



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

CLÉUMA DE MELO BARBOSA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-
SUJEITO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE**

BELÉM-PA
2018

CLÉUMA DE MELO BARBOSA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE**

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.º Dr.º Damião Bezerra Oliveira.

BELÉM-PA
2018

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

BARBOSA, Cléuma de Melo

O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE / CLÉUMA DE MELO BARBOSA. — 2018
166 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - , Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

1. Ser-sujeito-criança. 2. Paulo Freire. 3. Filosofia com crianças . 4. Grupo de Estudo e
Trabalho em Educação Freireana e Filosofia . 5. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.
I. OLIVEIRA, DAMIÃO BEZERRA, *orient.* II. Título

CLÉUMA DE MELO BARBOSA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE**

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.

Data de aprovação: 27/02/2018

BANCA EXAMINADORA

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

Professora Laura Maria Silva Araújo Alves (Examinadora Interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Professor Waldir Ferreira de Abreu (Suplente Interno)
Doutor em Ciências Humanas e Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

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

BELÉM – PA
2018

Para meus filhos Davi Murilo e Dávine Celina

E para todas as crianças com quem trabalhei!
Que elas e eles possam se constituir enquanto
Seres-Sujeitos e receber sempre, de todos que
os cercam, o amor e o respeito infinito que
pelos dois eu tenho.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta Dissertação é uma forma de me constituir sujeito vislumbrando uma chama de conhecimento que possibilitou intensas reflexões acerca da educação e da formação do ser-sujeito-criança. Vislumbrar esta formação é agradecer profundamente ao educador filósofo Paulo Reglus Neves Freire, a partir do qual delinee os primeiros alinhavos e com o qual fundamentei as costuras teóricas, além de que é o pensador-atuante que mais contribuiu para a minha formação como cidadã, mulher, mãe, leitora do mundo, praticante da ética, cuidadora das crianças.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Ao professor Damião Oliveira, meu orientador, pelo zelo, amorosidade, compreensão, paciência e atenção construído nestes dois anos. Em se tratando dos (as) professores (as) de Curso de Mestrado destaco: Laura Alves, Dalva Valente, Sônia Araújo, Carlos Paixão, profissionais carinhosos, compreensivos, rigorosos e responsáveis. Agradeço, pois com eles, em manhãs sonolentas, advindas de leituras exaustivas de textos filosóficos, sociológicos e pedagógicos, durante a noite, mas com raríssimas faltas às aulas aprendi a me reconhecer como mulher pensante e entender o porquê de ter escolhido este mestrado em educação, mesmo sem supor o que aprenderia. E dois anos se foram... Mas as lembranças não se vão. E não posso deixá-las ir...

Dessa forma, meu muito obrigada aos amigos de turma, e aos de orientação conjunta Raphael Carmesin e Rafael Loureiro, pelos ensinamentos de vida, de bondade e esforço. Aos colegas de doutorado, em especial Dayana, Vítor, Léia, Fernando, pelo acolhimento. À amiga Michelle Oliveira pelas confidências compartilhadas e pela afinidade que cresceu tão rápido.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, através da bolsa concedida, com a qual pude vivenciar o mestrado com mais intensidade nas aulas, nas pesquisas, nos trabalhos apresentados em eventos, em artigos e capítulos de livros publicados.

Aos integrantes do NEP e às educadoras do GETEFF, especialmente Ivanilde, João, Margarida, Sullivan, Louise, Hanna, Luciana, Lorena, Fabíola, Regivana, Priscila, Keila, Isabell e Milene por construirmos juntos nas dificuldades e boniteza da prática cotidiana, a esperança por um mundo melhor dos nossos educandos e educandas, desde crianças até a velhice o meu agradecimento cheio de carinho, reconhecimento pelo esforço e pela dedicação.

Agradeço à minha família, pai, tios, tias, avós, primos e primas pela confiança, cuidado e apoio. À minha mãe, por abrir mão de seus desejos para viver os meus sonhos

comigo, com as dificuldades e as alegrias de seis anos de estudos seguidos. Aos meus irmãos, Cledeson e Clemeson pela compreensão, parceria, amizade e carinho. Ao Orivaldo, pelo apoio, orientação de vida, zelo e paciência. Ao meu grande amigo José Maria pelo conselho, incentivo e ajuda. Ao Bruno pelo afeto e diálogo. Ao meu filho Davi Murilo que crescendo, me ensinou a respeitar, entender, admirar e amar o seu jeito de ser-sujeito-criança. À minha pequenina filha Dávine Celina, que veio vindo, e com o desafio de sua chegada, trouxe uma marca no coração que fascina.

E a Deus, o Grandioso Criador, que me possibilitou e possibilita conhecer e conviver com todas essas pessoas e pela graça de ter me feito experienciar este mestrado!

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito (FREIRE, 1979, p. 21).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como educadores do GETEFF (Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia) vinculado ao NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire) desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia *com* crianças em escolas públicas de Belém. Além deste, buscamos (a) analisar diferentes posições teóricas que fundamentam a práxis de Paulo Freire e como elas contribuem para se pensar a formação do ser-sujeito-criança; (b) compreender a teoria de Paulo Freire e como ele apresenta a concepção de sujeito e sua relação com a educação e as crianças; (c) identificar nas ações pedagógicas utilizadas no ensino de filosofia *com* crianças como se abrange a formação do ser-sujeito-criança. Para impetrar estes objetivos, os procedimentos metodológicos utilizados foram: 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 a partir da compreensão da técnica de categorização da análise de conteúdo; conseguimos realizar levantamento bibliográfico e análise das obras de Freire, principalmente as partes que fazem referência em suma ao sujeito e em particular à infância e criança. Fizemos levantamento documental, dando 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 principalmente no que concerne a pensar e repensar o sujeito criança que está em processo de formação.

Palavras-chave: Ser-sujeito-criança. Paulo Freire. Filosofia com crianças. Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es Analizar cómo los educadores del GETEFF (Grupo de Estudios y Trabajo en Educación Freireana y Filosofía) añadidos a NEP (Núcleo de Educación Popular Paulo Freire) desarrollan la formación del ser-sujeto-niño en la enseñanza de filosofía con niños en escuelas públicas de Belém. Además de este, buscamos(a) analizar diferentes puntos de vista teóricos que fundamentan la praxis de Paulo Freire y como contribuyen a pensar la formación del ser-sujeto-niño; (b) comprender la teoría de Paulo Freire y como él presenta la concepción de sujeto y su relación con la educación y los niños; (c) identificar en las acciones pedagógicas utilizadas en la enseñanza de filosofía con niños como se abarca la formación del ser-sujeto-niño. Para lograr los objetivos, en el presente trabajo fueron realizados los siguientes procedimientos: investigación cualitativa, teniendo como locus de investigación el NEP y una escuela pública de la ciudad de Belém. Los sujetos abarcados fueron los educadores freireanos del GETEFF, que tomaron parte de las entrevistas por medio de diálogos y se sistematizaron a partir de la comprensión de la técnica de categorización del análisis de contenido; hemos hecho levantamiento bibliográfico y análisis de las obras de Freire, principalmente las partes que hacen referencia en suma al sujeto y en particular a la niñez y el niño. Hemos hecho levantamiento documental, dando evidencia para los planes, informes, artículos y libros elaborados por educadores actuantes en el GETEFF. Los resultados de la investigación dimensionan la importancia de la actuación de las educadoras y educadores populares en la praxis de la enseñanza de filosofía con niños principalmente en lo que concierne a pensar y repensar al sujeto niño que está en proceso de formación.

Palabrasclave: Ser-sujeto-niño. Paulo Freire. Filosofía con niños. Grupo de Estudio y Trabajo en Educación Freireana y Filosofía. Núcleo de Educación Popular Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	Dissertações e Teses sobre Paulo Freire produzidas entre 2014 e 2015 a partir do Banco IBICT	29
Gráfico	1:	Tipo de Estudo – Tese, Dissertação, Dissertação profissional	30
Quadro	2	Dissertação e Teses analisadas	30
Quadro	3	Principais objetos de estudo na Educação de Crianças	32
Quadro	4	Palavras – Chave significativas	33
Quadro	5	Princípios Freireanos nos trabalhos com crianças	34
Quadro	6	Trabalhos acadêmicos de filosofia com crianças em Paulo Freire – UEPA	36
Quadro	7	Dados dos (as) educadores (as) entrevistados (as) atuantes no GETEFF (De 2007 a 2018)	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
GETEF	Grupo de Estudo e Trabalho em Educação e Filosofia
GETEFF	Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia
GETFE	Grupo de Estudo e Trabalho em Filosofia e Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFEP	Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PFC	Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1.	Matthew Lipman e o sujeito na filosofia <i>para</i> crianças	17
1.2.	Paulo Freire e o sujeito na filosofia <i>com</i> crianças	23
2	ESTADO DE CONHECIMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
2.1.	Os levantamentos documentais e bibliográficos	28
2.2.	Estado de conhecimento sobre educação de crianças com referencial teórico freireano (2014-2015)	29
2.3.	Os seres-sujeitos da pesquisa	39
2.4.	Sistematização e análise dos dados	41
2.5.	Organização da pesquisa	42
3	“BALÉ DOS CONCEITOS” NA FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA: APORTES TEÓRICOS PARA UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL EM PAULO FREIRE	44
3.1.	Aportes personalistas da filosofia freireana para a formação humana do Ser-Sujeito-Criança	45
3.2.	Aportes humanistas para a formação do Ser-Sujeito-Criança	48
3.3.	Um epítome fenomenológico-dialético na formação do Ser-Sujeito-Criança	51
3.4.	Fundamentos existencialistas para a formação do Ser-Sujeito-Criança	54
3.5.	Aportes marxistas para a formação do Ser-Sujeito-Criança	58
3.6.	Interculturalidade, multiculturalidade e interdisciplinaridade na educação freireana	61
4	A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE	66
4.1.	Relação homem-sujeito e homem-objeto: entre a humanização e a desumanização	67
4.2.	Presença histórica: Ser-sujeito-criança no mundo, com o mundo e com outros sujeitos	68
4.3.	A integração do ser-sujeito-criança e a vocação ontológica	70
4.4.	Sujeito pensante, cognoscente, crítico e curioso: desvelando a razão de ser dos fatos	72
4.5.	A não negação do Ser-sujeito-criança	76
4.6.	O sujeito político da práxis transformadora: articulando pensamento e ação	78
4.7.	Rigor, autoridade, liberdade e autonomia em Paulo Freire	82
5	O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NO GETEFF-NEP	89

5.1.	Da criança assujeitada a ser-sujeito-criança de direito	92
5.2.	A comunicação gestual da criança e a dimensão cultural	104
5.3.	A criança como sujeito social livre	112
6	A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA FREIREANA COM CRIANÇAS	115
6.1.	Os princípios freireanos na formação do ser-sujeito-criança	115
6.1.1.	Os princípios freireanos no ensino de filosofia <i>com</i> crianças	116
6.1.2.	A utilização dos princípios freireanos na prática pedagógica	120
6.1.3.	Desafios e realizações no ensino de filosofia <i>com</i> crianças	124
6.1.4.	A contribuição do GETEFF-NEP para a formação do ser-sujeito-criança	126
6.2.	Elementos metodológicos na formação do ser-sujeito-criança	132
6.2.1.	O planejamento dos encontros pedagógicos	133
6.2.2.	As estratégias pedagógicas da educação popular	135
6.2.3.	Avaliação sobre o ensino de filosofia	139
6.2.4.	A responsabilidade na formação do sujeito criança	142
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	163
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES DO GETEFF	164
	APÊNDICE B – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”	166

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação sobre o Ser-Sujeito-Criança à luz do pensamento educacional de Paulo Freire é movida por dois desejos que estão envoltos por preocupação e curiosidade. Não surgiram do acaso, contudo, mesmo que sem perceber, estava começando a crescer, em março de 2012, quando iniciei o Curso de Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará.

Neste período as ações de educação popular e experiências filosóficas com crianças e adolescentes vivenciadas por educadores e educandos me foram apresentadas, bem como as demais práticas educativas realizadas com as pessoas através do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)¹. Iniciavam-se tempos, para mim, em que pude observar que a teoria e a prática se realizavam de forma dialética e comprometida com a educação, cultura e sociedade da Amazônia.

O NEP é aquele espaço em que, mesmo correndo o risco de parecer idealismo, me arrisco a dizer que é um dos lugares do mundo onde se reinventa as teorias de Paulo Freire. É onde o ato de aprender e de ensinar só faz sentido se tiver real significado para os dois polos aprendentes; é onde se toma a vida humana, nas mais diferentes singularidades como forma de repensar a nossa própria vida e a prática docente a qual estamos concretizando. É onde a esperança não é a última que morre, pois ela nunca morre.

Deste modo podemos considerar que de forma abrangente, em se tratando da inserção, atuação e comprometimento na universidade, Dias (2012, p. 16-17) nos entrega as descrições sobre o Nep da seguinte forma:

Este Núcleo tem como referência de ação a tríade acadêmica ensino-pesquisa-extensão e a educação na abordagem freireana. Instituiu cinco linhas de pesquisa – Educação Popular de Jovens e Adultos; Educação Popular Infantil e Escolarização Básica; Educação Popular na Amazônia Rural; Educação Inclusiva; e Educação Freireana e Filosofia – cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir das quais se organizam os Grupos de Estudo e Trabalho, que desenvolvem atividades de Educação Popular, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Infantil em escolas, hospitais, ambientes do campo e urbano-periféricos.

Além de destacar o NEP como lócus em que se desenvolve ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a educação que perpassa desde a infância até a velhice em distintos espaços e como um lócus de formação permanente e espaço acolhedor de diferentes sujeitos, Silva e Castro (2009, p. 35) afirmam:

¹ De início vamos tratar do NEP e de sua singularidade para esta pesquisa.

O NEP, nas suas ações, socioeducativas com crianças, jovens, adultos, e idosos, entende que é imprescindível um trabalho de formação [...] considerando as especificidades dos sujeitos com quem vão trabalhar. A formação não está restrita a períodos específicos, a eventos pontuais, mas, a um processo contínuo que está relacionado às suas práticas socioeducativas, aos encontros semanais, às jornadas pedagógicas, às reuniões de planejamento que ocorrem nos grupos de trabalho, nas orientações individuais e nas conversas cotidianas entre os educadores mais experientes e aqueles que estão se inserindo pela primeira vez no Núcleo. Portanto, o NEP caracteriza-se como um espaço de formação permanente, um espaço de ensinar e aprender.

Como um espaço de formação permanente, com alcance político, pedagógico, amoroso, comprometido e acolhedor, para Alder Calado (2009, p. 5), “Paulo Freire há de se reconhecer bem nos objetivos do NEP”, pois este Núcleo investe ao realizar trabalhos em uma perspectiva freireana:

Numa rápida apreciação, importa sublinhar as relevantes conquistas do NEP, com suas linhas de pesquisas e com seus grupos de pesquisa e trabalho. Alegra-nos perceber seu alcance político-pedagógico extraordinário, não apenas para os sujeitos da região amazônica, mas para todas as demais regiões do Brasil que lidam com a Educação Popular, numa perspectiva tão freireana. (CALADO, 2009, p. 12).

E esta visão não era tão nítida no começo do curso, mas foi se desenvolvendo, a partir do momento em que também fui me desenvolvendo enquanto mulher, acadêmica e educadora do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF-NEP). Ganhou maior preocupação e curiosidade quando me lancei ao desafio de no Trabalho de Conclusão de Curso analisar como os educadores do GETEFF-NEP, na turma de filosofia com crianças e adolescentes, em escolas públicas de Belém e Ananindeua, realizam a formação ética dos (as) alunos (as), com base nos pressupostos éticos da educação freireana.

No trabalho mencionado pude identificar os princípios éticos contidos em obras de Paulo Freire trabalhados na turma de filosofia com crianças e adolescentes, além de verificar como se deu a inserção da ética freireana na perspectiva da educação libertadora no ensino filosófico com crianças e adolescentes, bem como analisar, na prática pedagógica e filosófica dos educadores do GETEFF-NEP, como se efetivou a formação ética das crianças e adolescentes. (BARBOSA, 2015).

Estas constatações me levaram a tentar analisar nesta dissertação as teorias freireanas através dos prismas epistemológicos, filosóficos e educacionais e como estas bases contribuem para se pensar o Ser-sujeito-criança numa perspectiva freireana a partir das práticas do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF-NEP).

Assim, para uma compreensão inicial sobre esta temática, será realizada uma reconstrução histórica conceitual da proposta de filosofia para crianças iniciada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman na década de 1960; apenas para assinalar os fundamentos

que orientam o caminho da filosofia e a relação com as crianças, depois algumas considerações sobre a chegada deste programa ao Brasil na década de 1980, sua implantação, aceitação e as críticas a ele dirigidas, enfatizando os motivos de ele não ser aplicado na atualidade de forma íntegra a que Lipman pensou; traremos também algumas menções deste Programa no Pará fundamentando a gênese do GETEFF; e com destaque a Filosofia *com* crianças na perspectiva freireana existente desde 2007, com seus fundamentos e características peculiares de atuação.

A partir do GETEFF-NEP e das teorias freireanas, passaremos a analisar o que constitui o Ser-sujeito-criança. Trata-se de uma breve revisão teórica, que “em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo”. (LUNA, 2002, p. 83).

Esta compreensão inicial será realizada nesta seção, na qual também veremos as técnicas, métodos, abordagens e concepções que fundamentam este trabalho acadêmico que se pretende científico.

1.1 Matthew Lipman e o sujeito na filosofia *para* crianças

Pensar a formação do sujeito criança a partir do ensino de filosofia é entender que de uma forma geral, esse ensino, no nível fundamental, quer de escolas públicas ou privadas, não é muito conhecido, embora esta proposta pedagógica tenha se disseminado por diversos países do mundo. Daí, surge a necessidade de se entender qual a relevância que este ensino pode ter para as crianças? Como surgiu? Onde? Qual era a finalidade quando surgiu? Ainda se mantém os objetivos do início? Se não, o que mudou? Por quê? A estas questões, que problematizam o ensino de filosofia para crianças, Malacarne e Pedroso (2008, p. 2) trazem como começo de discussão as seguintes palavras:

O tema “Filosofia para Crianças” é um assunto não muito conhecido ou discutido no Ensino Fundamental. Questionar sobre o porquê desse tema, quais as razões que justificariam a realização de um estudo sobre o mesmo na escola nesse nível de ensino implica na necessidade de refletirmos sobre o tema. De onde vem a proposta “Filosofia para Crianças”, quem foi o seu inventor?

Começemos por afirmar que este ideal e a prática de se levar a filosofia para as crianças não é recente, tem pouco mais de cinquenta anos. Seu fundador foi o filósofo norte-americano Matthew Lipman, que na década de 1960, pensou na possibilidade de levar a filosofia para as crianças.

Para concretizar seus ideais, Lipman criou o Programa “Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar (PFC)” e elaborou materiais pedagógicos com conotações filosóficas para fortalecer este projeto. Este programa partiu da intencionalidade de levar para as crianças a possibilidade de vivenciarem o filosofar, principalmente no ambiente escolar.

Torna-se evidente este desejo quando Lipman diz: “talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início de toda educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (LIPMAN, 1990, p. 20). O que Lipman queria questionar ao dizer que a educação escolar, até então, era um “deserto de oportunidade perdidas”?

A explicação mais aproximada a esta indagação lipmaniana é a de que no período em que passou a formular estas ideias, ele trabalhava como professor de filosofia na Universidade de Columbia (EUA), e lecionava dentre outras a disciplina de Lógica. Nesta, Lipman (1995) notava que seus alunos sentiam dificuldades em compreender e passou a buscar meios para que desenvolvessem um raciocínio lógico e que pudesse ser utilizado na vida cotidiana.

Ao se deparar com tamanhas dificuldades de aprendizado, Lipman pensou que se a lógica fosse trabalhada desde as séries iniciais do ensino fundamental, ao chegar nas universidades os já então jovens, não teriam tanta dificuldade. É isto o que ele nos revela quando, numa entrevista ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, Lipman (apud ELIAS, 2005, p. 64) falou:

Em 1996 eu era professor de filosofia na Universidade de Columbia havia muita perturbação naquela universidade. Muitos se questionavam se a educação das crianças era apropriada para prepará-las para entrar na faculdade, eu pensei que talvez fosse bom ensinar as crianças um pouco raciocínio, tal como a lógica que eu ensinava aos alunos do curso noturno da universidade. Mas pensei: bem, ensinar lógica a elas, seria impor nas crianças mais uma disciplina árida e seca. Então, deve certamente haver uma outra forma de ensiná-las a raciocinar de certo modo que elas não se desagradem tanto.

Lipman (1990; 2002) percebeu que os alunos memorizavam e repetiam, usavam as regras de forma correta nas provas, contudo sentiam dificuldades em aplicar tais regras em suas vidas, no seu cotidiano, o que culminava justamente no ato de pensar por si mesmo. Notou, também, que quanto antes se instruisse o raciocínio, a começar pela infância, os sujeitos crianças provavelmente iriam adquirir mais habilidades para elaborar seus pensamentos.

Para concretizar este caso, Lipman elaborou inicialmente a primeira novela filosófica “A descoberta de Ari dos Telles”, fazendo alusão a Aristóteles no que concerne à formação lógica. Seguido pelas seguintes novelas, que estão traduzidas no Brasil, cujo foco direcionam-se para os sujeitos crianças da educação infantil e ensino fundamental.

Na educação infantil e primeira série do ensino fundamental, os livros estudados são “Rebeca”² e “Elfie”, e nestes, os assuntos perpassam pela beleza, verdade, bondade e estímulo à pergunta. Para a primeira e segunda série, tem-se o livro “Issao e Guga”, cujos assuntos vão de filosofia da natureza a conhecimento de mundo.

Outras novelas filosóficas são: “Pimpa”, trabalhado na terceira e quarta série e tem como conteúdo a aprendizagem da linguagem, sendo que este livro é fundamental para que se compreenda o próximo “A descoberta de Ari dos Telles”, estudado na quinta e sexta série, e que é envolto por questões de cunho lógico, as relações de trocas de ideias e discussões no ambiente escolar; na sétima e oitava, estuda-se o livro “Luísa”, no qual é notório o enfoque para a ética e moral, perpassando por assuntos como roubo, morte, mentira e crueldade. (LIPMAN; SHARP, 1995).

Outros quatro livros não traduzidos para o português são “Nous”, “Suki”, “Mark” e o “Hospital de bonecos”. Suki e Mark são novelas filosóficas direcionadas ao ensino médio (ELIAS, 2005). Sobre as histórias filosóficas Lipman (2002, p. 62) afirma:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamos-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar.

Além de elaborar novelas filosóficas, Lipman (2002) e seus colaboradores produziram também manuais para os professores que contêm planos de discussões para auxiliar o processo nas comunidades de investigação. “O manual de professor esclarece o que há de filosófico em cada capítulo da novela, aponta os conceitos subjacentes a cada episódio e sugere roteiros de discussão e atividades lúdicas para a fixação do conteúdo”. (SILVEIRA, 2001, p. 87). Também criaram instituições que organizaram e respaldaram o Programa e que oferecem cursos e oficinas para fortalecer o preparo do trabalho.

Este ensino de filosofia para criança desenvolvido em mais de 30 países chegou ao Brasil por volta de 1984, através da professora Catherine Young Silva que estudou filosofia na USP e na PUC/SP. Neste mesmo ano, a professora e colaboradora de Matthew Lipman, Ann Margareth Sharp realizaram uma palestra e algumas pessoas presentes passaram a estudar e elaborar, juntamente com Catherine, o Centro Brasileiro de Filosofia para crianças (CBFC).

² Escrito por Ronald Reed, colaborador de Lipman

Depois de criado, os integrantes passaram a traduzir e adaptar os materiais de Lipman, e a organizar cursos para professores pelo Brasil. Sobre estes cursos, Elias declara (2005, p. 104):

No Brasil, os cursos de formação são oferecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, sediado em São Paulo, e também pelos centros regionais, espalhados por algumas cidades do país. Cada curso corresponde a uma novela filosófica, e inclui uma carga horária de 40 horas para ‘habilitar’, - inicialmente – o professor; além de outros cursos específicos, na discussão de temas filosóficos importantes para o professor interessado em levar a filosofia para as crianças de acordo com os pressupostos de Matthew Lipman.

Marcos Antonio Lorieri (2002, p. 214) foi um dos professores que fez parte do grupo inicial e comentou que “o programa de filosofia para crianças de Lipman, a partir de 1985, foi desencadeador da existência de esforços na direção da iniciação filosófica de crianças e jovens no Brasil, abrindo espaço para a filosofia no ensino fundamental”.

Ainda assim, críticas são feitas, ao programa pensado por Lipman. Sucintamente, destacamos entre elas: que o programa não atende à realidade do povo brasileiro e suas manifestações em sentido cultural, social e na maneira de pensar (SILVEIRA, 2003). Por outro lado, Raquel Silveira (2001) o critica porque este, apesar de ‘taxado’ como um ensino inovador, com metodologias inovadoras que podem auxiliar o aluno, o sujeito criança, a exercer melhor sua autonomia, faz muitas vezes, o contrário, aprisiona-o.

Além disto, este programa, pela amplitude que está tomando, serve para estimular uma nova ‘mercadoria educacional’. Sobre o CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para crianças) ela comenta:

Este centro construiu uma rede para a expansão do programa de Lipman que envolveu secretarias de educação, com as quais firma convênios para o treinamento de professores e para o fornecimento do material didático do programa; e escolas privadas para as quais oferece (com a possibilidade da implantação de filosofia no ensino fundamental) um novo produto/serviço para a atração de pais/clientes na guerra do mercado de educação. Um produto *sui generis*, diga-se, já que encarado como uma metodologia inovadora para a educação dos comportamentos, pode também funcionar como mantenedor de velhas pretensões disciplinares (SILVEIRA, 2001, p. 58).

De Souza (2013) e Sanchez (2014) apontam a necessidade de se analisar o termo “comunidade”. Ele é destacado na proposta de Lipman como o espaço onde as crianças, ficando comportadas, pensam. No entanto, pensam analisando as leituras dos livros-novelas e respondendo às perguntas feitas pelos professores, cujas respostas já estão previamente contidas nos livros. Os autores indagam se essas crianças realmente estão pensando ou se estão somente reproduzindo as respostas das novelas.

Sobre as novelas filosóficas, Raquel Silveira (2001) reflete e expõe suas críticas destacando que as crianças fictícias deveriam ser modelos para as crianças reais nas seguintes palavras:

As novelas de Lipman passam a funcionar como um laboratório, distribuidor do *conhecimento necessário*, e fazem uso da racionalidade como um instrumento para a construção das consciências. Crianças fictícias em condições reais de comportamento são apresentadas às crianças reais. As crianças de ficção examinam a situação em que se encontram, controlam seus sentimentos e emoções naturais, refletem antes de agir (SILVEIRA, 2001, p. 87).

Por outro prisma, Liliane Sanchez (2014) traz para crítica o fato de que a proposta filosófica de Lipman está adquirindo um caráter expansionista e disseminada de forma idealista pelo mundo, e sem a necessária e preocupada análise em diversos âmbitos, sejam teóricos, democráticos ou antropológicos. Ela diz:

Não podemos deixar de mencionar que tal proposta é igualmente merecedora de análises críticas no que diz respeito a muitos outros aspectos que lhe são próprios – sejam de natureza prática, preconizada pelo autor e sua equipe para a adoção e comercialização do programa, sejam eles de ordem teórico-conceitual, como é notadamente o caso, dentre outros, da visão do papel do professor, da concepção de democracia e cidadania e do tipo antropológico de aluno e de infância que estão nas bases do projeto (SANCHEZ, 2014, p. 2).

Para a autora, esta perspectiva Lipmaniana se alicerça em um idealismo inocente e que pode ser prejudicial, pois no momento em que Lipman (2002) propõe que na comunidade de investigação os alunos dialoguem em busca de uma sociedade ideal, ele também está buscando um modelo ideal de ser humano, e um modelo ideal de sujeito-criança (BARBOSA, 2015). Além disso, Sanchez pensa que “toda a proposta de Lipman é assim definida por “modelagens”, pela busca e um ideal de homem a ser alcançado através da educação filosófica das crianças” (SANCHEZ, 2014, p. 4).

Este ensino também é criticado por ter estagnado nas bases educacionais americanas estadunidenses, na maneira de universalizar o saber, não levando em conta as camadas menos favorecidas da sociedade. Sobre a relação entre a democracia tão propagada nos fundamentos lipmanianos e o próprio conteúdo das aulas, Sanchez faz as seguintes indagações:

Em que sentido e até que ponto é possível conciliar a defesa de uma educação democrática à oferta de manuais acabados? Como poderiam a educação democrática, e reflexão filosófica se acomodarem a materiais e metodologias que pressupõem uma concepção tão instrumental da filosofia? (SANCHEZ, 2014, p. 10).

Outro ponto que a autora crítica é o diálogo, que ao invés de ser aberto aos anseios das crianças, torna-se fechado em torno do livro. É isso o que vemos em Sanchez (2014, p. 9):

Profundamente determinista, a concepção de ensino de filosofia proposta por Lipman deixa, é evidente, pouco ou nenhum espaço para um diálogo com outras possibilidades do vir a ser, não oferece qualquer abertura ao novo, ao outro, a algo que possa ser diferente dessas definições. Fecha por completo a discussão filosófica.

Encontramos diversos estudiosos que fazem críticas consistentes e fundamentadas ao Programa de Lipman, seja por questões metodológicas, filosóficas, éticas, democráticas, de conteúdo, ou referentes à postura do professor, porém, também não podemos esquecer que a iniciativa de Lipman ao levar a filosofia para crianças lançou uma valiosa proposta de contribuição para o mundo.

Nas análises de Favero et al (2004), desde que esta forma de ensino chegou ao Brasil, inúmeras escolas de ensino fundamental, especialmente as particulares, passaram a acrescentar a filosofia nos seus planejamentos curriculares. “Essa modalidade de ensino ganhou relevância no cenário nacional pela absorção que teve em vários estados brasileiros, dentre os quais se destaca: São Paulo, Minas Gerais, Brasília, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Maranhão, Mato Grosso do Sul e outros” (FERREIRA; DIAS, 2014, p. 1-2.). Na rede pública, este ensino também é ofertado nas cidades de São Paulo, Curitiba, São Paulo e Brasília³.

De forma geral, temos dezesseis Estados no Brasil, os quais de alguma forma realizam o ensino de filosofia para crianças, seja em Escolas Estaduais, Escolas Municipais, Colégios, Associações, Centros, Liceus, Institutos. No site “Só filosofia” encontramos as relações das escolas que trabalham filosofia para crianças e os respectivos estados. Para evidenciar, temos em São Paulo - SP (24 escolas), no Rio de Janeiro - RJ (2 escolas), em Belo Horizonte - MG (3 escolas), Cuiabá - MT (4 escolas), Campo Grande - MS (3 escolas), Goiânia - GO (2 escolas), Curitiba - PR (16 escolas), Salvador - BA (3 escolas), Recife - PE (6 escolas), São Luís - MA (1 escola), Fortaleza - CE (1 escola), Natal - RN (1 escola), Maceió - AL (1 escola), Manaus - AM (3 escolas), Porto Velho - RO (1 escola), Belém - PA (3 escolas) e Macapá - AM (1 escola).

³No âmbito do ensino aliado à pesquisa, Lorieri (2002) apresenta algumas experiências. Em Florianópolis, Santa Catarina, um grupo de estudo iniciou o trabalho de filosofia fundamentado na proposta lipmaniana, contudo, decidiu criar sua própria concepção, abordagem e materiais de uso, além de mudanças no papel do professor, esse grupo tem por denominação “Filosofia no Ensino Fundamental” e pode-se ter mais informações sobre ele na página da internet: <http://ww.centro-filos.or.br>. Outro projeto tem como nome “Filosofia na escola”, e é realizado em Brasília desde 1998 em escolas públicas. Walter Omar Kohan e Ana Mirian Wuensch são uns de seus coordenadores e idealizadores. Aderem à proposta lipmaniana, porém, não utilizam as novelas de Lipman nem oferecem cursos para os professores de mesma forma que Lipman oferecia (BARBOSA, 2015; LORIERI, 2002). Em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso, existe o núcleo de pesquisa PROFHIL, vinculado ao Departamento de Filosofia e do Instituto de Educação, coordenado pelo professor Peter Büttner, o diferencial deste projeto de filosofia consiste em ser uma prática transcultural, interdisciplinar e que parte do interesse e da vivência do aluno (BARBOSA, 2015; LORIERI, 2002).

