à vida em sociedade nos remetem ao modo pelo qual a educação vem sendo desenvolvida, tomando-se como valor fundamental, na dimensão política, a formação para um modo de vida que deve ser essencialmente democrático, porque, caso contrário, não terá condições de preparar adequadamente crianças e jovens para o existir comum.

Acreditamos ser por meio da democracia que seremos capazes, enquanto sujeitos políticos, de modificar nosso meio, superando, pela práxis, as deficiências da sociedade. É partindo desses pressupostos que defendemos a junção entre filosofia e educação, na medida em que, segundo Luckesi (1994, p. 33), ambas “estão vinculadas no tempo e no espaço. Não há como fugir a essa “fatalidade” da nossa existência. Assim sendo, parece-nos ser válido e mais rico, para nós e para a vida humana, fazer essa junção, de maneira mais consciente, como bem cabe a qualquer ser humano”.

É nessa direção que Lipman defende a importância do pensar bem como um ideal à educação democrática, pois “concebe a educação como um processo contínuo de reorganização, recriação e reconstrução da experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade da experiência” (KOHAN, 2008, p. 39). A partir de Lipman e do seu Programa de Filosofia para Crianças, vemos a prática da filosofia na sala de aula como meio de interação, de diálogo entre as indagações de crianças e a corrente histórico-filosófica que é o ambiente social, instigando, assim, desde os anos iniciais, o questionamento, e pretende-se que este seja autêntico e crítico, por isso, a importância da comunidade de investigação.

Em vez de conhecer a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para poder ser *educado*, pressupõe-se que as crianças aprendam ao estarem envolvidas ativamente em uma exploração, bem como que o conhecimento não é algo que se aprende automaticamente, mas sim algo

que se domina através da interação com o ambiente e solucionando problemas que são importantes para as crianças. (LIPMAN, 2001, p. 119).

É considerando o teor interdisciplinar da filosofia e sua importância na educação básica para o desenvolvimento dos estudantes que colocamos o início da educação escolar como o momento propício para o desencadear do raciocínio filosófico, como habilidade básica – assim como as demais áreas do currículo. Articula-se, por conseguinte, um novo modo de conceber a educação e de possibilitá-la às crianças, sendo, pois, um convite que busca transformar o pensar em pensar melhor.

3.2 Proposta Socrática

O pioneirismo atribuído a Matthew Lipman se traduz no modo como empregou à prática do Programa de Filosofia para Crianças (FpC) a junção entre a racionalidade filosófica e a educação, posta entre os filósofos desde a Grécia Antiga, ressaltando, no seu projeto, a função formativa da filosofia e sua relação com o ser humano enquanto ser pensante e parte de um todo social, em que o viés pedagógico se conecta ao filosófico. Neste ponto, é fundamental extrair para nosso estudo as influências de Lipman, bem como o modo deste de sustentar-se enquanto filósofo e, intrinsecamente, enquanto educador.

Assim como tantas correntes filosóficas que se fundam na história da filosofia ocidental – seja como prosseguimento ou contraposição –, a prática do projeto de Lipman trouxe para além da pedagogia ocidental o modo socrático de dialogar e de entender a formação do ser humano enquanto ser político. Portanto, a valorização do pensar bem é parte fundante da filosofia, esta, como parte intrínseca à vida humana, deve estar presente nos debates em sala de aula.

[...] o pensar é um ofício, o qual não se pode fazer por ninguém, sendo cada iniciativa de pensamento insubstituível. [...] O seu ensino filosófico, por meio do diálogo é tão seguro que a pessoa que o escuta aprende a pensar tão bem quanto ele, um pensar crítico acerca da realidade. (BROCANELLI, 2010, p. 40).

Desse modo, o método apontado por Lipman deve sustentar-se a partir do modo socrático de investigação, tendo no diálogo o fio condutor das discussões, em que as verdades dadas como absolutas sejam postas em debate, direcionando o interlocutor à análise minuciosa do discurso.

Para tanto, o método utilizado por Sócrates constituía-se em dois momentos: Ironia e Maiêutica. No primeiro momento, o interlocutor era instigado a apresentar sua opinião/conhecimento a partir de determinada pergunta, de modo que ele seria refutado por

Sócrates com argumentações que lhe conduziria a reconhecer a fragilidade do conhecimento exposto, mostrando os equívocos existentes. Posteriormente, pelo que se denomina de Maiêutica, há uma reelaboração do conhecimento debatido, de modo que, nesse processo, Sócrates instigava a conversação por meio de novos questionamentos que conduzissem seus discípulos ao conhecimento verdadeiro.

O reconhecimento da ignorância levava a um efeito de purificação das falsas certezas, passando a um conhecimento novo e sem riscos de engano. Para Sócrates, a pessoa tem dentro de si a verdade, porém, escondida ou encoberta de outros saberes e ideologias impostas, impedindo sua saída da ignorância. (BROCANELLI, 2010, p. 40).

Dessa maneira, o que se busca é o alcance do pensamento crítico e bem elaborado, distante de meras ilusões. Tem-se, então, a descoberta do mundo do saber, do conhecimento ilimitado, da realidade complexa em que estamos incluídos e da necessidade de compreender esses espaços. De acordo com Lipman (2001, p. 44):

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente, e em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido.

Assim, uma nova dinâmica se desenvolve, proporcionando uma nova compreensão da realidade, um novo modo de pensamento é construído, com base lógica e argumentação crítica. Desse modo, busca-se um novo paradigma para a prática em sala de aula, tem-se um distanciamento do saber tradicional para a busca do conhecimento autônomo de crianças e jovens. Isso nos direciona a uma formação para a cidadania, em que os valores éticos e morais devem ser considerados em sua máxima, pois, assim como Sócrates, Lipman põe o ser político em suas múltiplas faces, contemplando a racionalidade como fio condutor de novas indagações e descobertas.

Portanto, a proposta de diálogo de Lipman, pautado na comunidade de investigação, traz para a sala de aula um novo modo de condução do pensamento, o fazer filosófico e pedagógico se atrela a uma mesma perspectiva de formação crítica e educação democrática. É a partir do exercício filosófico – dialógico e prático – que se vivencia a filosofia, aproximando do cotidiano vivido. Tais prerrogativas são enfatizadas nos escritos de Walter Kohan (2008, p. 21):

Tanto Lipman quanto Sócrates enfatizam a dimensão prática e dialógica da filosofia (...). Para ambos é algo que se exerce, se cultiva, se vive em diálogo com outros. Além disso, para ambos a prática de filosofia tem implicações educacionais de

grande importância em uma unidade de sentido sociopolítica. Isso significa que tanto um como o outro consideram que a prática da filosofia é substancialmente educativa, na medida em que contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certezas sobre seus saberes e a se colocar atentas para questionar os valores e as ideias que formam suas vidas e as vidas de seus semelhantes. Para os dois, uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa.

Ainda segundo Kohan (2008), é dessa maneira que a sala de aula, enquanto comunidade de investigação, possibilita aos alunos e professores essa busca, a qual Lipman e Sócrates consideram acessível a todos, uma vez que à participação basta que se tenha consciência do não saber, para assim conhecer aquilo que será o objeto de discussão. Assim, a participação coletiva traz elementos essenciais da vida cotidiana como pressupostos fundamentais ao confronto com a experiência. Daí a importância, segundo Lipman (1990, p. 132),

[...] de converter a sala de aula em uma comunidade de investigação cooperativa, onde todos são democraticamente autorizados a serem ouvidos, onde cada um aprende com o outro e onde o diálogo entre os membros da classe, quando internalizado e representado num fórum interior na mente de cada participante, é a base do processo conhecido como pensamento.

Nesse sentido, os métodos se coadunam, buscando na filosofia a contribuição necessária para a construção de uma formação que possibilite o pensar melhor, tendo em sua história a contribuição para a emancipação do pensamento. Logo, conduzir desde a infância a um caminho de reflexão torna-se um anseio do programa de Matthew Lipman.

3.3 A Influência de Dewey e o papel da filosofia norte-americana

O desenvolvimento da nossa pesquisa acerca do programa de Lipman nos leva a adentrar a filosofia da educação de Dewey, considerando sua influência sobre a construção do programa, dada a partir do seu modo de compreender a função da filosofia na educação e na formação de homens e mulheres em sua realidade social. Tem-se no pragmatismo um direcionamento da filosofia para a indagação, para um olhar reflexivo acerca das relações sociais e das mudanças ocorridas na modernidade. Para Brocanelli, tais perspectivas evidenciam as proximidades entre os dois filósofos no que condiz ao ensino da filosofia:

Pensar melhor ou pensamento eficiente, o pensamento reflexivo, a possibilidade de ensinar a pensar, a curiosidade de aprendiz criança, a função do professor em sala de aula, a experiência, os significados, a educação como busca de uma melhora de vida, e por fim a lógica da investigação. (BROCANELLI, 2010, p. 42-43).

É em contraposição ao saber convencional, instrumentalizado, pautado no repasse de informações, que tomamos a crítica elaborada a partir da Filosofia para Crianças, em que a pirâmide curricular dita a sequência “ilógica” do pensamento e das correntes cognitivas a serem desenvolvidas. Propomos considerar a inserção da avidez do pensar, das variadas análises possíveis de serem elaboradas.

Assim, para Lipman, uma atividade educa não na medida em que desenvolve saberes e produz indivíduos mecanicamente eficazes (técnicos), mas à medida que produz seres humanos, isto é, indivíduos cada vez mais integrados à realidade a cada vez mais motivados a reestruturar positivamente experiência individual e social. Em suma, digamos que para Lipman, o ato educacional se manifesta no desenvolvimento da inteligência humana e que a essência da inteligência não se encontra na faculdade de acumular informações, mas na capacidade de perceber o essencial e de agir eficazmente sobre as coisas. (DANIEL, 2000, p. 2000).

Nessa análise de um novo direcionamento para a educação, os elementos do pensamento de Dewey prestam-se para a defesa da filosofia como esse pensar que ultrapassa o mero repasse de conhecimento. O exercício do raciocínio deve ser estimulado, posto para além dos textos selecionados, pois estes acompanharão significativamente as demais etapas da compreensão do aluno, portanto, propõe-se uma ressignificação do método na sala de aula. A prática deve conter, sobretudo, a vivacidade contida na experiência concreta com a realidade em suas particularidades.

Em *Democracia e Educação*, Dewey (1959b, p. 358) nos evidencia que “esta atitude perante os fatos e coisas que nos rodeiam deve ser também orientada por novas percepções; o sujeito que é sensível a novas percepções e que percebe suas relações terá uma atitude filosófica”. Desse modo, a justeza do pensamento se faz de modo a guiar o outro à emancipação do pensar, em que o uso da reflexão possibilita a compreensão dos valores e normas que os cercam.

Temos, assim, um debate fundamental à formação de crianças e jovens enquanto seres políticos. É no aspecto de desenvolver a criança e seu pensar que Dewey (1959b) coloca a criatividade como o ponto de partida para a compreensão dos aspectos que fazem parte da civilização. Na obra *Filosofia na sala de Aula* (1994), Lipman nos aponta a força que este processo possui, tendo em vista a intervenção correspondente ao fazer, que está intrinsecamente vinculada à experiência.

A experiência tem papel essencial nesse processo, um vez que ela é a relação direta que temos com o cotidiano, ou seja, com o ambiente no qual estamos e mantemos uma interação constante. Segundo Brocanelli (2010), a maioria dos nossos conhecimentos são oriundos dessa inter-relação, caracterizando, assim, nossas habilidades enquanto seres dotados de razão. A

esse respeito, Dewey (1959a) defende que o período no qual essas experiências são melhor apreendidas é na infância, por ser o momento de maior curiosidade e admiração diante de cada descoberta. Nessa fase, cada detalhe é digno de envolvimento, incitado pelo espírito criativo da criança a novas descobertas, busca no círculo do conhecimento que está para além do óbvio.

Para Dewey (1959a), a expressividade da criança é dada em três fases: a orgânica – onde as expressões são naturais e impensadas; a fase dos “por quê?” – recorrendo a quem já adquiria a experiência como meio de conhecer; e a curiosidade em sua fase elevada, onde nascem as inquietações como fio condutor, guiam a elaboração das próprias indagações. Portanto, as fases são um processo de continuidade, partindo da ação instintiva ao ato pensado, sendo ambos desenvolvidos pela curiosidade, esta que guia ao pensamento intelectual e permanece para a existência. Porém, entre tantas experiências adquiridas ao longo dos anos, esse impulso é enfraquecido, seja por fatores internos ou externos.

A esse processo de desenvolvimento do conhecimento, deve a escola prestar seu papel, não apenas apresentar informações como dados prontos, sem possibilitar a indagação. Nessa relação de aprendizagem entre a criança e a escola, o professor tem papel fundamental.

A responsabilidade da escola com relação a esta forma de educar requer cuidado especial, pois o pensar requer um desenvolvimento desde a infância. O descuido pode interromper ou atrapalhar o desenvolvimento da criança e impedir um avanço do pensamento reflexivo em idades vindouras. (BROCANELLI, 2010, p. 47).

Percebe-se, assim, a inter-relação entre reflexão e ação, pois os significados nascem nesse meio, sendo a escola o espaço em que essas novas significações devem ser orientadas para que evoluam com as novas experiências que irão surgir e a proximidade destas com o todo.

A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer outra situação da vida da criança. Por outro lado, a relação entre a escola e a educação é altamente contingente. As escolas podem ou não proporcionar a educação. Mas as escolas que considerem a educação como sua missão e seu propósito são escolas que se dedicam a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para sua vida. (LIPMAN, 2001, p. 32).

Por isso, podemos compreender que as influências de Dewey na filosofia de Lipman fortalecem suas perspectivas a uma ação educativa em prol do pensar crítico e emancipado, em que a reflexão filosófica seja parte formativa desde a infância. A essa importância, julgamos proporcionar meios que os libertem de qualquer modo de dominação intelectual; busquemos, na experiência vivida, a primazia das descobertas de um novo olhar para seus valores e que a escola seja o campo de incitação de valorização do pensar.

3.4 Filosofia na escola e a emancipação do pensar

A importância de construir uma abordagem emancipatória da educação nasce da necessidade de atrelá-la à formação integral do sujeito social, pois pensamos o lugar ocupado por este como uma ferramenta de possíveis mudanças. É a essa possibilidade de agir em prol de um fim último igualitário que almejamos uma consciência crítica e emancipada em uma sociedade na qual a ação deve, por excelência, ser ética e democrática, portanto, socialmente aceitável.

Para tanto, pensar a fundamentação filosófica dessa categoria exige que encaminhemos algumas considerações acerca desse olhar de educação que se efetiva no livre pensar. Nesse sentido, enfatizamos a raiz iluminista, em que, ao escrever em *Resposta à pergunta: que é iluminismo?*, Kant (2009) apresenta para a sociedade moderna a concepção de sujeito autônomo, como o que faz uso de sua razão para ultrapassar uma menoridade intelectual, no sentido de desenvolver com domínio um conhecimento isento às visões preestabelecidas, sendo o esclarecimento característica imprescindível ao exercício da democracia.

Buscamos desenvolver essa compreensão para a Filosofia da Educação, ampliando o entendimento ao pensar superior, partindo da formação para a autoconsciência como suporte para construção da democracia. Kohan (2011) sintetiza emancipar-se, como retirar de outro a mão que o segura para permitir que caminhe por si próprio, de maneira livre e independente.

Uma sociedade democrática exige igualmente civilismo. Esse tipo de sociedade não pode prescindir de leitores, jurados, pais, administradores e consumidores racionais e sensatos. As sociedades justas e livres são aquelas cujas instituições são equitativas, que se estimulam a participação dos cidadãos e nas quais estes deliberam de forma crítica e criativa. (LELEUX. 2008, p. 18).

Nesse sentido, precisamos de uma postura cidadã que ultrapasse as ideias alienantes impostas pela estrutura social dominante, não sendo a educação um instrumento meramente técnico e reprodutor de ideologias impostas. Nessa perspectiva, trazemos para essa reflexão o uso da razão para a transformação social, a partir do significado político para a educação que o ensino de filosofia para crianças suscita.

Desse modo, encontramos na concepção de Paulo Freire caminho propício a esse desenvolver, uma vez que, em sua visão pedagógica, a educação que emancipa está relacionada com a formação da autoconsciência, que propicia a esse sujeito o entendimento acerca do lugar que ocupa.

O homem é um ser social. Sendo assim, a consciência e a transformação do meio ocorre em sociedade. Freire vê a escola como lugar privilegiado para que as

transformações ocorram, é função social da escola transformar a realidade. Mas, para o autor, as transformações só ocorrem havendo uma prática educacional problematizadora, permeada pelo diálogo, essência da educação como prática da liberdade, pois é ele que aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza e humaniza o homem. (RIBEIRO, 2018, p. 16).

Portanto, para que ocorra essa transformação, é necessário que este se perceba enquanto ser histórico, em uma relação dialética, é preciso reconhecer-se no espaço que ocupa, e assim entender a construção da sua existência social. Esse movimento se dá pela educação problematizadora, que possibilita compreender o viés de alienação que sustenta a sociedade dominante e como este se encontra em uma situação de desumanização. De modo que, é somente a partir da tomada de consciência que esse homem pode liberta-se.