Segundo Barbosa (2015), no Estado do Pará, em Belém, existe a Comunidade Educativa “O Mundo de Peteleco” que trabalha com o sistema Montessoriano de ensino. Nesta escola, o ensino vai do maternal à oitava série, e tem-se o ensino de filosofia para crianças fundamentado em Lipman, trabalhado há mais de dez anos nesta escola e que os professores usam o livro-novela Rebeca, de Ronald Reed. Mesclando a filosofia Lipmaniana com a Montessoriana, busca-se desenvolver com as crianças o diálogo, o respeito, a autonomia, a liberdade, a responsabilidade e a ética.

Há também a escola Pequeno Príncipe/Avante. Luciene Leal, uma das professoras desta escola, que leciona filosofia declara no site “filosofando com a coruja”: “A criança é capaz de filosofar? O ensino de filosofia para crianças não possui os mesmos pressupostos teóricos e práticas do ensino médio e do ensino superior. Mas sim, prepará-los à filosofia. E, essa feliz presença da filosofia na escola “Pequeno Príncipe/Avante”, onde ministro aulas de filosofia”.

Mesmo sendo uma prática reconhecida no Brasil, o CBFC encerrou suas atividades em 2010. O IFEP (Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar) assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de filosofia-Educação para o pensar.

1.2 Paulo Freire e o sujeito na filosofia *com* crianças

Como forma particular da pesquisa, o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia do NEP iniciou no ano de 2007, através de um projeto de iniciação científica idealizado pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira em parceria com Afonso Araújo Amador, intitulado: “*Filosofia com crianças e adolescentes em práticas educativas populares: uma abordagem freireana*”. Este projeto foi aplicado em um Centro Comunitário de Benfica, um Distrito que se localiza no município de Benevides no Estado do Pará (DIAS, 2015).

Além do Projeto de Iniciação científica, Afonso Araújo Amador realizou sua pesquisa que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso, analisando através de um estudo de caso, como o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) de Matthew Lipman era executado em uma escola particular de Belém também datado em 2007. Para compreender estas bases, o pesquisador aprofundou seus estudos sobre as categorias Lipmanianas, com foco para as questões metodológicas que circundam esta proposta.

As ponderações feitas por Amador (2007) foram diversas e comprovou as críticas feitas por outros autores a este programa. Dentre elas, menciona que os manuais direcionados

aos professores não eram nem usados em sua totalidade por eles, nem os alunos utilizavam as novelas na íntegra, pois não se identificavam. Essa realidade, em suas palavras é enfatizada da seguinte forma:

Os alunos apresentavam reações negativas nas leituras das novelas filosóficas [...] Além disso, os alunos reagem à imbecilidade e distância das personagens em relação ao seu contexto social. Assim, as personagens contidas nas novelas filosóficas pouco têm a ver com a realidade dos alunos, o que de certa forma interfere no processo ensino-aprendizagem dos mesmos. (AMADOR, 2007, p. 106).

Da Iniciação científica e do Trabalho de conclusão, educadoras como Edna, Dayse e Valéria e os educadores freireanos Alder, Afonso e Carlos, em reuniões, elaboraram uma carta de intenção. Nesta carta estava evidente o desejo de criar um GT no NEP que trabalhasse a educação freireana e o ensino de filosofia em ambientes populares, tendo por base as propostas de pesquisa e a metodologia construída no projeto de iniciação científica. Fez-se necessário para tanto, um estudo mais específico dos materiais de Lipman, e dos escritos de Paulo Freire até mesmo para ver no que se diferenciariam, e como utilizariam tais bases nesse novo Grupo.

Neste sentido, Amador (2007) afirmou a respeito do ensino de filosofia com crianças das classes populares que este “pressupõe a relação da Filosofia com a educação freireana, cujos pressupostos epistemológicos centram-se no ato de perguntar, no estímulo à curiosidade e no ato de problematizar a realidade social dos sujeitos educacionais” (p. 10). Assim, começamos a compreender que desde sua origem, os educadores atuantes do GETEFF-NEP se preocuparam com a formação do sujeito-criança.⁴

A partir desses entendimentos é que buscamos desenvolver esta pesquisa que ora lemos através da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A pesquisa relaciona-se com a Linha, principalmente quando problematiza a formação do sujeito criança, as práticas pedagógicas destinadas a ela, o atendimento à criança e adolescente na Amazônia, direitos humanos e educação freireana. Se potencializando à medida que busca ressignificar as teorias freireanas, dando um novo olhar, o do ensino de filosofia com crianças na perspectiva da educação libertadora na infância em ambientes escolares públicos de Belém-Pa que tem como traços característicos as relações entre os saberes culturais das crianças e as práticas socioeducativas desenvolvidas na escola pública pelo GETEFF-NEP.

⁴A seção quatro tratará mais especificamente da relação entre o GETEFF e a formação do ser sujeito criança.

Diante deste contexto, levantamos como problema de investigação: Como educadores do GETEFF-NEP desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança através do ensino de filosofia em escolas públicas de Belém?

Desta forma, as questões que surgiram no decorrer da pesquisa e que norteiam inicialmente este trabalho são: Como se constitui o Ser-Sujeito-Criança no ensino de filosofia com base na educação freireana? Como os (as) educadores (as) do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia viabilizam por meio do ensino de filosofia com crianças a formação do Ser-sujeito-criança? De que forma o pensamento de Paulo Freire, visando a formação do Ser-sujeito-criança, se apresenta na orientação e na prática popular pedagógica e filosófica com crianças participantes do GETEFF-NEP?

Para tanto, a partir dessas proposições, foram arquitetados objetivos com o intuito de identificar e ressignificar o pensamento de Paulo Freire em relação às crianças e às atividades de filosofia no ensino fundamental em escolas públicas. Desta forma, esta pesquisa buscou analisar como educadores do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia do NEP desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia *com* crianças em escolas públicas de Belém.

De forma específica teve-se a intenção de: 1) Analisar diferentes posições teóricas que fundamentam a concepção educacional de Paulo Freire e como elas contribuem para se pensar a formação do ser-sujeito-criança; 2) Compreender a teoria de Paulo Freire e como ele apresenta a concepção de sujeito e sua relação com a educação e as crianças; 3) Identificar nas ações pedagógicas utilizadas no ensino de filosofia *com* crianças como se realiza a formação do ser-sujeito-criança

2 ESTADO DE CONHECIMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a diversidade, principalmente em relação às Ciências Humanas, de técnicas e métodos utilizados nas pesquisas desenvolvidas, orientando os caminhos e os resultados alcançados, faz-se necessário esclarecer quais fundamentos epistemológicos, filosóficos, científicos, estão sustentando o processo, dando densidade aos argumentos, à sistematização e às análises do que foi proposto realizar, bem como colaborar no reconhecimento dos limites das análises dos dados que o autor elaborou.

Antes, entretanto, vale a pena atentar para o que Pádua (2004) declara sobre o ato de pesquisar, seus significados e seu processo:

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 2004, p. 31).

Partindo deste sentido de pesquisa e na perspectiva de compreender a teoria freireana e suas diretrizes aplicáveis ao ensino de crianças, o referencial teórico e metodológico que sustenta esta pesquisa parte do primado de algumas fontes de informações, entre elas, as factuais e as opinativas. Nas análises de Sérgio Luna (2002), esta explicitação é necessária, pois “exprimem a concepção de indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões”. (p. 49).

Os procedimentos metodológicos estão alicerçados na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com Pádua (2004) “pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”. (p. 36).

A importância de se refletir constantemente sobre as atividades da pesquisa qualitativa que é envolta pelo tema do ser sujeito criança numa perspectiva freireana, abará ações interpretativas, descritivas e compreensivas. Nas ponderações feitas por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação perpassa por algumas situações, entre elas, destaca-se o fato de a investigação qualitativa ser descritiva, cujos interesses envolvem os processos e os resultados; os dados de forma geral são analisados de forma indutiva e o ambiente natural é fonte direta para a obtenção dos saberes e das práticas. Os autores, ao evidenciarem as partes descritivas da investigação, reforçam:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...]. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48-49).

Interessa entender, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a importância que as transcrições de entrevistas como componentes das coletas de dados têm para este trabalho, pois no tempo em que são realizados, com sujeitos diferentes, as informações são registradas no momento em que são reveladas, assim, o olhar terá na compreensão fenomenológica, aliada à educação, uma forma de conceber o que acontece dentro e fora do campo de observação. É neste sentido que Teixeira (2005, p.37) declara:

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação. As suas experiências pessoais são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

Estes autores nos ajudam a situar o trabalho que se desenvolve numa perspectiva científica no panorama das pesquisas qualitativas, e a partir destas ponderações analisar as influências de Paulo Freire nas práticas pedagógicas de educadores que trabalham ou trabalharam a filosofia no ensino fundamental em escolas públicas. Desta forma, nós nos apoiamos na obra de Teixeira (2005) que ainda acrescenta:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa.

Como mencionado por Teixeira (2005), a vivência cotidiana é parte fundamental da observação de campo, principalmente ao pôr sob atenção as experiências pessoais dos ouvintes, pesquisandos, compreendendo suas linguagens, suas práticas, suas aspirações, dúvidas, brincadeiras, receios.

É por isto que se busca neste trabalho realizar uma pesquisa na qual tanto o pesquisador quanto as pessoas envolvidas no problema têm um envolvimento ativo, pois “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 293).

Nos dizeres de Teixeira (2005, p. 59) “os dados serão construídos sobre o mundo cotidiano e natural dos indivíduos com a participação do pesquisador na situação, inclusive intervindo; mudando, propondo”. A mesma ainda complementa que nesta modalidade de “há

o face a face entre o pesquisador e a realidade [...] O pesquisador não fica passivo e deve se dispor a conviver no contexto observado e estar aberto à realidade” (TEIXEIRA, 2005, p. 64).

Além de que: “permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução [...] ajuda-nos a ganhar confiança” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 297). Por isso que segundo os autores, é difícil empenharmo-nos entusiasticamente “num determinado objectivo quando só nos baseamos em sentimentos, sem dados para basear nossas posições. A recolha de dados auxilia-nos no planeamento da estratégia e no desenvolvimento de programas de acção comunitária” (idem, p. 297). Assim, compreendemos que estes pressupostos metodológicos iniciais são subsídios essenciais para o estudo a que estamos nos debruçando.

2.1. Os levantamentos documentais e bibliográficos

Entre os procedimentos metodológicos adotados optamos por utilizar como tipos de fontes de informação o relato verbal, compreendido como entrevistas e os materiais bibliográficos. (LUNA, 2002, p. 50-54). Para localizar e identificar os materiais potencialmente relevantes para esta pesquisa realizamos levantamentos bibliográficos e documentais (LUNA, 2002, p. 88-93) para verificar alguns conhecimentos que já foram registrados e produzidos sobre o tema.

Os dados bibliográficos serão referentes a: 1) Obras de Freire como: Educação como prática da liberdade (2016); Pedagogia da autonomia (2015); Pedagogia da indignação (2014); Professora sim, tia não (1997); Conscientização (1979); Pedagogia do Oprimido (2005); Pedagogia da Tolerância (2004); Cartas a Cristina (2003); A Educação na Cidade (2001a); Política e Educação (2001b); Pedagogia da esperança (1992); Extensão ou comunicação (1983); Ação Cultural para Liberdade (1981), entre outras, para identificar como se constitui o sujeito e de forma podemos delinear escritos sobre o ser sujeito criança na perspectiva freireana; 2) Autores que tratam de filosofia para crianças e sujeito criança e 3) Obras publicadas pelo NEP e produções do GETEFF.

Com os relatos verbais, orais, visamos identificar princípios, diretrizes e práticas estruturantes das ações de educadores do GETEFF-NEP com a intencionalidade de compreender a influência freireana em suas diversas manifestações.

Além disto, ao realizarmos uma análise bibliográfica sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso realizado por educadores do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado

do Pará, identificamos como vêm sendo realizadas as pesquisas em educação pelos educadores do GETEFF/NEP. Nas menções de Luna (2002) “uma das funções mais importantes desse tipo de revisão é a explicação de como o problema em questão vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico”. (p. 85).

No momento oportuno cabe explicar que o GETEFF é vinculado à linha de pesquisa Educação Freireana e Filosofia do NEP, cadastrado no CNPQ, e tem por objetivo: “desenvolver estudos sobre filosofia e a educação, assim como o ensino de filosofia com crianças, adolescentes e jovens, em espaços escolares e não escolares em uma abordagem freireana” (Portal CNPQ).

Para Dias (2015), desde sua origem até o ano de 2016, este Grupo de Estudo e Trabalho vivenciou algumas mudanças, seja referente a nomenclatura, quanto aos objetivos e aos educadores que passaram a compor o Projeto. Quando iniciou, em 2007, a sigla era **GETFE** – Grupo de Estudo e Trabalho em Filosofia e Educação; em 2009 mudou para **GETEF** - Grupo de Estudo e Trabalho em Educação e Filosofia; e em 2012 passou a utilizar-se da sigla **GETEFF** - Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia. Nesta dissertação, essa última será a sigla utilizada.

Com o anseio de corroborar os objetivos da pesquisa, realizamos um mapeamento de teses e dissertações a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses do IBICT. Também pesquisamos em portais virtuais de algumas universidades, a saber: UEPA, UFPA, UFRJ e UNB, trabalhos realizados no âmbito de mestrado e doutorado que poderiam vir a tratar do tema filosofia no ensino fundamental de forma mais abrangente e que mencionasse as teorias de Paulo Freire.

2.2. Estado de conhecimento sobre educação de crianças com referencial teórico freireano (2014-2015)

Neste percurso, a finalidade deste estado da arte a partir das Teses e Dissertações é entender as teorias de Paulo Freire em produções acadêmicas envolvendo a Educação de crianças, reconhecendo a presença das obras de Freire.

No levantamento realizado no banco de Teses IBICT com o descritor 1 ou descritor central Paulo Freire, encontrou-se 434 trabalhos realizados nos anos de 2014 e 2015. Destes, 227 são dissertações e 157 são teses. Para delimitar as buscas, acrescentamos os descritores: Paulo Freire e educação; Paulo Freire e sujeito; Paulo Freire e filosofia e Paulo Freire e criança. Desta forma, os resultados foram: Descritor 2: Paulo Freire e educação (239

produções, sendo 179 dissertações e 60 teses); Descritor 3: Paulo Freire e sujeito (123 produções, sendo 88 dissertações e 35 teses); Descritor 4: Paulo Freire e filosofia (36 produções, sendo 21 dissertações e 15 teses) e Descritor 5: Paulo Freire e criança (32 produções, sendo 23 dissertações e 9 teses).

Quadro 1: Dissertações e Teses sobre Paulo Freire produzidas entre 2014 e 2015 a partir do Banco IBICT

Descritor	Quantidade	Dissertações	Teses
Descritor 1 – Paulo Freire	434	227	157
Descritor 2 – Paulo Freire e educação	239	179	60
Descritor 3 – Paulo Freire e sujeito	123	88	35
Descritor 4 – Paulo Freire e filosofia	36	21	15
Descritor 5 – Paulo Freire e criança	32	23	9

Fonte: Banco de Teses IBICT e organização da autora

Após observar os 434 trabalhos, iniciou-se o processo de exclusão, com o intuito de verificar os que estavam contidos e repetidos. Outro critério de exclusão adotado foi o de que todos os trabalhos a serem estudados e analisados deveriam ter menção direta à educação de crianças de no mínimo seis anos de idade. Além disto, a exclusão também se deu por observação ao título, resumo e referências. Assim, selecionou-se apenas 7 trabalhos para o descritor 5. Neste os trabalhos envolvem: Criação musical; Experiências de leitura; Mediação pedagógica; Músicas da infância; Educomunicação; Brincar; corporeidade. Para o Descritor 4: Paulo Freire filosofia: o critério também se voltava para práticas no ensino fundamental, a qual não se encontrou nenhuma prática filosófica descrita em teses ou dissertações que aliasse a filosofia às crianças.

Para Descritor 3: Paulo Freire e sujeito destacamos cinco trabalhos, a saber: Temas geradores; Articulação educação sexual; Direito a educação; saberes docentes. Em decorrência de todos acima estarem contidos no descritor 2: Paulo Freire e educação: selecionamos apenas outros dois que mencionam, os quais tratam de: Três momentos (que envolvem diretamente categorias freireanas) e Violência. No total analisamos 14 trabalhos. Parte da metodologia utilizada foi bibliográfica com uso de gráfico e tabelas.

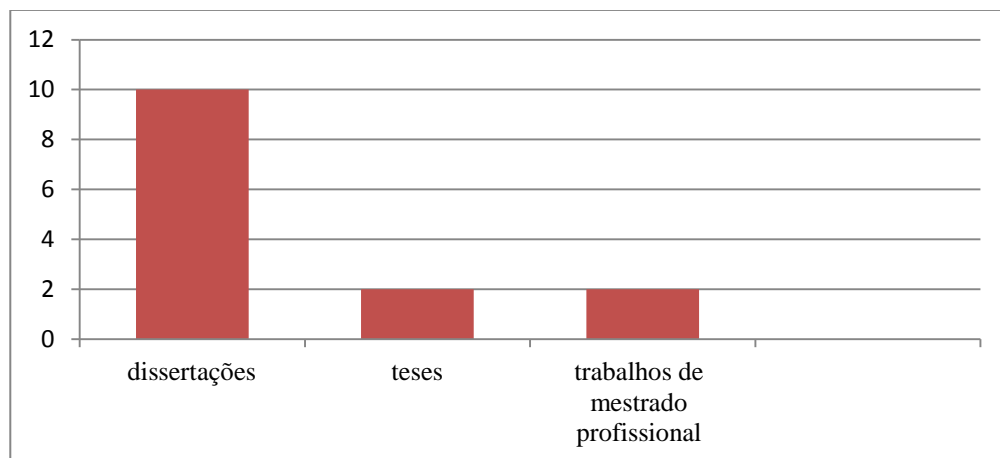
A análise das dissertações e teses foi efetivada da seguinte forma: (a) verificação institucional da produção; (b) organização dos objetos de estudos; e (c) Identificação dos princípios freireanos presentes os trabalhos.

Desta forma, de início mostramos uma caracterização das obras analisadas, destacando-se o tipo de estudo, o ano da produção e principais objetos de estudos. Depois analisamos as dissertações e teses sobre a Educação de crianças selecionadas, destacando os princípios freireanos utilizados.

a) Descrição das Teses e Dissertações que envolvem o pensamento de Freire e crianças

No levantamento realizado em 2016, no Banco de Teses e Dissertações do IBICT, com o descritor Educação de Crianças e Paulo Freire identificamos 32 produções sobre Educação de Crianças, correspondente aos anos de 2014 e 2015. Neste estudo foram analisadas quatorze destas produções, sendo 10 (dez) dissertações, 2 (dois) teses e 02 (dois) trabalhos de mestrado profissional (GRÁFICO 1).

Gráfico 1: Tipo de Estudo – Tese, Dissertação, Dissertação profissional



Fonte: IBICT (2016) e organização da autora

As teses e dissertações foram organizadas no quadro abaixo contendo os seguintes dados: Tipo (Dissertação, Dissertação Profissional ou Tese); Título; Instituição; Local e Ano.

Quadro 2: Dissertação e Teses analisadas

Tipo	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	LOCAL	ANO
Dissertação Profissional	Direito à educação: o pão nosso de cada dia	Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	2014
Dissertação Profissional	Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na	Universidade de Brasília	Brasília	2014

	promoção da educação ambiental na escola			
Dissertação	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	2014
Tese	Brincar, atividade humana e ferramenta pedagógica no contexto escolar da região metropolitana de Natal	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2014
Dissertação	A educomunicação e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos: a experiência nos centros de referência de assistência social de Curitiba	Universidade Federal do Paraná	Curitiba	2014
Dissertação	Músicas da infância de tradição oral: um relato das experiências expressivas, a partir de uma intervenção pedagógica com crianças de 6 a 7 anos	Universidade Prebisteriana Mackenzie	São Paulo	2014
Dissertação	Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas sócioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflito	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	São Leopoldo	2014
Dissertação	Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos	Universidade Federal de Goiás	Catalão	2014
Dissertação	Violências e comunicações de não violências no espaço escolar	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	2015
Dissertação	Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	2015
Dissertação	Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental	Universidade Metodista de São Paulo	São Bernardo do Campo	2015
Dissertação	Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora	Universidade Federal de São Carlos	Sorocaba	2015
Tese	Dança e autismo, espaços de encontros	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Campinas	2015
Dissertação	Criação musical coletiva com crianças: possíveis	Universidade Federal de São	São Carlos	2015

	contribuições para processo de educação humanizadora	Carlos		
--	--	--------	--	--

Fonte: IBICT (2016) e organização da autora

Ao observarmos 08 (oito) trabalhos são referentes ao ano de 2014 e 06 (seis) de 2015 demonstrando que não houve crescimento expressivo de trabalhos sobre a Educação de Crianças na perspectiva freireana. Destacamos que as produções estão vinculadas à 14 Instituições: Universidade Federal da Paraíba (01), Universidade Federal de Brasília (01), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (01) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (01), Universidade Federal do Paraná (01), Universidade Prebisteriana Mackenzie (01), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (01), Universidade Federal de Goiás (01), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (01), Universidade Federal de Santa Maria (01), Universidade Metodista de São Paulo (01), Universidade Estadual de Campinas (01), Universidade Federal de São Carlos (02), sendo uma em São Carlos e outra em Sorocaba.

As dissertações e teses em foco nos mostram a educação de crianças em uma diversidade de contextos. Assim, vale enfatizar que as pesquisas apresentam como objeto de estudo: Educação de Crianças e jovens (1); Violência no espaço escolar (01); Currículo (1); Saberes docentes (1); Direito à educação e a contribuição de Paulo Freire (1); Educação sexual humanizadora (1); Tema gerador para a reestruturação do currículo escolar de Ciências e Educação Ambiental no ensino fundamental (1).

Outros temas tratados são: Concepção de corpo (1); Ferramentas pedagógicas pautadas no brincar e no lúdico (1); Jogos e brincadeiras cantadas na infância (1); Conflitos em um ambiente de maus tratos e abandono (1); Experiências de leituras no contexto escolar e extraescolar (1); Práticas de dança com crianças e jovens ditas autistas (1); Práticas educacionais comunicativas (1).

Isto é, em síntese, estas pesquisas, envolvem educação de crianças, currículo, práticas educativas, ensino aprendizagem, recursos pedagógicos, jogos e brincadeiras, concepção de corpo, leitura, contexto escolar e extraescolar, inclusão, educação sexual e afetividade. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Principais objetos de estudo na Educação de Crianças

<ul style="list-style-type: none"> • Educação de crianças • Currículo • Práticas educativas • Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Ensino e aprendizagem • Inclusão • Educação sexual
---	--

	• Afetividade
--	---------------

Fonte: Elaboração da autora (2016)

A questão da Educação de Crianças, inclusão, currículo, leitura, e práticas educativas são os pontos mais encontrados. Em relação às práticas pedagógicas destacam-se o uso de filmes e de materiais didáticos. A discussão abarcando a música está interligada com o debate sobre a alfabetização e a questão da inclusão tem sido foco recente de estudo. Notamos que a maior parte dos trabalhos é sobre práticas escolares.

Também analisamos as palavras chaves das teses e dissertações e estas apontam novas perspectivas de estudo que se apresentam como inclusão através da música e da dança, afetividade, educação popular, saúde mental, saber docente, metodologia, educação cidadã, direito à educação, corporeidade, entre outras, conforme quadro 3.

Quadro 4: Palavras – Chave significativas

Tipo	Palavras-chave encontradas				
Dissertação Profissional (1)	Currículo	Três momentos pedagógicos	Problematização	Diálogo	Paulo Freire
Dissertação Profissional (2)	Saberes docentes	Aprendizagem	Anos finais do ensino fundamental		
Dissertação (1)	Educação	Direito	Direitos humanos	Justiça	Direito à educação
Tese (1)	Educação sexual humanizada	Abordagem temática freireana	Falas significativas		
Dissertação (2)	Educação Ambiental	Temas geradores,	Paulo Freire,	Prática dialógica,	Educação para a paz
Dissertação (3)	Corporeidade.	Escola em Tempo Integral.	Educação Básica		
Dissertação (4)	Brincar	Escola	Região Metropolitana de Natal		
Dissertação (5)	Comunicação;	Educação;	Educomunicação;	Vínculos Afetivos,	Centros de Referência de Assistência Social
Dissertação (6)	Músicas da infância	Jogos e brincadeiras cantadas	Educação musical		

Dissertação (7)	Mediação pedagógica	Acolhimento institucional	Casa abrigo	Conflito	Autonomia
Dissertação (8)	Experiência de leitura.	Leitura de crianças.	Práticas de leitura.	Educação.	
Tese (2)	Dança	Autismo		Educação	
Dissertação (9)	Criação musical coletiva	Processos educativos	Humanização	Criança	Convivência
Dissertação (10)	Diálogo	Educação	Violência	Comunicações de não violência	

Fonte: Elaboração da autora (2016)

De forma sucinta, as palavras-chave mais recorrentes são: Educação (5) escrita de forma isolada, e também educação acompanhada de algum outro conceito como Direito à educação (1), Educação musical (1), Educação Básica, (1) Educação Ambiental (1), Educação para a paz e Educação sexual humanizadora (1); Paulo Freire (2); A palavra música também se apresenta algumas vezes como em Criação musical coletiva (1), Músicas da infância (1); Direito (1) e Direitos humanos (1).

As palavras-chave apontam notavelmente que a educação é um dos conceitos centrais da perspectivas da Educação envolvendo crianças, bem como que há uma preocupação com questões sociais, quando se relaciona a uma educação para a cidadania, práticas libertadoras e inclusivas.

b) Teorias freireanas nas teses e dissertações envolvendo crianças

Na Educação de Crianças localizamos vários princípios freireanos mencionados nas teses e dissertações em questão como Afetividade, Diálogo/dialogicidade, Educação popular, Participação, Alfabetização, Práxis, Visão crítica; consciência crítica, Emancipação, Oprimido, Libertação, Ética/consciência ética, Educação problematizadora, Tema gerador e Leitura. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 5: Princípios Freireanos nos trabalhos com crianças

<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo/Dialogicidade • Totalidade • Historicidade • Contradição e mediação • Problematização • Interdisciplinaridade • Pergunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Afetividade • Emancipação/libertação • Educação libertadora/ Educação dialógica/Prática Pedagógica Libertadora • Educação bancária • Antidiálogo
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho coletivo • Formação/ permanente • Emancipação • Sensibilidade crítica e estética • Educação Libertadora • Saber de experiência feito • Alfabetização • Educador-Educando • Autonomia • Colaboração • Musicalidade criativa • Conflito • Oprimido 	<p>Formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práxis/Ação-reflexão • Palavramundo/ Leitura do mundo/ Leitura da realidade • Humanização • Tema gerador • Inconcluso • Comunicação • Esperança • Participação • Saber escutar • Ética/ consciência ética • Transformação • Educação popular • Curiosidade
---	-----------------	--

Fonte: Elaboração da autora (2016)

A partir das análises compreendemos que as teses e dissertações estão utilizando as teorias freireanas e buscando tratar de práticas educativas que partam dos ideários freireanos. As produções pesquisadas assinalam que Paulo Freire se institui um pensador do nosso tempo e que a Educação de crianças pode ser um caminho para uma compreensão de caráter formador.

Por isso, enfatizamos que as dissertações e teses escritas a cada ano apontam avanços no que se refere à concepção de sujeito criança, e especificamente esta dissertação, tratará da concepção de Paulo Freire acerca da educação se direcionando para a formação do ser-sujeito-criança.

Também buscamos produções que se direcionou para as bases teóricas freireanas, ressignificadas no ensino de filosofia *com* crianças; para entender as diferentes abordagens que alicerçam as práticas pedagógicas e as práticas investigativas na elaboração e construção do conhecimento em educação e filosofia; e assim compreender as tendências e como são usadas pelos educadores; os tipos e técnicas de pesquisa e como são executadas. Para realizar a análise, ressaltamos que foram feitas leituras integrais dos TCC's dos educadores e não apenas os resumos.

Desta forma, foram realizados os levantamentos referentes aos TCC's, na Biblioteca da Universidade do Estado do Pará, Campus CCSE, e se constatou a existência de quatro trabalhos realizados por educadores do NEP, cujo foco são as práticas realizadas no ensino de

filosofia com crianças com alicerces teóricos freireanos. Estas pesquisas foram realizadas no período de 2007, ano em que o GETEFF passou a se estruturar, a 2015.

O quadro abaixo mostra a relação autor, título, curso e ano de sua defesa. Todas as pesquisas realizadas foram por graduandos da Universidade do Estado do Pará, sendo do Curso de Pedagogia (2007, 2011, 2017); e de Filosofia (2015, 2017), donde se percebe a distância temporal e os poucos trabalhos ainda realizados tendo como referência as práticas do GETEFF-NEP.

Quadro 6: Trabalhos acadêmicos de filosofia com crianças em Paulo Freire - UEPA

Autor	Título	Curso	Ano
Afonso Araújo Amador	Filosofia para crianças: um estudo de caso em uma escola particular na cidade de Belém	Licenciatura Plena em Pedagogia	2007
Cristina Gomes dos Santos	O ensino de filosofia com crianças e adolescentes do Nep: motivações para o estudo escolar	Licenciatura Plena em Pedagogia	2011
Lyandra Lareza da Silva Matos	Ludicidade e afetividade no ensino de filosofia com crianças em uma escola pública de Belém do Pará	Licenciatura Plena em Pedagogia	2011
Cléuma de Melo Barbosa	Da feiura à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia com crianças e adolescentes	Licenciatura Plena em Filosofia	2015
Juliana Torres Cabeça	O ensino de ontologia com crianças do 5º ano em uma escola pública de Belém/Pa	Licenciatura Plena em Filosofia	2017

Fonte: GETEFF-NEP-UEPA, 2018.

Ao observar o quadro, notamos que há uma diversidade de temáticas aliadas à proposta freireana e ao ensino de filosofia. Alguns educadores mencionam de forma explícita, nos títulos de suas pesquisas, o “ensino de filosofia com crianças” como ponto central, o qual se interliga a outras ideias. Este ensino é o idealizado e executado, em suma, pelo GETEFF-NEP: um ensino de filosofia construído “com” as crianças, a cada Encontro, a cada necessidade ou dificuldade encontrada. É um ensino de filosofia sem um teor prescritivo e conteúdos pré-elaborados, bem como, um ensino pautado nos conhecimentos que as crianças e adolescentes possuem sobre a realidade.

O atendimento é com crianças e adolescentes, posto que duas educadoras freireanas mencionaram existir muitas crianças participantes dos Encontros filosóficos, mas também a existência de alguns adolescentes no processo educativo, principalmente nas turmas em que o

GETEFF-NEP atua no turno da tarde. Adolescentes com idades entre 13 e 16 anos. Isto evidencia que as turmas não são uniformes quanto à faixa etária referente a uma determinada turma no que concerne ao ensino na escola pública paraense no ensino fundamental.

Em se tratando de escola pública, apesar de apenas uma educadora ter colocado de forma evidente em seu título, nos escritos das duas outras educadoras, encontramos que suas pesquisas também se realizaram em ambientes escolares públicos, o que diferencia são as próprias escolas, os endereços, e os sujeitos.

O educador Afonso realizou sua pesquisa em uma escola particular. Cabe ressaltar que na sua pesquisa, duas questões diferenciam dos demais: o foco da pesquisa em uma escola particular e o ensino “para” crianças, haja vista no GETEFF-NEP o ensino ser “com” as crianças. O Trabalho teve como objeto o ensino de filosofia para crianças cujo referencial teórico preponderante foi Matthew Lipman.

Os objetos de estudos pesquisados envolvendo o ensino de filosofia com crianças e referenciais freireanos foram: as motivações para o estudo escolar, a ludicidade, a afetividade e a ética.

As palavras-chave identificadas nos TCC's são: Filosofia para crianças; Ensino de filosofia; Escola particular; Motivação; Filosofia com crianças; NEP; Estudo escolar; Ludicidade; Afetividade; Filosofia; Aprendizagem; Ética; Paulo Freire; Filosofia com crianças e adolescentes e Educação Popular.

Dentre as palavras-chave, destacamos as que se referem a “estudo escolar”, “afetividade”, “aprendizagem”, “ética” e “educação popular” que foram categorias importantes para cada trabalho, e que também são categorias mencionadas por Paulo Freire em seus diversos escritos.

Sobre o estudo escolar, Freire (1989, p. 33) enfatiza que o “estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos”. E o estudo escolar precisa estar alicerçado em bases sérias e que permitam a liberdade de se exercer a curiosidade sobre as realidades que nos cercam, nas quais estamos inseridos, e nas que escolhemos nos inserir.

A aprendizagem está diretamente relacionada à vida do educando, aprende-se onde for possível aprender, posto que em Paulo Freire, o fato de os seres humanos, crianças, jovens, adultos ou idosos, não terem se concluído, significa que ainda são seres aprendentes no mundo, e aprendentes uns com os outros.

Em se tratando de estudar “que envolvendo o *ensinar* do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do

aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje” (FREIRE, 1997, p. 20).

Afetividade e ética são duas categorias freireanas interligadas e que Paulo Freire (2015) as menciona diretamente na prática docente. Para ele a afetividade é elemento essencial se queremos o bem dos educandos, se desejamos ter uma prática educativa com seriedade e alegria.

A ética em Freire assume uma amplitude vital. Sua ética é uma da vida vegetal, animal e da vida humana em qualquer manifestação, principalmente se estiver em situação que afrontem os direitos de ser humano. A ética é uma prática “especificamente humana”, e “marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2015, p. 17 e 18).

Nos dizeres de Sousa (2010, p. 15) a educação e a ética caminham juntas:

Educar sem ética não é educação, por outro lado, uma ética que não conduz à educação é, no mínimo, morta, descarnada, abstrata e desumanizante, o que é um contrassenso. O ato de educar deve ser intrinsecamente um ato ético, sob pena de se tornar sua própria negação. Assim, tanto a ética como a educação são atividades essencialmente humanas.

Sobre a educação popular, Paulo Freire (1993, p. 61-62) afirma que:

Ela nasceu nesse movimento de conquistar e inovar os espaços. Aquilo que se chamava “educação de adultos” foi sendo melhorado por alguns grupos que pelejavam e conquistavam uma “legítima” educação que não descuidasse da cultura popular [...] Aí é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação.

Assim, evidencia-se que os objetos de pesquisa escolhidos pelos educadores partem de questões distintas e abrangentes, ao mesmo tempo, intimamente relacionadas nos escritos freireanos. Neste sentido, os levantamentos documentais e bibliográficos servem para nortear o ponto de partida e as sequências da pesquisa.

2.3 Os seres-sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta investigação: Educadores e educadoras, participantes das atividades de pesquisa e extensão, ou seja, das práticas pedagógicas e filosóficas em uma perspectiva popular cujo critério de seleção consistiu em ser estes sujeitos participantes ativos do processo formativo de ensino e aprendizagem filosófica.

Com os sujeitos desta pesquisa, foi realizada entrevista, entendida aqui como diálogo, que se deu em torno da perspectiva semiestruturada e reflexiva (SZYMANSKI, 2001), a qual, após gravada e transcrita, voltou para os educadores, a fim de verificarem se a transcrição foi fiel, pois compreendemos que envolveu sentimentos, opiniões, compartilhamento de ideias e atitudes. Além de que o retorno a estes sujeitos possibilitou que observassem suas inferências, tanto para corrigir algo que ficou desconectado e assim esclarecer, como para reforçar e reafirmar o dito.

A escolha se deu, primeiramente, pela participação destes no projeto, e pelo caso de terem interesse e disponibilidade em cooperar na pesquisa. No início da pesquisa pensamos em entrevistar dez educadores (as), que participaram do projeto entre os anos de 2007 a 2017, no entanto, conseguimos apenas sete, em decorrência principalmente de indisponibilidade ou porque não se encontravam no Estado do Pará. Os dias e horários dos encontros para as entrevistas semiestruturadas com os educadores foram agendados antecipadamente para que sucedessem de forma individual e gravadas. As entrevistas acabaram por volta de trinta (30) minutos. Das sete, uma entrevista foi realizada via e-mail. Após a conclusão das seis entrevistas (orais), iniciamos a transcrição, leitura e análise das mesmas de maneira a ser coerente com este trabalho.

Em todo caso, houve a leitura e o acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dentre outros, como elemento ético desta prática, levando em consideração o lugar, a linguagem e o momento. Nele demonstrava que a pesquisa não traria risco aos participantes e estes poderiam se extrair ou cessar a entrevista a qualquer momento.

Em acordo com Teixeira e Oliveira (2010, p. 13) “assumir responsabilidade *na e com* a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão. É ter consciência que o ato de pesquisar não é neutro, constituindo-se em uma ação histórica e ético-política”. Ainda acrescentam que:

Assim, constitui uma questão ética os pesquisadores não executarem pesquisas sem levar em conta tais cuidados, considerando que cada ato ético amplia a cidadania e garante a autonomia das pessoas-participantes. Esses procedimentos não impedem a realização dos estudos, nem os burocratizam, é preciso pensar que o mais importante, e que está acima de tudo, é o respeito à pessoa que participa da pesquisa, à sua integralidade, dignidade e à vida (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Durante a entrevista indagou-se aos educadores e educadoras a sua idade, quanto tempo atuou ou atua no GETEFF-NEP, e onde atuou ou atua. A idade deles (as) atualmente varia de 23 a 36 anos. A média de idade dos educadores é aproximadamente vinte e seis anos. O menor tempo que um educador, dentre os entrevistados ficou no GETEFF de 2007 a 2018

foi de oito meses, e o maior de cinco anos. Alguns educadores trabalharam em apenas uma escola, outros em mais de uma. Os educadores e educadoras, neste estudo, foram nomeados como: Educador S (Ed. S), Educadora B (Ed. B), Educadora C (Ed. C), Educador D (Ed. D), Educadora M (Ed. M), Educadora L (Ed. L) e Educadora E (Ed. E). O quadro a seguir delinea as explicações:

Quadro 7: Dados dos (as) educadores (as) entrevistados (as) atuantes no GETEFF (De 2007 a 2018)

Nome	Idade	Tempo de atuação no GETEFF?	Ano de atuação
Educador S	36 anos	5 anos	2007-2012. Em 2013 passou a atuar como assessor pedagógico
Educadora B	23 anos	2 anos e 6 meses	2014-2017
Educadora C	25 anos	9 meses	2012-2013
Educador D	24 anos	4 anos	2013-2017
Educadora M	24 anos	3 anos e 6 meses	2014-2017
Educadora L	29 anos	1 ano	2011-2012
Educadora E	30 anos	8 meses	2016

Fonte: Arquivo de documentos do GETEFF-NEP e pesquisa de campo.

Os educadores e educadoras que informaram para a pesquisa foram bastante receptivos ao responderem aos pontos. As respostas que surgiram foram ponderadas e decodificadas segundo técnicas de categorização da análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). Desta maneira, as perguntas permitiram respostas que pensassem as práticas educativas e filosóficas com as crianças.

2.4 Sistematização e análise dos dados

A transformação e organização das informações e o tratamento de dados, o que segundo Luna (2002, p. 63) também podem envolver a “transcrição das entrevistas e análises dos documentos”, foram categorizados a partir do entendimento acerca das compreensões analíticas de Laurence Bardin (2011). Nas palavras de Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdos de forma geral é enunciada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nas palavras de Bardin (2011), a análise de conteúdos como técnica de análise de dados auxilia na apresentação dos resultados na forma de quadros ou quando são registradas as categorias identificadas no conteúdo das respostas. Isto significa que o pesquisador precisa direcionar atenção para que suas interpretações tenham sentido, posto que as inferências têm por objetivo buscar o que se esconde por trás dos significados das palavras, que em si, são uma leitura profunda da realidade.

Para a autora, o ato de sistematizar e analisar perpassa necessariamente pelas diferentes formas de comunicação, que são descritas como “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (BARDIN, 2011, p.32).

De outra maneira, podemos afirmar que a análise de conteúdo está a serviço do que podemos escrever ou ouvir. Bardin (2011) enunciou que a análise de conteúdo é um “transporte de significações”, isto é, em se tratando do ensino de filosofia *com* crianças, esta técnica consiste em observar as descrições subjetivas para que se coloque em evidência com objetividade as questões a que os sujeitos em processo formador estão participando.

2.5 Organização da pesquisa

A dissertação está organizada em sete seções. Nas “Considerações Iniciais”, e também na segunda seção que trata do “Estado de Conhecimento e Procedimentos Metodológicos” apresentamos as genealogias existenciais e institucionais da pesquisa (NEP, GETEFF, UEPA, PEGED-UFPA), o objeto de estudo, seu problema e questões orientadoras, objetivo geral e específicos, além da síntese de sua organização.

A terceira seção, “Balé dos conceitos” na Formação do Ser-sujeito-criança: Aportes Teóricos para uma Construção Histórica e Conceitual em Paulo Freire”, põe a pesquisa em sentido epistemológico, filosófico e educacional explicando as fundamentações teóricas freireanas que dão subsídios para pensarmos a formação do sujeito em sua totalidade.

Na quarta seção “A formação do ser-sujeito-criança em Paulo Freire” chegamos nas compreensões a partir das obras de Freire cujo destaque central envolve a formação do sujeito criança e a relação com a educação escolar.

Na quinta seção “O Ensino de Filosofia e a Formação do Ser-sujeito-criança no GETEFF-NEP”, abordamos as origens do GETEFF, princípios freireanos, diretrizes culturais e filosóficas, conferindo destaque à presença de Paulo Freire nesta proposta educativa na escola pública.

A sexta seção “A educação filosófica freireana com crianças” trata das análises das entrevistas com educadores populares que desenvolvem ou desenvolveram o ensino de filosofia com crianças na perspectiva da educação de Paulo Freire.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma súmula dos principais indícios da influência de Paulo Freire na Escola Pública, especificamente, nas práticas educativas do GETEFF-NEP.

Desta forma, convidamos às leitoras e leitores deste trabalho, a apreciá-lo de maneira crítica e a assinalar maneiras de ressignificá-lo. Afinal, não o idealizamos apenas como condição burocrática para a conquista de um título acadêmico, mas como mina de constante curiosidade epistemológica em ininterrupto movimento praxeológico.

3 “BALÉ DOS CONCEITOS” NA FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA: APORTES TEÓRICOS PARA UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL EM PAULO FREIRE

Esta seção tem em sua formulação a intencionalidade de estudar acerca da formação do Ser-Sujeito-Criança. Para tanto, nosso olhar será direcionado para algumas diferentes posições teóricas que abordam a questão do Ser, do Sujeito, e da Criança como a fenomenologia, o existencialismo, o humanismo, o marxismo e o personalismo. Como diz Freire: “foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade [...] ficar um pouco perdido e um pouco até contente [...] nisso que costumo chamar, com certo humor, de especialidade no “balé dos conceitos”. (FREIRE, 1985, p. 22).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de esclarecer que estas correntes e conceitos foram escolhidos, para fundamentar o tema e as questões teóricas envolvidas e por estarem explícitos nos fundamentos da educação de Paulo Freire. Educação esta que, segundo Oliveira (2015, p. 60), apresenta “uma gênese teórica marxista, existencialista, fenomenológica, humanista e personalista, pautada em uma visão dialético-histórica de mundo que está relacionada com a sua prática”.

Não temos, contudo, a ambição de examinar com intensa profundidade os campos teóricos mencionados, pois os elementos constitutivos de cada corrente serão analisados a partir da questão da constituição do sujeito. Tomaremos desta forma, conceitos e fundamentos filosóficos, educacionais, políticos, psicológicos representados por teóricos como Paulo Freire, Emmanuel Mounier, Frei Betto, Hegel, Karl Marx, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Marcuse, Agnes Heller, Hannah Arendt, Heidegger, Bergson, além de outros que também se dedicam de alguma forma aos conceitos de Ser, Sujeito e Criança. Salienta-se que Freire não foi seguidor sistemático e acrítico de nenhuma destas teorias ou autores, ainda assim, não podemos cair na tentação de julgá-lo sob o argumento de um ecletismo intelectual.

Pode-se pensar, o primado que tal enfoque direcionado para uma compreensão envolvendo questões de cunho ontológico, antropológico e epistemológico acerca de alguns intelectuais que dão sustento ao ideário freireano não são tão importantes quanto as práticas que se vem realizando fundamentadas nas inferências metodológicas de Freire.

Contudo, analisamos que a compreensão destas fontes se torna indispensável para quem realmente anseia por entender os seus pareceres educacionais, pois “a teorização é um ato de conscientização, isto é, um ato em que os sujeitos tomam conhecimento da racionalidade que sustenta suas ações práticas”. (MUHL, 2008, p. 13).

Nesta seção organizamos nossos estudos em seis subseções, cuja intencionalidade presente em cada uma trata dos: “Aportes personalistas da filosofia freireana para a formação do Ser Sujeito Criança”; “Aportes humanistas para a formação do Ser Sujeito Criança”; “Um epítome fenomenológico-dialético na formação do Ser-Sujeito-Criança”; “Fundamentos existencialistas para a formação do Ser Sujeito Criança”; “Aportes marxistas para a formação do Ser Sujeito Criança” e “Interculturalidade, multiculturalidade e interdisciplinaridade na educação freireana”.

3.1. Aportes personalistas da filosofia freireana para a formação humana do Ser Sujeito Criança

Diversos são os estudos, nas mais variadas vertentes já realizados mencionando a questão do sujeito. Contudo, esta é ainda uma questão aberta que acende e provoca novos olhares e polêmicas principalmente em decorrência das posições teóricas sob as quais é fundamentada e pelos incrementos teórico-práticos que produz.

Pensar a formação do ser-sujeito-criança é pensar a existência humana que se concretiza nas relações estabelecidas entre a natureza e os elementos produzidos pelos seres humanos. Estas produções são comumente reelaboradas pelos sujeitos, o que pode dar a elas novas funções, desenvolver novos olhares, subjetivá-las. A subjetividade personifica o humano dentre as alternativas oferecidas pela realidade objetiva. É evidente que este processo de subjetivação não ocorre da mesma maneira para os sujeitos, mas estas crianças podem ser constituídas enquanto ser sujeito ao se inserirem na história e tomarem consciência deste devir da subjetivação-objetivação.

E é por meio da investigação, do conhecer e do discernimento que podemos nos descobrir e começar a nos definir como pessoa, ou seja, nos adentramos no processo de personificar. Como mostra esta passagem escrita por Mounier (1974, p. 20), este processo “é uma atividade vivida de auto-criação, de comunicação e de adesão, que em acto, como movimento de personalização, alcançamos e conhecemos”.

Nos é apresentado do personalismo, que ser pessoa ou o conceito de personificação do sujeito passa pelo devir, pelo movimento, pela dinâmica da transformação constante, que impede a petrificação da personalidade do indivíduo, não havendo uma paralisia no personificar, como afirmam Japiassu e Marcondes (2011): “a primeira preocupação do individualismo é centrar o indivíduo em si mesmo, a primeira preocupação do personalismo é descentrá-lo para estabelecê-lo nas perspectivas abertas da pessoa”. (p. 216).

Desta forma, ser pessoa, diante das fundamentações antropológicas presentes no personalismo, significa que o ser humano está situado no concreto, que se sente quando diz “Eu”. Se singulariza. Não é repetível. É único. Incomparável, inconfundível. É neste sentido que compartilhamos das ideias de Chagas e Rocha (2014):

Tal unicidade fala da singularidade de um ser que não se repete. Por isso, defini-lo não é possível, pelo fato que o núcleo da pessoa mesma é o sujeito. A pessoa é aquilo que por natureza mesma se subtrai a qualquer definição. Cada um é um ser singular, inconfundível e incomparável, sujeito único. (p. 101).

A partir deste primado, compreendemos que a formação do Ser-sujeito-criança no ensino de filosofia não se realiza de forma igualitária, pois é necessário, no mínimo, levar em consideração a história, a cultura e as relações sociais nas quais estas crianças estão inseridas, fatores que de diferentes formas contribuem para a constituição da sua personalidade.

Ao se tratar de crianças, convém lembrar que durante sua infância, Freire teve em sua família a presença ativa do cristianismo, vivenciando um “tempo fundante” de sua maneira de compreender o mundo e as relações sociais nele desenvolvidas. Levou para a adultez e velhice tais princípios cristãos, sendo por vezes considerado como um cristão militante. “Neste sentido, sua existência cristã engajada nos problemas sociais passa necessariamente pelo Personalismo de Mounier. Os momentos históricos em que viveu foram transbordados por este humanismo cristão”. (KLEN, 2014, p. 248). Esta militância, ancorada nas propostas personalistas estavam alicerçadas em preocupações como dignidade da pessoa, afirmação de si, conscientização, comunicação, diálogo, massificação.

Em diálogo, Frei Betto (2004) afirma que recebera juntamente com Freire (2004) influências do pensamento filosófico personalista. Em suas palavras: “foi interessante porque, sem dúvida nenhuma, você, Paulo, teve a mesma influência que recebi do Padre Vaz, na formação do pensamento filosófico. Nós dois fomos discípulos da filosofia personalista”. (p. 26). O próprio Mounier afirma: “o personalismo não é um sistema - o personalismo é uma filosofia, não é apenas uma atitude. É uma filosofia, não é um sistema”. (MOUNIER, 1974, p. 16).

Quando indagado sobre que filosofia era essa, Betto (2004, p. 26) acrescentou que este Padre Vaz: “criou um pensamento filosófico, evidentemente de inspiração cristã e profundamente hegeliano, mas situado na realidade brasileira”. Além disto, Betto (2004) complementou: “nós, cristãos, bebíamos sobretudo a filosofia de caráter personalista como a de Bergson, do Gabriel Marcel, do Maritain e do Emmanuel Mounier. Todos nós, nessa

geração fomos muito tocados por isso [...] O Vaz nos abre a porta à leitura de Marx”. (p. 26-27).

Notamos que Freire (2004) foi tocado pelas bases de filosofia personalista, e pela nova postura epistemológica de pensar o Brasil, buscando uma educação cuja concretude aproximasse a cultura do universo popular. Nas análises elaboradas por Klen (2014) enfatiza-se que:

Freire se preocupou em instaurar, assim como Mounier, uma comunidade de pessoas. Para isso, utilizou-se da educação. De uma educação que deveria estar a serviço da desmassificação do homem, da libertação da cultura individualista pequeno-burguesa e que o inserisse em sua historicidade, e que também o fizesse reagir aos acontecimentos. Dessa forma, ele iria ser valorizado como fazedor de cultura. (2014, p. 254).

Desta forma, Klen (2014, p. 247) declara sobre as ideias entrelaçadas de Emmanuel Mounier e Paulo Freire:

Mounier critica a natureza adaptativa presente nos seres humanos, como se tudo estivesse determinado. Da mesma forma, além da crítica ao Determinismo no conjunto de sua obra, Paulo Freire condena a adaptação, a acomodação e o ajustamento como fatores de massificação do homem.

Evidencia-se que nesta perspectiva filosófica, os seres humanos até podem viver sob o jugo da adaptação, acomodação e determinação, contudo estas são ações que não favorecem a constituição de seu ser-sujeito. E Klen acentua sobre a proposta educacional freireana:

Sua existência engajada, inspirada no Personalismo, entre outras correntes filosóficas, fez com que ele desenvolvesse seu método de alfabetização conscientizador. É um método que refletia algumas das categorias do pensamento de Mounier, como, por exemplo, a “tomada de consciência revolucionária”. Ou seja, a ideia de que a conscientização despertaria o educando para a ação transformadora no mundo, uma ação cultural para a liberdade [...] Esses são apenas alguns dos indícios da presença das ideias de Mounier no pensamento pedagógico de Paulo Freire. (KLEN, 2014, 255).

Chagas e Rocha (2014, p. 103) analisam as dimensões do ser humano a partir do olhar direcionado para “ser-com-os-outros” e “ser em si”. Neles:

O homem comunitário, membro da sociedade, *ser-com-os-outros*, intersubjetividade é também individualidade, interioridade, intimidade, decisão e engajamento. Se por um lado o homem é parte, fragmento, objeto, por outro lado é também todo unificado, totalidade, universo, fim. Portanto, pode-se dizer que o homem é um ser em si mesmo, sujeito que não pode ser redutível a objeto por ninguém, ao menos em forma definitiva e absoluta

Como já é possível notar, segundo Chagas e Rocha (2014) o “personalismo não se reduz à interioridade, do ser em si. As outras pessoas não constituem um limite, mas permitem de ser e de desenvolver a pessoa a qual não existe somente enquanto direcionada

rumo aos outros” (p. 104). Desta forma, a criança também pode ser pensada como totalidade, como universo, não sendo reduzida a objeto. Nesta relação, o tu antecipa o eu, ou caminham lado a lado. E, por conseguinte, a educação é uma possibilidade de ser e de desenvolver a pessoa enquanto ser-sujeito livre, responsável, capaz de se posicionar frente às situações do mundo.

Acima de tudo a educação personalista de Mounier visa desenvolver uma sensibilidade para com o seu papel na sociedade, formar cidadão, a pessoa, o sujeito. O homem na filosofia personalista é um ser relacional, social. Um ser aberto para o mundo e que se faz num contínuo processo. Um ser que se interroga e responde. Um ser singular, criativo, uno. E sua vida transcorre na história e na cultura, assim seu destino está além da história. Um ser complexo, que age no mundo do qual faz parte, mas que o transcende pela sua dimensão de abertura para o infinito. (REZENDE, 2008, p. 241).

Assim, a educação personalista, tendo por alicerce uma concepção humanitária contribuiu para que Freire pensasse e repensasse suas teorias com a intencionalidade de não favorecer a coisificação, marginalização e exclusão do ser humano e desta maneira o personalismo a que Freire se dedicou torna-se base para a compreensão e formação do ser-sujeito-criança.

3.2. Aportes humanistas para a formação do Ser Sujeito Criança

De forma basilar, o humanismo não é um movimento recente. Vem acompanhando a sociedade desde o Renascimento, acrescido das alterações que se fizeram pertinentes no transcorrer do tempo histórico e das necessidades humanas. “Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas”. (JAPIASSU; MARCONDES, 2011, p. 136). Além disto, o humanismo contemporâneo, principalmente “dos existencialistas e de certas correntes marxistas, define o homem como um ser que é o criador do seu próprio ser, pois o humano, através da história, gera sua própria natureza”. (idem, p. 136). É a partir de um olhar mais contemporâneo de se compreender o humanismo e seus desdobramentos que iremos focalizar as teorias de Freire.

Os aportes humanistas que fundamentam as teorias freireanas envolvem e tornam-se presença indispensável na luta de Freire por “um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz a sua libertação”. (FREIRE, 1983, p. 74). Evidencia-se, que, uma das finalidades primevas deste humanismo é rejeitar a manipulação e favorecer a libertação. A

questão que se propõe é: como concretizar esta perspectiva em se tratando de crianças? Ainda mais, como olhá-las neste mundo opressor como seres-sujeitos? Como favorecer a construção do *Ser mais* de cada criança?

Podemos começar a pensar na concretude destas indagações a partir dos dizeres de Vasconcelos e Brito (2010, p. 124) as quais analisam que “o humanismo freireano propõe a elevação concreta do ser humano como sujeito pensante, por meio de seu desenvolvimento integral e da transformação das estruturas sociais”. Sim, as crianças são seres humanos e são sujeitos pensantes. Desta maneira, podemos induzir que é possível conceber na perspectiva freireana ações que favoreçam a constituição do ser mais das crianças, pois este humanismo não cai na esfera da pura idealização, mas trava uma intensa coerência com as estruturas sociais.

Nas ponderações de Oliveira (2015) “a luta pela humanização, então, se caracteriza pela afirmação do ser humano como pessoa humana e se constitui em uma posição ético-política” (p. 57). Estes dizeres da autora nos levam a refletir no quão relevante é a posição freireana frente a afirmação do ser humano. De que maneira nos afirmamos como humanos? De que maneira podemos dizer que as crianças podem se afirmar como seres que pensam e agem ética e politicamente?

Numa perspectiva freireana, este humanismo não se dá à toa, mas parte de alguns pressupostos essenciais para se conceber o ser-sujeito-criança: a dignidade, o reconhecimento de seus direitos, a luta em favor do respeito à autonomia infantil, as mudanças no cenário educativo e mundial, para que as crianças não sejam tão mais maltratadas, mas que possam estar fazendo parte de uma história pautada em justiça, amor, igualdade.

Para que este ideário assuma forma, Rezende (2008) assinala que a educação que parta de uma assunção humanista “deve integrar o homem em sua realidade, tornando-o crítico desta realidade, convertendo-o em sujeito da sua história, se colocando a serviço do desenvolvimento da comunidade”. (p. 241).

Esta integração do ser humano à realidade aliada à humanização são questões que estão presentes na concepção de Paulo Freire, sendo ele um educador que indubitavelmente viveu sua vida enfatizando que o mundo no qual o humano vive deveria ser mais humano, menos feio, malvado, injusto. “O meu sonho por que tenho brigado a vida toda é o de, juntando o meu esforço ao de tantos, contribuir para *intervenção* de um mundo menos feio e em que amar seja menos difícil”. (FREIRE, 2004, p. 196).

Por isso, a visão humanista de Freire (1983), ao buscar intervir neste mundo se faz através de um direcionamento educacional libertador. “A educação, para ser verdadeiramente

humanista, tem que ser libertadora”. (p. 76). Através dos horizontes indicativos da educação libertadora, a criança poderá estimular seu ser-sujeito, assumindo que pensa e assumindo seu pensar, realizando seus desejos, *sendo*. Construindo com outras subjetividades a sua humanização. “A humanização de si mesmo acontece através da comunicação que permite a socialização da pessoa com o seu meio e também no encontro de subjetividades, declara Chagas e Rocha (2014, p. 112).

Neste ínterim, o sujeito precisa ser compreendido em constante processo, em constante historicidade que abarca o seu contexto sociocultural e outros contextos. E nesta constância inconstante faz-se necessária a problematização de suas ações, das ações alheias, para que assim possam se não combater, mas amenizar a alienação e a desumanização. “Daí que a decodificação crítica, alicerçada no distanciamento do mundo vivido, bem como na capacidade de problematizá-lo, permite à pessoa humana de redescobrir-se como sujeito que constrói este mundo a partir de sua experiência”. (CHAGAS; ROCHA, 2014, p. 107).

Se não há integração nem possibilidade de problematizar o vivido, há acomodação, coisificação, alienação e desumanização, é o que afirma Oliveira (2015).

Na medida em que são impedidos de optar e problematizar o contexto sociocultural em que vivem, sendo submetidos a prescrições alheias (como as propagandas ideológicas, políticas e comerciais), não sendo suas as decisões, porque resultam de comandos estranhos, eles não se integram, mas acomodam-se, ajustam-se a determinadas situações, coisificam-se, alienam-se e desumanizam-se. (p. 57).

Freire (2004) analisou dialeticamente esta polaridade humanização-desumanização presente nas ações humanas e na educação. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 2011, p. 40). As ações educativas desumanistas são coisificadoras, antitransformação, reacionárias, tradicionalistas, mecânicas, coloniais. Por isso Freire (1983) destaca: “a educação que não tente fazer esforço, e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode esconder sua face desumanista”. (p. 91).

Ao que Freire (2005, p. 40) acentua: “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais”. Desta forma, a luta por uma sociedade mais humanizada só é possível, “porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2005, p. 41). Além disto, Freire (2004) afirma:

A gente também comete violência não só com revólver, mas pela prepotência de todas as formas. Há olhares que fuzilam, que obstruem o outro; palavras que têm a intenção de matar o outro, matam pior do que bala, porque a bala mata mesmo, o outro fica morto em vida. (p. 86).

Não podemos permitir esta educação que ‘mata o outro em vida’. Mata ao negar, ao tratar com indiferença, com insensibilidade, com desrespeito, incompreensão. Cá entre nós, cabe a indagação: De que maneiras nosso posicionamento frente a esta ‘matança’ pode contribuir para que nossos seres-sujeitos-crianças não sejam atingidos por este revólver de olhares e palavras?

3.3. Um epítome fenomenológico-dialético na formação do Ser-Sujeito-Criança

Ao mencionarmos olhares e palavras, entramos no campo da fenomenologia e da dialética que são aportes teóricos extremante presentes na constituição da complexa visão humana e elaboração educacional freireana. Pensadores como Hegel, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, também foram influências essenciais na construção do pensamento freireano. O próprio Freire afirma:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer este relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico deste fenômeno, não podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. (FREIRE, apud GADOTTI, 1996, p. 125).

Amparados nas palavras de Freire, tentaremos delinear estes aportes fenomenológicos e dialéticos a partir de uma proposta educacional filosófica crítica e como esta proposta pode ser alicerce para se pensar a formação do ser-sujeito-criança. A coerência de Freire com a fenomenologia é descrita por Zanella (2016, p. 12) nas seguintes palavras:

Coerente com o método fenomenológico, Freire mostra que o desvelamento da realidade se faz pela problematização, caminho pelo qual há uma *emersão* das consciências que se *inserem* criticamente na realidade [...] Parece ser possível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma.

Desta forma, podemos inferir que a perspectiva historicista assumida por Freire a partir de uma concepção dialética está explicitamente presente em seus escritos. Faundez (1985) em diálogo com Freire, afirmou: “nenhum de nós tem a verdade, ela se encontra no devir do diálogo, como dizia Hegel, “a verdadeira realidade é o devir”, não é o ser nem o não ser, mas a tensão entre ambos – o processo histórico é o verdadeiro”. (p. 43).

Sobre esta questão do ser, entendida na perspectiva heideggeriana como fundamental, Kahlmeyer (2008, p. 19) vem dizer que “Heidegger, ao assumir essa tarefa, não o faz nos moldes da tradição filosófica, que pergunta pelo ser como uma categoria entre outras, mas indaga pelo sentido do ser”. Desta forma, o método fenomenológico “viabilizaria a investigação do sentido do ser a partir da análise daquele, que entre todos os seres, seria capaz de compreendê-lo, o único ente capaz de refletir sobre o sentido dessa palavra, a saber: o homem”. (KAHLMAYER, 2008, p. 19). Isto enfatiza que os aportes fenomenológicos na acepção de Heidegger são essenciais para que se compreenda este real sentido do ser, entendido como um *ser-aí*.

Por não se ancorar nos princípios de uma tradição filosófica quando indaga a questão do ser, este *ser-aí* heideggeriano, pode ser compreendido como uma expressão da essência humana, uma maneira de existir, uma existência em aberto, um continuar sendo do ‘ser sujeito’.

Heidegger entenderá que *ser-aí* é uma possibilidade aberta, apenas constituindo seu fenômeno ao existir. É no existir que se é aí (ou seja, apenas se lançando a esse mundo aí, diante de nós). Assim, o ser aí é compreendido como a possibilidade de ser para as circunstâncias de um mundo e no constante exercício de existir nesse. Infere-se, portanto, que ser no mundo é mais um *cultivo* do que uma *condição* humana. (KAHLMAYER, 2008, p. 20).

Sobre Heidegger, Kahlmeyer (2008) enfatiza que “seu trabalho fez com que certos conceitos fundamentais ao pensamento ocidental pudessem ser pensados com base em novos paradigmas, trazendo significação renovada às noções tradicionais de *razão, sujeito, indivíduo e existência*”.(p. 13).

Mantovani (2011) persiste em afirmar que existe uma reciprocidade entre as concepções teóricas e epistemológicas da formação dialética em Hegel e as condições da existência de uma educação ontológica em Freire. “Diríamos que a educabilidade, ou o *ser educável* em Paulo Freire, diz respeito às condições pelas quais o *se formar* da consciência em Hegel se efetiva”. (MANTOVANI, 2011, p. 44).

O conceito de consciência é essencial nas formulações do projeto fenomenológico. A consciência intencional é uma das marcas deste aporte teórico. E esta premissa do ‘ser educável’ articulado à formação da consciência só é possível de ser concretizada porque necessariamente parte da afirmação do ser sujeito possuidor de um corpo-consciente, pois não é apenas corpo, nem apenas consciência.

O ser humano é concebido como *corpo consciente*, cuja consciência é intencionada ao mundo; consciência de algo (de si e do mundo), pressupondo que a consciência se constitui através da intenção com a realidade objetiva, num caráter dinâmico, na

medida em que está direcionado ao mundo para captá-lo, objetivá-lo e transformá-lo. (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

Contudo, é importante frisar que não podemos nos valer do termo consciência com absolutez, pois, há, por exemplo, duas formas de consciência que envolvem os seres humanos: a ‘consciência em si’ e a ‘consciência para si’. De forma concisa, a consciência em si é vivida, mas não traz em seu bojo a reflexão acerca da realidade ou dos fatores pelos quais este ser humano vive. Por outro lado, a consciência para si tem em seu âmago a reflexão constante do sujeito que tem consciência e que a direciona ativamente.

Nutrido-se das teorizações fenomenológico-dialético, nas quais a presença da tomada de consciência é algo inerente ao sujeito quando este se apropria de uma determinada experiência ou conteúdo, Chagas e Rocha (2014, p. 107) refletem que “nunca se exagera quando se enfatiza o valor da reflexão enquanto tomar consciência da necessidade da “hominização”, ou seja, assumir a identidade do ser humano como ser consciente no mundo, ser social inserido em comunidades históricas de vida”.

As crianças precisam exercitar seu pensar de sujeito, ser incentivadas a tomar consciência de sua inserção no mundo, a problematizar o mundo e a se inserir criticamente na realidade. Esta é uma das tarefas do ensino de filosofia.