Freire (2019a), aponta a educação como essa forma de intervenção no mundo, que em sua prática pedagógica possui função de demolir essa dominação ideológica. É pela educação que esses sujeitos tomam consciência dessa posição de opressão, se reconhecem enquanto parte desse mundo e da relação que estabelecem entre si. Assim, buscam sua autonomia, encontrando-se em um pensar livre e crítico, que envolve a práxis como ação e reflexão em direção a transformação da realidade.

Desse modo, elevamos a importância da conscientização que propõe o ensino de filosofia para crianças, de modo que ela alcance a juventude e, posteriormente, a vida adulta, com o conhecimento de seu papel e dos obstáculos sociais a serem enfrentados. Para tanto, Leleux apresenta três pontos que se deve percorrer a essa preparação para a democracia e o exercício da cidadania: a autonomia individual, a cooperação social e a participação pública.

Estas três competências, fazem referências, de um ponto de vista sistemático, as três dimensões do homem: a primeira refere-se ao indivíduo como ser singular, único e indivisível; a segunda faz referência a ser-para-outro que, ao contrário da ideia que prevaleceu durante séculos, não se pode construir uma identidade fora das interações com os outros e não pode construir-se como ser social; (...) a terceira competência, a participação pública do indivíduo, faz referência à sua dimensão de cidadão. (LELEUX, 2008, p. 193).

Assim, Leleux sinaliza a forma como cada uma dessas dimensões deve ser compreendida e direcionada. A autonomia individual é subdividida em três aspectos – intelectual, moral e afetiva –, sendo o intelectual o fundamento da proposta apresentada por Lipman, pois engloba seu objetivo principal, o alcance ao pensamento superior – crítico e autoconsciente –, porque são essenciais para a efetivação da cidadania participativa e democrática. O que não se deve distanciar da moralidade, mas complementá-la, de modo que o exercício da cidadania exige também a reflexão acerca de questões da vida, logo, a dimensão afetiva possibilita o reconhecer-se diante dos julgamentos a que deve ser submetido.

Entre a cooperação social e a participação, podemos propor uma junção, pois “se a autonomia pressupõe a concepção antropológica de um homem livre, a cooperação pressupõe a de um homem solidário ou de um indivíduo social, sempre em interação com um outro do qual ele necessita para se ‘co-construir’” (LELEUX, 2008, p. 197). Nesse sentido, a comunidade de investigação, que propõe Lipman, oportuniza essa experiência, visto que as habilidades desenvolvidas são cooperativas.

Desse modo, a participação pública está diretamente atrelada à postura de um indivíduo emancipado no que consiste em estar apto a exercer com clareza o papel que a democracia moderna lhe permite. O exercício dos seus direitos e o cumprimento dos deveres carecem de competências intelectuais, para também legitimar seus representantes políticos. Segundo a autora, “para relegitimar o poder democrático, o cidadão deve ter a possibilidade de *participar* mais diretamente das grandes orientações políticas, tomar a parcela de poder que lhe cabe individualmente” (LELEUX, 2008, p. 200).

Portanto, os direcionamentos lipmanianos para a comunidade de investigação permitem esse agir, uma vez que desenvolvem as competências a essa ação, como a capacidade de dialogar, julgar, argumentar, ou seja, manifestar-se criticamente acerca de um ponto de vista, de forma que

No sentido em que os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmos,” que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse. (LIPMAN, 1995, p. 36).

Desse modo, considera-se não apenas os aspectos individuais, mas a inter-relação que compõe essa dimensão política do sujeito. Assim, a escola deve ser o meio de desenvolvimento para essas aquisições, onde o conhecimento seja essencialmente formativo e democrático. À vista disso, defendemos o seu poder de interagir e intervir nas estruturas sociais dominantes a fim de modificá-las: eis a essência do conhecimento. Lorigieri reitera nossa perspectiva ao dizer o seguinte:

O que deve ser evitado, na visão educacional que defendemos, é que as novas gerações sejam levadas, simplesmente, a adotar as respostas já prontas. Elas não apenas têm o direito de proceder a um exame rigoroso e crítico a respeito dessas respostas, o que envolve conhecê-las, mas também o direito de ajuizar e opinar sobre elas e sobre as alternativas para tais respostas. *Todos os seres humanos têm direito de decidir nos rumos das vidas.* Também crianças e jovens têm esse direito, como lhes cabe o direito de aprender e dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem as decisões. Têm direito de ser educados para a autonomia. (LORIERI, 2002, p. 43, grifo do autor).

No entanto, para que se chegue a esse fim, deve haver, no processo educacional, esse caminho para a aprendizagem autônoma. Leleux ainda defende que o desenvolver da autonomia se faça pela presença da filosofia na escola. Nesse aspecto:

O protocolo lipmaniano pode contribuir, como aliás é seu objetivo, para a educação para a cidadania por meio da aprendizagem da autonomia, da cooperação e da participação. Ele permite efetivamente ao jovem: introduzir-se na generalização e na abstração e, dessa maneira, desenvolver tanto sua autonomia intelectual (abstrata) e moral (adotar a perspectiva do universal) quanto afetiva (abstrair-se de seus afetos); confrontar-se com os outros (viver o pluralismo); desenvolver habilidades cooperativas (escutar os outros e entender-se com eles); exercita-se para tomar a palavra no espaço público para defender um ponto de vista, convencer e aprender a responder pelo que diz e faz. (LELEUX, 2008, p. 201).

Partindo dessas inferências, analisamos as amarras a que serve o ensino instrumentalizado e, além disso, enfatizamos a educação para o pensar como uma necessidade ao meio educacional, colocando-o como excelência da construção cognitiva na escola. Para Lipman, estar ciente de sua criticidade e capacidade de julgar adequadamente leva o ser humano a cumprir seu papel de ser racional, portanto, a educação e a filosofia, a partir dos pressupostos apresentados, são os meios que devem viabilizar que crianças e jovens desenvolvam sua emancipação como uma arma que busca superar as posições desiguais e doutrinares da sociedade em busca da transformação social.

4 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAR MELHOR

A compreensão acerca do pensar na educação que propõe Lipman nos direciona a um debate maior, pois ingressamos no modelo curricular tradicional para a educação das crianças nas escolas e a necessidade de fortalecer uma nova proposta que aprecie o estímulo do raciocínio. Ao voltar-se a esse modelo educacional, Lipman (1990, p. 55) enfatiza que:

De acordo com o saber tradicional, o objetivo da educação é tomar crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos. Isso envolve a aquisição de uma quantidade considerável de informação – de “saber que” – assim como uma iniciação nos ritos tribais da sociedade – de “saber como”. Embora seja um modelo perfeito para uma tribo relativamente fixa – isto é, bem adaptada a um ambiente imutável – é virtualmente suicida para uma sociedade em que a mudança cultural ocorre numa velocidade tal que o conhecimento que nos capacita para trabalhar com sucesso hoje, será obsoleto daqui a uma década.

Portanto, compreender o conhecer como processo que engloba a razão como habilidade primordial nos mostra a importância de priorizar, desde o início do processo educativo, o estímulo ao raciocínio e julgamento. A essa tarefa, julgamos ser função da filosofia para crianças, pois, conforme Lipman (1990, p. 51), “a filosofia não nos motiva a pensar, mas nos faz pensar melhor porque fortalece nossas habilidades de raciocínio, de investigação e de formação de conceitos, habilidades que já temos”.

Ao pensar sobre a educação, Lipman se pôs a compreender a relação entre escola e aprendizado, assim como o olhar que as crianças tinham dessa inclusão. “Para ele, muitas vezes, o que era aprendido, quando aprendido, não era relacionado com as experiências da vida, ou era esquecido ainda durante o tempo dos estudos” (BROCANELLI, 2010, p. 30). Dessa maneira, ele buscou, na ligação entre filosofia e educação, respostas para suas inquietações acerca das problemáticas do ensino, pois se fazia necessário que este fosse melhor, que as crianças adquirissem, ainda nessa etapa, um estudo que se mostrasse útil para as adversidades da vida.

Nessa relação, dispomos sobre a importância da qualidade educacional como ponto crucial para a formação, pensar nas dificuldades existentes e, assim, criar projetos para possíveis mudanças, para que a qualidade da educação alcançasse a todos que dela fazem parte, sendo a aproximação entre a escola e a vida dos estudantes aspecto defensável para que a escola seja um espaço de descobertas.

A relação entre educação e significado deveria ser considerada algo inquebrantável. A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer situação da vida da criança. [...] as escolas que consideram a educação como sua missão e seu propósito, são escolas que se dedicam

a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas. (LIPMAN, 2001, p. 32).

Assim, é preciso considerar a importância da escola como espaço possível para a construção do raciocínio, enquanto habilidade para o pensar crítico, pensar ao qual demanda critérios e julgamentos. Ao desenvolver dessa habilidade é que o Programa de Filosofia para Criança se debruça, e para o qual constituiu um ambiente propício ao desenvolvimento reflexivo na educação.

É fundamental salientar a importância atribuída à escola enquanto instituição, e o modelo que ela representa enquanto junção da família e do estado, pois, ao tempo que o Estado concebe os valores públicos institucionalizados, a família é a primeira a institucionalizar valores particulares, logo, a escola representa a junção de ambos. Nesse sentido, “a escola é um campo de batalha pois é, mais que qualquer outra instituição social, aquela que fabrica a sociedade do futuro, e virtualmente todo grupo ou facção social aspira controlar a escola tendo em vista seus próprios objetivos” (LIPMAN, 1995, p. 19).

Desse modo, a escola possui a representação do que há de essencial entre público e privado – Família e Estado. Por meio dela, tem-se a propagação de valores que permeiam gerações e que compõem um todo social em seus aspectos gerais. Por esse âmbito, entende-se como difusora de uma construção social democrática, no entanto, direciona-se a partir dos modos sociais vigentes, o que a leva a manter-se sob instrumentos tradicionais. Nessa conjuntura, Lipman ressalta a maneira racional pela qual a escola se organiza em seus meios e os desencadeamentos que deve possibilitar.

Para tanto, a racionalidade enquanto princípio do pensar deve mostrar-se condutora da ação educativa na escola, de forma que racionalidade e razoabilidade se complementem. A esse respeito, temos no pensamento lipmaniano um direcionamento, considerando que as faces da educação devem ser consideravelmente defensáveis, possibilitando alternativas para uma educação razoavelmente racional, que desenvolva a capacidade de interpretar, refletir, julgar e tomar decisões acertadas em seu meio social e político. Para Lipman (1995, p. 22), “um maior número de escolas que se fundamentem na razão significa um número maior de futuros pais razoáveis, cidadãos mais razoáveis e valores mais razoáveis em geral”.

Então, o que se busca é manter ativas, no processo educacional da sala de aula, as curiosidades e imaginações, características naturais das crianças. É deixar saltar aos olhos as inquietudes completamente universais que habitam o mundo investigativo das crianças, a partir de um questionamento reflexivo, direcionando ao encantamento diante do pensar. Conforme Lipman, “o homem é um ser que está sempre buscando coisas novas, inventando,

criando, questionando, investigando para solucionar problemas, enfim, possui um espírito filosófico insatisfeito com o que está posto” (BROCANELLI, 2010, p. 29).

Desse modo, podemos enaltecer o espírito filosófico da infância, em que Lipman (1990, p. 215) nos leva a compreendê-la em sua universalidade, ao seu olhar: “parece, portanto, que a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias”. Assim, se percebemos a capacidade destas ao filosofar, é necessário então que se construa filosofias para a infância.

Reiterar a relação entre infância e filosofia, seu mundo e possibilidades, é adentrar os escritos do filósofo Walter Kohan e seu encantamento acerca da infância, em que o pensamento se instaura como um elo entre a essência e seus significados.

[...] fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia. (KOHAN, 2015, p. 217).

É nessa perspectiva que defendemos a atitude reflexiva, e que esta deve ser assegurada a partir de um fazer na própria sala de aula. A reestrutura do fazer educacional a partir da prática educativa é ponto fundamental, sendo o modelo de prática reflexiva um meio para a prática racional. Existe, portanto, um distanciamento destes da prática tradicional, pois consideramos seus elementos limitados ao raciocínio, contrariando o modo educacional como transmissão de conhecimento, tirando do professor o papel de detentor deste.

Busca-se, assim, um fazer participativo, onde alunos sejam estimulados a compreender o mundo em sua complexidade. Para isso, o questionar e o problematizar devem consistir em meio que possibilita a investigação para críticas acertadas, deixando ao professor o importante papel de orientar a compreensão, para que cheguem ao uso da razão de modo criterioso, sendo as percepções adquiridas passos essenciais a essa investigação de mundo. Em termos gerais, Lipman nos apresenta um dos pontos fundamentais do seu programa – ultrapassar o método do paradigma padrão para o paradigma reflexivo.

Deve estar claro agora que o paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma-padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto, uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e a maneira como é feito. No paradigma padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo,

considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 30).

Dessa maneira, ultrapassar o modelo padrão não pressupõe apenas mudança de método, mas entender como fundamental uma ampla mudança, que suscite uma reforma educacional que alcance os diferentes aspectos desse processo. O que se busca é a valorização do essencial, em que se priorize a significação e a racionalidade, a partir de uma metodologia coerente. A essa questão, Lipman nos apresenta alguns pontos que considera essenciais nesse processo de desenvolvimento do pensar em sala de aula.

Todos os conceitos importantes devem ser operacionalizados, e essa operacionalização deve ser adequadamente sequencial; - A investigação intelectual deve se iniciar com os interesses do estudante; - Um dos melhores meios para estimular as pessoas a pensarem é envolvê-las no diálogo; - O bom pensamento é lógico e fundado na experiência. (LIPMAN, 2001, p. 14).

A essa mudança de paradigma que Lipman propõe é que trazemos, no Programa de Filosofia para Crianças, um novo modelo curricular, em que a Filosofia para Crianças na escola primária é, antes de tudo, analisar o espaço ocupado pelas humanidades e o modo como são inseridas nos currículos. A filosofia precisou se remodelar para se tornar compreensível aos que a ela queiram conhecer, para isso, o olhar ao que é produzido se faz importante para que possa ganhar seu espaço na sociedade e nas escolas, assim, pertencer aos currículos. Portanto, é nesse caminho que se fez necessário um método próprio, condizendo com a prática da filosofia retratada aos pequeninos.

Dessa forma, busca-se uma substituição do uso tradicional de textos e discursos próprios desde seu nascimento para romances filosóficos – novelas filosóficas –, dando aos diálogos toda a aproximação possível com o universo das crianças – personagens, comunidade de investigação, referências. Isso possibilita, assim, o encontro com o espanto, a indagação, a curiosidade, dirigidas a um exercício intelectual, em que o pensar seja seu fim último, estimulando a busca de suas próprias descobertas, de forma elaborada e coerente. A essa tarefa, Lipman dispõe da comunidade de investigação com o espaço propício a tais descobertas.

4.1 Comunidade de Investigação: uma realização prática

A abordagem a que Lipman emprega na elaboração do currículo é sobretudo de construir significados no que concerne ao papel da escola na vida das crianças, de modo que a aprendizagem seja naturalmente relevante, e o aprender não necessite que se apresente

demasiado esforço. Nessa busca pelo aprender, deparamo-nos, por vezes, com a falta de expectativas diante do que é elaborado como ensino, sendo um processo em que não há confiança entre as partes para que o exercício do pensar e questionar seja desenvolvido. Nesse sentido, a escola ocupa um espaço significativo de construção educacional, incumbida de abrir espaços para essas descobertas.

A concepção de Lipman (2001, p. 24) fundamenta esse processo quando nos aponta que “a informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser incutidas, os sentimentos podem ser compartilhados – mas os significados têm que ser *descobertos*”. Desse modo, os apontamentos do autor direcionam a construção da educação na sala de aula, ao ponto em que a interpretação e a reflexão sejam frutos do diálogo investigativo e não mera subjetividade.

Ao mencionarmos a origem do Programa de Lipman, consideramos as dificuldades apresentadas por seus alunos para a compreensão do curso de Lógica, e como essa percepção foi crucial para a elaboração da proposta de filosofia para crianças. Ao perceber tais dificuldades e como isso estava enraizado na fase adulta, conclui-se que estes deveriam ter, de antemão, os requisitos para a elaboração do raciocínio.

Pois a lógica é a pedra fundamental do raciocínio. Ela permite perceber que o que verdadeiro para um membro de um grupo pode não sê-lo para um grupo todo, que a partir da verdade de algumas afirmações podemos ter certeza sobre a verdade de outras; que alguns argumentos são melhores que outros; em suma, o que a lógica permite perceber, segundo Lipman, é que a racionalidade é possível. (KOHAN, 2008, p. 55).

Assim, caberia às crianças a elaboração do pensar e o desenvolver das habilidades cognitivas de um modo apropriado a cada fase e que estivesse de acordo com as temáticas trabalhadas na escola. Foi então que se criaram as novelas filosóficas com o manual do professor que acompanha cada novela, como material didático pedagógico e parte fundamental da metodologia para um currículo do ensino de filosofia para crianças.

Partindo das questões já mencionadas, iremos traçar o desenvolvimento do que Lipman propôs como parte do currículo. Nessa construção, ponderamos que a intenção não é seguir a corrente tradicional e que as crianças saibam toda a história da filosofia, e sim que construam um pensamento filosófico, o estímulo a crianças e jovens ao pensar bem, que possam construir, a partir do diálogo, um raciocínio estruturado, capaz de desencadear os questionamentos necessários à elevação do pensar de ordem superior. Ou seja, aprender procedimentos que auxiliem no pensar crítico, reflexivo e autônomo, exercendo um aperfeiçoamento cognitivo, que, de acordo com Lipman, deve estar presente em todas as etapas do ensino. Para tanto, defende-se esse engajamento por meio da filosofia como disciplina, por entendê-la como o meio para desenvolver o potencial à investigação e ao questionamento.

O que a filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo. (LIPMAN, 1990, p. 165).

Para o desenvolver desse processo, tornou-se necessária a existência de um método, o qual possibilitasse a crianças um interesse significativo para o raciocinar, e ao professor, meios que dessem suporte a esse alcance. Dessa maneira, surge o ambiente investigativo, onde se deve criar, de modo cooperativo, um caminho de efetivas descobertas, que a conduzam a uma nova forma de pensar. Assim, a sala de aula deve se transformar em um espaço de questionamento e diálogo, em que o conhecimento é construído, criando, desse modo, uma comunidade de investigação,

(...) os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas, auxiliam uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. (LIPMAN, 1995, p. 51).

Para isso, a execução do projeto elaborado por Lipman é dada a partir de pressupostos e estratégias que visam um objetivo comum. Então, é necessário que se apresente, sinteticamente, essas categorias, bem como as implicações que trazem a esse modelo educacional, em que o pensar é a finalidade. Ao traçar essa elaboração do currículo, Lipman (1990, p. 167-168) traz sucintamente essas pressuposições e estratégias.

Pressuposição 1. As habilidades cognitivas de categoria inferior e categoria superior da criança não são adquiridas progressivamente com a idade, mas estão em formação nos estágios pré linguísticos e este processo de formação é muito intensificado e acelerado na fase de aquisição da linguagem.
 Pressuposição 2. As crianças podem e necessitam lidar com abstrações bem antes do início do tão falado estágio formal.
 Pressuposição 3. A deficiência cognitiva das pessoas de qualquer idade pode ser devida à falta de experiência relevante, ineficácia das capacidades de raciocínio, ou ambas.
 Pressuposição 4. Não se pode esperar que as crianças sintetizem assuntos diferentes que lhes foram ensinados isolados uns dos outros.

Em tais pressuposições, nota-se o direcionamento de Lipman para a relação entre as assimilações ocorridas na comunidade de investigação, assim como a importância que dá às experiências vivenciadas e ao modo como essas devem ser relacionadas com as experiências adquiridas na sala de aula, assinalando a importância de se efetivar na aprendizagem um viés pedagógico interdisciplinar, traçado a partir das seguintes estratégias.

Estratégia 1. O desempenho da habilidade de pensamento pode ser aperfeiçoado por (1) dar às crianças prática nas habilidades; (2) introduzi-las a *rationalité* subjacente às habilidades; (3) arranjar oportunidades para aplicar as habilidades. Isto significa, com efeito, que o currículo original das primeiras séries do primeiro grau enfatiza a prática da habilidade cognitiva com um mínimo de explicação; as crianças das séries intermediárias do primeiro grau estudam o sistema subjacente de explicação – isto é, a lógica da linguagem em que falam, leem, escrevem e pensam; no final do 1º e 2º graus é mostrado aos alunos como aplicar aos problemas da vida adolescente e adulta as habilidades que eles agora tanto podem usar como entender.

Estratégia 2. Dados os três estágios de desenvolvimento de currículo notados acima, o segundo estágio, proficiência lógica consciente, pode ser considerado de importância crucial. [...] Torna-se então possível preparar os programas para os alunos mais jovens, embutindo neles aquelas habilidades e conceitos que serão necessários no programa subsequente. [...] Note-se que os tratamentos curriculares é que são sequenciados e aninhados, não necessariamente competências.

Estratégia 3. [...] Tal currículo ajusta-se com precisão a currículos ordenados empiricamente, com cada porção planejada para corresponder aos estágios do desenvolvimento cognitivo já existentes, derivados de descrições do comportamento de crianças em contextos não educacionais. Se aceitamos o valor de logicidade como um componente de racionalidade, então a logicidade tem um valor normativo na elaboração do currículo. Ela estipula como o currículo deve ser organizado, e tal organização funciona paradigmaticamente para alunos que procuram descobrir como devem pensar.

Estratégia 4. O currículo deve mostrar continuidade afetiva bem como cognitiva. A confrontação entre a criança e o currículo deve produzir estimulação de modo que incite à reflexão e à investigação. Deve haver desafio intelectual, mas apresentado de modo a ser emocionalmente estimulante. É este estímulo que motiva a criança a investigar as situações em que se encontra; contudo, é o currículo que fixa o tom, como se diz, e dá a qualidade situacional que orienta a investigação resultante. Esta exigência é satisfeita, no currículo de Filosofia para Crianças, ao fornecer textos em forma de romances de crianças. (LIPMAN, 1990, p. 168-169).

Nas primeiras estratégias, temos um direcionamento ao currículo e sua ligação com a formação, apresentando a relevância das etapas para o aperfeiçoamento das habilidades, relacionando com a lógica das novelas filosóficas, por estas proporcionarem uma organização de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças, de modo que a aprendizagem se estabeleça também sob uma perspectiva de exercício democrático.

Estratégia 5. As crianças imaginárias nos romances estão determinadas a servirem como modelos e, portanto, elas não podem ser totalmente ativas, brincalhonas, mas, essencialmente, crianças relaxadas; nem mesmo podem ser crianças cuja única curiosidade é descobrir o que os adultos já conhecem. Elas são, mais propriamente, modelos imaginários de crianças que se intrigam pelo que é problemático na sua experiência e são provocadas por ela, para querer investigá-la.

Estratégia 6. Os manuais de instrução fazem com que os professores procurem manter o momento inquisitivo ao qual o romance deu o impulso inicial. Eles fazem isto por meio de uma profusão de planos de discussões e perguntas, planejados de modo a suscitar novas perguntas em vez de preparar o caminho para respostas explícitas. Assim, os manuais tencionam promover o diálogo e o raciocínio sobre os assuntos levantados nos romances.

Estratégia 7. A investigação é necessariamente um processo de autocorreção, e a correção envolvida não é unicamente a correção de erros, mas também a correção de parcialidade. Para corrigirmos a parcialidade do que é obtido pela observação a partir de uma única perspectiva, devemos levar em consideração o que deve ser

observado de muitas outras expectativas. Quanto maior o número de perspectivas, maior a compreensão de informação e evidência e mais movemos em direção a imparcialidade. Assim, a investigação é necessariamente perspéctica, social e comum. Quando uma classe move-se para tornar-se uma comunidade de investigação, aceita a disciplina da lógica e do método científico; pratica o ouvir uns aos outros, o aprender uns com os outros, o construir sobre as ideias uns dos outros e o respeitar os pontos de vista uns dos outros, e ainda exigindo que as asserções sejam garantidas por evidência e razões. (LIPMAN, 1990, p. 168-170).

Seguindo essa elaboração, nota-se, nas demais estratégias, a fundamentação das novelas filosóficas para o currículo, e como os personagens são apresentados como peças essenciais para esse desenvolver imaginativo das crianças com potencial à investigação. Para isso, tem-se, nos manuais de professores, um guia básico de como orientar as discussões desencadeadas pelas novelas. Assim, a comunidade de investigação se torna um espaço de vivências e troca de experiências em um processo de autocorreção, onde o pensar melhor é construído.

Como mencionado, para que a efetivação desse processo ocorresse, desenvolveram-se as novelas filosóficas, histórias elaboradas de maneira que as crianças pudessem, de forma dialógica, fazer suas próprias descobertas, sem que as temáticas apresentadas fossem necessariamente explicadas por um adulto. Para que essa interação se estabeleça, é imprescindível que haja uma identificação das crianças com os personagens e com o viés filosófico abordado.

De acordo com Kohan (2008, p. 51), “a maioria dos personagens são crianças – esses diálogos acontecem geralmente na escola – que têm a mesma idade dos leitores; essas crianças representam modelos de investigadores que debatem questões significativas do seu cotidiano”. Portanto, essas histórias são modelos para que se estabeleça a comunidade de investigação, em que as crianças devem participar cooperativamente, construindo um posicionamento acerca das questões levantadas nas histórias, sendo o diálogo o caminho dessas descobertas e formulações de argumentos.

Precisa-se considerar o modo em que essa discussão se encaminha na sala de aula, partindo de algumas etapas fundamentais, que apresentamos em nível de interpretação segundo o que Lipman nos apresenta. Em um primeiro momento, deve-se apresentar a história de formas variadas, em que o professor pode propor diferentes atividades para encaminhar a compreensão das crianças à temática proposta antes que se possa problematizá-la, procurando evidenciar as questões apresentadas pelas crianças, valorizando o desenvolver da atitude à investigação, em que a conclusão da discussão deve evidenciar os progressos alcançados.

As condições que satisfazem a essas exigências incluem um professor que seja provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado, e um grupo de estudantes ávidos por se envolver num diálogo que os desafie a pensar e produzir ideias. Os componentes mínimos de um ambiente adequado para incentivar uma

criança a pensar filosoficamente são um professor questionador e um grupo de estudantes preparados para discutir aquelas coisas que realmente interessam a eles. (LIPMAN, 2001, p. 153).

Portanto, Lipman deixa ao professor a arte de instigar a discussão, assim precisa exercer com habilidade a metodologia definida, para que haja uma evolução a partir dos levantamentos das crianças, de modo a buscar maior contribuição dos alunos. Daí a importância que se tenha o domínio da metodologia do programa para identificar a estrutura do diálogo, e “reconhecer oportunidades para que as crianças explorem novas perspectivas, do modo que criará oportunidades para indicar como as ideias podem se juntar e reforçar umas às outras” (LIPMAN, 2001, p. 145).

Dessa maneira, os procedimentos para a sala de aula são baseados na discussão, desencadeada pelo professor, que, como vimos, possui o trabalho essencial de gerar o debate entre as crianças, garantindo o encorajamento da investigação para se chegar ao ponto desejado. O professor deve ter uma postura socrática, sendo o que instiga o pensar, levando os alunos a perceberem as possíveis contradições que constituem seus argumentos.

O método de descoberta de todas as crianças nas novelas é o diálogo combinado com a reflexão. Esse diálogo com os colegas, professores, pais, avós e outras pessoas, alternando com reflexão sobre o que é dito, é o veículo básico por meio do qual os personagens nas histórias aprendem: falando e pensando nas coisas. (LIPMAN, 2001, p. 118).

Assim, Lipman busca alcançar, em seu modelo educacional, o desenvolver das habilidades que julga imprescindíveis de serem adquiridas nesse processo – habilidade de investigação, habilidade de raciocínio, habilidade de organizar informações e habilidade de tradução –, de modo que “a educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades” (LIPMAN, 1995, p. 65).

O autor ainda defende que as crianças já devem as possuir, fazendo-se necessário que sejam desenvolvidas. Nessa direção, a visão de que se expande é de um pensar mais bem pautado nos pressupostos da lógica e da sua construção na história da filosofia, em que a execução das dimensões plurais dos sujeitos que fazem parte dessa comunidade fica em segundo plano. O debate nasce em torno da narrativa e do que se inicia a partir do pré-estabelecido no manual do professor.

4.2 As novelas filosóficas na construção curricular

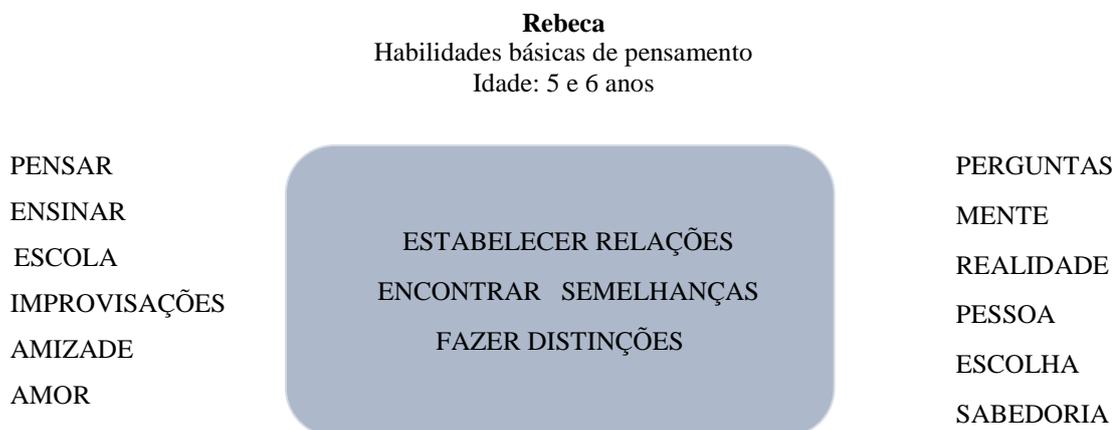
Elaborar o currículo é o trajeto mais complexo; é sistematizar o que se deseja alcançar como proposta no solo da sala de aula. Nesse aspecto, Lipman procurou contemplar pontos

essenciais, fazendo-se necessário entender que os cursos de formação de professores estão imersos em um tradicionalismo filosófico, não estando aptos a levar a filosofia para crianças até a escola. Portanto, estar familiarizado com o processo específico do programa, sua proposta filosófica, seus objetivos e materiais, possibilita que a investigação e o diálogo ocorram.

Lipman pensou em todas as fases de construção do currículo, publicado pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), mostrando o desenho de como essa filosofia pode ser organizada no curso da educação básica. Assim, escreveu algumas das novelas que o compõem, outras foram preparadas por colaboradores. De acordo com as etapas mencionadas e seus objetivos, apresentaremos sinteticamente as novelas filosóficas de cada etapa e as temáticas que suscitam, considerando o quadro explicativo e apontando como são sustentadas as temáticas que abarcam.

Novela 1 – Rebeca

Elaborada para a iniciação na educação infantil – Pré-escola, foi escrita por Ronald Reed, um dos colaboradores de Lipman, é acompanhada pelo *Manual de instruções*.



Fonte: Kohan (1998, p. 90).

O objetivo do programa iniciado em Rebeca é colocar as crianças em suas primeiras experiências filosóficas. No desenvolver da narrativa, são desencadeadas problemáticas dadas a partir da realidade do próprio pensamento que recai sobre as perguntas e curiosidades naturais desses pequenos.

Conta a história de uma menina intrigada com as questões que cercam a realidade e a fantasia, e isso é o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades como: detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos. Ao longo da narrativa ilustrada, as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar, se envolvendo com problemas da filosofia, tais como a percepção, a identidade, a imaginação, a verdade, as relações entre a realidade e a aparência, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas e pensamentos. (BROCANELLI, 2010, p. 25).

Na concepção de Lipman (2001, p. 79), “existe uma preocupação em intensificar a consciência perceptiva, compartilhar as perspectivas através do diálogo, fazer classificações e distinções e raciocinar sobre os sentimentos”. Essa estrutura é capaz de desencadear um pensar autônomo, estando com o professor a função de propiciar iniciativas correlatas à vida cotidiana das crianças, de modo que se percebam a partir dessas indagações.