Em Hegel (2008, p. 35) encontramos as seguintes palavras relacionadas ao ‘ser-sujeito’: “a substância viva é o ser, que na verdade é *sujeito*, ou – o que significa o mesmo – que é na verdade efetivo, mas só na medida em que é o movimento do pôr-se-a-si mesmo, ou a mediação consigo mesmo do tornar-se outro”. Como sobredito para Hegel ser-sujeito é um só. E se tratando do entendimento em torno do sujeito, Mantovani (2011) fundamentado em formulações hegelianas afirma que:

O sujeito não é mais, como na lógica tradicional, uma base fixa e estável constituída por predicados que, afastando-se da dinâmica da realidade, não dizem a “unidade na diferença”. Através dessa concepção de sujeito que se autodesenvolve em seus predicados, Hegel apresenta à filosofia o “juízo especulativo” que, tendo por conteúdo o processo objetivo da realidade, penetra em sua dinâmica concreta, racionalizando-a. (p. 47).

Por ser um ser de relações com outros humanos e relações com o mundo, o homem, a mulher ou a criança são um ser-no-mundo. E neste sentido, importante se fazem as seguintes palavras de Loureiro (2009):

A relação do homem com o mundo é um dos principais temas tanto da filosofia de Heidegger, quanto do pensamento e da metodologia de alfabetização de Freire. Esse é um tema que fundamenta ambos os trabalhos: o de Freire e o de Heidegger. Para esses dois pensadores o homem é um ser que está em profunda relação com o mundo; ambos criticam a dicotomia homem/mundo. (p. 328).

Para racionalizar esta dinâmica concreta da realidade nas ponderações feitas por Oliveira (2015), Freire “relaciona de forma dialética, a contemplação com a ação, o individual com o coletivo, o afetivo com o racional, valorizando o cotidiano e a cultura como lugares de luta, de resistência e de afirmação do sujeito”. (p. 50). Além disto, a autora acrescenta que “o ser humano é um *ser de relações*, cuja relação dialética ser humano-mundo, possibilita a sua característica existencial de *sujeito* do conhecimento, da história e da cultura. (p. 52).

Isto é, o ensino de filosofia com crianças está fundamentado na perspectiva de Freire a qual é alicerçada na relação fenomenológica e dialética, nunca mecânica, crua, mas livre e consciente de sua presença nos diversos campos do conhecimento humano.

3.4. Fundamentos existencialistas para a formação do Ser-Sujeito Criança

Parece inevitável exclamar que as perspectivas existencialistas das teorizações elaboradas por Freire nascem de suas próprias experiências existenciais. Desde a infância até a morte ele vivenciou situações que o fizeram analisar a vida por um olhar existencialista, colocando-o face a face com a ‘singularidade de seu existir’.

Assim, entramos em acordo com Kahlmeyer (2008) para o qual:

O existencialismo é um novo modo de filosofar. É maneira renovada de tratar antigas questões, não mais tentando a determinação da verdade das coisas para além das contingências, tentativa de se assegurar da verdade pura e universal, sem particularidades, mas aquela que busca elucidá-la, considerando as circunstâncias existenciais, ao conduzir o homem a si mesmo, colocando-o face a face com a extraordinária singularidade de seu existir. (KAHLMAYER, 2008, p. 22).

Freire (1979; 1985; 1992; 2003; 2005; 2016) partia das circunstâncias existenciais para situar o homem, a mulher, a criança. Aliás, o tema relacionado à existência surge numerosas vezes em seus escritos, em manifestações como: realidade existencial, exigência existencial, cansaço existencial, universo existencial, situação existencial, filosofia existencial, dado existencial, imperativo existencial, sentido existencial, experiência existencial e outras.

Assim, o conceito de ser humano está intrinsecamente ligado à existência. Freire comunga das formulações de Sartre, para quem primeiro o ser existe, depois cria sua essência.

O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. (SARTRE, 1970, p. 4).

As palavras de Sartre (1970) nos levam a inferir que para se Ser-sujeito, de forma que isso abarque em um ser-sujeito-consciente, é imprescindível que se atente para alguém que se constrói. É, portanto, uma construção humana. Isto significa que não nascemos como sujeitos conscientes. E nesta acepção, o sujeito não é mais entendido como aquele cartesiano, substancial, absoluto, idealista, mas é um ser-sujeito, que existe porque constrói a si mesmo.

Existencialmente, falar de um ser-sujeito, implica falar de um ser humano que tem consciência em permanente movimento, que se resvala para fora de si e, por isso mesmo, sujeito ao mundo e aos outros, condicionado, mas não determinado. E este ser sujeito estará sempre ativo, fazendo escolhas, contudo, ainda que ativo isso não significa que seja livre, pois na perspectiva sartreana, a liberdade tem em seu âmago a angústia da responsabilidade. A escolha acontece a toda hora, mas a angústia não, pois está diretamente vinculada à consciência de responsabilidade. Segundo Passos (2013) “o ser é vida em movimento e criação”. (p. 5).

É desta maneira que o sujeito-criança inconcluso e consciente é doador de sentido, pois vai aprendendo a conferir sentido à sua vida, pois há um sentido concreto que devemos dar em nossas ações e relações cotidianas e de afirmação no mundo. (FREIRE, 2003; 2004; 2005; 2015).

Ao considerar o ser humano como *ser inconcluso*, que por compreender “*que não sabe tudo*”, busca o conhecimento e seu aprimoramento enquanto ser humano, estando em constante processo de “*tornar-se*”, apresenta Freire o ser humano numa visão existencialista”. (OLIVEIRA, 2015, p. 53).

Compartilhando deste sentido, Sartre (1970) também compreendia que o existencialismo no qual se situava é mais coerente do que correntes que pré-estabelecem uma definição ao ser humano. Por isto, o olhar do filósofo francês era para partir do humano, visto que para ele não existe uma natureza humana, pois a realidade humana não é nada além daquilo que ela faz de si, torna a si. Eis aí um princípio existencialista: a subjetividade. É esta subjetividade que permitirá a distinção do agente humano de um simples objeto definido, absoluto. Se aquele primeiramente existe, para que seja algo, precisa projetar-se. Ele é um projeto que se lança a um futuro virgem. É uma projeção que ele faz de sua subjetividade e nada mais é, além do que ele projeta ser. O existencialismo põe o ser humano em responsabilidade total. Neste sentido, em se tratando dos sujeitos crianças, um professor sartreano:

Poderia contribuir para que a criança não venha a escolher irrefletidamente um projeto fundamental. Poderia assim proceder, imaginemos, chamando a atenção ao que está acontecendo, tomando cuidados, ouvindo, apresentando outras opções. De

modo semelhante, poderia auxiliar a criança mais velha a deixar de consolidar escolhas e a começar o processo de espirais que conduzem à transcendência. Falando de maneira mais geral, auxiliando a criança a ver o que precisa ser visto, a compartilhar, a compreender, a amar e estimar. Poderia auxiliar as crianças a olhar a si mesmas e a sua situação. (BONNIE BURSTOW, 2000, p. 124).

O ser humano é responsável pelo que ele é, pelo fato de que não tem essência *a priori*, pois como diz Sartre (1970, p. 17): “a vida não tem sentido *a priori*”. Porém, quando se diz que ele é responsável por si, concomitantemente, é responsável também por todos. É o que se denomina intersubjetividade.

Neste sentido, o existencialismo vai além de colocá-lo em sua estrita subjetividade, posto que ele se escolhe e ao mesmo tempo escolhe os outros. Essa escolha se faz em atos e não temos como “não escolher”, porque isso já é também uma escolha. Quanto a implicação de nossas escolhas nos outros, Sartre (1970, p. 5) argumenta: “de fato, não há um único de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente, uma imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser”. Daí sua total responsabilidade. Rezende (2008) analisa estas questões nas seguintes palavras:

A pessoa não existe para viver isoladamente, mas com os outros e em comunidade, é um ser social. E através da educação que o ser humano inacabado evolui em direção à plena realização de si mesmo, na comunhão com os outros e pela liberdade tem a possibilidade de realização plena do seu ser, pois a liberdade é a capacidade de dispor de si mesmo. (p. 242).

A questão da escolha para este ser social reflete imediatamente em uma moral. É uma escolha em ação. O que se tem como ideia de ser humano, ainda que seja complicado defini-lo, de forma geral, se tem por ação e escolha do próprio homem, da mulher, da criança. Escolher algo significa afirmar o valor desse algo, valor este que, ninguém, a não ser o humano pode conferir a si mesmo.

Para Bonnie Burstow (2000), a reflexão sobre as crianças também está presente no universo teórico sartreano. Como afirma:

As crianças existem no universo sartreano e a dimensão de suas existências é explorada com alguma profundidade [...] As crianças, seus dilemas e as escolhas que fazem ocupam lugar central na compreensão do projeto fundamental e da conversão radical. Como se comentou antes, Sartre via a infância como a fase do impulso inicial, os primeiros anos como o período em que se faz a escolha fundamental e o final da infância como a época em que a escolha é consolidada e trabalhada. É essa escolha fundamental engendrada na primeira fase da infância que a conversão radical tenta corrigir. A filosofia sartreana, por esse índice, é especialmente relevante para a educação das crianças. (p. 123-124).

O ser humano é livre, ao mesmo tempo que é obrigado a fazer-se. A total responsabilidade por si e pela humanidade inteira, nos leva a entender o que Sartre queria ao

expressar que o ser humano é angústia. Se vive uma responsabilidade extremada, no sentido mais positivo de “extremo” aqui. Neste sentido, não se fará de uma ação simplesmente uma ação qualquer, mas ela refletirá primeiramente em quem age e depois na humanidade. Isso significa mais do que ingênua responsabilidade, porque o ser humano mergulha em “profunda responsabilidade”.

Esse dever de ligação entre existência e construção comum a todos, remete o ser humano à angústia: sentimento de zelo, cuidado, que o leva a refletir inquietantemente sobre suas ações. É o sentimento de todos os que têm responsabilidade. Essa angústia não cria receio de ação nem estagna àquele que a sente, ao contrário, é a força motriz para uma ação reflexiva.

O ser humano, então, feito pela ação de suas escolhas é um constante engajamento. Ele é um arremesso à existência. No dizer do próprio autor: “A realidade não existe a não ser na ação [...]. O homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida em que se realiza, não é nada além do conjunto de seus atos”. (SARTRE, 1970, p. 11).

Por esta razão, compreendemos o que vem a ser um ser sujeito, e mais um ser-sujeito-criança sartreanamente falando. Contudo, críticas foram feitas. Uma delas é a de o autor ter defendido uma tal liberdade distante dos elementos históricos, sociais. A este respeito, Sartre (2005), na conferência promovida no Brasil, em Araraquara, também reitera que a liberdade tem de ser vivida no seio da alienação, pois o ser humano é livre para ser alienado e, no entanto, não existe alienação senão de uma liberdade.

Para Passos (2013) é salutar compreendermos “a educação como formação humana no sentido que lhe emprestam Merleau-Ponty e Paulo Freire, os quais se complementam, no entendimento de que a centralidade da educação é de que cada pessoa diga a sua palavra como ato instituinte de si mesmo”. (p. 2). Isto, numa perspectiva sartreana significa que o ser humano não é apenas livre, mas “condenado à liberdade”. (SARTRE, 1997, p. 597). E desta forma, existe uma total indeterminação em nossa existência que nos possibilita tomarmos consciência e só assim, podemos nos instituir como ser-sujeito.

Além disso, é imprescindível considerar os personagens na literatura existencial do filósofo. Que sujeitos são eles? São sujeitos que fazem livres escolhas concretas e arcam com as consequências ou negam-se por má-fé.

Daniel de *A idade da razão* espelha a má-fé, pois recusa a ser visto como é. Lucien Fleurier, de *O muro*, representa também a má-fé. É o homem que assume um destino, toma para si o caráter fixo da tradição familiar e ao se pôr no lugar do pai no comando de uma fábrica se transforma em “sua própria estátua”. Neste estilo conservador de respeitabilidade

familiar se torna um fascista antissemita. Eléctra, de *As Moscas*, é outra que também representa a má-fé. Ela não consegue viver no desamparo. O personagem autodidata de *A Náusea*, com quem Roquentin, o homem livre, debate, representa o intelectual do humanismo vazio. A literatura, para o autor, é também ação. Assumir-se como sujeito consciente, que pensa, age, decide, pode até ser dramático e trágico, mas é assumir-se enquanto livre, como mostram seus personagens, críticos da sociedade tal como ela é.

É preciso compreender que a noção de “ser sujeito” na teoria existencialista de Jean-Paul Sartre está interligada com a noção de consciência. Esta é estruturada ontológica e fundamentalmente como um “nada”, ou seja, vazia de ser, livre de conteúdos, o que lhe permite marcá-la por sua intencionalidade, deslizar para fora de si mesmo, em direção ao mundo e aos outros. Não há um “eu” dentro da consciência, daí o rumo ao encontro dos outros “eus” no mundo. (SARTRE, 2013). Desta forma, a criança, enquanto ser-sujeito é um ser existencial e que precisa ser estimulada a exercer sua liberdade, sua consciência e sua responsabilidade enquanto ser no mundo.

3.5. Aportes marxistas para a formação do Ser-Sujeito Criança

Freire identificou-se e fez uso de muitos aportes marxistas, desde o início de sua militância. Em diálogo com Freire, Betto (2004), afirma como o marxismo passou a se fazer presente em sua vida: “e aí vem o marxismo com uma explicação mais científica e mais consistente de como funcionam as relações de produção dentro do sistema capitalista, o problema do conceito de classes. Tudo isso vai-se abrindo para nós”. (FREIRE; BETTO, 2004, p. 27).

Para Caron (2010) “a imersão de Freire no ideário marxiano, além de continuar um debate inconcluso, precisa ser analisada a partir da investigação da própria natureza do seu método em relação aos postulados centrais do materialismo histórico dialético”. (p. 254). De forma sucinta, o materialismo histórico é uma teoria científica materialista desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) com intuito de analisar a realidade concreta da sociedade nos aspectos: político, ideológico e principalmente econômico, fazendo uma análise sobre o todo social, em que há a predominância do nível econômico em relação aos demais níveis: jurídico-político e ideológico.

É uma investigação rigorosa sobre a realidade histórica da sociedade e do homem, retirando dela conceitos sobre os regimes políticos, ou organizações sociais e econômicas, modo de produção, como se comportam junto com as suas contradições que produzem ao

longo da história. Não fazendo apenas um trabalho de teorização, mas também preparando as bases para tentar mudar a realidade de exploração econômica e social.

Então o materialismo histórico se caracteriza por ser um método que proporciona a obtenção de teorias sobre aspecto material da sociedade. “O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis”. (PIRES, 1997, p. 86). Forma um corpo de conceitos que mais ou menos sistematizados dão alicerces às ciências (humanas e social) ou a filosofia. E o marxismo torna possível a realização desse exame social (produção de bens de consumo e a divisão do trabalho) como a parte filosófica (modo de vida, ideologia e revolução), com isso abrangendo todo objeto de análise que é a vida humana na sua história.

Assim, o marxismo do qual Freire fez uso, principalmente nos aspectos de práxis, visão de mundo, classes sociais, ideologia, são alicerces para que possamos assentar a discussão em torno da formação do ser-sujeito-criança, pois estes estão também inclusos quando se trata da totalidade do ser humano.

A totalidade a qual se debate é representada pelo conceito do modo de produção, entendida como unidade dos contrários, ao mesmo tempo que síntese de múltiplas determinações que conforme Harnecker e Ostrovitano (1978), pensadores do marxismo, este conceito de modo de produção é o que nos permite pensar e conhecer uma totalidade social.

Há uma grande diferença entre descrever uma coisa- mostrar suas características visíveis – e conhecer uma coisa. Onde pondera-se que o materialismo histórico põe os fatos concretos a disposição para explicar uma situação social e a relação entre as estruturas. Neste sentido é que Pires (1997) enfatiza a formação do ser sujeito, e quiçá a formação do ser-sujeito-criança, no seguinte prisma.

Considerando que os homens se caracterizam por um permanente *vir a ser*, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (*vir a ser*), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade. (PIRES, p. 91).

Segundo Benedito Nunes (1991), Karl Marx formulou as bases do método de investigação científica: o materialismo histórico, como uma filosofia materialista que pretende

interpretar e conhecer a realidade histórica e social para que possa identificar os princípios da existência social da pessoa.

Em Marx, o ser humano existe quando ele percebe e se conscientiza de que é um ser sujeito real, material, concreto, formado pela realidade social que o cerca. A pessoa se constrói pela sua práxis no mundo. A formação do ser humano não está relacionada com o ideal ou com a perfeição do ente externo, mas sim com realidade política e social empírica, que expõe os indivíduos ao mundo de possibilidades concretas. Isto é, as crianças enquanto sujeitos que se constroem, vivenciam uma relação social que envolve inúmeras esferas como o convívio intersubjetivo que promove a prática coletiva concreta, partindo daí a formação humana real.

A filosofia marxista que é materialista, parte da realidade concreta, da cultura, da política fazendo o processo de existir numa sociedade um procedimento comum a todas as pessoas. Assim torna possível construir as raízes da conscientização e do fazer (práxis) onde o humano assume papel de protagonista da própria história, ou seja, formador do ser-sujeito.

Nas palavras de Oliveira (2015, p. 52) este ser humano “é um *Sujeito concreto*, que existe *no* mundo e *com* o mundo e nesta relação se dimensiona como um *ser de práxis* (reflexão-ação), ou seja, capaz de pensar e transformar o mundo”. Por sua vez, Nunes (1991, p. 54) afirma que “é que produzindo, pela atividade prática, os meios materiais de subsistência, o homem produz também a forma histórica e social da sua existência, e é esta que dá sentido à Natureza exterior”.

O materialismo histórico vai criticar e se contrapor a ideologia dominante, denunciando a falsidade dela. Afirmando que é o homem que é o sujeito da própria história, possui intencionalidade no que condiz a criar e recriar o seu ser de necessidade na realidade empírica. Como afirma Nogare (1977) no comentário que ele faz do Marxismo histórico:

Compreende-se melhor este caráter militante do homem marxista, levando-se em conta que os marxismos de todos os tipos e de todos os tempos concordam no conceito do *homo faber*, isto é, criado pelo trabalho e, pelo trabalho que cria, criador da história. O pensamento de Marx, nesta parte, se articula da maneira seguinte: o ponto de partida da história e a situação fundamental do homem é a relação dialética Homem-Natureza, relação que domina todo o devir histórico. Nesta relação elementar, o homem aparece como ser de necessidade, ou seja, um complexo de necessidades orientadas para satisfação, e a natureza como possibilidade de satisfação dessas necessidades. Há entre os dois termos oposição, mas também intencionalidade mútua, como é normal na oposição dialética. A mediação é dada pelo trabalho, que suprime oposição e realiza a intencionalidade. Com efeito, pelo trabalho o homem estabelece a relação certa entre si e a natureza. Ele, sujeitando-a e moldando-a: a natureza, servindo o homem, tornando-o humana, seja porque se torna apta a satisfazer a necessidade do homem, seja pelo fato de que se molda segundo a ideia do *homo faber* que a trabalha. (NOGARE, 1977, p. 101-102).

A partir das palavras de Nogueira (1977) compreendemos que o sujeito é responsável pelo processo histórico de criação material e social. Dando ao ser humano existência social, que por si mesmo constitui fato real registrado ao longo da história.

Como um dos conceitos do materialismo histórico é tentar fazer com que o homem volte a ter consciência histórica que ele é responsável pela transformação social, isto atinge também amplitude ontológica do ser. O ser-sujeito-criança se encontra na sociedade, a sua essência é constituída pela vivência social que tem na coletividade. Não está no idealismo, numa ideia de perfeição, mas no sujeito-criança imperfeito que procura e forma a própria história e a da sociedade.

Um ser real que se ergue da realidade e da prática nela. Como se fosse um ser-fazer e um fazer-ser, numa dialética que envolverá o todo, ou seja, durante toda a vida. Essa formação do ser torna-se possível, pois o materialismo histórico não estuda somente a questão econômica do modo de produção, mas vai, além disso. Marx não teve o objetivo de dizer que a existência da pessoa apenas é determinada exclusivamente pelos aspectos econômicos, mas também dizer que o homem possui outras oportunidades.

As investigações por meio do materialismo histórico estão ancoradas em “aberturas” ou “oportunidades” e demonstram a produção do ser real e com isso a afirmação da existência social da criança em que a economia se mostra importante, mas não é o único fato, ou seja, o marxismo por ser um aporte teórico fundamental nas formulações freireanas, constitui mais um elemento neste ‘balé dos conceitos’ para se compreender a formação do ser-sujeito-criança.

3.6. Interculturalidade, multiculturalidade e interdisciplinaridade na educação freireana

Nos livros freireanos, e em autores, estudiosos de Freire como Scocuglia (2013), Brandão (2003), Candau (2010), Grignon (1995), Oliveira (2011, 2015) encontramos aspectos relacionados à interculturalidade, multiculturalismo e conhecimento na educação freireana.

Campos (2007), um estudioso das obras de Paulo Freire, por exemplo, apresenta alguns aspectos da tendência educacional emergente que estão presentes nas teorias do filósofo da educação e nas práticas adotadas por educadores e educadoras fundamentados em Freire. Ele discute sobre temas como o multiculturalismo, a interdisciplinaridade, o conhecimento e os explica da seguinte forma:

Multiculturalismo: a garantia do resgate e aproveitamento da cultura local ou regional no ensino escolar, estando a escola, ao mesmo tempo, atenta em levar ao aluno os componentes do saber acadêmico acumulado, o chamado patrimônio cultural da Humanidade. É a pluralidade de culturas presente no currículo. *Transversalidade*: temas como ética, meio-ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo são incorporados nas áreas de estudos ou disciplinas das grades curriculares. *Interdisciplinaridade*: todas as disciplinas, áreas de estudos e práticas educativas trabalhando numa direção temática. *Alquimia do conhecimento*: o currículo pensado a partir de diferentes competências, ou seja, do cognitivo para o relacional, incluindo a parte emocional e a afetiva. (CAMPOS, 2007, p. 13, grifo nosso).

Num viés freireano, a interdisciplinaridade facilita a educação multicultural, sendo que esta educação toma como bases as relações das diferenças entre sujeitos e culturas. (CANDAU, 2010). A filosofia freireana na infância, por valorizar os saberes locais, considerando-os como vitais, pois expressam a grande diversidade cultural e emotiva existentes entre as crianças, contribui para que elas expressem seus modos de vida, as festas e as religiões das quais fazem parte, seus sentimentos, emoções, os valores éticos e sua própria formação enquanto sujeito. Neste ínterim, Oliveira (2015, p. 104) revela, de maneira única, o olhar de Paulo Freire sobre a multiculturalidade:

No debate sobre o multiculturalismo, Freire trata da questão das diferenças interculturais afirmando terem elas cortes de classe, raça, gênero e nações, sendo necessária compreendê-las em suas relações históricas e de poder. Relaciona as diferenças à questão cultural e ao processo de opressão social, sendo vista como um problema político. O debate sobre a diferença, nesta perspectiva, refere-se às diversas e específicas estruturas coletivas de libertação, para superar todas as formas de opressão.

Perceptível torna-se a discussão entre a educação, as questões sociais, culturais, políticas e históricas com o multiculturalismo destacado nas ponderações freireanas. Por isso, importa para nós compreender as dimensões do ensino e aprendizagem, as quais pressupõem a articulação entre os saberes usuais das crianças, a sensibilidade, a percepção e a imaginação, além de princípios éticos e humanistas que perpassam todo o processo, principalmente quando se trata de raça, gênero, opressão, etc.

Nas palavras de Oliveira (2011) “a interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade”. (p. 15). A isto a autora complementa sobre a interculturalidade presente nos ideários freireanos que:

Paulo Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, como tratou em suas obras sobre a interculturalidade. O “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural crítica e evidencia a importância de se aprofundar os estudos sobre a educação

popular freireana, na busca de compreenderem-se questões sobre a diversidade cultural. (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Deste modo, em diversas situações educativas, propõem-se a leitura e a escrita, o ato de desenhar, calcular, conhecer países como a Grécia e o Brasil, e depois sua rua, para que se possam estabelecer as relações de transversalidade e interdisciplinaridade com outras áreas do saber.

É a partir deste olhar, que para Rosa (2012) a filosofia na infância é um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e a interdisciplinaridade ao possibilitar o compartilhar de experiências torna-se fundamental.

O espanto e a admiração com o mundo desencadeiam uma série de ideias que o raciocínio vai organizando e tornando compreensível ao próprio sujeito, e este processo é facilitado quando a escola dá abertura para que as experiências ou sensibilidades sejam compartilhadas. A interdisciplinaridade, assim como a presença do ensino de filosofia para crianças no currículo, é uma das possibilidades. (ROSA, 2012, p. 96).

A autora também acentua a relevância destas assertivas quando pensa no futuro das crianças:

A verdadeira interdisciplinaridade acontece quando as crianças estabelecem comparações com os conteúdos, unindo ao diálogo suas experiências e passando a compreendê-las melhor, pois estão compreendendo o mundo que os rodeiam. E a grandiosidade destas ações refletirá no cidadão do futuro. (ROSA, 2012, p. 97).

A atividade filosófica na infância busca para tanto, propiciar condições para que os sujeitos educandos (as) reflitam sobre os temas presentes em múltiplos contextos e também nos seus contextos, e desta maneira inclui-se os conteúdos de outras disciplinas como português, matemática, ciências, geografia, história, educação física, artes, etc. Rosa (2012) também ressalta que a interdisciplinaridade e multiculturalidade propiciam o pensar crítico das crianças contribuindo de modo significativo para o seu desenvolvimento humano e cidadão. A autora declara:

Se entendermos a filosofia, também, como uma forma crítica de ver o mundo, não estamos restringindo o ato de filosofar ou de pensar criticamente como sendo algo exclusivo da filosofia, sendo possível admitir que as outras disciplinas escolares, que não a filosofia, também possam fazer filosofia a partir do momento que seus conteúdos sejam transmitidos de maneira crítica. Mais rica seria ainda a aula, proporcionando mais desenvolvimento para as crianças e/ou adolescentes, se isso ocorresse de modo interdisciplinar, ou seja, as disciplinas fazendo as suas amarras e deixando claros os seus limites e afinidades. Teríamos então, a visão do todo e das partes ao mesmo tempo, e este seria o caminho próspero para a emissão de juízos de valor que seriam refutados e reformulados constantemente numa proposta interdisciplinar com as crianças. Pois elas trocariam suas experiências sobre o assunto posto em questão e passariam a cogitar possibilidades ou situações até então não imaginadas. (ROSA, 2012, p. 96).

De tal modo, crianças no ensino fundamental, ao aprenderem a filosofia numa perspectiva libertadora de educação, aprendem também a olhar as diversas facetas de como a realidade se apresenta estabelecendo conexões dos conteúdos escolares com a realidade social delas.

Procurando garantir a formação do sujeito criança, e uma formação abrangente, os (as) educadores (as) precisam fazer uso, além dos conteúdos adequados à realidade, meios estratégicos como jogos, brincadeiras, que despertem a união, promovam o respeito entre os sujeitos, enfatize o diálogo, estimulando a autoestima, fazendo-as perceberem que apesar da realidade triste em que alguns vivem, podem vencer na vida, com honestidade, construindo a consciência crítica dos (as) educandos (as).

Esta é uma das defesas que Rosa (2012) apresenta. Ela declara:

Defendemos a filosofia como disciplina do currículo, o que não impede trabalhá-la de maneira interdisciplinar dentro das outras disciplinas ou estabelecer conexões com os conteúdos das outras disciplinas do currículo, uma vez que faz parte da natureza da filosofia a compreensão do todo e das partes de um problema ou assunto discutido. E se a proposta é desenvolver o pensamento crítico, há de se convir que este atinja todos os âmbitos do conhecimento humano. (ROSA, 2012, p. 100).

Para Oliveira (2006) este conceito de interdisciplinaridade envolve uma ampla complexidade, pois articula uma nova visão de conhecimento, associada a conceitos como transversalidade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. A partir das teorizações analisadas, constatamos que a interdisciplinaridade numa visão freireana se constitui como um princípio educacional, ético, político e metodológico, principalmente no que se refere à inclusão, porque busca superar a visão fragmentária das disciplinas escolares direcionando o olhar para as relações cotidianas das crianças, objetivando amenizar as práticas educativas excludentes.

Campos (2007) ainda aborda sobre a alquimia do conhecimento, e os autores Godoy e Avelino (2009, p. 7) comentam que as teorias do Currículo deveriam ser refletidas “como desempenhando uma função alquímica sobre saberes disciplinares, na medida em que transformam tradições intelectuais bastante específicas, de historiadores, físicos ou matemáticos, por exemplo, no interior de práticas pedagógicas”.

Estas práticas pedagógicas necessitam realizar uma aproximação entre o que se precisa aprender e o que já se sabe. Os mesmos autores dizem que “a alquimia consiste em transferir a produção dos espaços sociais específicos da investigação disciplinar para o interior de práticas pedagógicas inseparáveis de contextos socioculturais mais amplos”. (GODOY; AVELINO, 2009, p. 7).

Portanto, sendo os aportes interculturais, multiculturais, interdisciplinares, marxistas, existencialistas, fenomenológicos, dialéticos, humanistas, personalistas as bases do pensamento histórico e conceitual de Paulo Freire, a reinterpretação e readequação se tornam elementos importantes ao se pensar e buscar meios para uma compreensão acerca da formação do ser-sujeito-criança.

4 A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

A proposta para esta seção é compreender a teoria de Paulo Freire e como ele apresenta a concepção de sujeito e sua relação com a educação e as crianças. Para tanto, parte-se das considerações acerca das leituras desenvolvidas sobre os Livros *Educação como Prática da Liberdade* (2016), *Pedagogia do Oprimido* (2005), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), *Professora sim, tia não* (1997), *Pedagogia da autonomia* (2015), *Pedagogia da Tolerância* (2004), *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979) entre outros. Ao longo dos livros encontramos diversas vezes explícito as complexas relações existentes e criadas entre os homens, o mundo e a educação, sendo que o pressuposto fundamental que envolve estas relações é o anseio de libertação e transformação da sociedade.

Na abordagem de Paulo Freire, o conceito de sujeito diverge dos pensamentos educacionais tradicionais, principalmente aquela concepção tradicional que compreende o sujeito como ser passivo, desprovido de pensar sua própria ação, mecanizado, seguidor de teorias, para o qual está destinada que a sua função é de simplesmente absorver o conteúdo externo, e se conformar com a situação pré-apresentada.

Para Freire (2005) é inconcebível um ser-sujeito em formação, seja educador ou educando, opressor ou oprimido que não possa expressar o seu pensar e que se transforme tão somente em um ser humano adaptado ao mundo. Assim, nos indagamos: Estamos nós, de alguma forma, fazendo algo para que nossas crianças possam expressar o seu pensar e não sejam apenas mais uma soma de adaptados ao mundo?

Deste modo, analisamos que não há, nas premissas educacionais freireanas, um cenário “estático”, onde tão somente ocorre a reprodução e a manutenção da desigualdade sociopolítica. Situação esta, aliás, que é inadmissível para Freire, pois o educador defende que a educação deve ser realizada em benefício dos sujeitos (dos oprimidos) no processo que envolve a criticidade, a problematização da realidade dos opressores ao mesmo tempo em que se problematiza a realidade dos oprimidos, e que os levem a aumentar sua conscientização do mundo, ou seja, um cenário no qual se efetive a formação do sujeito da práxis e nessa visão o sujeito conquiste possibilidade para expressar o seu mundo, sua vivência, e a sua relação com os outros.

Partindo destas considerações iniciais, seguem-se nesta seção algumas subseções: “Relação homem-sujeito e homem-objeto: entre a humanização e a desumanização”,

“Presença sócio-histórico-cultural: Ser-sujeito-criança no mundo, com o mundo e com outros sujeitos”, “A integração do ser-sujeito-criança e a vocação ontológica”, “Sujeito pensante, cognoscente, crítico e curioso: desvelando a razão de ser dos fatos”, “A não negação do Ser-sujeito-criança”, “O sujeito político da práxis transformadora: articulando pensamento e ação”; “Rigor, autoridade, liberdade e autonomia”.

4.1. Relação homem-sujeito e homem-objeto: entre a humanização e a desumanização

A intensa relação de sujeito e objeto problematizada por Freire (2016) através de um olhar dialético, não está apresentada como dois polos distintos, distantes, que não podem se mesclar. Ao contrário, Freire analisa que nós, os humanos, convivemos com a possibilidade de sermos ora homens-sujeitos, ora homens-objetos. E a questão da educação entra nesta relação, ao pensarmos em que educação estamos querendo, uma “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito?” (p. 52).