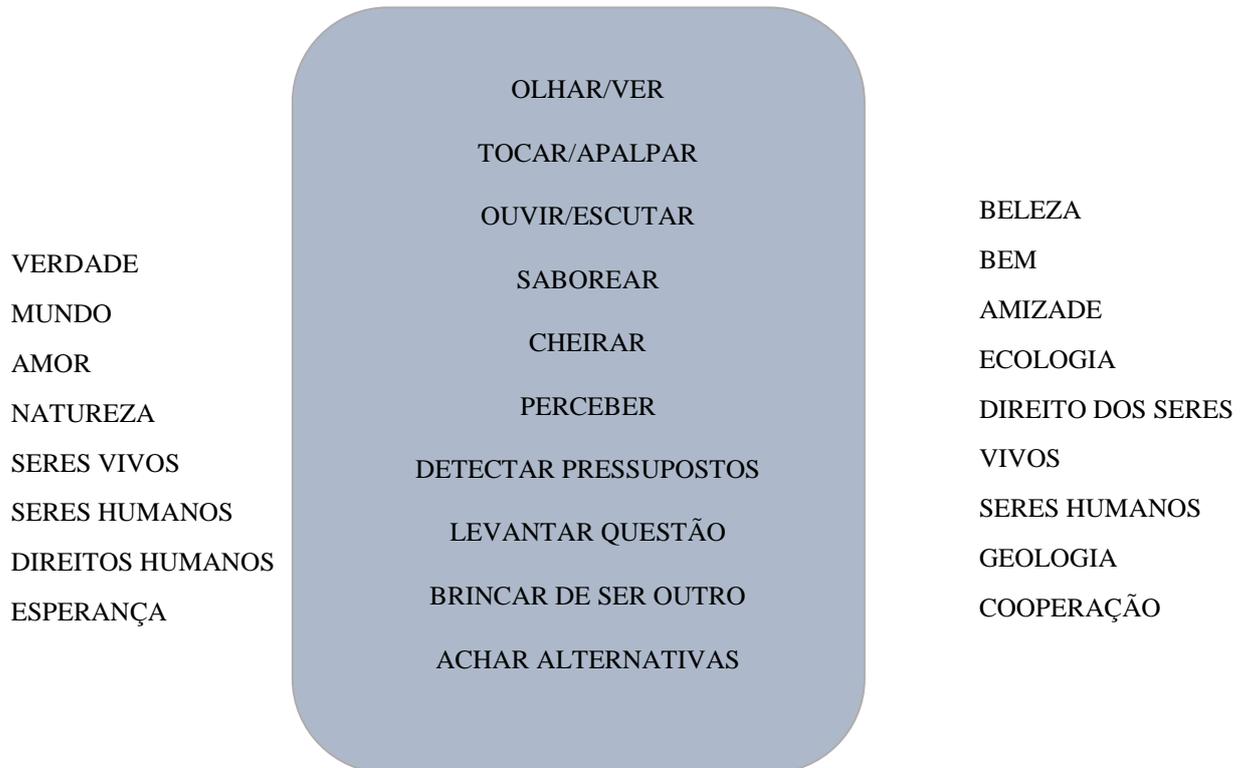
Novela 2 – Issao e Guga

Em Issao e Guga, escrita por Lipman, a narrativa é direcionada aos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Desenvolve-se em torno das férias que os personagens vivem juntos, discutindo questões como noções de tempo e espaço, bem como a relação com a natureza. Têm-se variadas formas de abertura ao espanto diante da percepção que se tem do mundo como nós o percebemos.

A maneira como Issao e Guga demonstram interesse por animais, pela noção de espaço e tempo e por muitos outros aspectos da natureza, faz deste texto uma introdução ideal à investigação sobre as relações entre linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção. As questões sobre o conhecimento humano, as preocupações com a ecologia, a reflexão sobre o belo, o real e a verdade são temáticas que permitem às crianças o contato com o espanto que dá origem ao filosofar, com o “maravilhar-se com o mundo”. (BROCANELLI, 2010, p. 25).

A novela é acompanhada pelo manual, *Maravilhar-se com o mundo*. Segundo Lipman (2001, p. 80), nessa etapa, “a ênfase está na aquisição da linguagem, com especial atenção nas formas de raciocínio implícitas na conversação cotidiana das crianças”. Notemos que a contextualização da história se apresenta como suporte ao professor para trazer debates acerca de questões reais, de modo a possibilitar o cultivo da consciência social.

Issao e Guga
 Natureza e percepção
 Idade: 6 a 8 anos



Fonte: Kohan (1998, p. 91)

Nessa novela, temos inquietações sobre a nossa percepção do mundo, levantada como ponto crucial nessa narrativa, pois Guga, amiga de Issao, é cega, sendo um elemento profundo ao modo pelo qual nós compreendemos o mundo por nossas percepções. Nesse contexto, propõe-se um desencadeamento de questões acerca de questionamentos variados, como a consciência da diversidade, ecologia, assim como a crítica a esses espaços na sociedade, aguçando as habilidades de pensamento das crianças.

Novela 3 – Pimpa

O currículo do programa traz Pimpa, partindo da autoria de Lipman. A novela destina-se à 3ª e 4ª séries, apresenta como personagem principal uma garotinha questionadora, que está em busca dos significados das coisas. Para Brocanelli (2010, p. 26), a história “apresenta às crianças possibilidades de investigação sobre diversos temas que têm sido objeto da Filosofia: a verdade, o que é urgente, o que é justiça, direito, dever, necessidade, regras de conduta, etc.”. Desse modo, temos uma sequência do currículo; nela, busca-se uma preparação para introduzir no ensino os princípios do raciocínio formal.

Pimpa
Filosofia da linguagem
Idade: 9 a 10 anos



Fonte: Kohan (1998, p. 92).

Sendo assim, podemos identificar, com base nessas narrativas, a condução ao pensamento autônomo, estando o currículo traçado a partir de um desenvolver que possibilite às crianças construir suas noções próprias e descobrir as relações existentes entre o pensamento e a realidade das coisas concretas.

[...] mantida a ênfase anterior do currículo anterior e pretendendo preparar as crianças para a introdução do raciocínio formal da etapa seguinte. É dada maior atenção a estrutura semânticas e sintáticas tais como: ambiguidade, conceitos que estabelecem relações e noções filosóficas abstratas. (LIPMAN, 2001, p. 80).

Acompanhada pelo manual *Em busca de significados*, a proposta possibilita que o professor direcione as questões de maneira que abarque as curiosidades específicas dessa faixa etária, em que o existir perpassa a vida em sociedade, suas funções e os papéis que exercemos. Pimpa encaminha esses estudantes a compreenderem sua existência diante de um todo que perpassa as relações sociais.

Novela 4 – A Descoberta de Ari dos Telles

Na primeira novela escrita por Lipman, *A descoberta de Ari dos Telles*, temos o material destinado à 5ª e 6ª séries, abordando os diversos modos de pensar, apresentando um modelo

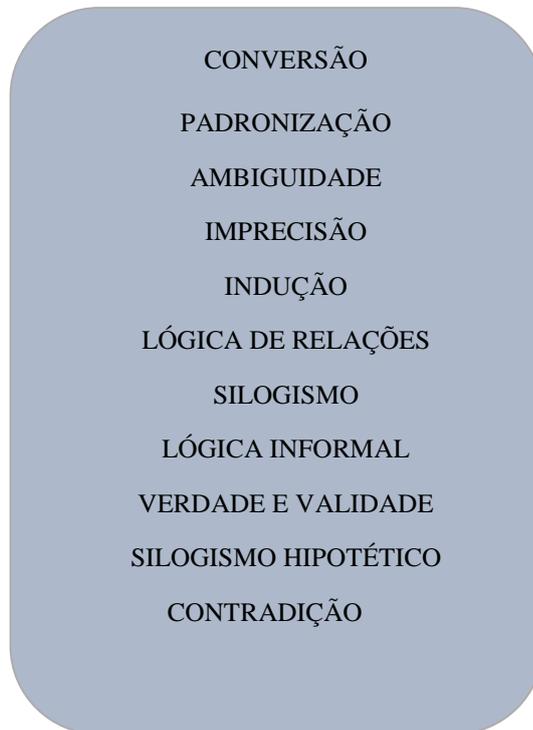
dialógico possível entre crianças e adultos, levando os alunos à compreensão do raciocínio lógico.

A Descoberta de Ari dos Telles

Investigação filosófica geral

Idade: 10 a 13 anos

PERSPECTIVISMO
OBJETIVIDADE
COMUNIDADE
DE INVESTIGAÇÃO
DEUS
ORIGEM DO MUNDO
CIÊNCIA
ARTE
DIREITO DAS
CRIANÇAS
DIREITO DE
INVESTIGAR
MENTE
EDUCAÇÃO



PARADIGMA
CONHECIMENTO
INVESTIGAÇÃO
VERDADE
DESCOBRIMENTO
INVENÇÃO
O BOM
PENSAMENTO
IDEIAS
PENSAR
SEXISMO
RACISMO

Fonte: Kohan (1998, p. 93).

Brocanelli (2010) nos aponta que o objetivo principal é que aprendam a pensar e a pensar sobre o pensar. Elaborar a estrutura do raciocínio lógico é o caminho para a investigação filosófica, cooperativa e desprovida de doutrinação, em que os participantes descobrem entre si o valor do questionamento elaborado, pois o que se recria a partir de então é o livre pensar, em defesa de uma educação não autoritária.

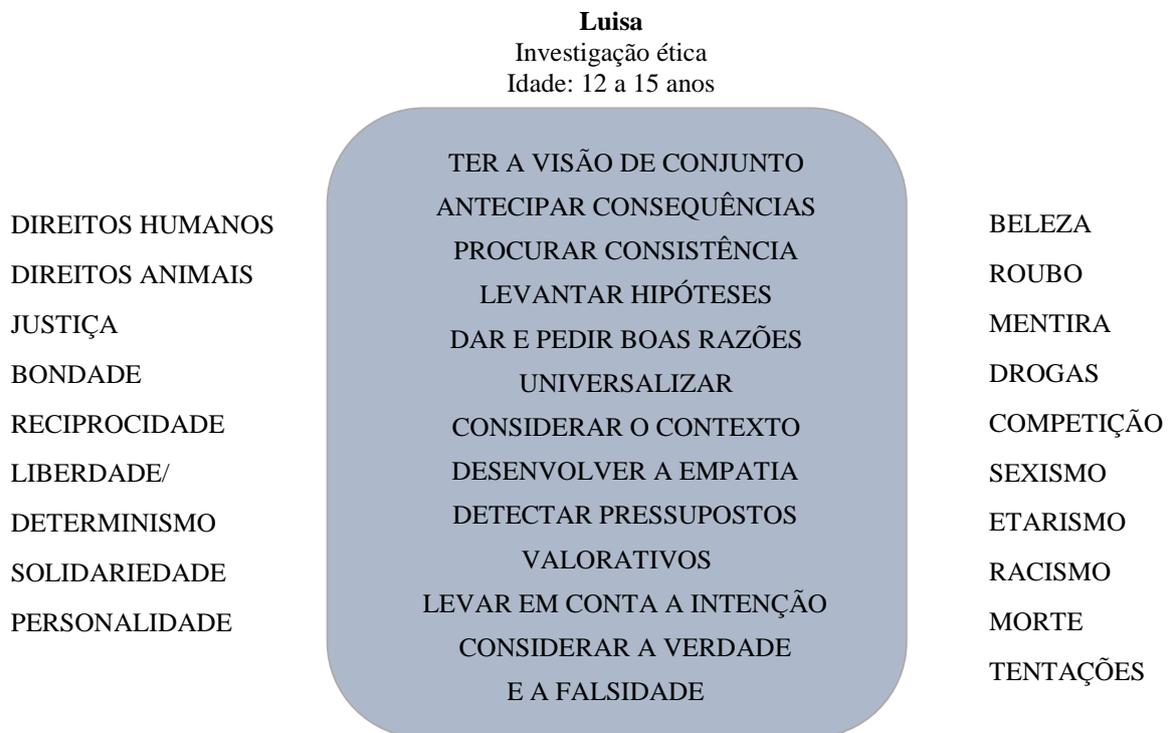
O texto relata a história de um grupo de crianças da mesma de aula que começa a compreender os fundamentos do raciocínio lógico quando Ari, que não está prestando atenção na aula, diz que um cometa é um planeta porque se lembra de ter ouvido que os cometas giram em torno do Sol do mesmo modo que os planetas. (LIPMAN, 2001, p. 80).

Ari dos Telles indica o valor do questionamento e do raciocínio, revelando que as crianças desenvolvem suas próprias especulações e que aprendem uma com as outras quando ocorre o diálogo. O manual *Investigação Filosófica*, que acompanha a novela, traz a importância de se destacar as noções existentes no espaço da investigação. Portanto, a

emancipação do pensar é fundamentada na percepção do pensar lógico, crítico, que se desenrola a partir de uma estrutura, em que investigar requer análise cuidadosa.

Novela 5 – Luisa

Com autoria de Lipman (2001, p. 81), a ênfase na narrativa apresentada por Luísa ao currículo de 7^a e 8^a séries “encontra-se na especialização filosófica elementar no campo da investigação ética, da linguagem, e dos estudos sociais”. Essa investigação se dá como uma continuação das temáticas levantadas na etapa anterior, trazendo discussões acerca da moral e das normas de conduta.



Fonte: Kohan (1998, p. 94).

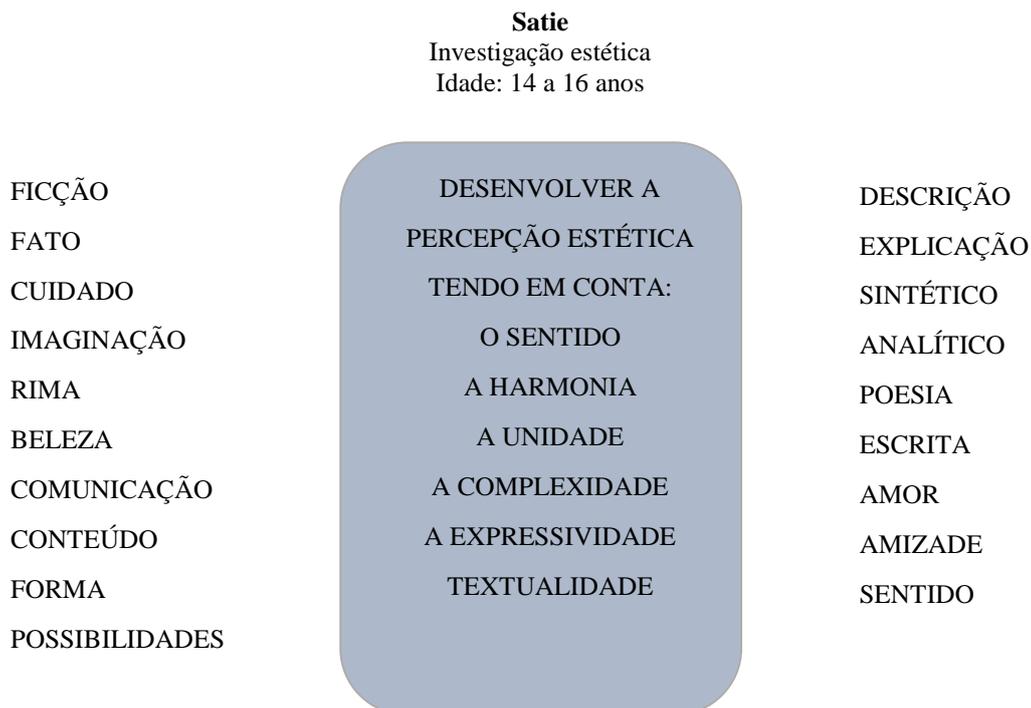
A perspectiva que se tem nesse momento da prática do programa é que, vindos os alunos das experiências em Ari dos Telles, o raciocínio logicamente estruturado já foi desenvolvido.

Trabalha questões como: O que é certo ou errado? O que é liberdade? O que é justo? Estas e outras questões instigam os personagens da novela elevam os alunos a percorrer os caminhos da investigação ética. Luísa retoma algumas das questões lógicas que já apareceram em Ari e introduz as questões éticas que são o tema dominante de toda a novela. (BROCANELLI, 2010, p. 27).

Acompanhada do manual *Investigação ética*, busca-se, segundo Lipman, que Luísa contemple as reflexões acerca de temas éticos e sociais, buscando as relações que perpassam entre a lógica e a moral, estando os alunos aptos a exercerem os julgamentos sobre situações vividas de modo a serem razoáveis.

Novela 6 – Satie

Seguindo essa linha de investigação, adentramos os anos do ensino médio. Nesse momento, temos a continuação dos pressupostos do currículo, retoma-se em Satie uma narração com os mesmos personagens, um pouco mais velhos, de forma em que é apontada a ligação entre escrita, linguagem e as experiências investigativas dos jovens em sua relação com o pensar.



Fonte: Kohan (1998, p. 95).

Entretanto, não há uma única novela específica a essa etapa. Lipman defende que deveria se criar uma novela para cada uma das várias áreas da filosofia, sendo que “cada uma delas contribuiria para reforçar e dar continuidade às habilidades de pensamento e às técnicas para aplicá-las. Tais habilidades foram desenvolvidas nos níveis anteriores do programa de Filosofia para Crianças” (LIPMAN, 2001, p. 81).

Portanto, há uma preocupação com a sequência das ideias na elaboração do currículo, de maneira que este possa contemplar sua perspectiva e os objetivos que sustentam o programa em busca de um raciocinar bem estruturado.

No nosso programa tentamos fazer com que as crianças percebam o raciocínio descuidado ao mesmo tempo que tentamos ajudá-las a pensar bem. [...] precisam discutir o que está errado com a supervisão de alguém treinado em distinguir um pensamento eficaz de um pensamento confuso. (LIPMAN, 2001, p. 40-41).

Por isso, é necessário transformar a sala de aula em comunidade de investigação para que o objetivo seja alcançado; é pelo diálogo que crianças e jovens fazem descobertas e o pensamento passa a ganhar sustentação. Seu método mostra a importância da filosofia na formação das crianças, desde que se tenha procedimentos para facilitar esse acesso. Dessa maneira, compreendemos a base apresentada no currículo para essa construção.