Se a queremos para o homem-sujeito, como fazê-la? E o que faz a educação ser uma débil ação para a objetificação humana? Freire (2004) afirma que o ser humano até pode existir na condição desumana, ser tratado como coisa, sem perspectiva, como mencionado acima, sem fé, sem esperança, domesticado, esmagado, minimizado, proibido de ser, mas não é esta a existência que se deseja para os homens, pois um homem tratado como objeto “é um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito” (FREIRE, 2016, p. 87).

Através das palavras de Freire (1992) começamos por deduzir que o ser-sujeito-criança tem sua “maneira de vestir, de andar, de gostar das coisas”. (FREIRE, 1992, p. 165). Diante destas premissas, lançamo-nos à tentativa de compreender na teoria presente o conceito de sujeito. Este conceito, evidenciado nas obras, emerge da concepção de Freire (2016) em que o ser humano, e porque não dizer, a criança, é um ser concebido como sujeito histórico, esperançoso, dialógico, consciente, crítico e ontologicamente precisa que sua condição de sujeito seja respeitada, pois evidencia-se que não sendo respeitada, não se é sujeito do seu processo, não sendo respeitada não se tem uma ontologia humana, não se é Ser, não se pode “Ser mais”. E acaba por se tornar um não-sujeito, mas um objeto, é isto o que declara quando este ser humano: “afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto”. (FREIRE, 2016, p. 60-61).

O fato é que, diante da cultura a que estamos inseridos desde a colonização, uma cultura fortemente marcada pela opressão, exclusão e dominação, Freire (2016) não aceitava e pensava que os humanos, por serem sujeitos, não deveriam se dominar. Dizia: “das relações entre os homens que, por serem relações entre sujeitos, não podem ser de dominação”. (FREIRE, 2016, p. 164). Não se pode, nem se deve dominar o poder criador de alguém, massificá-lo, obrigá-lo a crer nos mitos que não são seus.

Eis um dos grandes anseios de Freire (2016): que o humano-sujeito compreenda que é um ser histórico, pensante, crítico, transformador. E que “sua humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* ou sua minimização como, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas”. (p. 62).

Isto para enfatizar que na perspectiva freireana de conceber a realidade, o ser humano está no mundo e com o mundo. E o seu papel enquanto ser vivente é de ser sujeito “e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 2016, p. 143).

4.2. Presença histórica: Ser-sujeito-criança no mundo, com o mundo e com outros sujeitos

No capítulo quatro do livro *Educação como Prática de Liberdade*, Freire (2016) se dedica a explicar e conceituar de forma antropológica a cultura, e evidencia a perspectiva cultural ensopada da categoria mundo, destacando na primeira situação existencial analisada por ele, que é o humano como um ser no mundo e com o mundo. E por estar em um mundo vivencia a natureza e a cultura, transformando através de sua ação o seu contexto, a sua sociedade, a sua história.

Consciência, história, trabalho, natureza, cultura e outras categorias presentes, contribuem para que entremos em um acordo de que “todo o empenho do autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito”. (FREIRE, 2016, p. 52). Uma sociedade brasileira consciente, com posturas constantes de autorreflexão e reflexão sobre suas situações históricas, sobre as alienações dominantes, sobre os processos de libertação e que, complementa Freire, “cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos”. (p. 51-52).

É por isso que, no processo de sua formação, segundo Freire, as crianças vão “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos [...]”

virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo”. (FREIRE, 1992, p. 91).

A criação e existência deste sujeito criança, consciente das correntes que lhe prende é fundamental para que ele se assuma enquanto ser que tem a possibilidade de experimentar-se enquanto sujeito ou objeto, mas isto no plano das possibilidades e não das determinações. O sujeito humano não pode ser determinado, não pode se encaixar no anonimato, adotar um ‘ser-eu’ que não lhe pertence.

Ainda partindo das falas de Freire (1997), o sujeito criança é um “ser no mundo e com o mundo” (p.48), é, portanto, “um ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros” (p.82), constituindo-se, portanto, como “seres especiais e singulares”. (p.63). É tomando este primado ontológico que Freire (2016) acentua que este ser humano não pode ser um mero espectador do processo, e sim:

Cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir. (p. 72).

Este sentido de criticidade que o sujeito mencionado acima por Freire precisa ter, é a criticidade aliada a um rigor, a um conhecimento sistematizado, organizado, para que assim, juntamente “com outros sujeitos” possa analisar a própria realidade, pensar as outras realidades, criar condições para elaborar conhecimentos, e assim, opinar e comunicar, e de alguma forma contribuir para o processo de transformação que ele anseia, isto é, denunciando a realidade opressora e anunciando formas que se substancie na sua superação, pois como acentua o autor, se a compreensão que se tem é crítica, a ação também tende a ser crítica.

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. (FREIRE, 2016, p. 58).

Para Freire (2016) o ser humano é um ser de relações. Em suas palavras: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. (p. 55). Freire (1997) ainda afirma que “somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz”. (p. 168). É por isso que na concepção freireana, “o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os

dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo”. (FREIRE, 1997, p. 162).

4.3. A integração do ser-sujeito-criança e a vocação ontológica

Sobre esta situação relacionada à educação e conscientização na sociedade brasileira, Freire enunciou as seguintes palavras:

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 2016, p. 140).

Estas palavras de Freire nos levam a pensar em duas questões: a integração do sujeito e a sua vocação ontológica. Nas palavras de Freire (2016) “o homem integrado é o homem *Sujeito*”.(p. 58). E sendo verdadeiramente integrado, “respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito” (Freire, 2016, p. 78) se respeita a “a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto”. (idem, p. 78). Este conceito de vocação ontológica é marca fundamental que permeia o pensamento educacional, político, filosófico, antropológico e pedagógico de Paulo Freire.

É compreendendo a vocação ontológica, que o humano se compreende humano, que entende seu poder de ser mais, que se percebe sujeito de sua história, que pensa a educação, a cultura e a sociedade na qual está inserido. Uma educação que o ajude a se construir enquanto ser humano, através das dimensões da inconclusão, apontando a sua constante evolução; através da incompletude, enfatizando a necessidade de existir com os outros, e não existir só, e através da dimensão do inacabamento, importando aqui pensar o ser humano como ser imperfeito, errante. É “a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito” que Freire (2016, p. 52-53) se propôs e desejou. Para, além disto, o educador exclama:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1992, p. 100).

Essa consciência de se entender como inacabado, incompleto e inconcluso não é fácil de ser percebida, e ainda é mais difícil direcionar os focos para o acabamento, a conclusão e a plenitude humana. Contudo, dentro desta perspectiva, a educação, entendida como uma relação entre humanos, por possuir caráter dialógico e ao mesmo tempo dialético, pode contribuir para que este sujeito dê um sentido diferenciado para sua existência.

Ao ter a possibilidade de realizar esta leitura consciente do mundo, do qual faz parte, e das relações que o cerca, Freire (2016) afirma:

E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria Absoluta”. (p. 137).

Das palavras de Freire (2016), podemos a princípio nos centrar nos temas que envolvem o conhecimento, a linguagem e a alfabetização. Freire afirmou, na escrita do seu livro, em meados da década de 1960, a existência de mais de 4 milhões de crianças sem escolas e mais de 16 milhões de jovens e adultos analfabetos. E enfatizou que a educação nesta fase, se realizava dentro de uma sociedade não totalmente fechada, mas que ainda crescia para fora, com precárias condições de vida na cidade, uma sociedade que era objeto e não sujeito de si mesma.

Porém, Freire (2016) não queria uma educação imposta, uma educação alienante, mecânica, memorizadora, vinda de cima para baixo, mas, uma que partisse do interior do analfabeto, dos seus anseios, da sua vida, para que assim, pudesse aprender a ler e a escrever, sendo desta forma, sujeito de sua alfabetização. Foi a partir desta maneira de pensar que Freire declarou: “daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções”. (p. 157).

Com instrumentos, o analfabeto, o alfabetizando e o alfabetizado quem sabe, Declarou Freire (2016, p. 74): “renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se”. Freire (1992) ainda afirma que não estamos determinados à humanização ou desumanização, nenhuma é dado, sina ou fado.

Ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e *da vida* que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”,

para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, "programados", não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto na história, a *distorção da vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, *distorção da vocação*. (FREIRE, 1992, p. 99).

Nas palavras acima, Freire fala que a humanização promove a vocação ontológica, a desumanização promove a *distorção* desta vocação e é por conceber a vocação ontológica cercada por diversos fatores históricos e temporais que Freire afirmou:

É importante insistir em que, ao falar do "ser mais" ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta "vocação", em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. (FREIRE, 1992, p. 99).

Além disto, Freire (2016) acentua o seu pensar acerca da educação, para que a razão de ser dos fatos desta "tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito". (p. 136). Questões que envolvem um processo em que urge a necessidade de se ser pensante, crítico e curioso.

4.4. Sujeito pensante, cognoscente, crítico e curioso: desvelando a razão de ser dos fatos

Para Freire (1997), somos sujeitos pensantes e críticos, e neste meio, "o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender a sua razão de ser" (p. 7) e desta forma, "nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar" (idem, p.7), efetivando, portanto, a nossa capacidade de sermos "sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha". (p. 20). E evidentemente, podemos inferir que as crianças também são estes seres sujeitos pensantes, conscientes, críticos e curiosos.

Este é o contexto no qual Freire (1997) pronuncia:

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste

movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido. (p.79).

A esta afirmação, Freire (1997) complementa:

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (p.82).

Em linhas gerais, segundo Freire (1992, p. 112) as implicações político-ideológicas precisam “ser também apreendidas pelos sujeitos cognoscentes”. É neste prisma que para Freire (1992) “assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer”. (p. 47). Ao que ele continua: “Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador”. (Freire, 1992, p. 47-48). Para Freire (1992) é também pela prática cognoscente “que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos”. (p. 82).

A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador. (p. 109).

Podemos afirmar a partir das considerações freireanas que as crianças são “seres imaginativos e curiosos”. (FREIRE, 1992, p. 98). Em suas palavras:

A curiosidade está no centro, é a base, é ela que nos faz ficar espantados [...] A curiosidade é o que nos faz admirar o mundo, é ela que nos faz perceber, vagamente, um objeto, insistir na própria curiosidade incidente sobre o objeto e ir aprofundando na claridade da percepção do objeto, até conhecê-lo. A curiosidade é, portanto, um motor, ou um dos fundamentais motores da produção do conhecimento. Ela está inserida na prática transformadora da realidade que é um dos caminhos fundamentais da produção do conhecimento. É impossível, para mim, pensar em conhecer sem pensar no papel da curiosidade. [...] Nós somos os fazedores da própria curiosidade. (FREIRE, 2004, p. 149-150).

As palavras acima nos fazem entender que a curiosidade é essencial. É ela que ajuda o sujeito a clarear sua percepção em torno do que pensa, analisa, julga. A curiosidade é um

‘motor na produção do conhecimento’, ela está e deve estar no interior da busca do conhecimento.

Por esta razão, compreendemos em relação aos pressupostos educacionais freireanos o seguinte: “É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito”. (FREIRE, 1992, p. 120).

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. (FREIRE, 1992, p. 47-48).

Uma das grandes máximas freireanas é que o ensino presta-se a promover a assunção humana, para que cada ser humano se assuma como ser pensante, crítico, curioso e conhecedor. Para que isto se concretize é fundamental que se não se negue possibilidades para que este ser humano, este ser sujeito, e tratando aqui das crianças tenham seu direito à vida respeitado. A educação filosófica freireana acontece quando se permite que a pergunta seja realizada. Para Barbosa e Oliveira (2017, p. 43):

A pergunta é um dos pontos extremamente relevantes na proposta filosófica freireana, sem a qual, a educação não é libertadora, problematizadora ou dialógica. É através da pergunta que alguém conhece outro, é através da pergunta sincera que sabemos das dificuldades dos alunos, das dúvidas, dos sonhos. É perguntando nos encontros de filosofia com crianças, “como vocês estão?” E depois, a cada criança ou adolescente, “como foi sua semana?”, “você está alegre hoje?”, “você está conseguindo entender este tema?”, “quer que eu tente explicar de um outro jeito?”, que conseguimos delas as verdades que elas trazem consigo. É fazendo as crianças perguntarem que estimulamos a curiosidade delas.

Para Almeida e Streck (2010, p. 314) o educador que participa das concepções freireanas de se entender a pessoa, o sujeito, e neste caso com olhar ativo para a criança, “deve incentivar o educando a indagar e a questionar, estimulando-o a construir perguntas fundamentais”. É importante salientar que, ao excitar a criança a arquitetar perguntas, o (a) educador (a) freireano (a) não despreza qualquer dúvida realizada pelos sujeitos, ao contrário, as aceita como ponto de partida.

Da mesma maneira, a criticidade é elemento imprescindível na prática educativa libertadora proposta por Freire (1986). Nesta prática filosófica com as crianças, a criticidade é desempenhada no cotidiano, sobre os mais diversos temas que estão em foco na sociedade, gerando nas crianças, não apenas a reação diante dos fatos, mas uma reação pensada.

Para Agnes Heller (1985, p. 17-18 *apud* AGUIAR e HERSCHMANN, 2014):

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda a sua intensidade.

Podemos compreender que as questões envolvendo o cotidiano são fundamentais para que os sujeitos analisem e se posicionem, realizando uma das principais tarefas da criticidade freireana que é colaborar para que seres humanos oprimidos, de diferentes idades, possam pensar e repensar suas atitudes, e as atitudes de quem os cerca.

Segundo Heller (1985), no cotidiano, o ser humano vivencia todas as facetas que seus sentidos permitem: habilidades manuais, sentimentos, ideias, ideologias, etc. E nesta linha de pensamento, relacionada à concepção freireana a crítica beneficia o *pensar certo*, que sendo levado ao encontro da curiosidade ingênua, institui bases para a ação transformadora. É por isso que na prática educativa, Freire (1996, p. 31) declara que “ensinar exige criticidade”. E, continua:

Porque é crítica, que esta transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. (1983, p. 62).

Por sua vez, Moreira (2010, p. 98), declara o seguinte:

A ação transformadora da realidade, enquanto um exercício da criticidade em direção à práxis política, constitui-se a partir de práticas educativas que despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e mundo a favor das pessoas e classes oprimidas.

Por algumas vezes, é comum pensarmos que a criticidade é uma ação que cabe apenas a cientistas e políticos partidários, mas, para Paulo Freire (2004, p. 198) ela não é ocupação específica destas pessoas. Ele diz: “a criticidade faz parte da natureza mesma da vida. É condição necessária a que a vida se plenifique, a que a vida se alongue em existência”.

Isto quer dizer, aliando à perspectiva de formação do sujeito criança o seguinte: a educação que pretende ser libertadora é um ato crítico, é uma ação democrática, é desveladora, e necessariamente precisa passar pela compreensão dos fatos cotidianos e de como a coletividade está organizada e porque se mantém desta forma. (FREIRE, 2014).

Uma prática educativa freireana, entende que, criticar “não é falar mal nem bem, mas é criticar fundamentado, com ética, preocupado com as transformações e com as consequências

destas para as pessoas” (BARBOSA, OLIVEIRA, 2017, p. 47). Por isso Freire (2001) narra que não podemos “criticar por pura inveja ou por pura raiva ou para simplesmente aparecer”. (p. 32).

4.5. A não negação do ser-sujeito-criança

O ser numa concepção freireana apresenta inúmeras facetas. Dentre elas, há uma afirmação de Freire (2016) extremamente importante que diz: “Somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (p. 141). E nisto consiste uma outra importante reflexão de Freire (1992), quando ele diz: “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. (p.100).

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da opressão. (FREIRE, 1992, p. 97).

A partir das compreensões acerca das teorizações freireanas, podemos dizer que para Freire (1997), as crianças “não podem ser negadas” (p.17), não podem ter seus “corpos interditados”, proibidos de ser” (p.13), e por serem um “ser em formação” (p.38) também “não pode[m] ser desprezado[s] como inferior[es]”⁵. (p.21). É por isto que ele nos diz com tanta veemência:

É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de *racionalismo* que se esvaziam de vida e de sentimentos. (FREIRE, 1997, p.47).

Tão importantes se fazem as palavras deste filósofo porque enquanto educadores (as) acabamos por nos fechar, em diversas situações para as carências afetivas dos educandos que estão diante de nós, ao nosso alcance, mas que de alguma forma, ainda estão interditados.

Cabe, neste sentido, destacar o seguinte: através dos aportes freireanos compreendemos que as crianças jamais devem viver como “um instrumento de sua alienação” (FREIRE, 2016, p. 56), sentindo-se desgarradas, levadas à perdição de si, pelo contrário, precisam ser estimuladas a entender e aprender sobre os processos alienantes que as envolvem e se preparar para “ser o agente deste aprendizado”. (FREIRE, 2016, p. 145).

⁵ Grifo nosso

E neste sentido, nos valem das seguintes palavras de Freire (1992), para acentuar que as crianças, enquanto seres-sujeitos, precisam ter “seu direito [...] à liberdade de produzir, de criar, de viver decentemente, de ser [...] o direito de ser respeitados como gente”. (p. 42).

Desta forma, Freire (2016) ainda concebe o ser humano “como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade”.(p. 162). É através destas ponderações que numa perspectiva educacional filosófica o ato de assumir a liberdade e a crítica se efetivam no modo de ser do homem. Como declara Freire (2016): “As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”. (p. 14).

E acentua que quando não se assume a liberdade, a sua capacidade criadora passa a ser sacrificada:

Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 2016, p. 59).

Para que possa realmente intervir, é necessário que se tenha a consciência de que não se é um ser acomodado, minimizado, pois, “só na medida em que se prepare para esta captação, é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas”. (FREIRE, 2016, p. 62). O ser-sujeito-criança não pode conviver com as incertezas das decisões dos outros, antes, precisa aprender a decidir, para não “ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias” (FREIRE, 2016, p. 118-119), ao mesmo tempo em que não podem “sentir-se um ser desgarrado e suspenso” diz Freire (2016, p. 58-59).

Como sabemos, Freire (1997) entende que estes pequenos sujeitos são “crianças livres, críticas, criadoras” (p.12), e também afirma que “as crianças têm uma sensibilidade enorme” (p. 51) e nos alerta para a seguinte situação existencial em se tratando das crianças num ensino que ela não é incentivada a se exercer enquanto ser pensante e sensível:

A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto. (FREIRE, 1997, p. 30).

E para as palavras acima ditas, Freire (1997, p. 30) aponta uma das possibilidades em que “seria certamente através da experiência de recontar a estória, deixando sua imaginação,

seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos”.

É neste sentido, acentua Freire (1997), que “as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”. (p. 66).

4.6. O sujeito político da práxis transformadora: articulando pensamento e ação

Os conceitos de Politicidade e Práxis na concepção educacional freireana estão envolvidos por diversos princípios e, portanto, para ele, não há separação entre teoria e prática, isto é, não há um período em que apenas se pense, idealize e teorize a realidade na qual estamos imersos para depois ir para a prática, para o confronto e o conflito com os seres humanos.

Paulo Freire (2014, p. 101) esclarece que sua percepção em torno da politicidade da educação não se deu do nada, não é uma construção infundada. É algo que passou a fazer parte de sua vida, de sua atividade educativa, de seu Ser enquanto homem e cidadão. “A minha compreensão da politicidade da educação me marca de tal maneira a partir de certo momento de minha experiência de homem e de educador que dificilmente deixo de falar dela”.

Assim, para Freire, o ser humano, ao construir sua história e dar significado ao mundo, articula política, pensamento e ação, e afirma que “o homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão”. (FREIRE, 1983, p. 28).

Por isso Freire (1981) declara que a práxis tem em seu bojo uma ação e uma reflexão intencional:

A práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isto mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto. (FREIRE, 1981, p.109).

Desta forma, na abordagem de Paulo Freire (2003), o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os seres humanos se sintam sujeitos de seu pensar, se fazendo historicamente, dando significado ao mundo,

discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2005, p. 139).

Nesta análise, partindo dos pressupostos de Paulo Freire (1983, p. 80) articular pensamento e ação só pode acontecer no domínio da “práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constantemente e mutuamente. Na qual a prática, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe”.

Por isto Freire acentua que “o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (FREIRE, 2005, p. 91). E acrescenta: “A educação, enquanto uma situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, abre a estes múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como seres da práxis”. (FREIRE, 1983, p. 85).

Igualmente, o ser-sujeito-criança deve ser uma pessoa com possibilidades de exercer sua prática para construir a sua “autonomia” cultural, política e educacional. Neste sentido, a proposta filosófica na infância não pode abrir mão da politicidade. Aliás, não existe sem ela. Não existe filosofia sem política. Ética sem política. O ensino exige o ato político em favor das culturas das crianças, das suas vidas, da sua ética.

É neste prisma que se envolvem os processos de amadurecimento tanto no campo da moralidade (no que concerne aos valores, princípios e condutas) como na prática da problematização intencionada principalmente para a conscientização da situação de opressão, violência física e ideológica, e a falta de liberdades vivida pelas camadas mais humildes da sociedade.

Sobre o aspecto da práxis, alguns, às vezes indagam: Por articular teoria e prática, será que crianças podem exercer a práxis? A resposta, numa concepção freireana, jamais poderia ser negativa. Sim, crianças fazem práxis, e o ensino de filosofia vem contribuir para que essa relação teoria e prática se estreite cada dia mais, criando com elas formas de se interpretar a realidade em que vivem, e como podem mudar, por menor que seja a mudança.

A práxis freireana concebe conscientização, atuação e transformação, e isso não se realiza de maneira casual, sem sentido e sem finalidade. Ao nos direcionarmos para escutar os (as) alunos (as), incentivá-los (as) a praticarem a curiosidade e a criticidade, fazendo com que pensem sobre si mesmo (a), suas famílias, seus bairros, sobre o que inventam, como fazem e por que fazem, além de um exercício ético e formativo, colaboramos para que esses sujeitos alicercem cada vez mais a práxis, ou seja, vivenciem a teoria, a palavra e a ação.

Em Freire (1996), se percebe que a práxis é extremamente dialética, libertadora e capaz de mudar a própria condição humana, pois nela, o ser e o pensar estão juntos, visando a autonomia, a emancipação, fundamentando a historicidade do ser-sujeito-criança, pois compreende-os no constante processo de transformação pelos quais passam.

Desta forma, rompe com algumas amarras da educação domesticadora. Tal concepção pode ser identificada por Freire (1981, p.75) quando ele declara: “Há um ponto de fundamental importância a ser sublinhado na superação da prática educativa domesticadora pela libertadora. Refiro-me à impossibilidade de uma real práxis libertadora se o educador segue o modelo do “domesticador””.

A partir das observações de Freire (1981) a consciência crítica adquirida e construída pelos (as) educadores (as) com os (as) educandos (as), é tarefa praxiológica, e não apenas tarefa intelectualista. Para ele, “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão”.(FREIRE, 1981, p. 67).

É importante ainda acrescentar que, no pensamento de Freire, constituir-se sujeito é estar em um esforço contínuo de se conscientizar sobre as demandas sociais, sendo crítico e atuante com a intencionalidade de, se não por fim, ao menos amenizar a dominação, e também não se deixar se domesticar e dogmatizar como sujeito passivo e receptor de uma realidade falsa que o opressor repassa ao oprimido, o que pode levar ao fanatismo e ao engano, pois como acentua Freire (2005, p. 24) a conscientização é o “que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”.

Freire dizia (1992) “meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições”. (p. 79). Então, é essencial acentuar que na visão de Freire o sujeito se forma na solidariedade, no diálogo popular, na razão, na tolerância e no aprendizado mútuo que há entre os sujeitos da transformação, pois estes são pilares da formação do sujeito. Nesta concepção, este ser-sujeito é construído da realidade, das necessidades reais nas quais se encontram os oprimidos: rural, urbano, homens, mulheres, crianças, ou seja, o ser-sujeito histórico, autônomo alcança a totalidade humana. Sendo, e, portanto, participando como sujeitos (protagonistas), como sujeitos revolucionários da vida coletiva e também da própria existência.

A luta contra a contradição social e a exploração econômica se faz pela elevação da conscientização do sujeito que passa pelo caminho contínuo da descoberta e no desenvolver, redescobrir e vivenciar a humanização, que é um fenômeno que deve acontecer a todos os

sujeitos, estando ou não se sentindo excluídos. E este fenômeno acontece e é aperfeiçoado nas relações intersubjetivas.

O sujeito precisa conquistar a autonomia, através de seus anseios, forças, ao mesmo tempo que juntos com outros. O sujeito torna-se autônomo conforme as experiências existenciais que tem ao longo da vida. Ele vai gradualmente se conscientizando e amadurecendo em relação a situação de opressão em que vive, e simultaneamente toma atitude crítica, problematizadora e questionadora da realidade, e assim se levando a responder a estes desafios com a práxis, ação e teoria e com a intenção de mudar a situação caótica da sociedade.

E Freire (2016) acentua que os seres humanos são como “sujeitos da investigação” (p. 188). Portanto, na concepção de Freire, os Sujeitos não podem e não devem agir apenas a partir da observação e descrição da realidade social, mas se lançar a problematizar esta realidade, a analisar e aprender a criticar a sua existência.

Segundo Paulo Freire (2004, p. 47) “uma das tarefas nossas como educador é esta: decifrar o mundo opressor para o oprimido; por isso que esse trabalho é político”. As palavras de Freire (2004, p. 183) nos revelam o quanto é importante uma prática educativa que tenha como fundamento a política visando o bem. Ele declara:

O que eu quero dizer é que a prática educativa é também uma prática política. Fazendo-se educação, necessariamente, se faz política. Faz parte da natureza do ser, da prática educativa e docente, a natureza política da educação. É isso que chamo de “politicidade da educação a qualidade de ser política que a educação tem.

Freire estabelece relações entre a política, a ética, a estética, a gnosiologia e outras áreas do saber indispensáveis à prática educativa libertadora.

De tal maneira que não é por uma pura teimosia do educador que se faz política fazendo-se educação. A prática educativa é tão necessariamente política quanto é gnosiológica. É tão necessariamente gnosiológica quanto ética e estética. A prática educativa tem uma “boniteza” nela mesma, como também uma moralidade indispensável. E é por isso que a prática educativa vai mais além dela mesma, o que vale dizer que não há prática educativa que não gire em torno de sonhos e de utopias. (FREIRE, 2004, p. 183).

Nos dizeres de Freire (2004, p. 186) “a prática educativa é uma prática política por natureza, mas por natureza é também uma prática esperançada”. E ainda: “não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e estar com os outros é fazer política. Fazer política é assim a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele”. (FREIRE, 2014, p. 112). Tomando como referência a politicidade freireana, Costa (2010, p. 323-324) explica que:

O ato da politicidade requer nossa assunção ao engajamento, de sabendo-nos comprometidos com outro mundo possível, potencializarmos e protagonizarmos cada vez mais quefazeres articulados por meio da participação e da democracia, na direção de uma vida mais bonita para todos e todas, pois é a partir desses pressupostos que romperemos com o fatalismo desesperançoso que pauta a sociedade capitalista e imperialista de nossa época.

Precisamos reconhecer e refletir sobre a sociedade injusta e desigual na qual vivemos e na qual vivem nossas crianças. Esta é uma das premissas para principiarmos o diálogo e a mostrar nossa opção política. As nossas ações comportam aspectos de natureza política, pois podem ou não mudar as relações sociais que estabelecemos com os outros.

Na concepção educativa e filosófica freireana, a politicidade da educação tem de ser assumida. O (a) educador (a) ético-libertador(a) tem de decidir de que lado está, pois se não decidir, não demonstrar sua opção, pode ser várias coisas, menos um (a) verdadeiro (a) educador (a).

De acordo com Freire (1992), podemos inferir que as crianças podem ser “sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele”. (p. 92). Podem se exercer enquanto “sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis” (p. 40), além disso, enquanto “sujeito crítico, humilde, determinado”. (p. 76).

Se “assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento de *raison d'être* das coisas e dos fatos”. (FREIRE, 1992, p. 106). E nisto consiste em “ser humano gestando sua natureza na própria história”. (idem, p. 97), de que se torna necessariamente sujeito e objeto.

Enfim, o sonho de Freire “era o de uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação”. (FREIRE, 1992, p. 141).

4.7. Rigor, autoridade, liberdade e autonomia em Paulo Freire

A atitude dialógica na turma em que se realiza a aula na visão de Freire (2004) exige rigor, autoridade, liberdade e não pode ser realizada sem que se estimule a autonomia. Não é uma postura do ‘cada-um-por-si’, do ‘salve-se-quem-puder’, ela apresenta coerência ao permitir que os sujeitos atuem diretamente como participante da própria formação do seu eu-sujeito.

Um certo número de pessoas pode até pensar que não há rigorosidade na sala de aula dialógica, concomitante a isto, pode pensar que o rigor está presente apenas na aula

tradicional, na qual o (a) professor (a) leva concluída todas as demandas para a aula e os estudantes apenas tentam respondê-la, sem indicarem as suas oportunas dúvidas.

Freire (1986, p. 98) explica que o rigor convive harmoniosamente com a criatividade e a liberdade:

Temos que mostrar que o rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade só posso repetir o que me é dito.

Ainda assim, ao empregar o termo “rigor”, Paulo Freire (1986) aponta para o (a) educador (a) a adoção de uma maneira ética com os (as) educandos (as), e o quanto a prática dialógica é importante. Para ele, esta prática está fundada na liberdade, mas não pode ser confundida com permissiva e sem direção.

Por estas razões, a metodologia freireana é uma metodologia rigorosa. Contudo, rigor não é sinônimo de rigidez, nem de postura autoritarista. Rigoridade caminha junto com a seriedade, a alegria e a curiosidade. “O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora”. (FREIRE, 2001, p. 44).

No ensino de filosofia com crianças, a rigoridade freireana existe, e isto significa que as crianças não são tratadas com palavras pesadas, malvadas, e sim com cuidado, para não tornar a prática autoritária nem tampouco *laissez-faire*.

Ao se reconhecer que o (a) educador (a) tem o papel de conduzir com responsabilidade o ensino aprendizagem, educadores (as) freireanos (as) compromissados (as) realizam os encontros de filosofia com rigoridade, seja quanto aos horários a cumprir, não chegando atrasado (a), cumprindo as tarefas, exercendo a disciplina de maneira correta, se esforçando para ter controle das aulas, e, sobretudo, sabendo equilibrá-la com os (as) alunos (as).

As palavras de Freire (2001, p. 36) nos ensinam alguns aspectos que se dão no cotidiano das práticas educativas progressistas e alegres:

Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigoridade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria.

Ira Shör e Freire (1986) debatem por extensas passagens no diálogo que escrevem, sobre qual rigor deveria estar presente em um ambiente escolar que se fundamenta em uma metodologia dialética e transformadora. Freire (1986) então desconstrói o ponto de vista que alguns possuem de que educação libertadora não pode marchar junto com a rigoridade.

O primeiro ponto do capítulo um de pedagogia da autonomia de Freire (1996) consiste em esclarecer que o ensino exige a “rigoriedade metódica” (p. 26), isto para destacar que educadores (as) precisam selar seus acordos com a educação, devem ser rigorosos.

Nesta perspectiva, Streck (2010, p. 362-363) acentua que a atividade dos educadores freireanos é uma união de competência profissional com condições de vida, é uma aliança entre os conteúdos escolares e as questões vitais que circundam um sujeito criança:

Pode se ver nisso a preocupação de Freire em indicar para os educadores que sua atividade está investida de um compromisso ético-político que não pode ser dissociado do testemunho de vida pessoal e da competência profissional. O adjetivo “metódica” expressa a insistência de Freire no sentido de que o ensinar não se esgota na abordagem de um conteúdo, mas se alonga na preocupação com as condições de uma aprendizagem permanente.

Desta forma, os professores adeptos da concepção libertadora desempenham autoridade na sala de aula. A educação libertadora se processa na história, na atividade social, e portanto, não é apenas individual. Isto faz com que voltemos a concordar com Freire (1986, 1996, 2015) de que professor (a) e aluno (a) aprendem uns com os outros.

A afinidade entre estes é recriada, pois a educação nesta ocasião defendida não é aquela voltada para abocanhar os livros ou teses de filósofos, sociólogos, pedagogos, mas é para que cada educando (a) reflita criticamente a sociedade, superando as opiniões, para penetrar na esfera dos fatos. Quanto ao professor e à professora, ao aprender com o aluno, de forma crítica e criativa durante o processo, valida o ensino. Isto nos leva a aderir ao que Freire (1986, p. 115) declara sobre o papel da autoridade e da liberdade, licenciosidade e autoritarismo exercido pelo professor:

Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade e se transformar em licenciosidade.

Pitano (2014, p. 165), oferece duas percepções de autoridade, uma negativa, e outra positiva, baseada nos pressupostos freireanos.