Na percepção de Lipman, a educação para o pensar de ordem superior se estabelece ao passo que desenvolve as habilidades cognitivas próprias de cada faixa etária, de modo que o ensino não seja estabelecido como transmissão de sistemas filosóficos, mas como um ato de interrogar, pensar e refletir, contrário a uma perspectiva tradicional do conhecimento filosófico e de transmissão do saber. A pretensão, então, é manter viva a curiosidade inata da criança e aprimorá-la à medida que se possibilita o levantamento de questões, e, a partir disso, propor julgamentos razoáveis. Assim, a prática estimuladora à investigação e ao questionamento a cada indivíduo é o caminho à reflexão crítica e autônoma.

Entretanto, ao apontarmos que a busca pela compreensão da realidade da qual a filosofia se ocupa deve ser alcançada pelo exercício da reflexão, entende-se, pois, que há contribuição no caminho de investigação presente na proposta de Lipman. Consideramos que alguns requisitos básicos são indispensáveis; ser radical, rigorosa e ser de conjunto, essas exigências guiam a investigação em sua estrutura sistemática. A preposição apresentada visa mostrar que essas condições não estão presentes no programa de Lipman. Segundo Silveira,

na comunidade de investigação não há preocupação em ir até a raiz do problema em questão, visto que a discussão gira em torno das opiniões dos próprios alunos sem que ocorra aprofundamento significativo; também não há preocupação em sistematizar e fundamentar as conclusões, uma vez que o mais importante não é o conteúdo ou as respostas a que cheguem os alunos para suas indagações, mas o processo mesmo de discussão; por fim, não há nenhuma preocupação em que os temas discutidos sejam compreendidos numa perspectiva da totalidade, visto que os mesmos são dispersos aleatoriamente pelos romances, sem qualquer contextualização. (SILVEIRA, 2001, p. 110-111).

Desse modo, considera-se que o diálogo lógico desenvolvido na comunidade de investigação, como propõe Lipman, não é o suficiente para se constituir o ato de filosofar, o

que leva a configurar incoerentes as pressuposições lipmanianas, uma vez que estas não contemplam os direcionamentos básicos para que se chegue ao filosofar. Portanto, ressalta-se a importância das categorias essenciais dadas a partir da História da Filosofia, considerando, assim, as novelas filosóficas – onde Lipman apresenta seus conteúdos – como superficiais e assistemáticas. Para Silveira (2001, p. 112),

não se pode ter acesso a todo esse instrumento teórico-metodológico de forma espontânea, nem tampouco por meio de conversas superficiais que se atenham às opiniões dos interlocutores, ao senso comum. O único caminho para chegar até ele é através do contato direto ou indireto com as obras dos filósofos, o que exige esforços, dedicação, disciplina intelectual, trabalho muitas vezes árduo e paciente, embora isso não implique, necessariamente, ausência de prazer e alegria. Numa palavra, exige aprendizagem de conteúdo.

Assim sendo, não se deve visar a História da Filosofia como etapa simplesmente de memorização, mas, sobretudo, como instrumento para a reflexão radical e rigorosa. Nessa perspectiva, cabe ao professor desenvolver o método que melhor corresponda a suas metas e objetivos, o que se apresenta como incoerência no programa de Lipman, visto que não defende a formação em Filosofia como obrigatória ao professor, mas apenas que este tenha domínio e conhecimento do que exige os pressupostos e a prática da filosofia para crianças. Para isso, indica-se a obrigatoriedade do curso preparatório específico do Programa de Filosofia para Crianças, o que, para Silveira (2003, p. 30), é

estranho e contraditório, considerando que, para Lipman, o princípio fundamental que deve reger os cursos de formação de professores é o emprego dos mesmos métodos e procedimentos didáticos que se espera que eles adotem mais tarde em seus alunos. Ora, como professores treinados a não pensar por si mesmos poderão ensinar seus alunos a fazê-lo?

Nesse sentido, questiona-se o modo como se constitui os procedimentos filosóficos adotados como métodos e conteúdos, na maneira em que trata o ensino de filosofia para crianças. Silveira (2001) afirma que a adoção de procedimentos lógicos, embora absolutamente necessária a qualquer investigação que se pretenda minimamente digna de crédito, não garante, necessariamente, os requisitos que caracterizam a reflexão filosófica. O autor assinala sua discordância acerca da falta de sistematização e rigor, o que impede que se chegue à finalidade proposta pelo programa.

Seguindo essa análise, o encadeamento que se propõe desenvolver sob as habilidades é de base lógica, sendo o diálogo no qual se ampara logicamente disciplinado e, portanto, não se distanciando em absoluto do academicismo proposto no método tradicional, em que se ignora, por vezes, a multiplicidade a que se constrói a sala de aula. Para além, há uma universalização

social que se torna contraditória na busca por meios educativos emancipatórios, pois, ao passo que se estabelece um padrão social de civilização, exige-se que sejam internalizados os valores morais e políticos pertencentes a este modelo de sociedade.

Reiterando esse entendimento, Silveira (2003, p. 19) assinala que, “em termos sociais e políticos, portanto, a comunidade de investigação parece cumprir uma função de adaptação, de ajustamento dos indivíduos às instituições que participam”. Nesse sentido, as manifestações e expressões constituídas nas camadas sociais permanecem inviabilizadas diante da interpretação da realidade vivida, sendo mantido um dito padrão da sociedade dominante, de modo a se perceber, nesses aspectos, uma base ideológica conservadora.

Portanto, nossa análise perpassa o desenvolver das novelas filosóficas na prática da sala de aula enquanto procedimento pré-determinado, e a função do professor diante desses elementos, haja vista que se espera que esse envolvimento ocorra por uma interação coletiva. No entanto, caso não haja o diálogo esperado nesses círculos, onde se propõe o debate, caberá ao professor inserir e levantar as temáticas que se espera nessa etapa do currículo, acompanhando a estrutura pré-estabelecida. Considerando esses aspectos, apontamos semelhanças ao saber tradicional à medida que essa “transmissão” do conteúdo é instituída.

5 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesse momento da pesquisa, pretendemos construir um panorama da existência da filosofia no contexto educacional brasileiro, buscando analisar alguns pontos essenciais para compreensão: pensar como se deu a recepção da Filosofia para Crianças no Brasil e quais foram os desafios enfrentados para pensar o programa a partir da realidade brasileira. Para estabelecer tal panorama, consideraremos alguns pressupostos, como desafios teóricos, metodológicos e políticos-institucionais, apontando suas possibilidades e limitações.

Além disso, buscaremos o olhar necessário para pensar a proposta de Lipman no Brasil, bem como as adequações necessárias e as críticas pertinentes ao pensarmos sua finalidade, almejando o exercício de uma educação que alcance nossos ditames históricos e adentre as políticas neoliberais que se instauram em nosso sistema educacional. Para tanto, é fundamental considerar o percurso metodológico necessário para essa prática de ensino em nosso contexto, trazendo a construção sobre a atuação do professor nesse quadro de legitimação da filosofia na sala de aula.

Nesse direcionamento, cabe-nos a reflexão acerca da importância desse programa nas escolas brasileiras, partindo das estratégias para as metas que buscamos alcançar ao defender a prática de filosofia com crianças nas escolas. Se buscamos um caminho para o pensar crítico e emancipado, faz-se necessário definir os fins políticos que queremos alcançar. Seguindo o pensamento de Kohan (2008), em um contexto de desmantelamento do sistema público de ensino, ou se afirma uma política que priorize o ensino público ou se acompanha seu desmoronamento.

5.1 Recepção do programa no Brasil

Foi apenas a partir da década de 80 que o ensino de filosofia para crianças ganhou notoriedade no Brasil, sendo difundido por Catherine Young Silva, norte-americana naturalizada brasileira, graduada em filosofia e mestra em educação. Seu contato com a proposta apresentada surge ocasionalmente; despertada a curiosidade, entrou em contato com Lipman a fim de saber mais. Como resposta, recebeu material suficientemente interessante, levando-a, em 1984, aos Estados Unidos, onde cursou o mestrado em Filosofia para Crianças, ofertado pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças).

A implementação no Brasil se deu pela compreensão de que o ensino precisava de melhorias, e, nessa busca, havia outros interessados. Nesse sentido, a proposta teria

contribuição significativa. Para isso, já com um pequeno grupo de entusiastas organizado, Catherine iniciou encontros para que pudesse compartilhar os materiais obtidos no IAPC, “trazia consigo o direito cedido por Lipman para traduzir e adaptar os materiais, bem como a autorização para formar professores e desenvolver o trabalho nas escolas” (WUENSCH, 1999, p. 51).

Então proprietária do Instituto de idiomas Yazigi, e com seu conhecimento, fez uso de traduções e difundiu os materiais e métodos de Lipman para o Programa de Filosofia para Crianças. Silveira (2001) evidencia que esse pequeno grupo foi responsável pelo início dos trabalhos no Brasil, onde ocorreu a tradução e adaptação da novela *Harry Stottlemeier*, com o título em português “A descoberta de Ari dos Telles”, adaptada em quatro volumes diferenciados, sendo material específico para professores e alunos. Uma empreitada que possibilitou, anos depois, mesmo que de maneira informal, que escolas privadas pudessem realizar a experiência, ainda que os suportes de materiais estivessem incompletos.

Já em 1985, ocorria a prática do programa de Lipman em algumas escolas públicas e privadas de São Paulo, e, para que sua expansão fosse possível, era necessário que houvesse mais envolvidos e que os cursos de capacitação até então sediados nos Estados Unidos, ministrados pelo próprio Lipman e Sharp, fossem realizados no Brasil. Diante disso, fundou-se o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

Sediado em São Paulo e sem fins lucrativos, o centro é responsável pela tradução a adaptação dos textos de Matthew Lipman à realidade brasileira e também pela formação da maioria dos monitores/multiplicadores e dos professores que tem levado a proposta para vários estados do país. (SÁTIRO; WUENSCH, 1997, p. 13).

Diante da necessidade de uma ampliação que abarcasse todos os aspectos que o programa exigia, o centro possibilitou as condições necessárias, “pois era preciso oficializar o programa no país através da criação de uma entidade que o representasse juridicamente, possibilitando a realização de convênios com instituições públicas e privadas e servindo como ponto de referência em âmbito nacional para os interessados”. (SILVEIRA, 2001, p. 22). De acordo com o estatuto do Centro, sob seus objetivos, dispunha-se:

a) Aplicar o programa de Filosofia para Crianças desenvolvido pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, Estados Unidos.

b) Seguir as recomendações do mesmo Instituto, a fim de resguardar a integridade filosófica e metodológica do Programa de Filosofia para Crianças, mantendo a exclusividade de sua representação no Brasil.

- c) Formar pessoal especializado no treinamento e orientação para aplicação do programa.
- d) Produzir, publicar, promover e distribuir os materiais educativos referentes ao programa.
- e) Firmar convênios com os estabelecimentos de ensino e com órgãos federais, estaduais e municipais de educação e outras instituições a fim de realizar cursos de treinamento e implantar o programa.
- f) Promover a formação de seções regionais no Brasil, com as mesmas finalidades do Centro.
- g) Orientar, assistir e supervisionar as seções regionais nas suas atividades administrativas e pedagógicas.
- h) Firmar convênios com universidades e fundações, ou outras entidades, a fim de obter fundos para aplicar em pesquisas, na adequação do programa à realidade nacional, no custeio de bolsas de estudo no Brasil e no exterior, realizar congressos, simpósios, seminários, conferências, ou outras iniciativas concernentes à divulgação da “Filosofia para Crianças” no Brasil e no exterior, e outras atividades condizentes com os objetivos do Centro.
- i) Manter intercâmbio com Centros de Filosofia para Crianças em outros países. (CBFC, 1998, p. 2 apud SILVEIRA, 2001, p. 23-24).

Nesse momento inicial, passa a se formar grupos de apoio e formação para que professores pudessem atuar em escolas públicas. O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças fortaleceu o programa e possibilitou um percurso maior, expandindo-se como o movimento de ensino no Brasil. Foi diante dessa expansão que, em 1985, o pioneiro do programa pôde vir ao Brasil e apresentar o tema “Filosofia para crianças, isto é possível?”, no II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e do I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma relação possível (WUENSCH, 1998). Decerto, propiciando um encorajamento aos seus colaboradores em nosso país.

Míriam Wuensch relata a expansão e o movimentação do programa no Brasil com entusiasmo, pois, ao final dos anos 90, eram cerca de 550 escolas registradas pelo Centro. Estima-se que fosse cerca de 30% de escolas públicas e 70% de escolas privadas, com uma variação de tempo de adesão e séries, em que o Programa fazia parte do histórico escolar. Portanto, sendo esse o quadro da iniciação do programa de Lipman no Brasil nos primeiros 12 anos, possibilitou ser um dos países de maior adesão, de modo que

(...) vem gerando a necessidade, igualmente crescente, de compreender o que é este programa, o que estamos fazendo com ele e a partir dele, como os filósofos profissionais e educadores estão se relacionando a partir de uma proposta que vincula

fortemente a filosofia e a educação, que auto imagem formou para si o grupo que trabalha com este programa e que tendências vêm apresentando este movimento no Brasil. (WUENSCH, 1999, p. 44).

Nesse sentido, aponta-se como um novo modo de compreender a filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental, colocando todos os membros da educação escolar em um caminho de referência, tanto para dar continuidade à filosofia no ensino de crianças quanto para atribuir novas perspectivas na formação de professores licenciados. Nesse momento de expansão, os encaminhamentos principais se dão em torno da formação de professores e monitores, visando a concretizar e difundir o trabalho.

Diante desse contexto, pesquisadores se dedicaram a estudar a proposta de Lipman, pois as décadas posteriores foram voltadas à compreensão da teoria como um todo, atentando para a sua complexidade e para as relações estabelecidas entre o ensino de filosofia e a concepção do conceito de criança e infância, e não menos importante, para a realização prática do programa, visto que se tem a necessidade de materiais e métodos adequados à sala de aula.

Esse processo de institucionalização fortaleceu o desenvolvimento da prática nos meios educacionais, proporcionando, assim, projeção em território nacional. Isso levou à expansão também dos aspectos de organização e coordenação, levando a descentralização aos núcleos regionais em alguns Estados, o que não significou uma ruptura, pois se manteve a relação com o Centro e com as determinações gerais do programa, como o uso exclusivo dos materiais didáticos pedagógicos para alunos e professores, pois continuaria a exigência para execução da proposta, como de exclusividade do Centro.

Em consonância com essa realidade, houve o apoio de órgãos oficiais nas esferas estaduais e municipais. Wuensch (1999) relata Secretarias de Educação como a de São Paulo, o incentivo às experiências que visavam um futuro, em que a implementação da Filosofia para Crianças estivesse efetivamente no currículo escolar. Nesse caso específico, houve contribuição significativa de Marcos Lorieri, professor de Filosofia da Educação na PUC-SP, e técnico da Secretaria Estadual de Educação, o qual teve interesse em analisar a proposta, tornando-se nome fundamental no fortalecimento do Programa.

Para tanto, a parceria entre Secretaria de Educação e o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças se expandiu a diversos setores, tais como:

estabelecimento de contratos com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, mediante os quais a Secretaria custeava experiências com o Programa em escolas da rede pública; adesão de membros da burocracia estatal, como delegados regionais de ensino que se tornaram defensores da proposta; certo respaldo por parte da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que chegou a promover uma palestra de Lipman em seu auditório, com divulgação e convite publicados no Diário Oficial do Estado; publicações pela Imprensa Oficial do Estado de alguns materiais paradidáticos ligados ao Programa. (SILVEIRA, 2001, p. 27).

Assim como o Estado de São Paulo, outros tiveram grandes contribuições. Em 1988, ocorreram, no Paraná, o III Encontro Internacional de Filosofia para Crianças e o I Simpósio Nacional de Filosofia. Essa realização foi possível pela parceria com a Secretaria de Educação do Estado, por meio do patrocínio dos professores da rede pública estadual que participaram do evento. A participação foi tida como motivação inicial para levar o programa à sala de aula.

Nesse caminho de expansão e desenvolvimento dos objetivos a que se propunha o Centro Brasileiro, vale ressaltar os avanços do Centro de Santa Catarina, em que se criou a editora (Sophos), o jornal (*Corujinha*) e a revista (Philos). Na perspectiva de Silveira (2001), são meios de divulgar, discutir e fortalecer o desenvolvimento do programa. Partindo dessas constatações, evidencia-se o apoio dos órgãos oficiais – como secretarias de educação – para que essa expansão do programa de Lipman ocorresse no Brasil.

Portanto, o movimento de adesão ao programa em território brasileiro deu-se de modo significativo, direcionado para a sua prática nas escolas, de modo que nem em seu país de origem houve tamanha expansão, ao mesmo tempo que, em outros países da América Latina, priorizou-se a formação de professores e estudos acadêmicos relacionados ao programa.