A autoridade pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade epistemologicamente humana. Mas pode, essa mesma autoridade, conforme defende Freire, ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação

autônoma, mas comprometida com a construção de uma vida humanamente digna para todos.

A autoridade é positivamente posta como condição de possibilidade para a autonomia e para a liberdade. Autoridade esta que supera tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade. Há em Freire uma reflexão sobre a perspectiva da ação responsável diante de um mundo que precisa ser construído com referências éticas universais, ou, de outra forma, válidas para todos os humanos. (PITANO, 2014, p. 169).

Num viés freireano a postura autoritária não é tão somente aquela em que o professor é mal-humorado, que seu tom de voz é agressivo, que não ouve os alunos, não dialoga. Há também o autoritário manso, que sorri e afaga, mas maneja, seduz e conduz o conhecimento à sua maneira, que escolhe o quê e como o aluno vai aprender. Nenhuma dessas duas posturas são indicadas a se adotar no ensino de filosofia com crianças numa ação freireana, pois é fato que nenhuma condiz com a práxis da formação freireana.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Há um traço interessante que se nota na sala de aula no momento do ensino de filosofia é que as crianças se comunicam com o (a) educador (a) por meio de falas não defensivas, elas dizem o que pensam, e não apenas para agradar ao professor e a professora. Elas mostram, mesmo que de forma simples, como é sua cultura e sua consciência. E deixam isto vivo em si, às claras para o (a) educador (a). Se mostram animados, vivos, uma motivação intrínseca, que parte deles, ao falarem de si, de seus sentimentos, de seus medos, da sua vida.

Se assim é, a proposta pedagógica freireana, por meio do diálogo, viabiliza que o (a) educador (a) oportunize ao (à) aluno (a) expressar sua liberdade de pensamento e de criação, possibilitando a este sentir confiança no (a) educador (a), e por isto, não se esconder atrás de palavras que soem bonitas aos ouvidos do (a) educador (a).

Citamos as palavras de Fasano (2013, p. 10) ao acentuar que com suas especificidades, as crianças são sujeitos, e sujeitos de direitos:

Somos desafiados a reconhecer as crianças como sujeitos de direito, com suas especificidades e desejos, como produtoras de cultura, compreendendo que todo ser humano é naturalmente curioso e que possui características pessoais, sociais e culturais que não devem ser ignoradas.

Impulsionar a autonomia das crianças não é proposta fácil de ser realizada, pois a primeira etapa, no ensino das crianças, ao sugerir a autonomia, é realçar que ser autônomo não é fazer o que quiser, pelo simples fato de dizer que é autônomo, mas é assumir a responsabilidade frente a todos pelos atos.

Por isso, os preceitos de Paulo Freire são relevantes para o ensino de filosofia com as crianças, posto que ele nos instrui que “é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento a autonomia dos outros”. (FREIRE, 2014, p. 68). E que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996, p. 59).

Mesmo que autonomia seja um conceito que soa bonito a qualquer educador (a) e proposta educativa, Pitano (2014, p. 160) lança importantes e pertinentes indagações sobre a mesma no contexto de uma educação não libertadora:

Com que conceito de autonomia trabalham essas professoras? A construção do conhecimento a partir da experiência da criança e a solução dos problemas que surgem neste processo, pela própria criança, serão elementos suficientes para que possamos afirmar que estamos construindo a autonomia, tendo presente a necessária referência de sociedade injusta e desigual na qual estas mesmas crianças vivem?

Como podemos contribuir com a autonomia nesta sociedade desigual e injusta, que segundo Fasano (2014), não se dá alheia às crianças, pelo contrário, elas estão no cerne destas questões? Se os (as) educadores (as) são fundamentais nesse processo, como deve ser a postura, a prática e as características que esse (a) educador (a) precisa ter para promover a autonomia verdadeira dos (as) educandos (as) com quem trabalha? São estas questões que nos motivam, a procurar em Freire as respostas. E ele as responde da seguinte maneira:

O meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice da sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 70).

Para que a autonomia não estagne no plano da perturbação nos sujeitos crianças, ou que vire meros dizeres dos (as) professores (as), dizeres sem sentido, falsos, saberes inautênticos, Freire (1996) assinala o respeito à dignidade das crianças. Ele nos diz:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante e a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 62).

Ele explica que cada ser humano, vai aprendendo a construir a sua autonomia, nas decisões cotidianas que toma, na maneira como se relaciona com os outros,

independentemente da idade, escolaridade ou onde mora. A autonomia é individual, parte de si, dos seus anseios, desejos, ideias, não pode ser dada por outro, a autonomia não é depositável.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, vir, a ser. Não ocorre em data marcada. (FREIRE, 1996, p. 107).

Assim, a aula que enfatize uma autonomia freireana não pode se dar de qualquer maneira. Este aspecto é descrito por Shör (1986, p. 36):

A meu ver, a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente. O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso, deixaram de ser sérios na escola.

Percebe-se nestas palavras de Shör que a transformação através da educação libertadora é possível de ser realizada, contudo, o ensino pautado em uma concepção libertadora freireana não pode ser padronizado, aplicado da mesma forma a toda e qualquer sala de aula, isto porque em Freire (2004), o ensino é criativo, situado no tempo, na história e se dá de acordo com as situações existenciais na qual se encontra professor (a) e aluno (a).

Realiza-se, também, de forma diferente, de uma sala de aula para outra. Na mesma escola as situações são diferentes. As aulas, por sua vez, também diferem, e cabe ao professor e à professora não apenas “dar” as aulas e explicar os assuntos, mas instigar, estimular e provocar os (as) alunos (as) a pensarem criticamente não apenas sobre o que dizem, mas a respeito do que o (a) próprio (a) professor (a) diz, buscando assim, o exercício crítico e da rigorosidade e liberdade na escola.

E essa formação vem desde a infância. Para Freire (1986, p. 87):

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem.

Diferente do (a) educador (a) tradicional que ensina para preservar a ordem social já existente, para fortalecer o poder ideológico que abarca e afeta a consciência da sociedade, o (a) educador (a) libertador (a) não pode se deixar levar pela irresponsabilidade de fazer o mesmo, ele precisa tentar, constantemente, desvendar essa realidade apresentada aos (às) alunos (as), bem como apresentar e propor questões críticas no dia a dia, nas aulas que ministra.

Em suma, esta seção abarcou conceitos que são essenciais no ensino de filosofia com crianças e na maneira de olhar para elas como um ser-sujeito histórico no mundo, com o mundo e com os outros sujeitos. Conceitos freireanos como humanização, vocação ontológica, práxis, amorosidade, autoridade, autonomia, liberdade, criticidade, curiosidade, rigorosidade, sem as quais, indubitavelmente não é possível realizar o ensino de filosofia almejado pelo GETEFF nem mesmo sequer pensar uma formação de caráter freireano.

5 O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NO GETEFF-NEP

O objetivo desta seção, a partir de uma perspectiva de formação com crianças, consiste em compreender as bases educacionais freireanas estruturantes do ensino de filosofia realizado em escola pública através das extensões realizadas pelo GETEFF-NEP.

A sigla do GETEFF-NEP, como já descrita em outras passagens deste texto, significa Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia. Evoca, portanto, as questões de o que é uma educação freireana? Existe mesmo uma educação propriamente freireana? Como a filosofia se insere nesta educação? Ou seria melhor dizer, como filosofia e educação, aliadas, se transformam em uma educação freireana? Como é o estudo feito? Como é um trabalho realizado nestas bases?

Consideramos que em Paulo Freire (2003; 2004; 2015) educação é, em si, uma palavra que comporta muitos sentidos, principalmente porque é realizada num constante processo de inconclusão humana. Se fôssemos conclusos, de um dia para outro, e continuássemos a existir, sem a possibilidade de aprender mais nada, não haveria motivo para se falar em educação. É a educação que impulsiona a vida, que impulsiona o saber, o buscar, o conhecer. É ela que, nos mostrando a nossa incompletude, nos incita a buscar a completude.

Comumente, somos movidos pela dialética do ser e do não ser. Se somos incompletos, buscamos completar; se somos inconclusos, buscamos concluir, se somos inacabados, buscamos acabar. E na educação filosófica com crianças, fundamentada em Paulo Freire, o que buscamos? Que pretensões temos para completar? O que tendenciamos a acabar?

Paulo Freire nos alertou acerca da educação libertadora e da bancária. Comum em nossa história é a educação bancária, cujas práticas se fundam numa pedagogia da transferência de conhecimento e que abarcam diversas concepções de silêncios, que por sua vez, se transformam em silêncios alienados.

Campos (2007, p. 11-12) ao pensar sobre características que estão presentes em uma educação bancária, apresenta em seus dizeres que esta “educação que apenas deposita conhecimentos no aluno é monológica, ou seja, unidirecional, do professor para o aluno. Isto pode conduzir à opressão, porque nela os estudantes se tornam objetos e não sujeitos da aprendizagem”.

E neste prisma Freire (2015, p. 43) faz uma reflexão séria e pertinente, ao ponderar que:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Fala-se quase

exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

Tanto Campos (2007) quanto Freire (1996) convergem em crítica a esta educação imposta, que conduz à opressão, de forma ora dissimulada, ora explícita, isto porque a educação bancária também traz, nas suas formas de silenciar, o afago, a voz mansa, o professor chamando o aluno de meu filho. E não tão somente aquele professor que não dá atenção para o aluno, que ‘grita’ em sala de aula.

Agora, como não negligenciar a experiência do aluno? Como elaborar uma aula dialogada não apenas em torno dos conteúdos, mas em torno dos saberes humanos? É neste outro olhar para a educação, para a formação escolar, que Freire nos incentiva a concretizar a educação libertadora, a qual em suas palavras, em um diálogo com Ira Shör, é descrita da seguinte forma:

A educação libertadora é, fundamentalmente uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é para mim o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE, 1986, p. 46).

Ainda sobre a educação popular libertadora, Linhares (2008, p. 2) destaca que:

Uma educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial.

De acordo com Freire (1986) e Linhares (2008), nesta educação o aluno não é mais silenciado, pois ele aprende e é capaz de ensinar, problematizar, perguntar, tomar consciência de sua história. E é esta educação que o GETEFF-NEP busca concretizar. É nas 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.

É bem verdade, que este mesmo ensino tradicional exercido até mesmo no íterim da universidade, a que nós enquanto educadores vivenciamos mesmo ao ler obras de Paulo Freire, nos privou, por exemplo, de analisar como as teorias educacionais freireanas podem ser levadas ao campo do ensino, seja regular ou não, de crianças. É por isso que defendemos essa educação libertadora com crianças capaz sim, de tornar uma sala de aula alegre, num sentido estético de docência e decência, ético, crítico e criativo.

Fazendo uma metáfora, o ensino freireano de filosofia com crianças na escola é como um ambiente alicerçado em um piso da realidade existencial das crianças tendo como colunas o diálogo, a conscientização, a reflexão sobre o que fazem, as relações estabelecidas uns com os outros.

O Grupo traz em sua base o ouvir a criança, e tomando como ponto inicial a compreensão de que esta criança se constitui um ator social e influencia o lugar que vive e os outros seres-sujeitos que estão no cerco de sua convivência. Desta forma, as ações dos educadores envolvidos no Grupo partem de algumas ponderações envolvendo concepções de infância que envolvem diálogos entre as áreas da filosofia, da sociologia, da história, da psicologia e outras.

Como declara Freire (2004, p. 134) “a importância da psicologia na prática educativa, assim como a da sociologia, da antropologia, da filosofia, depende de como manejamos a própria compreensão do que é”. E complementa:

Para mim, é muito difícil pensar teoricamente a prática educativa sem o auxílio das outras ciências [...] O educador deve ter uma postura científica do ponto de vista do rigor necessário com que aborda o objeto do seu pensamento e da sua ação. Para isso, deve se servir do aporte das diferentes ciências. (FREIRE, 2004, p. 135).

Neste ínterim, as discussões presentes nesta seção vão desde a criança como adulto em miniatura, a criança como criança, perpassa pela dimensão cultural, até a criança como sujeito livre, produtor de cultura e simbologias. Assim, faz-se importante atentar, que ser criança e ter infância são duas situações diferentes e complexas, é o que nos diz Müller (2007, p. 18):

A infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando os aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, *ser criança* e *ter infância* não significa a mesma coisa

Portanto, apoiadas nas afirmações de Müller (2007) definir Ser-Criança é entrar em uma teia de enorme complexidade cultural e histórica, cheia de diferentes explicações teóricas e empíricas que convergem, ao mesmo tempo em que há também casos que se contrapõem. Por isso, eis um desafio: o de nos aventurarmos e problematizarmos filosoficamente este conceito, e desta forma procurar esclarecimentos através de alguns princípios ontológicos e históricos da criança. Desta forma, compartilhamos das ideias de Freire (1997), para o qual, estudar um assunto é uma “nova experiência, sempre desafiadora, sempre fascinante, a de lidar com uma temática, o que implica desnudá-la, clareá-la”. (p.8).

Focar na criança real, isto é, o sujeito que existe concretamente, aquela que vive e interage com o meio social e cultural da qual ela faz parte e que formação ela está recebendo deste meio nos encaminha para o nosso objetivo primeiro, que nos lança para a pergunta: Como se constitui o ser-sujeito-criança sob o olhar do GETEFF-NEP?

O primeiro aspecto que se apresenta é que a criança é um ser humano. Esta afirmação pode nos parecer simples e até banal, todavia isto é muito mais profundo e complexo, pois esta afirmação de que a criança é categoricamente um ser humano faz uma crítica à negação ontológica e histórica da sua humanidade própria.

5.1. Da criança assujeitada a ser-sujeito-criança de direito

No transcurso histórico a criança era vista predominantemente como uma “coisa imperfeita”, um “projeto de adulto” sendo impedida de expressar, falar e se posicionar diante do mundo por causa da sua natureza “pura”, insuficiente e defeituosa. “Por vezes, considera-se a criança desprovida de uma cultura própria, negando-se a ela autonomia e possibilidade de protagonismo como sujeito epistemológico e ético-político”. (ABREU; OLIVEIRA; RAMOS, 2017, p. 15).

Além disto, acentuam os autores Abreu, Oliveira e Ramos (2017) que “essa visão de assujeitamento da criança pode ser flagrado na concepção comum da criança como tábularasa” (p. 15) e complementam declarando que contrário a “essa tendência de definir a criança pelo seu assujeitamento, tem-se reconhecido nela um sujeito de direitos, capaz de assumir certa autonomia e modo de ser próprio”. (p. 15).

Porém, antes de se chegar a esse reconhecimento da criança como sujeito é importante lembrarmos dela como ser assujeitado que em decorrência disto, por razões “certeiras” surge a necessidade de os adultos intervirem sobre ela para que possa ser educada por um adulto para ser um adulto. Trata-se de uma “educação realizada para conformar e ajustar a criança à vida social e política, visando discipliná-la em suas atitudes morais e intelectuais”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 34).

Ao concebermos a visão dialética de Oliveira e Santos (2011) destacamos que o espaço da criança começa a não ser respeitado. “A negação faz parte do cotidiano da vida e do desenvolvimento da criança”. (REDIN, 2010, p. 139). Consciente ou inconscientemente, ela é invadida por uma cultura externa, muitas vezes opressora e violenta, o que desta maneira constitui um processo desumanizador das próprias características da criança, levando-a a trilhar uma sombra histórica e cultural dos adultos.

Evidencia-se que a desumanização envolvendo crianças, leva a considerar, portanto, fatos históricos nas variadas sociedades modernas, quer sejam europeias, americanas ou latino-americanas, e se manifesta das diversas maneiras, desde as mais claras às mais obscuras. Sob o manto ideológico, com o discurso da “educação oficial”, da propaganda publicitária ou até mesmo da família, incontáveis crianças são colocadas em situação de abandono e de violência. A desumanização contra elas encontra raízes que revelam por excelência um problema ético, é o que nos revela Zimmermann. (1986, p. 221):

Nos países periféricos, pela concorrência dos capitais globais nacionais dos países centrais desenvolvidos relativamente aos subdesenvolvidos dependentes, produz-se um segundo processo: desapropriação da vida humana pela transferência do plusvalor ao capital central – de maneira e com indicadores muito diversos, os quais não é o momento de descrever. É o problema ontológico mais grave do nosso tempo – desapropriação do ser de povos inteiros – problema ético por excelência – roubo e vitimação da vida humana.

Tomando como referência as palavras de Zimmermann (1986) e o contexto histórico, as crianças são avaliadas, desapropriadas do seu ser, julgadas e compreendidas na perspectiva dos adultos e da sua cultura, o adulto é o centro, é o sol a iluminar as criancinhas e retirá-las da escuridão da inocência e da ignorância. Nas palavras de Cohn (2009) se percebe a negação do ser criança para consolidar a afirmação do ser receptor:

Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados. (COHN, 2009, p. 16).

Além de Cohn (2009), Freitas e Kuhlmann Junior (2002) enfatizam que a concepção tradicional de infância está:

Bastante comprometida com a idéia da insuficiência ou do caráter incompleto da condição infantil em relação a seu almejado ponto de chegada: o ser adulto. A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. (FREITAS; KUHLMANN JR, 2002, p. 17).

Essa visão ideológica da criança e da própria infância a coloca à margem da sociedade, excluída, pois, deixam de ser sujeitos de si mesmo para passarem a ser coadjuvantes da sociedade e da cultura. Para Freire (2004, p. 142) esta situação “não é inferioridade ontológica, mas proibição social, política e ideológica”, existente em diversos ambientes nos quais esta situação é incentivada e ele acentua que é: “a injustiça social que nega às crianças populares N caminhos em instrumentos provocadores e estimuladores da curiosidade, por limitações de classe social. (p. 150).

No processo de negação, a criança é vista como um “recipiente vazio” que somente espera ser preenchido por algum conhecimento pré-elaborado a ela, e neste processo não há a sua participação na criação do saber nem a escuta do seu mundo. Isto também se perpetua pelo processo educativo familiar tradicional e também pelo oficial, abarcando o Estado e, por conseguinte a escola, através de técnicas pedagógicas que têm como objetivo “civilizar as crianças” para terem uma boa conduta na sociedade quando atingirem “a maturidade”. Para Freire (2004) “nesta concepção, ensinar se reduz a transferir o perfil do conceito esgotado do conteúdo, e não a transmitir a compreensão precisa desse conteúdo”. (p. 136). É neste sentido que a formação da criança para Freire (2004, p. 296):

É um dos problemas que a geração nova já está enfrentando e o motivo pelo qual ela precisa também assumir a briga por uma transformação pedagógica. Sua formação deve ser uma formação que se funde, primeiro, obviamente, no respeito à pessoa do jovem, do educando, como artífice também da sua própria formação e não como um objeto sob a orientação do formador, que funciona como o *sujeito que sabe*. É preciso deixar de ser assim. É obvio que não estou defendendo que o formador deixe de assumir uma tarefa de *formando, formar-se*, e o educando que, sendo formado, forma e se forma. O que defendo é essa posição para ambos: o educador e educando como sujeitos do processo docente, do processo formador – ainda que diferentes um do outro. Há trinta anos defendo a posição, radical, sem dúvida, de que conhecimento não se transfere, conhecimento se constrói. Como a inteligência, você a constrói, produz a inteligência, não a recebe de graça. Este é um dos problemas a ser enfrentado pelas gerações novas engajadas no processo educacional. Não há dúvida de que a prática pedagógica no Brasil, e fora dele também em nada contribui para uma formação crítica.

Nota-se, a partir das enunciações de Freire (2004), que conhecimento e inteligência se constroem, porém, caímos ainda naquela visão de que na cultura e na história, o saber da criança vem do mundo dos adultos. Ela não tem autonomia no seu mundo próprio, mas o mundo dela encontra-se dentro do mundo dos adultos, ou seja, a criança está no mundo deles e não com eles, não havendo interação ativa, aprendizagem mútua, comunicação, para construir o conhecimento juntos. O que há são imposições de “cima para baixo” num processo reprodutivo de valores. A esta situação Freire (2004) afirma:

Ensinar não é fazer um pacote de conhecimento, trazê-lo na maleta da gente, descer para a sala com um cuidado danado, agarrando a mala, chegar na sala de aula, encontrar os alunos sentadinhos, abrir sua maleta e ir despejando de cima para baixo os pacotes de conhecimento, esperando que a tarefa dos alunos seja apenas comer, engolir os conhecimentos e, depois, que a digestão seja exatamente a de, mecanicamente, memorizar ou decorar o conteúdo transferido para o aluno em postura passiva. Ensinar não é isso. (p. 148).

Contudo, mesmo com esta assertiva de Freire, prepará-las para ser um adulto torna-se o objetivo da fase infantil, e a infância se transforma em uma condição especial do “mini-adulto”, fase passageira, em que as experiências, as vivências e os próprios pensamentos das

crianças são considerados inoportunos e sem nenhum grande impacto positivo para sua formação.

Diante desta concepção, de tratar a criança como um ser que ainda não é, e que só será a partir de uma delimitação temporal, como pensar na autonomia a este ser humano? Posto que para Freire (2015) “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (p. 92).

Isto sintetiza que para Freire, a criança é reconhecida como um ser e um sujeito da própria existência, com autonomia em relação aos adultos, com práxis criadora e recriadora do mundo, porque ela também é um ser histórico que constrói a própria história por meio da prática na realidade.

Isto é, as crianças precisam ter autonomia para vivenciarem o seu universo infantil, com possibilidades de terem uma experiência existencial no que diz respeito a sentir e pensar no mundo com autenticidade, ou seja, por si mesmas. Não podem apenas ser classificadas como mini-adultos, transformadas no futuro em adultos, por meios educacionais oriundos do exterior: pai, mãe, escolas e Igrejas. Sempre de cima para baixo: adulto-criança, uma hierarquização absoluta, relação social que ganha status incontestável dentro do mundo adulto. Neste contexto ideológico, o ser da criança é desconsiderado e excluído da participação histórica e nas mudanças socioculturais do mundo.

Precisamos refletir e problematizar este fenômeno, haja vista que, se queremos mudar a sociedade para uma mais justa é necessário que cada grupo social ou categoria cultural existente tenha o direito ontológico e histórico de participar ativamente no próprio destino.

Estas premissas, a de compreender a visão tradicional de infância e criança é um dos fundamentos das práticas do GETEFF-NEP, não para reproduzir, mas justamente por conhecer, busca-se constantemente realizar uma prática educativa e filosófica que vá de encontro e por conseguinte, busque meios de combater estas práticas de conceber a criança como um sujeito ingênuo e desprovido de saberes.

As palavras de Alves (2017, p. 13) ressaltam a relevância da filosofia, no sentido de raciocinar, problematizar e estimular a curiosidade, levada e praticada com as crianças. Para ela:

A filosofia, em especial, tem dado seu contributo ao demonstrar outra imagem da infância, afirmada por outros conceitos e outros lugares para ela pensados, principalmente a concepção de que a infância, mais que uma etapa do desenvolvimento biológico, é uma condição da experiência humana que precisa ser reconhecida. A filosofia tem nos mostrado formas de se construir, historicamente,

um mito em torno da criança e de entendermos a infância não como uma idade cronológica, mas que é um ser capaz de pensar, agir, decidir e criar sua própria cultura. Isto é, a filosofia nos proporciona refletir sobre o conceito de infância e as novas formas de pensar e educar a criança.

A autora ainda ressalta a filosofia como meio que contribui concretamente para que a criança exerça livremente seu pensar, seu problematizar, seu duvidar. Para ela:

A ideia de que a infância é uma metáfora da inferioridade está se diluindo quando damos voz à criança. As crianças gostam de pensar e querem ser estimuladas ao diálogo sobre suas experiências cotidianas de forma interativa, democrática e cooperativa. Enfim, precisamos filosofar com nossas crianças, pensar juntamente com elas, refletindo sobre seus desejos, anseios e culturas. Indubitavelmente, pela Filosofia, a criança pode se apresentar de forma multifacetada, de problematizar, de lidar com as diferenças, ser reflexiva, criativa, autônoma, livre, flexiva e, sobretudo, independente. (ALVES, 2017, p. 14).

Sobre a educação e a formação das crianças, o próprio Freire (1992) já exclamou:

Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado. (p. 168).

Estas palavras de Freire são bases para a compreensão e atuação do ensino de filosofia com crianças. Problematizar, refletir e tentar intervir sobre a realidade constituem formas de combater a desumanização da criança, e simultaneamente trazê-la ao processo de humanização, desta maneira se está respeitando e sendo coerente ao legado de Freire. Dá-se continuação às ideias de Freire no seu desejo real de construir um mundo mais igualitário e participativo entre os sujeitos socioculturais. Aliás, para Freire (2005)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado ao sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 2005, p. 90).

Precisamos, ancorados nas palavras de Freire (2005), reconhecer a individualidade de ambos (adulto e criança), como diferentes, porém nunca como inimigos históricos, mas como sujeitos históricos, sendo que ambos trabalham juntos para conquistarem e construírem o espaço na existência: cultural, social ou política. Para tanto, é necessário que a comunicação envolvendo adultos e crianças seja fincada no diálogo, porque a dialogicidade é umas das condições que definem adultos e crianças como seres humanos, os quais fazem juntos a história. É neste prisma que Freire afirma:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu-, esse tu que o constitui se constitui,

por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2005, p. 192).

Como dito acima pelo próprio Freire (2005), as relações humanas têm os princípios na socialização, no convívio sociocultural entre os sujeitos. O “eu e o tu”, ou “tu e o eu” são constituição da totalidade humana, embora sejam esferas distintas, elas juntas completam e expandem um e o outro. E este fenômeno social é que ocorre com a relação entre adulto e criança, que passa a ser uma relação adultos com crianças e crianças com adultos.

Por isso é que as palavras a seguir de Paulo Freire (1992) se fazem extremamente importantes:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 85-86).

No ensino de filosofia com crianças realizado por educadores do GETEFF-NEP, a criança tem que ser reconhecida como sujeito de si mesma, que também constrói seus próprios pensamento sobre o mundo e interage com adultos. Essa relação entre adulto e criança é responsabilidade dos dois lados aprendentes, isto é, ambos precisam conseguir efetivar esta conquista, serem sujeitos do ato de ensinar e aprender, pois, apenas aqueles que são sujeitos podem escrever e reescrever as próprias histórias. Nas palavras de Freire (2005) “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos”. (p. 91). E para alcançar as crianças, Freire (2004, p. 313) “disse que um dos caminhos era exatamente o diálogo com a criança”.

Por isso, a conquista do espaço cultural, social e político pela criança ocorre em virtude de ela ser um ser histórico e por consequência um sujeito dialógico, ou seja, um sujeito da práxis, do pensar-fazer, que ajuda a transformar o mundo e não apenas ser um receptor assujeitado dele.

Desta maneira, no ensino de filosofia com crianças em uma perspectiva freireana é preciso que os sujeitos infantis sejam atraídos, “desafiados, convidados, estimulados – nunca abatidos, nunca golpeados. Chamados para assumir sua liberdade e a liberdade de pensar, a liberdade de perguntar, a liberdade de duvidar, a liberdade de dizer não, a liberdade de perguntar “O que é?”, “Como?”, “Quem é você?” (FREIRE, 2004, p. 211).

Assim, o duvidar, o pensar, o refletir e o ato de problematizar a realidade, ações exclusivamente humanas em uma condição ontológica e histórica são alguns princípios da educação libertadora, progressista, proposta por Freire (1986).

Para o educador e filósofo, a educação toma forma de conscientização sobre a realidade social. Isto quer dizer que todos podem se desenvolver pelo processo filosófico, ou seja, todos podem filosofar, porque filosofar é uma condição humana que nos faz descobrir e conhecer a nós mesmos e o mundo. E a criança principalmente, com sua curiosidade, tanto natural como cultural, participa desse processo de filosofar, através de sua criatividade e assim se envolvendo em toda uma existência individual e social.

Segundo Oliveira (2006), a filosofia se apresenta como tarefa especificamente humana, como estrutura teórica e prática e como conhecimento não neutro. É profundamente reflexiva e crítica. Etimologicamente, é amor ao saber, do grego. A educação, por sua vez, é um processo histórico e contraditório, é um fato existencial, teleológico e contínuo. Etimologicamente, vem de *educare* (alimentar= o que se dá a alguém) e *educere* (conduzir para fora), do latim.

Assim, cabe a interrogação: O que é uma filosofia da educação no ensino de crianças? Para Oliveira (2006), a filosofia é uma das formas de buscar as raízes e os fundamentos da educação ao mesmo tempo que pensa, reflete e constrói caminhos a partir de situações desafiadoras no campo educativo.

A filosofia é, então, útil para descobrir os problemas que a educação guarda e, uma vez descoberto, apontar soluções ou caminhos de mudança. Por educação deve-se entender não apenas o que se faz dentro de uma sala de aula escolar, mas algo que perpassa a existência humana em várias dimensões: ética, cultural, histórica, política, econômica, artística, etc., e que permeia nossa vida desde a infância. Podemos apontar que o GETEFF-NEP é fundamentalmente enraizado em bases freireanas humanistas e epistemológicas.

O ensino de filosofia utiliza os pressupostos teórico-metodológicos da filosofia e do pensamento educacional freireano: o diálogo, a pergunta e a problematização; também nesses espaços são realizadas atividades com a axiologia, a antropologia e a lógica. (MATOS; OLIVEIRA, 2015, p. 145).

Por sua vez, filosofar com crianças numa fundamentação freireana, parte desses pressupostos, o que se afirma nas palavras de Scariotto (2007, p. 9), ao nos revelar que:

Filosofar dentro da estrutura escolar com as crianças, adolescentes e jovens é capacitá-los para o debate, para a confrontação de ideias. Se a Filosofia consiste na experiência com o conceito, é importante que o jovem estudante tenha a oportunidade de fazer ele mesmo a experiência do pensamento e não apenas reproduzir. Portanto, abrir espaços para uma educação filosófica com as crianças,

adolescentes e jovens é, acima de tudo, buscar um novo posicionamento diante da realidade social.

Nesta forma de conceber o ensino e a formação escolar, Auri Cunha (2008), com sua *Educação para o Filosofar*, destaca que o objeto do filosofar são as questões de fundo. Para ele, essas questões são uma abertura para tocarmos nos problemas delicados da linguagem em suas várias facetas. Explica que as linguagens de hoje sobre as quais se debruça o filosofar é a da literatura, mídia e ciência, que são carregadas de encantamentos e fabricam sonhos e valores. Não é como a linguagem mítica da Antiguidade, mas “seus deuses” também têm domínio sobre a vida humana. Para tanto, assim declara:

Desde a alfabetização, na mais tenra idade, as crianças já lidam com questões de fundo. É um engano considerar que o filosofar é uma atividade abstrata superior, própria somente do pensamento do adulto quando capaz de manusear os termos técnicos criados pelos grandes pensadores. (CUNHA, 2008, p. 18).

As questões de fundo são, portanto, aquelas escondidas nos “feitiços” da linguagem e se fazem presente na infância. Cabe à Educação para o Filosofar proporcionar condições para que as crianças não sejam tuteladas por estas artimanhas. A Educação para o Filosofar, deste autor, se define como eixo curricular. Este, não é uma área do conhecimento ou uma disciplina, é antes, uma estrutura por onde perpassam todos os outros setores, cabível ao ensino infantil, fundamental e médio.

Ainda para Cunha, os encantamentos da linguagem podem levar a dogmatismos intelectuais, e explicita que: “O filosofar, incorporado como educação e modo de ser, é, antes de tudo, uma atitude de recusa de todo dogmatismo, particularmente, em uma época como a nossa, ameaçada por toda sorte de fundamentalismo religioso, científico, político”. (2008, p. 22).

Então, diante desta época em que vivemos, como incentivar crianças e adolescentes a fazerem perguntas sobre questões de fundo? A proposta deste autor é uma pedagogia da empatia, a qual consiste em unir emoção e razão, permitir a passagem “das verdades mágicas ao consenso razoável das verdades dialogadas”. Ela não anula o senso comum nesta empatia da conversação oral, nem os mistérios das narrativas e poesias trabalhadas com as crianças, mas busca os significados das expressões do diálogo reflexivo, daquilo que é dito e daquilo que é silenciado.

João Boavida (1991) compreende que os textos dos filósofos usados nas aulas de filosofia do ensino secundário são úteis, mas não suficientes. É preciso usufruir de outras metodologias e, como tal, destaca que o professor tem um papel de suma importância, pois é o responsável por atrair o aluno à reflexão filosófica. Segundo esse autor, no mais das vezes os

problemas filosóficos situados nos textos dos filósofos não são problemas para os alunos ou não significam nada para eles. Daí ressalta a atitude do professor. “É a atitude do professor que faz interessantes as matérias e estimulantes as aulas e as atividades que a reflexão e a aprendizagem exijam”. (BOAVIDA, 1991, p.33).

Por isto Freire (2014, p. 118) afirma: “Filosofar, assim, se impõe não como puro *encanto*, mas como *espanto* diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos”.

Esta atitude do professor para ensinar filosofia na infância não é mera vocação, trata-se de uma predisposição, uma postura indispensável para uma experiência filosófica, atitude esta que os alunos também podem desenvolver mais cedo ou mais tarde. Por esta razão ainda, não é exigido do professor de filosofia que ele seja necessariamente um filósofo.

A palavra filosofia na sua formação parte das palavras gregas: *philos* e *sophia* que significam amor pela sabedoria, ou amizade pela sabedoria. Em nenhum momento é a posse do conhecimento, mas sim, o desejo de se aproximar dele, procurá-lo, vivenciá-lo. O filosofar que torna-se a expressão da prática do amor pela sabedoria, do amor pelo mundo envolve a criança, haja vista que esta de algum modo busca conhecer e transformar a realidade que vive, pela experiência que adquire do mundo, e experienciar é conhecer e mudar, e a experiência é sabedoria, logo a infância pode ser definida como: “Quando a infância é amiga da experiência”. (KOHAN, 2005, p.244).

Desta forma, a criança se define como amiga da sabedoria, companheira do filosofar, o que contribui com a construção do seu ser-sujeito-criança. Assim, a filosofia torna-se uma existência que é vivida no mundo, numa experiência histórica e social. Para Jaspers (1998), o começo da filosofia se encontra com a experiência das situações-limites:

A origem da filosofia é o espanto, a dúvida e a experiência das situações-limites; mas, em último lugar e incluindo todas estas motivações, é a vontade de autêntica comunicação. Isto revela-se logo de princípio pelo facto de toda a filosofia ansiar pela participação, exprimir-se, pretender ser ouvida; essencialmente é a própria comunicabilidade que está indissolivelmente ligada à verdade. (JASPERS, 1998, p.32).

Viver a vida é estar sendo sujeito diante da realidade, através de uma perspectiva da totalidade e não como mero objeto, mas como um “ser mais”. E nesse olhar, a criança atua na vida de forma filosófica. Ela filosofa com os conceitos de dúvidas, reflexões sobre as coisas que estão na sua realidade, não importa que seja uma razão sensitiva, ou refletida, o importante é que ela demonstra a perspicácia de interrogar e problematizar a realidade.

Isto é possível, pois, a criança como um ser social, uma expressão da vida, que vive numa determinada sociedade, socializa a própria sociedade através da produção da cultura. E isso acontece em decorrências das características da infância, como nos diz Kohan (2005):

A infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência. (KOHAN, 2005, p.253).

A criança passa a vivenciar e ter oportunidade de ela própria desenvolver o caráter no âmbito da civilidade e da moralidade. Aliás, estas são questões indispensáveis ao desenvolvimento psicossocial da criança para que ela possa atuar ativamente no processo de mudança social e política. E a experiência torna-se fundamental à criança para desenvolver estas habilidades, expressando o seu fazer do mundo.

Considera-se no GETEFF-NEP que a experiência, ou as experiências da criança trazem uma valor, uma significado à ela, que pode ser de qualquer natureza, positiva ou negativa, porém não importa a natureza, as experiências fazem a criança progredir no mundo, se incluir na realidade social e simultaneamente reforça os vínculos com ela. É pela experiência que a criança vai formando a sua personalidade em uma categoria cultural mais filosófica, de perceber que não é um objeto, mas uma pessoa que faz o mundo e simultaneamente a história.

Com o decorrer da vida, a criança vai percebendo o mundo, surgindo dúvidas em relação a ele, questionamento sobre coisas de seu interesse, e esta percepção, por sua vez, leva a outros assuntos que despertam a sua intenção e sua afeição. No ensino de filosofia com crianças, incentiva-se esta relação, de viver a existência, de descobrir a si mesmo e descobrir o mundo, tendo uma relação racional-afetiva com o mundo que faz que a criança conheça a própria singularidade bem como também os laços socioculturais.

Esta abertura da 'experiência ao imprevisto' da criança a leva para a comunicação. Uma comunicação com outras crianças e com outras pessoas. Uma comunicação de caráter filosófico, pois filosofia é também comunicação, comunicação entre mundos, filosofia é diálogo. Um diálogo com participação da criança as conduz a participar dele de maneira ativa, amadurecendo. É a palavra dela que se concretiza sobre a realidade, tornando sua a versão da defesa do mundo. É a formação da criança que se afirma como sujeito, na experiência da infância criadora e transformadora:

A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada da experiência humana. É uma chance de assumir a descontinuidade como condição

ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos. Essa infância é uma “figura do começo”, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito. (KOHAN, 2005, p. 250-251).

No processo constante de mudanças e constituição humana, a existência é uma dimensão, uma das formas mais autênticas de aprender a filosofar, pois o ato se afirma numa condição inseparável da vida, ou seja, não é algo que possa ser distante, ou que possa ser deixado de lado como um objeto, pelo contrário é inerente à pessoa, se desenvolvendo por toda a vida dela.

A experiência do mundo é sinônimo de vivência ativa nele, desde as situações mais complexas até as menos complicadas, porém todas são importantes no processo do desenvolvimento do senso crítico, do desenvolvimento da linguagem e da organização do seu ser, e isso partindo da criança em si com a realidade que se apresenta. Freire (2005) nos traz uma breve ilustração, contudo interessante acerca da formação da compreensão e observação das situações concretas que acontecem no mundo:

Um avião chega. Curiosa, a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: “O avião ainda chegou”. Sem comentar, a mãe atesta “O avião já chegou”. Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. “O avião já chegou”, diz. O discurso da criança, que envolvia a sua posição curiosa em face do que ocorria, afirmava, primeiro, o conhecimento da ação de chegar do avião; segundo, o conhecimento da diferença da temporalização da ação entre o advérbio já e o advérbio ainda. O discurso da criança era conhecimento do ponto de vista do fato concreto – o avião chegou – e era conhecimento do ponto de vista da criança que, entre outras coisas, fizera o domínio da circunstância adverbial de tempo, no já. (FREIRE, 2005, p. 55).

Esta experiência vivida pela criança no aeroporto mostrou como ela exerceu a reflexão, o trabalho que fez para organizar as ideias e como fez uso da linguagem, tudo movido pela dúvida em relação a chegada do avião. Um simples fato foi suficiente para despertar nela a curiosidade de querer saber mais, e sem dúvida nenhuma, essas atitudes fazem parte do processo de filosofar, como da própria filosofia dita mais complexa.

Esta menção serve para nós compreendermos que a filosofia não está presa a grupos de privilegiados seja qual for a categoria. A filosofia se encontra na vivência no mundo, na construção do caráter da pessoa com valores humanos, como o respeito, a responsabilidade e a liberdade. E é pela experiência no mundo que o filosofar se torna possível para a criança, pelo filosofar que transforma a experiência em conteúdo significativo, a criança e um ser e sujeito que filosofa, que tem experiências que a muda a si mesma com o mundo.

A criança é experiência, infância é vivência que desvela e faz mundo. Experiência é produção de saber, de cultura com as simbologias que trazem significados e sentido ao modo

de ser e viver. A experiência coloca o mundo da filosofia e do próprio filosofar ao mundo da criança, que dela nunca esteve ausente, mas de alguma forma ao longo da história oficial dos adultos estes mundos não se encontravam, algo que não era verdadeiro, pois, como vimos, a criança é ser e sujeito de experiência e por isso pode exercer a filosofia e o filosofar na sua vida, juntamente com os outras pessoas, igualmente sujeitos. E se afirmam como sujeitos curiosos.

O ato de perguntar como dimensão epistemológica se dá a partir da curiosidade. Onde quer que haja vida, há curiosidade, posto que em Freire (2004) a curiosidade é um fenômeno vital. Para o (a) educador (a) a curiosidade está no cerne, ela é a matriz da busca, é através dela, que a pergunta se materializa.

A curiosidade está no centro, é a base, é ela que nos faz ficar espantados [...] A curiosidade é o que nos faz admirar o mundo, é ela que nos faz perceber, vagamente, um objeto, insistir na própria curiosidade incidente sobre o objeto e ir aprofundando na claridade da percepção do objeto, até conhecê-lo. A curiosidade é, portanto, um motor, ou um dos fundamentais motores da produção do conhecimento. Ela está inserida na prática transformadora da realidade que é um dos caminhos fundamentais da produção do conhecimento. É impossível, para mim, pensar em conhecer sem pensar no papel da curiosidade. [...] Nós somos os fazedores da própria curiosidade. (FREIRE, 2004, p. 149-150).

E a curiosidade, esta é o teto da filosofia com crianças, característica tão peculiar a elas. Característica que Paulo Freire (2004) não se cansava de insistir em ter, pois é ela que motiva a busca pelo conhecimento. É a curiosidade que dá sentido ao significado da palavra filosofia: amor, busca ao saber. E o que querem saber as crianças? Só mesmo perguntando a elas. É isso que Paulo Freire nos ensina.

Sobre o trabalho de filosofia com crianças do GETEFF-NEP, Oliveira e Matos (2015), duas educadoras freireanas relatam o seguinte:

O trabalho de iniciação filosófica parte da realidade social dos educandos, fomentando um ensino que se difere da prática da educação tradicional e, a filosofia como fundamento de trabalho, pressupõe um aprendizado que deve começar desde a infância justamente onde se inicia a fase das perguntas e da curiosidade. (MATOS; OLIVEIRA, 2015, p. 141-142).

É estimulando-as a perguntar e a responder às suas perguntas, não importa se bem-feitas ou mal fundadas que na sala de aula começamos a formação escolar. Ao simplesmente perguntar, a criança se vale de um raciocínio lógico para organizar seu pensamento e expressar. Ao perguntar, outros que estão na escuta, podem lhe criticar, fazer observações, discordar, afinal as pessoas são diferentes, seus pensamentos são diferentes. Mas ao ser confrontada, criticada, o que faz? Como reage?

Reage ouvindo, sabendo que por serem diferentes, as opiniões dos outros também são válidas, se concordar é um ganho a mais, um conhecimento a mais. Se discordar, a mesma coisa. E nisto a criança aprende na sala de aula, em poucos minutos, a desenvolver confiança e segurança, concentração, desenvoltura. A criança passa a dialogar com os outros. E o diálogo é para Freire (1986, p. 122) fundamental. Ele é próprio do ser humano. Tanto que ele nos diz:

Deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos nossos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos.

É neste viés, que Matos e Oliveira (2015, p. 155) pontuam numa concepção freireana que este ato “deve ser uma constante durante a prática educativa, isto tudo atrelado às intenções filosóficas, permitindo que os sujeitos se expressem conduzindo um processo pautado numa educação libertadora”. Além disto, as autoras afirmam que:

É nesta perspectiva que o NEP vem desenvolvendo ações significativamente relevantes, constituindo-se num processo de construção do conhecimento que assume um caráter humanizador libertador de educação, contribuindo com a formação integral de seres humanos. (MATOS; OLIVEIRA, 2015, p. 142).

Assim como o diálogo, a crítica também faz parte da natureza humana, e nisto inclui a natureza das crianças, o ato de criticar. Freire também pensou nesta dimensão epistemológica dos seres humanos. Tanto que para ele “a criticidade faz parte da natureza mesma da vida. É condição necessária a que a vida se plenifique, a que a vida se alongue em existência”. (FREIRE, 2004, p. 198).

Assim, há necessidade de o (a) professor (a) reconstruir e analisar constantemente a sua linguagem, perguntando-se: Quem é o aluno com quem estou falando? Como não desenvolver uma prática que favoreça o assujeitamento? Como desenvolver uma prática que contribua para a afirmação da criança enquanto sujeito? O que estou falando tem sentido para este aluno? O que este aluno está me dizendo? O que este aluno me diz, faz sentido para mim? O que ele quer me dizer apenas com gestos?

5.2. A comunicação gestual da criança e a dimensão cultural

Paulo Freire (1986, p. 46-47) nos faz entender a intensa relação entre a comunicação do gesto e sua dimensão cultural. Mostra sua visão em relação às crianças: “Sua música, o uso

do corpo, seus gestos, sua maneira de andar, de vestir, suas crenças, sua ironia, seu humor, seus códigos de companheirismo, sua forma de “desapertar-se” de situações difíceis, sua semântica, sua sintaxe, tudo isto constitui sua linguagem”.

Na infância, para Freire (1986), a linguagem corporal, gestual, está intimamente ligada à linguagem escrita e falada. Não se separam. Não há linguagem sem corpo. A fala não se dá sozinha, sem sentido, ela parte de um corpo, de um sentido. Pereira (2009, p. 5) complementa esta questão ao ponderar que: “falar é existir! É o meu corpo sensível que fala e fala em conexão com a reflexão. A reflexão por sua vez, também, está conectada à percepção e à experiência vivida e sentida num dado mundo”.

A educação envolve a corporeidade, as comunicações, os gestos e a cultura. Nas ações educativas filosóficas com as crianças na escola é importante que se perceba como as crianças são e como estão, pois, para que a educação faça sentido e dê alegria a um (a) educando (a) o seu corpo precisa estar bem, porque o corpo é um instrumento humano imprescindível no processo educativo. Se seu corpo não está bem, a educação, ao invés de lhe dar alegria, poderá lhe causar sofrimento. Segundo Freire (2015, p. 43) “este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente”.

Destaca-se em uma perspectiva freireana que as comunicações verbais são praticadas através da oralidade e da escrita, e as não verbais, enquanto olhares, sorrisos, entonação da voz, os movimentos que se faz com o corpo, os gestos, a maneira de andar na sala, de cumprimentar o (a) aluno (a) de forma rápida ou lenta, ou cruzar os braços e fazer sinal de desaprovação. Eliana Leiro (2005) acentua:

O pressuposto teórico de Paulo Freire, de uma educação que gere um discurso que seja caracterizado pela comunicação e não por simples comunicados, de uma educação orientada para a autenticidade, que permita ao homem usar a sua palavra e descobrir-se produtor de cultura. (p. 9).

Freire (1986, p. 76) assinala esses aspectos ao mostrar que enquanto educadores (as) os “gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino”.

Ao realizar uma comunicação do gesto nos encontros de filosofia, as crianças percebem se o (a) educador (a) está alegre, aborrecido (a), cansado (a) desmotivado (a), ou se está confiante, entusiasmado (a), pensativo (a), decidido (a). Pereira (2009) esclarece a

necessidade de se compreender a linguagem não verbal no ambiente em que se trabalha, especialmente se for com crianças, seres no início da formação ética e cidadã. Para a autora:

O ser humano denuncia os seus desejos, as suas intenções, bem como, suas recusas por meio dos gestos e das expressões. Temos uma linguagem corporal que se configura um meio significativo de comunicação. Nós educadores temos que aprender a gramática da corporeidade e passar a considerar no exercício do magistério a linguagem do sensível. (PEREIRA, 2009, p. 9).

Algumas vezes, devido ao fato de estar em um mundo acadêmico, onde existem palavras "difíceis", as crianças podem não as compreender. Para Freire (2004) um (a) educador (a) freireano (a), não simplesmente fala ao (a) educando (a), ele (a) faz pausa, conversa e explica o que estava dizendo, estabelecendo diálogo com os (as) educandos (as). Como vivemos em uma sociedade dividida, quer seja de sexo, classe social, entre outras, é uma forma ética compreender que o aluno e a aluna não têm os mesmos saberes que o professor e a professora, portanto, não conhece as mesmas palavras, e que as palavras proferidas pelo (a) educador (a) precisam ser explicadas de forma pausada. Assim, numa concepção libertadora de educação, a linguagem do professor não pode ser o único "idioma" válido na sala de aula.

O professor ao levar à sério as falas dos educandos, eles passam também a se levar à sério. Eis uma importância imprescindível ao (à) professor (a) que preze e pratique uma educação libertadora, a avaliação da sua postura na sala de aula.

Ira Shör (1986, p. 35) diz que:

O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica.

Há, também, outros dois polos a serem considerados sobre as questões dos alunos e alunas. Há, em sua maioria, aqueles (as) que gostam de uma aula dialogada, na qual sentem que suas opiniões, convicções, dúvidas são levadas a sério pelo (a) professor (a). Outros indagam: professor, porque o senhor quer saber da gente? O que o senhor quer saber? Por que o senhor quer saber disso? Se temos liberdade, podemos fazer o que quisermos aqui na sala de aula? O que evidencia ter ainda em suas mentes, arraigado, o modelo tradicional de ensino, esperando que o (a) professor (a) repasse o conhecimento pronto e acabado, cabendo a ele (ela) uma postura passiva de recebimento deste saber.

Desta forma, há de se olhar para a diversidade de interesses das crianças, umas só querem fazer as atividades, outras só querem falar, outras se envolvem mais nas brincadeiras,

buscando-se mostrar a importância da busca do conhecimento, do diálogo, da pergunta e da criação no ato educativo, por viabilizarem a autonomia pedagógica dos (as) educandos (as). Na aula de filosofia na infância, a educação libertadora é algo em construção permanente.

Desta forma, Freire (1986) nos ensina que ao trabalhar com crianças, a comunicação não se reduz a um mero jogo de palavras e gestos, mas afirma ou contesta as relações estabelecidas, sendo democrática e proporcionando aos alunos pensarem e repensarem suas culturas, como sujeitos sociais livres.

Para compreendermos algumas das ações do ensino de filosofia com crianças, a partir das teorizações freireanas, e neste aspecto tratando das questões simbólicas e culturais, fazemos inicialmente uso das seguintes palavras de Terry Eagleton (2005): “somos argila em nossas próprias mãos”. (p. 16).

Estas palavras nos servem de suporte, haja vista que para que o ensino de filosofia ocorra, no GETEFF-NEP, os (as) educadores (as) compreendem a criança como sujeito no mundo e com o mundo, a qual numa abordagem que parte de Freire (2015) é entendida como um sujeito cultural e simbólico e, portanto, atuante na sociedade e na produção da cultura que a envolve. O ser sujeito criança possui modos diferentes de sentir o mundo, e a significação que ele mesmo dá a sua própria simbologia, isto porque ele sempre está presente na formação política e social do mundo:

Se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem. Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade. (COHN, 2009, p.20-21).

Este sujeito possui a virtude de fazer uma interação com os conteúdos culturais presentes na sociedade, e esse contexto faz parte da formação do seu caráter. Todavia, o que acontece de mais importante é o processo criativo da criança em relação ao conteúdo apresentado a ela, pois não há apenas assimilação da cultura externa, posto que no momento que há este contato, surge a oportunidade de criar e recriar a cultura. Ela não se torna, portanto, um mero ser reprodutivo do meio social, ela transforma-se num “ser mais cultural”. O ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, afeiçoa o funcionamento psicológico do homem. Nas ponderações de Lev Vygotsky (1991) possuímos uma dupla natureza: biológica e social. Como membro de uma espécie biológica que só se desenvolve dentro de um grupo cultural.

Importa, para tanto, compreendermos que numa perspectiva filosófica aliada ao universo infantil, o mundo precisa ser feito de forma que leve em conta a compreensão da criança, o seu espaço e a identidade constituinte da sua pessoa. Isso não quer dizer que estejamos pensando numa visão pejorativa do mundo, num certo infantilismo, ou numa república de brinquedos, mas, é justamente, uma ação intencional de mostrar que a criança tem produção cultural e social ricas em conteúdo simbólico, e que suas experiências são tão importantes como a dos demais sujeitos da sociedade. É por isso que para Walter Kohan (2005):

É preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidade, como inferioridade, como outro excluído ou como matéria dos sonhos políticos; aquela imagem que concebe a educação da infância como preenchimento de um receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos adultos. (KOHAN, 2005, p. 246).

Já enfatizamos que a criança é um sujeito cultural, e não custa reforçar que ela é um ser de manifestações simbólicas, cuja expressão da racionalidade e das emoções sobre o que vivem na sociedade fazem-na criar e recriar a sua existência procurando dá sentido e significado as coisas que elas fazem na sociedade, surgindo com isso valores humanos o que no final das contas traz a sua afirmação cultural. É a dialética da vida.

A criança se desenvolve na práxis histórica, e o ensino de filosofia na perspectiva freireana vem neste seio para fazê-las pensar que podem também intervir na realidade social. Estimula-se nelas o pensar de que toda história tem seu início e sua continuação com os sujeitos nela envolvidos, e a criança está incluída neste contexto, o que a torna, não apenas um participante, mas arriscamo-nos a dizer que é um dos pilares e motores que dão movimento à história e a produção cultural das sociedades. Elas não estão apenas no mundo, mas com ele, dando a sua contribuição na sua formação histórico-cultural.

À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontram. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos 'pontos básicos de ancoragem' dos quais derivam outros significados. (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2002, p.117).

A faculdade cognitiva da criança é uma das características que fazem dela um ser dinâmico e criador de sentido e significado para as coisas que as rodeiam no mundo. Desde uma simples brincadeira numa praça junto de seus colegas na área urbana como também as que estão fazendo atividade nas áreas rurais. Esta capacidade de proporcionar sentido e significado é que torna a criança ser e sujeito, isto é, gerar cultura e com isso contar a própria história.

E isto torna-se possível porque reside na criança a competência ontológica e histórica de todos os seres humanos que são definidos como seres de práxis. Segundo Freire (1983) a práxis está na atividade de descobrir e redescobrir os mundos e assim, guiam-se na possibilidade de produzirem simbologias autênticas. As palavras de Freire reforçam o quão importante se faz uma ação cultural dialógica para a assunção do ser humano:

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica uma percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinha. (FREIRE, 2005, p. 201).

Pensando por este horizonte, cujos signos são tão importantes, como menciona Freire (2005), para Bakhtin, o domínio das ideologias coincide com os domínios dos signos. O signo, na concepção deste autor, tem papel importante na vida e no pensamento humano, e estão articulados à linguagem. Nesta premissa, a linguagem, revela a eticidade de cultura e de uma sociedade, posto que segundo Bakhtin (1992) a linguagem, dentre outras funções, serve para aprendermos os discursos alheios e incorporá-los ao nosso cotidiano. O próprio Bakhtin afirma que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. (p. 36). Além disso, acentua que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. (p. 34).

Segundo Jean Claude Forquin (1993, p. 125), “A educação deve ter por meta essencial reforçar em cada indivíduo o ser social, membro de uma coletividade bem definida no tempo e no espaço, e caracterizada por orientações culturais específicas”.

Ancorados nestes pressupostos, de descobrir-se como pessoa nas relações sociais estabelecidas, a criança como qualquer categoria humana se delineia pela historicidade e por ser produtor de cultura, isto lhes traz definições cuja possibilidade perpassa por todas as relações em que ela participa, isto porque, no ato filosófico freireano a criança não tem o papel decorativo, mas tem papel de sujeito que enriquece as relações culturais numa ocorrência constante de diálogo com as categorias humanas na realidade social.

Para Freire (1983) a educação é cultura e declara que “a pedagogia é antropologia”. Neste sentido comunga com as concepções de Clifford Geertz (1989) ao trabalhar a relação impactante entre a cultura e o homem. Para Geertz (1989) “O que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita”. (p. 26).

Assim, a subjetividade da infância reside no poder de construir e reconstruir os próprios valores sociais e simbólicos, fato que é percebido por ela ser um sujeito histórico-

social o que explica a necessidade de viver, e da experiência para desenvolvimento da autonomia. É desta forma que consideramos ser cada experiência ou as experiências que vive o indivíduo como momentos imprescindíveis da formação da subjetividade da criança. “É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”. (COHN, 2009, p. 28). Não só a experiência individual, mas, acrescida a ela, a experiência social. Como acentua Cohn (2009):

E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos autores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico. (COHN, 2009, p. 19).

Terry Eagleton (2005, p. 15) delinea diversas palavras sobre a relação entre natureza e cultura, mas realça que “como cultura, a palavra natureza significa tanto o que está a nossa volta como o que está dentro de nós”. Além disto, afirma: “a cultura não significa uma narrativa grandiosa e unilinear da humanidade em seu todo, mas uma diversidade de formas de vida específicas, cada uma com suas leis evolutivas próprias e peculiares”. (EAGLETON, 2005, p. 24).

É desta forma que comungamos o pensar acerca da dimensão cultural ao envolver as crianças no ensino de filosofia, abarcando os três modos de conceber a dimensão cultural proposta pelo cientista, pois ainda nas palavras de Eagleton a cultura “é tudo o que surge autenticamente das pessoas, não importa quem sejam elas”. (p. 27).

O sujeito criança, a partir das observações no ensino de filosofia, desenvolve sua autonomia com a prática, no processo criativo da produção da simbologia, mesmo que por vezes esse processo se dê de forma involuntária. Mesmo assim, essa situação é relevante para que afirme sua cultura diante dos outros polos culturais, resultando na consolidação do seu mundo, pois nenhum mundo se sustenta sozinho, todos se apoiam um nos outros expandindo e concretizando a diversidade existente.

É importante destacar que para Vygotsky (1991) a apropriação de conhecimento pelos seres humanos é decorrente da inserção entre aspectos da história pessoal e social, ou seja, há uma clara influência da família e da genética ao mesmo tempo em que sem dúvida, somos também resultantes do contexto sócio-histórico em que vivemos.

Esses aspectos envolvem as crianças nas diversas micro-sociedades: família, escola, comunidades urbanas e rurais, sem falar nas atividades com pessoas mais próximas, como o convívio com amigos, nas práticas das brincadeiras e dos esportes. Todas estas modalidades de

convívio social trazem possibilidades de existência tanto individual quanto coletiva, o que amplia, aprofunda e fortalece os laços das relações humanas para a criança.

As apropriações de Vygotsky (1991) acerca do processo de formação de conceitos, nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem e à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. E a criança é um sujeito da linguagem, um sujeito do diálogo que pela palavra pronuncia o seu mundo e interage com os outros. Isso faz com que a humanização da criança esteja sempre em um processo contínuo.

Sendo assim, reforçamos a questão de que não há apenas um polo de geração de cultura (adulto: mulher e homem) dentro do ambiente escolar no qual se desenvolve o ensino de filosofia, contudo, há a existência de vários polos produtores de cultura, isto é, de sujeitos culturais. Há, por conseguinte, a necessidade de comunicação entre os sujeitos, em que o conteúdo simbólico de cada um torna-se valor repartido entre todos, nos quais as vivências têm o reconhecimento e o respeito da subjetividade de cada um.

O que queremos dizer, necessariamente é que a criança não tem a formação da sua existência no individualismo cultural, mas na participação de todas as pessoas, local em que ela interage na coletividade e daí faz emergir a própria identidade. O diálogo com outros sujeitos agora se transforma num diálogo existencial reconhecedor das culturas com suas semelhanças como também das suas diferenças.

A criança é um ser cultural, um ser simbólico que aprende e pratica a autonomia e se desenvolve inserido no processo crítico, de reflexão sobre a realidade em que vive. Produz representações simbólicas da sua realidade, exerce sua criatividade para poder realizar atos que a afirmem como um sujeito de realizações culturais. De acordo com o pensamento de Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. A final, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011, p. 53).

Portanto, nas práticas dos (as) educadores (as) do GETEFF-NEP, a criança é sujeito e pode se construir como “ser mais criança”, uma condição que só é possível por causa das relações intersubjetivas, e na participação ativa dela na sua socialização. Uma criança atuante que junto com as outras pessoas realizam a própria cultura e com isso ergue a sua manifestação simbólica.

5.3. A criança como sujeito social livre

A criança, no ensino de filosofia na perspectiva freireana é entendida como um sujeito social, e, portanto, precisa participar ativamente do próprio processo de formação.

O sujeito, concebido como social, graças à politicidade inerente, é fruto desse caminho de aprendizagens complexas. Um caminho que jamais é linear, sem constrições e, menos ainda, pré-determinado, pois compreende o movimento humano na história de suas relações cada vez mais conscientes com outros sujeitos e com o que ocorre no mundo. Emerge da incompletude que se realiza no devir histórico, capaz de assumir-se fator determinante da existência individual e social, que participa e interfere, efetiva e criticamente, nos acontecimentos do contexto, como os outros, reconhecidos na figura do nós. (PITANO, 2010, p. 382-385).

Segundo Pitano (2010), o sujeito social está envolvido em aprendizagens complexas e isto significa que ele está atuando diretamente com outros sujeitos. Por isso, a condição de ser livre, de sujeito possuidor da liberdade, livre e responsável por si mesmo como também dos seus semelhantes é situação imprescindível para a concretude da existência individual e social.

A liberdade não é um estado anterior a nossa existência concreta, e nem tampouco um ideal transcendental, e menos uma coisa que se ganha de um Deus, ou de uma autoridade humana. Ela é uma condição ontológica e histórica que pertence aos seres humanos: mulheres, homens e crianças. Ela é uma construção social, política e histórica. A liberdade é uma condição de “viver” bem como seres humanos que possuem a consciência de serem inconclusos. É uma vivência que se constrói no mundo. Para Sung (2010):

Liberdade é um conceito central na antropologia de Paulo Freire, em torno do qual ele constrói a sua teoria pedagógica. Para ele, o que diferencia o ser humano de outros animais é o fato de que os humanos são seres de integração ao seu contexto, um ser situado cultural e historicamente, com capacidade criativa e crítica; enquanto os animais são essencialmente seres da acomodação e do ajustamento. (p. 241).

Tanto para Pitano (2010) como para Sung (2010), o ser humano, e nisto está incluído a criança, é um ser vivente que tem consciência relacionada ao mundo, que interage com ele, aprende com ele e ao mesmo tempo ajuda-o a formá-lo e a transformá-lo. E nesta relação são criados laços de responsabilidade e compromisso do indivíduo em si mesmo com a própria existência e simultaneamente com a existência dos outros. Nas palavras de Sartre:

O homem ligado por um compromisso e que se dá conta de que não é apenas aquele que escolher ser, mas de que é também um legislador pronto a escolher, ao mesmo tempo que a si próprio, a humanidade inteira, não poderia escapar ao sentimento da sua total e profunda responsabilidade. (SARTRE, 1970, p.7).

Compromisso consigo mesmo e com o coletivo é algo desenvolvido pelas experiências que vivemos ao longo da vida, em qualquer período. E no ensino de filosofia com crianças, enfatiza-se que as crianças precisam entender que são livres, entender o que significa ser livre, e como a sua liberdade enquanto sujeito social interfere na vida alheia, e, portanto, precisam aprender a usar a sua liberdade com responsabilidade.

O que se ressalta é que a liberdade é uma condição humana conquistada pelas pessoas nas vivências no mundo, não importa sejam positivas ou negativas. Assim, a criança amadurece sua liberdade pelas experiências que tem no mundo. E o sujeito criança quando busca formas de criar laços sociais, interage de uma maneira que cria uma relação com o mundo e nisto ela afirma um lugar nele, uma identidade neste, é isto o que nos diz Cohn (2009): “elas têm papel ativo não só na constituição de laços e relações sociais como na elaboração de uma imagem, uma identidade, para si e para os outros”. (p. 32).

Trata-se da caminhada e afirmação da sua singularidade (identidade pessoal) junto da afirmação de sua coletividade (no sentido de estar incluída em algum grupo ou setor social, o que não se resume em está inserida a ele, mas na qualidade da sua atuação nele), ou seja, a singularidade e a coletividade unidas permitem que a formação do sujeito criança possa numa realidade concreta desenvolver sua liberdade.

E a criança aprende. Aprende com os adultos, com as próprias crianças e com todo meio social e cultural que esteja disponível e que de alguma forma seja virtuoso (pois tanto nas sociedades como nas culturas contemporâneas há muito conteúdo que não é adequado e não serve para a formação da criança). É importante, portanto, que elas aprendam a terem respeito, compromisso, criticidade e responsabilidade pela própria vida e pelas dos colegas. No pensamento de Freire: “A gente vai amadurecimento todo dia, ou não[...] Não ocorre em data marcada [...] Tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (FREIRE, 2015, p. 105).

Essas ações proporcionam às relações sociais a integração e a inclusão dos oprimidos, principalmente os oprimidos no que concerne ao ser criança. Fazendo-a emergir e deixar de ser tratada como um coisa ou um simples tutelado para ser compreendida como pessoa e sujeito que aprende a liberdade.

E nas palavras de Mounier: “A liberdade é constitutiva da existência criada”. (1974, p. 25). Isto é, a relação envolvendo liberdade e existência é recíproca, pois ambas são construções nas quais as responsabilidades das pessoas, na realidade em que vivem são essenciais para a criação dos sujeitos. Logo, a liberdade e as crianças estão ligadas de

maneiras inseparáveis, pois são as vivências que vão dando aprendizado real que permitem à prática da liberdade cotidiana das crianças

Portanto, delineamos nesta seção alguns fundamentos presentes na concepção de educação do GETEFF-NEP. Lembrando-nos da importância de se atentar para a criança enquanto ser provido de direitos, de cultura, de pensamento, de vida e nos esforçando, para não cair na emboscada de considerar a criança como um ser que não sabe, inferior, assujeitado. As teorias freireanas, contribuem significativamente para uma prática educativa que toma como premissa considerar a vida humana como valor, e neste caso, portanto, um ser-sujeito-criança, de valor.