Desse modo, a perspectiva do programa no Brasil foi desenvolvida em consonância com Lipman e a dimensão a que se ocupa a relação entre educação e filosofia para a formação do sujeito, de forma que, “sem sua projeção educacional, a filosofia se torna vazia; sem sua dimensão filosófica, a educação se torna cega” (KOHAN, 2008, p. 104). Assim, a ênfase é direcionada aos aspectos históricos e sociais da educação no que concerne à educação filosófica para crianças, enfatizando sua dimensão política e como ela se instaura na busca pela transformação da consciência e da realidade educacional.

5.2 Desafios para pensar a Filosofia para crianças no Brasil

Concomitante à significativa expansão do Programa de Lipman no Brasil, há por certo o contexto da realidade educacional do país. Nesse sentido, várias foram as investigações a respeito da adesão ao programa e questionamentos acerca do que seria uma nova abertura em termos educacionais e, principalmente, um novo caminho para a filosofia nos currículos. De acordo com Wuensch (1999, p. 45),

o que temos aqui são experiências de uma linha de trabalho que nos serve de referência, nos alimenta, mas também nos desafia a continuar pensando nos possíveis desdobramentos do ensino de filosofia no ensino fundamental e suas relações com o trabalho já desenvolvido no segundo grau, a formação de professores nos cursos de licenciatura e a pesquisa em educação.

Em sua análise acerca dessa ampla aceitação e entusiasmo em dar forma à proposta de educação de Lipman, Wuensch aponta para as principais indagações, em que se busca compreender como foi impulsionada, portanto, dada pela necessidade de incorporar, na educação brasileira, algum método diferenciado, pois há poucas ações significativas nesse sentido, sobretudo na prática com ensino de filosofia. Segundo a autora:

Talvez devêssemos, honestamente, levantar a hipótese de que a universidade brasileira em geral, (salvo honrosas e circunstanciais exceções), tem estado afastada do que está acontecendo nas escolas brasileiras, seja em relação ao ensino da filosofia, seja em relação ao que esta realidade problematiza para as licenciaturas em filosofia, pedagogia e demais licenciaturas. (WUENSCH, 1999, p. 49, 50).

Então, a incorporação do Programa de Lipman nas escolas brasileiras teve seus desafios e barreiras para a aceitação nos espaços acadêmicos, onde houve resistência à proposta e aos estudos que a ampliassem e possibilitassem alguma necessária adequação. Apenas anos após a expansão que começaram a surgir trabalhos e pesquisas na graduação e pós-graduação, bem como estudos voltados à extensão da área.

Nesse sentido, evidencia-se o distanciamento entre as universidades e as problemáticas das escolas públicas brasileiras, deixando o cenário sob a responsabilidade de professores e diretores que buscam caminhos que amenizem essa precariedade. Por esse motivo, compreendemos a grande aceitação do Programa de Filosofia para Crianças nas escolas. Dessa forma, presume-se que os motivos aos quais impulsionam Lipman a criar o programa se perpetuam na educação brasileira, tornando pertinente sua implantação.

Esse panorama de alcance da Filosofia para crianças foi mais fácil na rede privada, devido à abertura que possuem a novas perspectivas educacionais, além de disponibilizarem as condições econômicas para tal. Essa situação dificultou a democratização na rede pública, pois, segundo Silveira (2001), em sua grande maioria, as escolas não dispunham de condições financeiras para custear o material utilizado para a prática do programa, dificultando o alcance ao objetivo de impulsionar a educação para o pensar e para o exercício da democracia.

A esse aspecto, fundamentamos o caráter econômico do programa, o que lhe torna acessível apenas a certos grupos privilegiados. Portanto, esse viés fundamenta nossa crítica ao elitismo presente no desenrolar dessa prática, uma vez que o Centro não flexibilizou acesso a todo o material próprio do curso para a prática da proposta. Para Sátiro (1999, p. 245), “num Brasil de plenas e tantas desigualdades sociais, culturais e econômicas, a melhor contribuição que FpC pode dar à educação desse país, é fazer valer concretamente no dia a dia das escolas, o que vem sendo foco nos discursos gerais sobre o papel da educação nacional”.

Nesse ponto de vista, as implicações sociopolíticas que busca alcançar se tornam restritivas, dada a dificuldade encontrada para que esse ensino chegasse às escolas públicas. Dessa forma, o papel social a que argumentava ser sua base filosófica deixa de se concretizar na realidade educacional brasileira, apresentando, assim, conforme Silveira (2001, p. 32), “uma vocação elitista, uma vez que, inviabilizava a implantação na rede pública, deixaria de ser atendida a grande maioria da população estudantil proveniente das camadas populares”.

Portanto, esperava-se que as secretarias estaduais aderissem ao projeto e, conseqüentemente, se tornassem responsáveis pelo custo necessário à implementação na rede pública, o que incluía toda a organização teórica e prática, pois o Centro Brasileiro abarcava, além da posse dos materiais didáticos e manual de professores, o curso de formação, ofertado a professores e monitores. Nesse campo, Marcos Lorieri também foi um grande colaborador e defensor da proposta; para além do seu interesse filosófico, fortaleceu sua expansão a partir do estado de São Paulo.

Enquanto membro técnico da secretaria de Educação, buscou disseminar – ainda que de maneira informal e em caráter experimental – a proposta nas escolas, a partir de um número reduzido de diretores e professores entusiastas do projeto piloto, sendo um demonstrativo influenciador para que outras escolas aceitassem a proposta, levando, nos anos seguintes, à formalização da parceria entre o Centro Brasileiro e a Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Assim, esse foi o caminho natural para a institucionalização na rede pública brasileira, que, para isso, contou, em alguns casos, com a contribuição da iniciativa privada a partir de planos para a educação, fortalecendo o movimento e colocando o estado de São Paulo como porta de entrada para o projeto lipmaniano no país. Para tanto, vale ressaltar que o espaço tomado nas escolas particulares foi maior, principalmente por não encontrarem os problemas – econômicos e burocráticos – da rede pública.

Silveira (2001) relata com certa simplicidade o caminho percorrido por essas escolas, exemplificando o caso do Colégio Platão em Maringá/PR, onde o diretor teve notícias do programa no Brasil por meio de uma reportagem. Despertado o interesse, buscou implantá-lo. A partir de então, ressaltou significativas melhorias na escola, onde as mudanças abarcaram desde os professores, na mudança de mentalidade, até o mais direcionado, a mudança de atitude dos alunos, para além de tornar a escola um espaço de ideias criativas e desejáveis.

Nesse sentido, partindo dessa sistematização no que concerne à implementação do Programa de Lipman no Brasil e apoiando-nos em estudos de Silveira (2001), sintetizaremos alguns pontos principais no que tange aos desafios enfrentados:

a) *A rotatividade dos professores da Rede Pública e o caráter não oficial do programa*

O cenário das dificuldades a que se depara a educação pública brasileira gira em torno de situações, por vezes, incompreendidas. Nesse caso, não haver uma estabilidade de professores no local de trabalho foi um grande empecilho para o andamento do programa, uma vez que, iniciado o trabalho nas escolas, havia movimentação e troca de professores, seja por remoção ou substituição de temporários. Ocorria que, “nas escolas em que o programa havia sido introduzido, isso acabava provocando a interrupção do trabalho já que os professores que chegavam, em geral, não se interessavam pela proposta, ou nem se quer a conheciam” (SILVEIRA, 2001, p. 39).

Uma situação que justifica esse quadro é o fato de a filosofia não fazer parte de um currículo obrigatório nas séries iniciais, e, nesse sentido, haver um trabalho de formação restritivo, que, nos casos de um professor temporário que sai da escola, inviabiliza a continuidade do processo. No sentido de amenizar esse cenário e os impactos para a continuidade do programa, cabia, na parceria com o Centro, a contratação de outros profissionais para trabalhar exclusivamente com o programa nas escolas. Realidade esta que não se encontrava nas escolas da rede privada, o que explica a permanência e continuidade do programa nessa rede de ensino.

b) *A desconfiança da Universidade*

Silveira (2001) ratifica o que foi mencionado anteriormente, pois, em se tratando dos espaços acadêmicos, o Brasil seguiu se diferenciando dos demais países, pois o Programa de Lipman não teve, de modo geral, aceitação nesses espaços, sua recusa se deu particularmente nos campos da Filosofia. A própria Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) se pôs em resistência, o então presidente Henrique Nielsen Neto declarou “que era necessário suspeitar desta proposta e investigar cuidadosamente seus pressupostos e bases ideológicas” (WUENSCH, 1999, p. 54). Considera-se a necessária importância em investigar as nuances da proposta, como esta conduziria essa filosofia até ao ensino médio e, principalmente, a partir do contexto a que foi criado, podendo não se adequar à realidade no Brasil.

É importante ressaltar que, apesar desse cenário de recusa, não há substancialmente evidências de perpetuar essa postura, no entanto, considera-se que foi dada “por muitos filósofos não conseguirem imaginar como se poderia trabalhar a Filosofia com crianças sem

levar ao desvirtuamento da disciplina” (SILVEIRA, 2001, p. 41). Desse modo, as problematizações levantadas seguiram para entender até que ponto a proposta lipmaniana contempla seus objetivos.

c) A resistência dos professores do ensino fundamental e médio

A principal dificuldade encontrada pelo Centro Brasileiro ocorria na abordagem desses professores ao aderir a proposta e tudo que ela demandava. Para além do medo do novo, exigia-se um longo trabalho de formação e preparação, uma vez que, diante de uma nova proposta pedagógica, havia a necessidade de mais trabalho, e o que não significava maior retorno financeiro. No entanto, com suas honrosas exceções, havia entusiastas a aderir a proposta da filosofia nas séries iniciais, e, nesse sentido, esperançosos pelo retorno refletido na imaginação e criticidade dos alunos.

Uma problemática fundamental levantada nesse processo de aceitação do programa por parte dos professores ocorre no fato de ser necessária, por parte destes, uma postura mais ativa, no sentido de ultrapassar as didáticas prontas a que estão engessados, de modo que, “quando um determinado professor enfim decidia assumi-la em sua escola, não raro isso criava uma situação de constrangimento e desconforto entre os outros professores, que passavam a ter seu próprio desempenho comparado ao do colega” (SILVEIRA, 2001, p. 43).

Nesse aspecto, havia no direcionamento do programa o questionar acerca da postura desse professor e a relação que estabelecia nesse processo de construção de conhecimento com os alunos. Portanto, há um cenário de crítica às perspectivas desses profissionais em sala de aula, visto que as recusas encontradas se desenvolvem por um olhar fechado da própria atuação docente, que não se dispõe a novos projetos para a educação, assim, a resistência não se dá por uma discordância efetiva a Filosofia para Crianças.

Neste ponto, nossa observação precisa reiterar que esse cenário se estende ao fato de que aceitar o ensino de Filosofia para Crianças na rede Pública significava, na prática, incorporar um trabalho extra, pois, não estando oficializado nos currículos, demandaria um esforço e suporte adequado que a maioria desses profissionais não possui para atendê-los. Isso porque é de real entendimento a qualidade das condições de trabalho da educação pública, o que abarca sobrecarga de professores a condições de trabalho indesejáveis, portanto, um comprometimento com o resultado efetivo de uma prática ética e de qualidade.

Para compreender a importância do papel do professor no programa, é necessário trazer para a discussão o modelo formativo empregado pelo Centro Brasileiro, o que, em sua base,

não prioriza os fundamentos do programa. Silveira (2001, p. 45) considera mais como “um adestramento na utilização do material didático e metodologia adotada”, uma vez que não havia exigência de uma formação inicial em Filosofia.

Portanto, segundo o autor, tais aspectos devem ser considerados ao analisar a postura dos professores como uma recusa cautelosa diante do que não se torna claro e bem direcionado. Tais aspectos problematizam o modo como foi gerida essa inserção nas escolas, compreendendo o risco de tornar esse ensino um ponto isolado dentro das escolas, restrito à turma e ao professor. A esse modo, não abarca a proposta de socialização e ressignificação dos moldes tradicionais nos quais o processo educacional se estrutura.

d) *O receio dos pais*

Pensamos ser de fácil entendimento que ensinar Filosofia para Crianças não seja tarefa fácil, dito que é de natureza desta a busca de um raciocínio lógico e pautado na criticidade. Assim, houve por parte de alguns pais o receio de como essas crianças lidariam com essa nova experiência, quais as mudanças de mentalidade poderiam causar e se estes teriam condições de interagir com essas inquietações no ambiente familiar.

Isto posto, compreende-se ser uma percepção que não se funda na prática, uma vez que, sendo baseada no diálogo, essas crianças entenderiam os caminhos do raciocinar, tornando-se indivíduos que compreendem as diversas situações sociais e cotidianas, de modo que este comportamento se estenderia para além da escola, nesse aspecto, fortaleceria as relações familiares. Nessa perspectiva, “não se justifica, portanto, a preocupação dos pais com a possível mudança de comportamento dos filhos, pois se ela ocorrer, será para melhor” (SILVEIRA, 2001, p. 46).

O que se objetiva incorporar a esse caminho educativo são seres pensadores, responsáveis pelo seu pensar e capazes de entendimento do outro. Tem-se o avivamento do questionar de modo construtivo, de um diálogo responsável entre as relações, o que envolve também a família e, assim, cabe à escola fazer com que seja de conhecimento de todos os objetivos que se busca ao implementar o programa como proposta de ensino.

Há, portanto, um panorama de expansão envolto em situações diversas, que precisamos considerar ao traçarmos os pontos desse movimento no Brasil. A questão que se sobressai é pensarmos a importância da proposta para a filosofia no seio escolar, bem como a relevância do papel do professor ao ocupar esses espaços, pois é imprescindível trazer a filosofia junto às demais áreas, não fazer dela um campo fechado à sala de aula.

Segundo Wuensch (1999, p. 76), “uma das marcas mais atraentes desta proposta é justamente a possibilidade de interagir com o conjunto dos professores da escola, retirando a filosofia do seu sintomático isolamento nos horários da grade curricular do ensino secundário (isso quando ela está presente!)”. Nesse sentido, possibilita uma junção entre educadores da filosofia e demais áreas, em que a educação para o pensar seja fortalecida.

Não se pode conjecturar os caminhos que esse movimento desenvolveu ao prosseguimento dessas crianças e jovens que chegaram ao ensino superior, haja vista a preocupação inicial de seu fundador. É justo admitirmos que nossas pesquisas não alcançam tal implicação e, portanto, tem-se o olhar crítico sobre os resultados que o programa nos propõe, o que não nos isenta de refletirmos acerca da sua prática.

No entanto, nesse momento de inserção, o que nos direciona são os aspectos que a proposta nos possibilita mediante os aspectos que busca contemplar. A partir de Kohan (2008), consideramos o Programa de Lipman a tentativa mais genuína que possibilitou a aproximação entre as crianças e a filosofia. Nessa perspectiva, ponderamos o modo que fundamentou sua proposta para que, uma vez sistematizada, seja viabilizada a partir de um visão filosófico-educacional.

5.3 O Ensino de Filosofia com Crianças no Brasil: perspectivas de educação emancipatória

Colocamos o programa de Lipman como uma proposta que busca mudar o saber convencional, isso significa dizer que o currículo que sugere deve, em termos lógicos, epistemológicos e antropológicos, diferenciar-se do que é ensinado nas escolas. Silveira (2001) vem nos mostrar que esse olhar que Lipman lançou sob o currículo baseia-se em diversas correntes filosóficas – influência própria de sua formação –, mas que podem contrariar-se em relação aos objetivos do seu programa, principalmente ao que recomenda sua implantação no contexto educacional brasileiro.

Busca-se um direcionamento na contramão do academicismo da filosofia, criticando-o por não permitir que estudantes façam filosofia, mas que aprendam os conteúdos. Essa diferenciação entre “aprender” e “fazer” inspira a vivência filosófica como modo de vida que consiste no pensamento estruturado, um pensar guiado pela lógica formal. Mesmo que essa concepção esteja de acordo com sua proposta educacional, há pontos que consideramos contraditórios nessa perspectiva dos procedimentos adotados.

Partindo dessa concepção, compreende-se que a História da Filosofia é imprescindível nesse processo e, portanto, questiona-se se o fazer ao qual se refere Lipman é de fato filosofia, e se é viável chegar a esse ponto sem que se aprenda filosofia, sendo este um saber “rigoroso, bem fundamentado, passível de demonstração racional e de ser considerado verdadeiro, independentemente de opiniões particulares” (SILVEIRA, 2001, p. 109).

Ao refletir sobre a capacidade humana, Teles (1996, p. 11) mostra que, sendo “o homem um animal diferente, só ele tem consciência de si próprio e da realidade, pode refletir sobre isto e, também, agir sobre si, transformando-se, e sobre a realidade exterior, criando cultura e mudando as circunstâncias”. Nesse sentido, é importante destacar que, quando defendemos o ato de filosofar com crianças, não priorizamos o estudo sobre a história da filosofia, mas se caminha em direção ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e das reflexões acerca de temáticas filosóficas, é possibilitar à criança a iniciação ao ato filosófico, sobretudo, à capacidade de problematizar.

Procura-se evidenciar uma certa confusão na compreensão de Lipman, quando aponta a lógica como método de investigação, e não como um instrumento. Isso porque sua busca não se detém em detalhes do objeto investigado, ou seja, em sua totalidade, reduzindo o uso da lógica à construção do discurso. A análise feita se propõe a colocar a investigação filosófica de Lipman e o diálogo da sala de aula como incompletos, uma vez que, para ser filosófica, precisa estar em uma área específica da tradição filosófica, pois o objeto surge de acordo com o debate desenvolvido pelos alunos.

É certo que a racionalidade é ponto essencial no objetivo do programa, assim, o viés social está diretamente ligado ao modo de comportamento do indivíduo, sendo o desenvolver de crianças e jovens uma preocupação inerente. Em Lipman (1995), temos evidenciado essa preocupação para que não desenvolvam comportamentos antissociais, mas se ampliem a capacidade cognitiva e que sua empregabilidade seja racional, ou seja, esteja de acordo com as exigências sociais. Por esse ângulo, o valor humanístico a que se firma a filosofia justifica sua inserção no currículo.

Uma outra discussão que pode ser levantada é a dimensão política que Lipman emprega ao programa, há uma recusa em seu método, por sê-lo delimitado em aspectos didático-metodológicos, uma vez que sua estrutura não permite um debate entre dissociação de classe, o que inferioriza as classes populares em suas lutas. Portanto, seus conteúdos e métodos perpetuam a atuação da classe dominante.

Nesse sentido, fundamentar a educação como meio de transformação social sem questionar suas estruturas é entendê-la como idealista, dado que essa transformação só é possível quando direcionada à compreensão de uma estrutura ideológica dominante e, por isso,

necessita ser problematizada como tal. Silveira busca mostrar como essa postura política é fundamentada na comunidade de investigação, pois trabalha com concepções tidas como socialmente adequadas.

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação. (LIPMAN, 1990, p. 77).

Desse modo, entende-se que método apenas induz as crianças e jovens a aceitar um certo ajustamento, sem a crítica para que as imposições sejam necessariamente questionadas, para que a transformação da sociedade se torne um objetivo, pois o que se espera de uma educação crítica e autônoma é que esta propicie aos seus o caminho da emancipação. Assim, tomamos essas pontuações à pesquisa, com o intuito de possibilitar aos leitores uma visão do que se possa considerar como lacunas e limitações existentes dentro da concepção de Lipman, sendo, pois, um questionamento a ser considerado em âmbito de investigação.

Ressaltamos nossa inclinação à importância da filosofia para a formação e a presença desta nas séries iniciais, uma vez que não podemos negar a sua colaboração para o despertar da racionalidade. Diante de tais colocações, é imprescindível o reconhecimento em que pese a relevância do projeto lipmaniano para a educação e, portanto, o merecimento em se pensar no papel da filosofia para a formação educacional.

No entanto, nosso estudo buscou analisar o momento atual do programa no contexto brasileiro, objetivando compreender os espaços que tem ocupado atualmente. Nessa direção, quanto às buscas realizadas no que concerne às pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos últimos cinco anos, não há registros de um estudo consistente e sistematizado que retrate o acompanhamento do que tem sido a proposta de Lipman após algumas décadas de sua suntuosa expansão.

Contudo, há, de modo consistente, outras propostas pedagógicas que foram constituídas nesses últimos anos – à luz do programa lipmaniano –, que trazem o ensino de filosofia nas séries iniciais como caminho necessário para se pensar uma educação formadora e que suscite a emancipação do pensamento. Uma educação que possibilite a ação transformadora na sociedade e, portanto, o agir consciente do ser humano ético-político. Traremos como demonstrativo algumas dessas propostas;

O programa filosófico-pedagógico intitulado ‘Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens, desenvolvido no Estado de Santa Catarina, direciona seus objetivos ao ensino, a pesquisa e a produção, edição de práticas filosóficas e educacionais, especialmente obras teóricas, programas, metodologias e materiais didáticos próprios com uma perspectiva interdisciplinar, bem como prestação de serviços com foco no ensino do Filosofar.

Wonsovicz (2004), aponta para a importância do programa, a qual partiu de Lipman e se remodelou, adequando-se a realidade brasileira, pensando o contexto, ampliando e reelaborando propostas, adaptando e criando aberturas que possibilitem essa realização. A educação para o pensar a que propaga, é apoiada em paradigmas reflexivos para o processo de aprendizagem, envolvendo toda a escola, alunos e professores em investigação, a partir de um todo, ambíguo e inexplicável, questionando-os a partir de uma comunidade educativa.

Podemos apontar outra proposta nessa linha de pensamento, o Projeto Filosofia na Escola, desenvolvido como atividade contínua de extensão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Sua construção engloba professores e alunos da UnB e das escolas públicas do Distrito Federal, partindo do pressuposto de que o filosofar é suscetível a todos, sem restrições de tempo e lugar.

Segundo Ribeiro e Bessa (2005), o projeto tem como caminho a defesa de que “os conhecimentos teóricos e práticos exigidos nas suas ações são produzidos num processo de reflexão, problematização e investigação na e sobre a vivência, de modo que se possa viver e pensar a filosofia junto com as crianças, criando e discutindo as condições de possibilidade para isso” (pg. 03). Possibilitando o encontro entre seus membros e suas diferentes áreas dentro das humanidades pelo exercício filosófico. O que viabiliza que a prática na sala de aula seja reflexiva e transdisciplinar, sendo espaço aberto a novos conhecimentos e investigações no pensar das crianças e jovens.

Nesse sentido, entendemos que, para se alcançar os objetivos a que se constrói uma formação emancipadora, é fundamental que sejam consideradas no processo educativo, as variadas dimensões humanas no que concerne a sua integralidade e seu espaço social. É necessário que no fazer educacional haja possibilidade para a ação prática, concretizando-se enquanto proposta pedagógica que visa essa tarefa.

Nessa perspectiva, consideramos ser a proposta freireana – como tendência brasileira – uma adequação maior no que tange ao nosso contexto, possibilitando que tais objetivos sejam alcançados também nas camadas sociais menos favorecidas, estando mais viável e acessível às escolas públicas brasileiras. A fim de exemplificar tal proposta e o modo como se consolida na prática educativa, traremos para a pesquisa uma análise sintética a respeito do trabalho realizado

no espaço da escola pública por meio da extensão realizada pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia – GETEFF-NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

Nos estudos apresentados por Barbosa (2018), o objetivo do GETEFF-NEP é a prática da pedagogia freireana aliada ao ensino da Filosofia com crianças, visando a concretude de uma educação dialógica, libertadora, que constrói a autonomia do educando e o torna transformador da sua própria realidade.

(...) bases educacionais e filosóficas de deixar fluir a voz da criança no momento em que ela sente a necessidade de falar, de expor suas versões do mundo; de expor seus olhares sobre a escola, sobre o que aprende, como aprende é que o ensino de filosofia com crianças numa perspectiva freireana encontra alicerces. (BARBOSA, 2018, p. 90).

De antemão, é preciso apontar que, a partir de Freire, há uma mudança significativa ao denominar o desenvolver desse ensino, pois não se faz como em Lipman, *Filosofia para Crianças*, mas sim *Filosofia com Crianças*. Nesse ponto, reiteramos a influência de Lipman na elaboração da perspectiva freireana, no entanto, esta ganhou forma a partir das críticas e limitações a que se apresenta essa proposta pedagógica para nossa realidade brasileira. Para compreendermos o contexto de tal proposta, seus princípios e metodologias, nos apoiaremos em estudos de Barbosa (2018) e Oliveira (2017, 2020).

Pensemos, portanto, o caráter social a que se constitui o olhar pedagógico de Freire, pois este perpassa claramente toda a construção do processo educacional que defende. Nesse sentido, o autor entende que a educação deve ser desenvolvida a partir das características da realidade de cada grupo social. Então, compreende-se a formação humana em suas múltiplas dimensões e em suas relações com os outros. Segundo Sofiste (2010), o homem é compreendido como um ser que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros, sendo, pois, a realidade atual o ponto de partida para suas descobertas.

Desse modo, Freire considera primeiramente os pressupostos que compõem a sociedade para entender a essência desse ser social, e, nesse caminho, tem-se a elaboração da proposta pedagógica, portanto, esta não pode ser entendida em um ponto de vista universal. Eis um ponto crucial para se estabelecer a relação entre Lipman e Freire, pois a pedagogia freireana atrela a essa realidade o significado dos conteúdos levados à sala de aula, porque, ao contrário, recai no modelo de educação bancária. Nas palavras de Freire (2019b, p. 80), “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que educandos são os depósitos e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

Oliveira (2020, p. 687) enfatiza a estrutura da pedagogia freireana, por esta se fundar na crítica a esse modelo de educação tradicional, “por ser impositiva de conteúdos, competitiva, meritocrática, alienante e excludente, e anunciar as diretrizes e categorias fundantes da sua pedagogia, que se configura em dialógica, crítica e libertadora”. Nesse viés, é importante diferenciar a estrutura dos diálogos aos quais ambos os pensadores – Lipman e Freire – se referem, pois possuem preposições diferenciadas. Ao estabelecer a comunidade de investigação como espaço de problematização, questionamento e descoberta, Lipman se funda nos direcionamentos que a temática abordada encaminha, baseando-se nos diálogos filosóficos.

(...) se o objetivo desse diálogo é o aprimoramento do pensar lógico dos educandos, não há qualquer preocupação em inseri-lo no contexto da relação opressor-oprimido, os seja, nas condições sociais objetivas em que se encontram os sujeitos que dele participam e, menos ainda, qualquer intenção em fazer dele um instrumento de tomada de consciência acerca dessas condições e de luta pela sua transformação. Daí favoreça uma práxis reiterativa da realidade. Trata-se fundamentalmente, de um diálogo no qual o que interessa, em primeiro lugar, é a sua adequação e a do pensamento que nele se expressa às regras da lógica. (SILVEIRA, 2003, p 65-66).

Segundo Oliveira (2007), em Freire essa construção dialógica se detém em dimensões diferenciadas, uma vez que defende claramente que esta seja dada a partir da visão de mundo de cada povo, assim sendo, será educativa, o diálogo adquire, no pensamento desse educador, dimensões existenciais, ético-políticas e metodológicas. Portanto, Sofiste (2010) analisa que uma proposta pedagógica construída com base em uma essência humana universal é, no mínimo, alienada e alienante do ponto de vista político, autoritária e com a possibilidade de ser menos eficiente do ponto de vista metodológico.

Nessa perspectiva metodológica, ambos defendem um fazer dialógico como método entre educador e educando, no entanto, em Lipman esse diálogo é dado seguindo a definição dos conteúdos, sendo, portanto, uma ação pedagógica previamente elaborada. Por esse ângulo, a concepção de universalidade da filosofia e do educar não assegura uma ação que ocorre além de fronteiras, a educação moverá a estrutura apresentada sempre que houver o desenvolvimento do conhecimento, da criticidade e da autoconsciência.

A proposta de Freire, porém, aponta em uma direção oposta, pois, para ele, é a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo que se poderá determinar o conteúdo programático da ação educativa (SILVEIRA, 2003). Assim, essa efetivação se concretiza na ligação comunicativa entre educador-educando à medida que se conectam à realidade.

Desse modo, pode-se dizer que o diálogo que Freire indica se concretiza por um olhar diferenciado ao que propõe Lipman, na medida em que, a partir da perspectiva freireana, uma

vez distante da realidade da sala de aula e dos sujeitos enquanto educandos, traz uma significação incompleta a ser empregada, pois a ação se efetua nas particularidades de cada grupo social. Kohan (2019, p. 231) enfatiza “que, da relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos, com base em uma leitura compartilhada do mundo que esse diálogo oferece e que é possibilitada pela relação democrática e não hierarquizada que vivem”.

De acordo com Oliveira (2017), essa relação dialógica acontece em um momento de encontro, em que os sujeitos do processo educativo conhecem e transformam o mundo. Essa construção coletiva é sempre comunicativa, é o que dá vida à relação de construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, em que aluno e professor são igualmente sujeitos cognoscentes em uma guia de produção, construção e transformação. A esse respeito, Barbosa (2018, p. 116) pontua que é

notável que a atitude tomada pelos (as) educadores (as) freireanos (as) frente aos outros precisa ser diferente. Aprendem a abordar com amor, respeito, carinho e cuidado todos os seus alunos e alunas, e isto não é leviano, é um costume que reflete de que lado permanecemos e como queremos que nossos (as) educandos (as) nos olhem.

Então, não pode ocorrer como uma ação superficial e vazia de significados, é necessária estar contida na vida do educador para que faça sentido sua prática, por isso, aponta para a autenticidade da relação do educar, para que seja transformadora, ética e democrática. Nesse sentido, a pedagogia freireana é, sobretudo, viva e humanizadora, na medida em que os procedimentos pedagógicos são constituídos na prática.

Os princípios enunciados por Paulo Freire são colocados em práticas no ensino de filosofia com crianças de distintas formas. Deseja-se que elas aprendam não apenas ouvindo, mas vivenciando. Para que isto ocorra, nos planejamentos, os (as) educadores (as) buscam meios de sempre introduzir nas temáticas estudadas, metodologias que abarquem vídeos, músicas, jogos, brincadeiras, incitando uma relação de mais proximidade entre os(as) educandos(as). (BARBOSA, 2018, p. 120).

A pedagogia freireana se funda na integralidade humana, portanto, trabalha a partir do espaço social, das relações sensíveis, afetivas, sendo as emoções e a sensibilidade partes integrantes desse todo, e, assim, compõe o fazer educativo, não dissociando da formação política e democrática. Desse modo, as relações são efetivadas e as descobertas dos educandos não estão restritas à sala de aula, sendo o problematizar um caminho revelador, na medida que ocorre nas relações diárias e alcança o ser sujeito que toma consciência de si e de seu papel social.

A relação entre educador e educando é ponto essencial na prática freireana, uma vez que esta precisa adentrar a realidade do educando, “é aos poucos que o ensino de filosofia vai conquistando o ambiente e a confiança das crianças. [...] para conhecer a realidade das crianças

é necessário ter cuidado, ser ponderado, para não ser invasivo, pois apenas quando elas acreditam é que dizem o que pensam, o que as faz ter medo, o que sonham” (BARBOSA, 2018, p. 121).

É a partir dessa realidade dialógica que se cria questões problematizadoras, e desenvolve o potencial reflexivo dessas crianças.

Isto é, a prática freireana norteadora do trabalho do GETEFF-NEP permite que crianças aprendam com mais reflexão, alegria, criticidade e deste modo elas se expõem e falam como são, e não exclusivamente o que o educador quer ouvir ou ver. Acentua que na realização das atividades filosóficas, educadores e educadoras também aprendem com as crianças. Certamente, as crianças também ensinam. (BARBOSA, 2018, p. 121).

Nesse sentido, não há, então, um método pronto e conteúdos delimitados para esse fazer educativo. Compreende-se que este deve ultrapassar a preparação com etapa técnica, deve ser criado na realidade vivenciada. Para Silveira (2003, p. 69):

Na concepção de Freire, portanto, a escolha dos conteúdos programáticos não pode ser feita aprioristicamente pelo educador-especialista e estes conteúdos só depois serem apresentados aos educandos para que façam a sua escolha a partir da escolha já feita já feita por aquele. Ainda que tais conteúdos venham escritos em textos romanceados e de leitura supostamente agradável, isso em nada diminui o caráter “bancário” e antidialógico desse procedimento.

Partindo da realidade histórica, essa elaboração dos conteúdos deve desenvolver uma relação crítica, capaz de estabelecer o conhecimento acerca da realidade social em seus variados aspectos, sejam eles políticos, econômicos ou culturais. É buscar para o educando essa visão de mundo não dogmática, politizada, pensar em quem se direciona os conteúdos curriculares.

Eis, portanto, uma contraposição à construção lipmaniano do processo educacional, pois traz em sua corrente filosófica a educação de uma visão universal do educar. Nesse sentido, há uma elaboração prévia que molda o direcionamento dos conteúdos em sala de aula, as discussões travadas são desencadeadas a partir de um ponto estrategicamente definido, sem que se busque diretamente uma junção entre social e educativo, pois, no que concerne à discussão, só ocorre após a introdução – pela apresentação da respectiva novela – para que se desenvolva o diálogo entre as crianças.

Como apresentado no decorrer deste estudo, os princípios básicos que norteiam o programa de Lipman se baseiam na lógica formal e, portanto, não se preocupam com fundamentações históricas ou problematizações da realidade social. Nesse sentido, mostra-se um distanciamento, “considerando o ponto de partida dos autores em questão, veremos que as razões históricas e as motivações na construção de suas propostas pedagógicas fundamentam-se em realidades e interesses bem diferenciados” (SOFISTE, 2010, p. 75).

Pensemos nas inquietações e motivações que se sustentam cada perspectiva educacional, pois, nessa relação, Lipman evidencia sua formalidade filosófica em busca de uma racionalidade, de um sujeito com o pensamento estruturado, a isso coloca a educação como sendo essa ponte para a formação racional. Nesse viés, tem-se o papel que Lipman atribui à escola no sentido de sua responsabilidade pelas mudanças sociais, dando fundamental importância à razoabilidade enquanto aquisição do processo educativo.

Assim, a transformação social que busca em seu programa se inicia na comunidade de investigação, o modo como o diálogo se dá é um princípio de construção democrática na sociedade. A investigação reflexiva pressupõe abertura ao debate, partindo da liberdade de cada um em colocar suas problematizações. Para Lipman, é nessa experiência da comunidade que se constrói o sujeito autoconsciente capaz de atuar na sociedade, sendo, pois, o caminho para uma sociedade democrática. Sofiste traz essa análise considerando que preparar as futuras gerações social e cognitivamente para o diálogo e construção de uma sociedade democrática é objetivo da educação.

Em sua compreensão acerca da pedagogia freireana, observa-se uma divergência em relação ao modo que Freire entende a educação e o pensar autêntico. A esse respeito, Silveira (2003) pontua que o pensar verdadeiro não basta que seja um pensar logicamente construído. Na concepção de Freire, o pensar autêntico é aquele que não individualiza a relação entre o homem e sua realidade, mas que a coloca como parte do processo para a transformação.

Portanto, a importância da tomada de consciência a que se objetiva nessa concepção é desenvolvida no círculo de cultura enquanto estratégia metodológica, em que o diálogo perpassa as experiências vividas. Nesse momento, desencadeia-se o debate e surgem as problematizações. Em Freire, para que as situações tenham significados e possibilitem a crítica à realidade, é imprescindível que sejam reais na vida dos educandos.

O ponto de partida do ensino é o contexto social dos educandos. As atividades educativas partem do conhecimento que o educando já possui. No círculo de cultura, faz-se o levantamento do universo vocabular dos educandos, dos quais se escolhe o tema e a palavra geradora. Situações existenciais são criadas com o tema e palavra geradora (codificações temáticas) é debatida com os educandos. Em torno da palavra geradora, são desenvolvidas atividades de leitura e escrita por meio da criação das fichas-roteiro das famílias fonêmicas e da ficha de descoberta, que envolve debate sobre novos temas (temas dobradiças) e novas palavras emergentes no diálogo crítico travado entre educador e educandos. (OLIVEIRA, 2017, p. 241-242).

Desse modo, propicia uma junção entre o vivido no cotidiano e o que se constrói a partir deste no espaço educativo, o que fortalece uma visão de mundo e pertencimento que se encaminha ao agir ético, político e democrático. Portanto, o que a experiência desenvolvida por meio do NEP nos mostra é uma dimensão ampliada no que concerne à formação do sujeito

crítico, em que a busca pela emancipação do pensamento exige que se pense a existência social em todos as suas dimensões.

Nesse ensino, os educadores compreendem, como Matthew Lipman propõe, que a criança pode filosofar, sendo importante a conversação, mas se distancia dele, ao ter como ponto de partida as experiências de vida dos educandos e utilizar o diálogo não apenas como campo investigativo, mas, sobretudo, em sua dimensão existencial e ético-política, situando os educandos como sujeitos de conhecimento. (OLIVEIRA, 2017, p. 243).

Nessas diferenciações, ambos direcionam ao educador uma função primordial, cada um a seu modo, atribui a este o papel de condutor nas descobertas, estabelecidas na relação entre educador-educando, preservando a autonomia e as buscas desejadas. Assim, o que compreendemos como fundamental são as circunstâncias a que cada corrente é colocada, e de que modo a formação educacional pensa seu fim, se este será favorável ao que se destina e ao comprometimento como a prática educacional transformadora exige.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos finais deste estudo levam ao lugar de onde partimos – as vivências, inquietações, expectativas – em direção a uma processo de buscas, principalmente no que concerne à compreensão dada à formação do ser humano diante das perspectivas educacionais das quais fazemos parte, de modo que, enquanto educador-pesquisador, somos sujeitos esperançosos diante de um todo que procura aprisionar o nosso lugar de fala, escuta e ação.

É nessa tentativa de manter-se livre e atento à realidade e ao mundo que nos cerca que esta pesquisa foi desenvolvida, buscando sustentar o poder do livre pensar – crítico, reflexivo e autoconsciente –, que alcance as transformações da sociedade, sendo edificado e vivenciado em todos os espaços de trocas e vivências sociais. Portanto, presumimos a fundamental importância da escola em seu processo educacional enquanto espaço coletivo e multiplicador que precisa ser construído sob as múltiplas dimensões humanas, assim sendo, há de se reinventar mediante as novas descobertas e significados que estas implicam ao cotidiano.

É nesse espaço múltiplo, construído a partir de grupos diversos que empregamos uma formação educacional filosófica, em que o ensino de filosofia para crianças possui fundamental importância, desde que seja construído em direção a emancipação desses sujeitos. Para tanto, ao pensarmos a realidade educacional brasileira, defendemos haver na proposta freireana e em sua prática educativa, maior suporte para o desenvolver das capacidades humanas no que concerne ao ensino de filosofia com crianças.

Refletindo a partir de Matos e Oliveira (2015), temos na pedagogia Humanista-Libertadora de Paulo Freire, o que contempla os aspectos democráticos da educação, pois seu modo, considera todos os sujeitos como parte do processo educacional. A relação estabelecida possibilita a atuação de todos, ao passo que participam efetivamente – pensam, falam, ouvem – pois cria-se um ambiente de transformação, essa construção dialógica entre sujeitos possibilita a ação concreta em suas relações com o todo.

Portanto, apontamos essas características como distanciamentos fundamentais entre a concepção lipmaniana e a prática pedagógica freireana. Onde se busca ir além das habilidades, trazendo para o diálogo a história da filosofia, adentrando também aos conteúdos e temáticas fundamentais, ultrapassando a estrutura construída por Lipman. Nessa relação, apontamos a influência da perspectiva lipmaniana no que tange a capacidade das crianças para a formação filosófica.

No entanto, ao pensarmos o ensino de filosofia na formação das crianças, temos no contexto brasileiro a percepção freireana, que rompe com a perspectiva de Lipman – quando

engloba o contexto social, outras estratégias metodológicas, o modo de se compreender a emancipação, quando busca além da autonomia do pensar.

Há portanto, no olhar freireano para a formação das crianças outros princípios e outras pedagogias, aos quais apontamos nesse estudo como limitações essenciais a serem consideradas no que tange ao distanciamento entre as duas propostas pedagógicas apresentadas. Pois em Lipman temos a saída do molde tradicional para adentrarmos em outro, pensado e elaborado, de maneira determinada para ser empregado no espaço da sala de aula. Para além, em sua visão, não se busca apenas uma mudança de comportamento, pois não se tem em Freire a formação das crianças para se pensar os adultos, mas está intimamente ligada com a formação do ser criança – crítico e participativo na sociedade.

Nesse sentido, fundamentamos a concepção de emancipação a partir dessa perspectiva freireana, onde perpassa o caráter proposital, é efetiva, prática, direcionada a práxis do fazer pedagógico. Compreende o emancipar em relação intrínseca com o humanizar, sendo necessário reconhecer o processo de opressão a que se encontram determinados sujeitos, para que se realize o processo que conduz à sua humanização.

Assim sendo, para que se chegue a esse fim, é essencial que sejam entendidas as estruturas de dominação social existentes, para que a ação de conscientizar-se ocorra. Nesse sentido, há o afastamento de saber tradicional, pautado e fundamentado na manutenção dessas estruturas sociais de poder. A essa realidade é que a construção do pensar emancipado se faz necessária, rompendo com a existência de uma educação que não seja ética e racional em sua visão social, mas que englobe os aspectos do fazer humano em sua perspectiva de ação prática, e portanto, que alcance essa conscientização.

A partir dos apontamentos de Ambrosini (2012), “a conscientização do ser humano leva a necessidade da educação. A educação que parte da consciência do inacabamento do ser humano é uma educação que tem como principal função formar esse ser humano” (pg. 12). O que leva a compressão de como se efetiva esse processo de construção, entre reconhecer-se livre e autônomo diante de si da coletividade.

Assim sendo, a pedagogia de Freire, tem na emancipação do ser humano não apenas os aspectos da racionalidade, mas que esta seja construída sob a perspectiva de transformação social, sendo pois o único capaz de agir de modo consciente e objetivo sob a realidade. Portanto, a educação deve desencadear na aprendizagem essa criticidade, que viabilize a mudança de mentalidade, a ação-reflexão diante dessa relação, entre as dimensões intelectuais, sociais e afetivas.

Nesta dissertação, as seções construídas partiram da recusa a um modelo de educação que se efetivou ao longo de décadas, e com ele, perpetuou as amarras que enclausuram os seres em formação a uma visão de mundo que os inviabiliza, torna-os impotentes diante das suas próprias necessidades e reivindicações, com isso, perpetua o poder de poucos sob tantos, deixando-os submersos, à margem de uma sociedade dominante.

Desse modo, as análises desenvolvidas buscaram problematizar essa sociedade e em que circunstâncias é colocada a educação de crianças e jovens, trazendo para nosso entendimento as possibilidades de um processo educativo que seja exercido fora a essa realidade, que possibilite a formação que desenvolva o pensamento em sua complexidade, que dê a este espaço os meios para ser exercido em sua plenitude – de quem indaga, problematiza, julga e constrói argumentos.

É o pensar emancipado que almejamos alcançar pela junção entre educação e filosofia enquanto caminho que comporta esses pressupostos, entendendo ser possível que seja concretizado e que seus resultados sejam satisfatórios. No entanto, enquanto se pese a fundamental importância desse processo e a inserção desse ensino nas escolas brasileiras, foi possível concluir que os encontros são diversos, o que dificulta os direcionamentos e procedimentos a serem adotados.

Ademais, nossa perspectiva no que tange ao papel da filosofia no alcance desse objetivo se mostrou viável e necessária, por tê-la, em sua tradição, ponto de encontro entre o questionar e transformar a realidade. É essa junção que defendemos entre a aproximação intrínseca da filosofia para a formação do ser humano. Nossa investigação apontou possibilidades a essa junção ao analisar os pressupostos lipmaniano para a formação e o desenvolver filosófico desde a infância, apontando a relevância de sua proposta e a que ponto seu objetivo e procedimentos são viáveis.

Dessa forma, como ressaltamos, ao analisarmos o contexto educacional brasileiro, e a concepção de formação que defendemos, constatamos ser essa proposta limitada no que concerne às dimensões humanas, e entendendo que a educação formativa se concretiza nesses meios e a partir deles. Ao refletirmos nosso contexto e os entraves que a educação enfrenta, notamos que uma proposta pedagógica que, em sua prática, é seletiva e não demanda o alcance necessário a todos os grupos sociais, não pode, em sua totalidade, prover resultados que efetivem a ação ético-democrática dessa sociedade.

No entanto, ao se apresentar como força de quebra de paradigma, possibilita-se o transcurso para que outras visões de educação busquem, na efetivação de sua prática, suprir, ou, no mínimo, amenizar as lacunas apresentadas, como direcionamos a nossa análise à

concepção freireana de educação e às possibilidades que sua prática pedagógica oferece no que tange ao ensino de filosofia com crianças. Para que essas práticas educativas sejam efetivadas como ponto de ruptura ao modelo tradicional, é essencial que haja espaços efetivos, sendo necessário haver elementos institucionais que possibilitem essa abertura, integrando os currículos da educação básica.

Nesse sentido, consideramos que a análise proposta como nosso objetivo inicial é contemplada, na medida em que não empregamos a inserção do ensino de filosofia nas séries iniciais como medida que pode suprir as maiores deficiências do nosso sistema educacional no que abarca a formação humana, mas consideramos a prática desta como meio de busca efetiva para a construção do pensar emancipatório, uma vez que se alcance a integralidade da pessoa humana como parte de um todo de vivências, repleto de inquietações e transformações.

A partir do momento em que a escola possibilita esse acesso iniciado na infância, acreditamos ser possível alimentar, nesse ser curioso, o desejo de maiores buscas e descobertas, portanto, evidencia-se a importância de a sala de aula ser esse espaço de acontecimentos que se desenvolvem na coletividade, no diálogo, nas experiências vividas e, sobretudo, que sejam desenvolvidos a partir da realidade social a que fazem parte. Entendemos que, nesse processo, criam-se dimensões essenciais no desenvolver da atitude de um ser ético, que, uma vez consciente de si, vê o outro enquanto tal e, assim, é capaz de exercer, nos espaços sociais, o agir democrático e seu papel de cidadão, constatando a importância de se priorizar uma educação que seja emancipadora.

Reconhecemos a incompletude deste estudo, ao ponto que não se adentrou à sala de aula e aos procedimentos exercidos no que tange às práticas das abordagens apresentadas nesta dissertação, sendo, pois, possibilidade de estudos futuros que, além de apresentar as necessidades que a formação educacional exige, possam contemplar novos olhares e propor outras ações. Assim sendo, diante do levantamento realizado, ratificamos a pertinência do debate apresentado e suas contribuições para a pesquisa acadêmica, no que concerne às problematizações a que a filosofia da educação se ocupa.

Desse modo, nossa reflexão expressa também os múltiplos olhares acerca de um processo educacional que se funda em dificuldades diversas, em que pensar o contexto educacional atual é sentir o peso das dificuldades de uma sociedade na qual a educação não é prioridade. É deixar que pilares construtores desse processo se dissipem ou fiquem isolados, atados diante dos entraves nesse caminhar. É diante dessa realidade que nos colocamos ainda mais esperançosos, que defendemos ser o fazer educativo, crítico, reflexivo que propiciará atravessar esses caminhos tortuosos nos quais os sujeitos construtores desse agir se encontram.

Portanto, que a educação emancipatória seja o objetivo do fazer pedagógico, sendo o ato filosófico resultado iminente.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 378–391, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640058. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>. Acesso em: 05. maio. 2021.

BARBOSA, Cléuma de Melo. **O Ensino de Filosofia e a Formação do Ser-Sujeito-Criança na Educação de Paulo Freire**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6451815. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/1996.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Educação e Conhecimento).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, Valcicléia Pereira da; COSTA, Deodato Ferreira da. Trajetória da Presença-Ausência do Ensino de Filosofia nas Reformas Educacionais desde os Portugueses aos Tempos Hodiernos. **PRISMA**, vol. 2, n. 2, jul./dez. 2020, p. 1-23.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. Prefácio de Matthew Lipman; Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. **Como Pensamos: Atualidades Pedagógicas**. 3. ed. Trad. de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. Atualidades pedagógicas. Vol. 213. Trad. Godofredo Rangel e Anísio S. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire**. 59ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a. 256 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b. 256 p.

HORN, Geraldo Balbuíno. **A Função Social da Filosofia e de se Ensino**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução Arthur M. Parreira; adaptação do texto para a edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? *In*: KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KOHAN, Walter Omar. O Ensino da Filosofia no Brasil: um Mapa das Condições Atuais. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. *In*: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. (Orgs.). **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar. Paradoxos da emancipação. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; SILVÉRIO, Cleide Rita; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.) **Perspectiva da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed. Belo Horizonte: Vestúgio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

LELEUX, Claudine (Org.). **Filosofia para Crianças**: O modelo de Matthew Lipman em discussão. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LELEUX, Claudine. Educar para a cidadania através da filosofia para crianças. *In*: **Filosofia para Crianças**: O modelo de Matthew Lipman em discussão. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. v. 39. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia na sala de aula**. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan; Tradução Ana Luiza Fernandes Marcondes. 2. ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2019.

MATOS, Lyandra Lareza da Silva; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. et al.. **Reflexões sobre o ensino de filosofia com crianças na abordagem freireana de educação**. Anais IV

CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/11429>. Acesso em: 20/05/2021

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia *com* crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. A pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o ensino de filosofia *com* crianças. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n 3, p. 685-701, set./dez.2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso: 15 fev. 2020.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974. X, 142p.

RIBEIRO, Andrea da Silva. **Conscientização e Emancipação em Paulo Freire**. Sinergia, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://ojs.ifsp.edu.br>. Acesso: 22/02/2020.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez autores Associados, 1991. 180 p.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; BESSA, Dante Diniz. **Filosofia na Escola: uma apresentação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. 2005.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Míriam. Indagações Filosóficas com Crianças Brasileiras – quais as perspectivas? *In*: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Míriam. **Pensando Melhor: iniciação ao filosofar**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTd, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidade lusófonas. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; SILVÉRIO, Cleide Rita; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.). **Perspectiva da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?: contribuições para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOFISTE, Juarez Gomes. Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação. **Revista Ética e Filosofia Política**, n. 12, v. 1, abr. 2010.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para jovens: uma iniciação filosófica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

WONSOVICZ, Silvio. **Ensino de Filosofia na Escola Fundamental: O Projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003) – A proposta, a crítica, contradições e perspectivas.** Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252853?mode=full>. |Acesso: 24/05/2021.

WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma História da Movimento Filosofia para Crianças no Brasil. *In*: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Orgs.). **Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 43-83.

WUENSCH, Ana Míriam. Passado, presente e futuro da investigação filosófica com crianças no Brasil. *In*: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina. **Filosofia para crianças em debate.** Petrópolis: Vozes, 1999.