6 A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA FREIREANA COM CRIANÇAS

Esta seção, de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa tem como foco mostrar, por meio da percepção dos educadores e educadoras do GETEFF-NEP, como é desenvolvido o trabalho pedagógico visando a formação do ser sujeito criança no ensino de filosofia com crianças numa perspectiva educacional freireana.

Nossa análise terá como base os diálogos, entendidos metodologicamente como entrevistas realizadas com educadores e educadoras do Grupo, acrescidas dos argumentos desenvolvidos nas seções anteriores. A partir das vozes dos educadores, dividimos esta seção em duas partes.

A primeira parte direciona atenção para as vozes a cerca de “Os princípios freireanos na formação do sujeito criança” e este se desdobrará em: ‘Os princípios freireanos no ensino de filosofia com crianças’, ‘A utilização dos princípios freireanos na prática pedagógica’, ‘Desafios e realizações no ensino de filosofia com crianças’, ‘A contribuição do GETEFF para a formação do ser-sujeito-criança’.

Na segunda parte, vamos tratar dos “Elementos metodológicos na formação do ser-sujeito-criança”, e neste damos ênfase nos itens: ‘O planejamento dos encontros pedagógicos’, ‘As estratégias pedagógicas da educação popular’, ‘Avaliação sobre o ensino de filosofia’ e ‘A responsabilidade na formação do sujeito criança’

6.1 Os princípios freireanos na formação do sujeito criança

A questão dos princípios freireanos merece destaque quando tratamos da formação do sujeito criança, pois inegavelmente tais princípios como amorosidade, respeito, querer bem, afetividade, entre outros são essenciais neste processo formativo. Nesta perspectiva, vamos abordar nesta subseção alguns dos princípios freireanos presentes no cotidiano do ensino de filosofia com crianças e a partir deles verificar como são utilizados na prática pedagógica. Também, a partir do diálogo realizado com os educadores e educadoras apreendemos quais algumas dificuldades e desafios que encontram, bem como suas realizações ao ensinarem e aprenderem com as crianças, e de que forma o GETEFF e todos os seus envolvidos colaboram para a formação do ser-sujeito-criança’.

6.1.1 Os princípios freireanos no ensino de filosofia *com* crianças

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 uma costume que reflete de que lado permanecemos e como queremos que nossos (as) educandos (as) nos olhem.

É uma construção, é a postura coerente que Freire (1996) nos ensina, a de falar e fazer o que diz.

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (p. 33-34).

Desta forma, os princípios freireanos adotados nas práticas pedagógicas não podem estancar nelas, precisam estar no cotidiano de quem as pratica. Não pode ficar só no dito, pois ao dizerem que fazem uso do respeito, precisam respeitar. A isto Freire acentua:

Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que confesso e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática. (FREIRE, 2014, p. 41).

Por isso, as Educadoras C e B expressam os seguintes princípios da educação freireana:

Como grupo muito atuante, tivemos formação em reuniões do mesmo, do NEP em geral e nas aulas de Filosofia, quando participava do mesmo curso na UEPA. **Posso dizer que os levei para a vida, para minha prática em outro grupo do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e para a minha atuação em Psicologia, termos como a educação libertadora, humanista, transformadora de vidas, a construção de conhecimentos pelo método dialógico, a qual valoriza o saber do educando e do educador**⁶, em estreita troca de saberes, que se veem livres da educação bancária, uma educação desinteressante, com propósitos reducionistas, cultivando uma educação da ação-reflexão-ação e a vivência dos mesmos. (Ed. C).

Respeitar os saberes dos educandos, a importância da curiosidade, rigorosidade metódica, estética e ética, querer bem aos educandos, amorosidade, tolerância, dentre muitos mais que a cada dia vou me familiarizando mais na medida em que pesquiso e pratico⁷.(Ed. B).

Os princípios acima mencionados não aparecem do nada, nem são falas das educadoras que surgiram de suas bocas proferindo palavras bonitas, mas que não fazem

⁶ Grifo nosso

⁷ Grifo nosso

sentido. Ao contrário, só as pronunciaram por que exercitam, só disseram sobre o respeito e a valorização ao saber do educando porque fazem isso. Além destes, citam a humanização, a tolerância, o rigor, a estética e o querer bem aos educandos. Streck (2009, p. 13), um grande estudioso de Paulo Freire nos revela que:

O grande mestre brasileiro coloca como características básicas do educador: “amorosidade” – profundo amor ao aluno e ao conhecimento; “tolerância” – ser capaz de aceitar a diferença e conviver com ela como um valor numa postura radicalmente condenatória de qualquer forma de discriminação; “aceitação” – de todos que não possuem o “trato” esperado porque eles certamente são mal tratados pela vida; “coerência” – o grande testemunho da lealdade e “profissionalismo” – reconquistar o direito de brigar – o que deve mudar é nosso jeito de brigar, mesmo para ganhar “menos para viver menos imoralmente”; “lutar” – por um país menos feio – porque ninguém nasce para ser feio – a gente se torna feio ou bonito na medida em que a gente luta com alegria e esperança.

As preleções da Educadora C ratificam que o ensino de filosofia na infância sob a ótica freireana vai inteiramente ao contrário da educação bancária. Neste sentido, a quebra da educação bancária na visão de Andreola (1999, p. 77) numa expectativa freireana se dá quando:

O conhecimento é continuamente criado (mesmo o conhecimento como patrimônio já acumulado), numa dinâmica marcada por uma interação rica e fecunda, onde todos, professores e alunos, são sujeitos. Os educandos deixam de ser objetos-receptáculos e depósitos de informações, conhecimentos e valores prontos, ou repetidores da palavra de outrem, para se tornarem criadores, construtores cooperativos de um novo conhecimento e autores autônomos de sua própria palavra.

Por outro ponto de vista, os princípios mencionados pelo Educador D são: o respeito, a esperança, a amorosidade, o dialogar, o ouvir e o perguntar. No ensino de filosofia com crianças ele costuma:

Ouvir as crianças, conhecê-las, aconchegá-las aos Encontros. Dialogar com elas, incentivá-las a perguntar, pois a pergunta tende a abrir caminhos, quebrar barreiras e balançar estruturas. Amorosidade, esperança, respeito também são indispensáveis, entre outros. (Ed. D).

Paulo Freire (2004, p. 320) alega que “as crianças, de um modo geral, são curiosas”. E aderindo a Freire, Furlanetti (2009) faz as seguintes considerações:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. O papel do educador é ajudar a refazer a pergunta, com que o educando aprende. (FURLANETTI, 2009, p. 118).

Nas ponderações de Freire (2004, p. 313) uma das maneiras de “como alcançar a criança, um dos caminhos era exatamente o diálogo com a criança”. A pergunta para Freire

(2002) é muito importante, por isso ele insiste na efetivação do ato de perguntar no ambiente escolar.

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas, ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas”. (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p.51).

A partir destas premissas, entendemos que para se tentar uma formação humana é imprescindível que a pratique, pois, não se pode ensinar algo e fazer o oposto na filosofia freireana. Isso acontece nos Encontros de filosofia com as crianças: a coerência entre o que diz e o que se faz. A Educadora L, ao assinalar que todos os princípios éticos freireanos estão conexos, expõe esta questão da coerência:

Considero que todos são necessários... O diálogo, a amorosidade, afetividade, esperança, autonomia, criticidade, sonho, humanização, práxis, tolerância, rigorosidade, estética e ética. Desvinculá-los da prática educativa se tornaria uma incongruência. O trabalho do GETEF sempre buscou ser coerente nesse sentido. Os princípios freireanos apesar de terem conceituações próprias, estão relacionados uns com os outros, seus sentidos se entrecruzam. (Ed. L).

Para Ana Freire (1999, p. 149) “a práxis freireana está molhada, como ele gostava de dizer, da relação subjetividade-objetividade que, gerando conscientização, saber, valores, ética, beleza, opção e engajamento desperta em nós a necessidade de um quefazer. Fazer com reflexão”. Sobre a amorosidade, princípio trazido por três educadores, Furlanetti (2009) nos apresenta a seguinte explicação:

Acreditamos assim como Paulo Freire que existe amorosidade nas relações entre homens e mulheres e a partir do momento em que nos tornamos capazes de amar o mundo, onde não cabe a ganância da posse do lucro e sim uma política, não perdendo o rigor da ciência, da humanização, das relações afetuosas que nos levam a conhecer o outro e saber de suas dúvidas e acolhendo-o como está, como pensa. (FURLANETTI, 2009, p. 116).

Os princípios descritos pelo Educador S foram o diálogo, a pergunta, e a problematização.

O diálogo, a pergunta, a problematização são categorias pedagógicas centrais, mas precisam ser bem compreendidas como desdobramentos da concepção de ser humano de Paulo Freire, pois é ela quem dá substrato à sua concepção de gnosiológica e de educação.

Sem essa conjuntura complexa, corre-se o risco de esvaziar a riqueza antropológica dessas categorias, utilizando-as mecanicamente como meio para atingir “sucesso” em uma atividade pedagógica. (Ed. S).

A filosofia freireana não se realiza sem estes princípios, pois são princípios formadores de suma importância para a consolidação do ensino libertador e para a vivência de uma comunicação entre seres humanos pensantes. A inexistência da pergunta, do diálogo e da problematização ocasionaria a volta para a pedagogia da transferência de conhecimentos, tão batalhada pelos (as) educadores (as) freireanos (as).

As Educadoras B e E narram que se motivam nos aspectos filosóficos freireanos da inconclusão do ser humano, o empurram ao ato reflexivo na infância, a procura por uma educação humanizadora e emancipadora e adotam a ética como atitude. Para tanto asseveram que no ensino é preciso:

Agir com ética; Ter empatia; Perceber-se como ser inconcluso. (Ed. E).

A estimulação de reflexões, a prática de uma educação humanizadora e emancipadora. (Ed. B).

Humanização e emancipação são conceitos que aparecem em diversos escritos freireanos, e germinam acompanhados de uma vontade política que adquire sua concretude na práxis humana, cuja intencionalidade é a luta pela libertação das pessoas que têm suas vidas maltratadas, desrespeitadas, desumanizadas, humilhadas.

Estes conceitos de humanização e emancipação aparecem em diversos escritos freireanos, e brotam acompanhados de um anseio político que assume sua concretude na práxis humana, cujo intento é a luta pela libertação das pessoas que têm suas vidas humilhadas, desrespeitadas, maltratadas, desumanizadas.

Assim, emancipação e humanização são categorias que os (as) educadores (as) freireanos (as) adquirem, pois estão envolvidos com a mudança das vidas das pessoas abrangidas no procedimento de ensino aprendizagem, indo contra a existência e a perpetuação do fatalismo que tanto se corrobora na nossa coletividade excludente.

Desta maneira, se tratando do sujeito criança encontramos em Freire (1992, p. 168) uma preocupação acerca da educação que:

Respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improviso.

Nesta forma de refletir, a educação filosófica com crianças visa firmemente repensar e conjetar sobre as situações que arriscam inviabilizar a concretude do sonho ético e político e

da coletividade mais justa para que crianças, como sujeitos dotados de afetividade possam amar sem medo. Freire (1992) analisa que essa luta não pode ocorrer apenas na escola, mas sim, em distintos lugares e períodos, como no trabalho, nas conversas em família, nas casas, etc.

6.1.2 A utilização dos princípios freireanos na prática pedagógica

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). Para Antunes (2004, p. 35):

Não se separa a ideia do brincar da ideia do aprender e, dessa forma, brincando e jogando, a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e de seu corpo.

Conforme a Educadora E, o uso dos princípios freireanos se apresenta na convivência com as crianças. Neste aspecto concorda a Educadora M ao analisar que é na ação que os princípios humanos éticos se realizam. Não estagnam no momento da aula, eles estão presentes nas relações diárias, nas deliberações que se toma, nas opções que se faz. Para as educadoras:

A ação é o elemento crucial para viver os princípios freireanos. Os princípios são praticados por mim não só no momento educativo, mas no exercício diário. (Ed. M).

Esses princípios são utilizados na convivência junto aos alunos, assim como nas atividades repassadas e construídas junto aos alunos em sala de aula. (Ed. E).

A Educadora C, declara que a proposta pautada na teoria freireana contribui para que os (as) educandos (as) reflitam sobre a realidade na qual vivem, averiguando o porquê de acontecerem como acontecem as coisas ao seu redor, ou serem o que são, e pensando sobre as consequências desta situação atroz e desumana que transcorre por muitas vidas de crianças de áreas populares. A Educadora nos diz:

Não basta entregar tudo mastigado ao educando, pois para ele se assumir como dono da própria história, do próprio destino, é preciso que ele pense sobre a sua realidade e o meio em que está inserido. (Ed. C).

As expressões do Educador D se direcionam para fazer-nos entender que é aos poucos que o ensino de filosofia vai conquistando o ambiente e a confiança das crianças. Segundo ele, 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.

Estes princípios são aglutinados nas práticas pedagógicas de várias formas. Primeiramente, buscamos conhecê-las, sem invadir sua privacidade, procuramos ouvir seus anseios, seus desejos, o que querem, o que sonham. Aos poucos vamos dialogando com as crianças, criando situações para que pensem sua realidade social, perguntando “porque isso e não aquilo”, “você acha que isso está certo”, “será que não poderia ser de outro jeito”. Assim, os princípios freireanos são nortes para explorarmos o potencial dessas crianças, incutir o caráter reflexivo nelas, atraí-las para a percepção crítica a partir da realidade social em que vivenciam. Tudo isso com doses de esperança, porque se uma ou duas crianças mostram resultado do nosso trabalho já nos é de grande satisfação. (Ed. D).

O Educador D também assevera que “os princípios freireanos são nortes para explorarmos o potencial 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. E esta afirmação está de acordo com os dizeres de Freire (1996) quando ele revela:

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 118-119).

É importante destacar que em relação aos conteúdos escolares não podemos confrontar uma criança com um professor, contudo, é possível aprender coisas que nem se imaginam, unicamente deixando a criança demonstrar.

Fazemos isso buscando ajudá-las, descobrindo elas e nos descobrindo também, uma vez que não estamos nos Encontros para meramente ensinar o que sabemos, mas para aprendermos juntos, porque as crianças também sabem e nos ensinam. (Ed. D).

Diálogo e pergunta são princípios indispensáveis para o ensino de filosofia com crianças. E para que a pergunta e o diálogo se realizem é fundamental a utilização de diferentes princípios éticos humanos freireanos. Como declara o Educador S:

Para ocorrer o diálogo freireano é preciso haver uma confluência de categorias relacionais mobilizadas por um objetivo comum: contribuir no processo educativo libertador do ser humano. Essa é a razão pelo qual para existir diálogo, antes é preciso respeitar o momento das falas de cada um. **O respeito também evoca outra importante categoria relacional ao diálogo: o escutar**⁸. Com base nesses pressupostos, o diálogo contribui para uma educação para a alteridade. Na prática pedagógica do GETEFF utilizávamos técnicas de dinâmica de grupo que envolvesse os educandos em atividades de colagem, recorte, representações desenhadas, leituras coletivas, interpretações de situações. Em todas essas atividades interpessoais o diálogo figurava como categoria central.

O Educador S assinalou o ato de escutar em consonância com o que afirma Ana Freire (1999, p. 147), para quem “escutar o Outro, escutar o povo não é só ouvir sons emitidos. É ouvir a voz de dor das necessidades, recolhê-la, comparti-la e devolvê-la, sistematizada pela reflexão rigorosa e dialeticamente comprometida com o povo”. A autora complementa: ouvir o Outro, “é sentir, sofrer junto, entender, pensar e apresentar soluções de superação. Nunca prescrições, receitas ou “pacotes” prontos” (idem).

Fundamentados na perspectiva de Freire (1996), escutar as crianças é sinônimo de consideração às diferenças. É também sinônimo de valorização do ser que quer lhe falar. Ao escutar as dúvidas e os receios das crianças, se aprende a falar com elas. Nas palavras de Freire (1996, p. 119):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Esta maneira de pensar, respeitar e aceitar a diferença é uma dessas virtudes freireanas sem as quais, a escuta não pode acontecer. “Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica [...] não posso evidentemente escutá-las”, é o que ajuíza Freire (1996, p. 120), ao que ele continua dizendo: “e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*”. (FREIRE, 1996, p. 120-121).

Outro quesito freireano é a pergunta e sobre o emprego da pergunta, o Educador S relata:

⁸ Grifo nosso.

Fazer a pergunta freireana implica em compreender que a dúvida é uma das raízes de nossa inconclusão e meio de formar para a curiosidade epistemológica. Nas atividades do GETEFF não respondíamos ou chegávamos a iniciar uma atividade dizendo “a” é “a”. Antes, discutíamos um contexto mais amplo no qual podia-se compreender a razão de ser de “a”. E ainda assim, os alunos eram levados a se questionarem por nossas problematizações que os levava a dar respostas que envolviam suas compreensões de sociedade, mundo, que filosoficamente remetiam à campos da filosofia como a ética, a política, a estética etc.

A partir desta análise, nas concepções de Freire (1996), educadores e educandos aprendem uns com os outros, são comunicados e comunicam. Sem a existência desta dialeticidade no ensino das crianças não é possível praticar uma educação freireana.

No olhar da Educadora L, praticar os princípios éticos freireanos, seja no ambiente que for não é tarefa simples, mas é preciso, é de suma importância que se exercite, pois assim, se olhará para o ser humano, criança ou não, de uma forma mais humana, mais respeitosa, mais digna.

É uma pergunta interessante [...] Penso que trabalhar com os princípios do legado de Paulo Freire nos impulsiona repensar não somente a ação pedagógica, mas também as nossas vivências socioculturais, haja vista que **o pensamento freireano não é apenas teórico-conceitual, mas também está diretamente ligado com vida.**⁹ Então eu busco ser coerente com a formação que tive pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Concretamente falando, busco na minha prática, enquanto educadora, estabelecer uma relação horizontal fundamentada no diálogo e respeito com os educandos, compreendendo sua condição enquanto seres humanos. Obviamente que não se trata de algo simples, porém é um desafio permanente de fundamental importância. (Ed. L).

Oliveira e Matos (2015, p. 5), estudiosas de Paulo Freire e integrantes do NEP, declaram sobre os princípios freireanos que conduzem as práticas dos diversos Grupos de Estudo e Trabalho vinculados ao NEP, dentre eles o GETEFF. Elas asseveram:

O trabalho do grupo de filosofia com crianças tem como princípios e diretrizes do pensamento freireano: o diálogo (como condição humana e interação entre os sujeitos); a oralidade (forma que o sujeito tem para demonstrar o seu existir); a pergunta (como incentivo de conhecimento); a criticidade (meio de problematizar a realidade); a autonomia (como subsídio de participação na construção do conhecimento); a práxis (processo de aliança entre teoria e prática); a rigorosidade (compromisso ético, político e pedagógico) e, uma educação ético política (ação abrangente que envolve a convivência democrática e compreende os sujeitos como participantes da dinâmica social).

Este ponto de vista é também apontado por Freire quando assume: “não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e estar com os outros é fazer política. Fazer política é assim a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele”. (FREIRE, 2014, p. 112).

⁹ Grifo nosso

Das exposições feitas pelas autoras deduz-se que ao basear as práticas filosóficas na formação do sujeito criança, esta auxilia na relação entre os (as) educandos (as), pois proporcionam que eles (as) sintam-se valorizados (as), e indagam sobre questões que lhes azucrinem. Além desta questão, as autoras assentam que as práticas desenvolvidas têm como base os anseios educacionais, políticos e éticos.

6.1.3. Desafios e realizações no ensino de filosofia com crianças

A relação construída entre os sujeitos envolvidos no processo educativo faz com que educadores encontrem desafios, mas também sintam uma realização pessoal. O Educador D nos fala que sua realização pessoal é uma arte que se dá pacientemente, a cada Encontro, a cada mudança conseguida nas relações que envolvem os sujeitos crianças.

Conta, também, as dificuldades deparadas para realizar as atividades toda semana, e até mesmo menciona o cansaço e o estresse que surgem. Contudo, mesmo assim, vai aos Encontros filosóficos com as crianças ratificando o quanto se preocupa verdadeiramente com elas e o quanto é recompensador cada esforço por parte dos (as) educadores (as) freireanos (as).

A realização é processual, ou seja, é aos poucos que se colhe os resultados do nosso trabalho. O bom mesmo é quando ouvimos das crianças e vemos diretamente nelas esses resultados que queremos. A realização, então, é de grande satisfação quando principalmente notamos rendimento em nosso trabalho. Mas como expresso, isso é a longo prazo, requer paciência. No entanto, reconhecer que aprendemos com elas e que por vezes marcamos a vida delas é essencial para nossa boa realização como pessoa. As crianças são mestres. Elas nos ensinam o tempo todo. Nos incitam a pensar aquilo que já pensamos e a repensar valores que ensinamos. Pode parecer simples, mas como reagir quando uma criança nos faz uma determinada pergunta em que não temos uma resposta ou a temos mas não queremos dizer? Negamos a criança? Jamais. Nossa boa realização depende de enfrentarmos esses desafios. É preciso ouvir o que ela diz, expressa, para então dialogarmos. Daí a realização surge quando descobrimos, juntos, o que é mais viável e agradável para um/a e para outro/a. Ao irmos para os Encontros, ao pegarmos o ônibus para ir à escola, sabemos das dificuldades; tem ainda o estresse do dia-a-dia. Mas quando chegamos lá e vemos que pelo menos algumas desejam o Encontro de filosofia, já muda a rotina, o humor. Alguns Encontros são maravilhosos; outros, não são tão satisfatórios, mas isso também nos move para que possamos, juntos, nós e elas, procurar melhorar. (Ed. D).

O Educador S lembra que aprendeu com as crianças a ser mais humilde, e isso se tornou uma de suas realizações pessoais.

Sinceramente, atualmente, quando penso em realização pessoal em ter participado do GETEFF na condição de educador-pesquisador e me situo no meu momento presente,

compreendo que a realização pessoal que sentia antes, diz respeito à realização pessoal do meu momento atual, enquanto profissional. Explico: a realização pessoal que sentia dizia respeito à humildade. Do contrário, como se colocar como aprendiz de crianças? Nunca saí de um desses Encontros pensando: “eu, o inteligente, dei aulas aos que nada sabem...”. Percebo então que o GETEFF me ajudou a abranger minha percepção de conhecimento. Serve para compreendermos melhor o mundo em que estamos e, politicamente, contribuir em torná-lo mais humano. Esse aprendizado existencial levo para minha presente atuação profissional... humildade, muitos falam, mas na prática poucos a efetivam. Principalmente em um ambiente repleto de vaidades, de arrogâncias, enfim, de pessoas que pensam que o mundo gira em torno delas, que pensam que sempre precisam estar em evidência. Humildade, qualidade fundamental para minha atuação profissional atual. Por isso, essa tal humildade também me remete a uma vigilância constante, que se desdobra em uma premissa: “crítico sim, nunca melhor do que os outros”. (Ed. S).

Nas análises dos Educadores D e S, as crianças nos ensinam a todo momento. Ensinam a raciocinar o que já foi ensinado e a procurar alternativas para ensinar melhor. São mestres, e desejosas de conhecer, de saber, e de praticar isso com alegria. E o educador freireano adiciona a pergunta: ‘Como se colocar como um aprendiz de uma criança?’ É se tornando aprendiz que a realização vem, pois se aprende que pouco se sabe, que para ficar contente não se precisa de muito.

Paulo Freire (1997, p. 38) nos diz: “acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar”.

As Educadoras B e M concebem suas realizações pessoais, expondo que se sentem serenas e revigoradas, e que tomar parte da formação das crianças é um tanto importante e especial. Além disto, destacam que o ensino realizado através do GETEFF-NEP faz com que o amor à educação cresça cada vez mais.

Seria quase que uma terapia, é revigorante saber que se fez parte da vida de uma criança em algo tão especial quanto a formação. (Ed. B).

A participação no GETEFF me proporcionou entrar em contato com as crianças e fizeram com que eu criasse amor à educação. É muito bonito ouvir reflexões das crianças que eu somente viria a ter no ensino médio e com eles. É impressionante observar como eles se tornaram mais serenos a cada Encontro, assim como nós. (Ed. M).

Em outro olhar, acentua a Educadora C, que a sua realização pessoal versa em descobrir que, mesmo sendo adulta não pode deixar o desejo, o espanto e a curiosidade, deixe de ser por ela exercitada, e que a humanidade existente no ser humano deve ser sempre instigada. Nos diz:

Pessoas que têm contato contínuo ou não com crianças chega a acreditar que quando adulto é superior às crianças e à infância, mas nestes estágios da vida percebe-se que as crianças não têm limites para aprender, desvelar o mundo e para questionar o mesmo; coisas que nós paramos de fazer e aceitamos ao longo dos anos como se apresentam a nós. A minha realização pessoal foi e é descobrir que não devemos deixar de ser crianças neste sentido e sermos pessoas melhores e mais humanas quando valorizamos o outro, valorizando a si mesmo. (Ed. C).

As Educadoras E e L nos revelam outras facetas de suas práticas, principalmente no que se refere à formação humana e ética:

Me sinto bastante realizada no sentido de aprender bastante com os alunos, de seus valores, de sua forma de convivência no mundo em que vive, assim como de poder repassar aos mesmos os valores que acho necessário para seu crescimento. Realizada profissionalmente no sentido de aprender, ensinar e compartilhar novas experiências. (Ed. E).

Minha realização pessoal é pensar que minha prática docente pôde **proporcionar a formação ética das crianças, mas essa formação jamais poderia ser construída sem compromisso e amor aos educandos. Possibilitar um ambiente humanizador e trabalhar com assuntos como a tolerância, solidariedade, valores e respeito é um desafio. Isto certamente necessita ser constantemente estimulado nas ações educativas. Acredito que minha realização pessoal é ter colaborado de alguma forma com a vida dos educandos e vê-los satisfeitos com a maneira como o trabalho foi feito**¹⁰. (Ed. L).

Ao dialogar com as crianças, e receber o retorno delas na sua forma de agir e de pensar, educadores e educadoras sentem-se realizadas, pois aprenderam, ensinaram e compartilharam sentimentos e experiências. Isto se destaca quando uma educadora freireana realça que o amor e o compromisso aos educandos e educandas favorecem e ajudam a realizar um Encontro em que a prática filosófica freireana, contribui para a formação do ser-sujeito criança.

6.1.4. A contribuição do GETEFF-NEP para a formação do ser-sujeito-criança

Mencionamos que a indagação regente deste trabalho está em torno da questão de como educadores do GETEFF-NEP desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia *com* crianças em escolas públicas de Belém com base nos pressupostos da educação freireana. Analisamos esta questão como de fundamental importância, pois, ao mesmo tempo em que possibilita aos educadores e educadoras refletirem sobre sua prática, evidencia-se a contribuição para a vida das crianças durante os anos de prática educativa.

¹⁰ Grifo nosso

As metodologias adotadas a partir das ideias freireanas contribuem de maneira essencial para a formação do ser-sujeito-criança. E dentre as contribuições destacamos as narrativas das Educadoras L e B. Ambas destacam o estímulo ao respeito, a valorização dos (as) educandos (as) como sujeitos éticos e a atenção dada à sua integralidade humana, considerando a situação em que as crianças estão inseridas.

Acredito que sim. As atividades realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire foram realizadas atendendo as diretrizes da educação participativa e libertadora de Freire, em que os educandos foram estimulados a respeitar uns aos outros, inclusive foi uma dificuldade inicial que tivemos. Era muito comum o conflito e desrespeito entre eles, mas foi algo que sentimos necessidade de fortalecer permanentemente. Penso que contribuímos como a formação das crianças, porque realizamos as ações articuladas com a valorização dos sujeitos, enquanto seres humanos na sua integralidade. (Ed. L).

Através do ensino, acredito que foi uma contribuição essencial, considerando o meio em que as crianças estão inseridas. (Ed. B).

Ao realizarem um estudo sobre as crianças e a infância nas obras de Paulo Freire, Silva, Santos Neto e Alves (2008, p. 11), afirmam que a criança é:

Um ser humano, que possui um corpo, uma história, diferentes saberes, diferentes modos de compreender o mundo, que cria, sonha, chora, fala, pensa, aprende, sofre, se alegra, se encanta... Um olhar a partir dela e não para ou sobre ela, onde seja escutada, onde possa falar, onde possa ser reconhecida como sujeito da e na história, portanto, produto e produtora de cultura.

A cumplicidade, amorosidade e afetividade desenvolvida na relação entre os educadores freireanos e as crianças com que se trabalha filosofia são também uma forma de contribuir com a vida deles, posto que há por parte dos (as) educadores (as) um desejo sincero de conversar, cuidar, acolher, ouvir, saber a situação em que está cada educando (a). Isto é, se incomodam verdadeiramente com a vida de cada pequeno ser humano.

No olhar da Educadora C, a contribuição jaz em que as crianças ampliaram senso mais crítico e uma melhor relação com os pais, além de confirmarem que aprenderam sobre ética e humanização.

Nos afeiçoamos tanto as crianças, por vezes são tão verdadeiras no que falam. Só posso desejar que elas usem os conhecimentos e habilidades que adquiriram pela vida toda e que não percam a habilidade de questionamento e de fazer perguntas. Acredito que quando as crianças são expostas ao processo de indagação elas desenvolvem o senso crítico para quase tudo, inclusive para a relação com os pais, e amadurecem, tendo, portanto, uma formação ética e humanística. (Ed. C).

Certamente não podemos satisfazer a todos (as) nos Encontros, em resultado principalmente da diversidade de educandos (as) presentes, contudo é visível os resultados

positivos que o ensino de filosofia promove na vida dos sujeitos crianças. As palavras do Educador D expõem bem esta afirmação:

Com toda certeza. Ainda que não consigamos agradar todas as crianças com o trabalho de filosofia, notamos que o que temos realizado trouxe bons resultados. As crianças conquistam mais sua autonomia. Elas guardam pensamentos sobre alguns Encontros e quando menos esperamos, elas o expressam. E isso é muito bom. É tudo gradativo. Nos Encontros de Ética, elas mesmas contam suas experiências que viveram em uma dada situação, e quando relacionamos isso com a ética elas refletem e veem a importância. (Ed. D).

A Educadora M afirma que as crianças não são meros foratos de informações, não são ‘tabulas rasas’, ao contrário, são sujeitos, seres em construção, e como tal há coisas que sabem e coisas que não sabem. Cabe às pessoas que utilizam os princípios freireanos na sua formação entender que cada ser humano, independente de que idade, sabe algo. Assim, compete aos educadores estimular, provocar, excitar os educandos a externalizarem o que sabem para aprenderem mais e melhor o que não sabem. Neste sentido, declara a Educadora M:

As crianças não são tábulas rasas, elas já possuem um conhecimento. Porém o que nós incentivamos é a reflexão mais profunda a partir desses saberes, e isto sendo praticado desde a infância contribui para a construção ética do caráter de cada um dos educandos que passaram por nós. (Ed. D).

Por sua vez, o Educador S fez a seguinte declaração:

Acredito que a formação ética dos educandos se deu por meio dos processos metodológicos freireanos, que promovem a contextualização, problematização, a autonomia e não a prescrição. Penso que esse tripé categorial contribui mais significativamente para a formação ética do educando. Também não quero ser fundamentalista e dizer que isso seja papel apenas dessas três categorias. Claramente, quero dizer que elas contribuem significativamente. (Ed. S).

De forma concisa, as ponderações feitas pelo Educador S afluem para enfatizar que o ensino de filosofia teve e tem mais êxito porque é realizado tomando como subsídio a preocupação em torno da formação humana freireana, a qual leva em consideração o contexto em que os educandos vivem, visando a autonomia dos sujeitos, por meio do ato de problematizar.

A Educadora E integra esta afirmação ao assinalar os benefícios que este ensino promove na vida dos envolvidos. Para ela, o ensino contribui para que crianças possam ser seres mais críticos da realidade em que vivem, não apenas criticando, mas repensando e procurando alternativas que viabilizem a transformação de suas vidas. E isso se dá a partir de

pequenos detalhes presentes no cotidiano como a relação entre colegas, professores, família e demais seres humanos, e para isto não é preciso uma grande revolução.

Muito importante, pois procura resgatar um ensino baseado no aluno, em suas necessidades como cidadão, elevá-lo a uma posição de ser crítico da realidade em que vive, de forma a repensá-la e tentar transformá-la, procurando melhorar seu convívio com professores e colegas de classe, com sua família e a sociedade em geral. (Ed. E).

Os (as) educadores freireanos (as) que trabalham filosofia se esforçam para realizar um trabalho que busque compreender as crianças. E esta é uma tarefa que se realiza de acordo com os princípios freireanos. Tanto na escola como fora dela.

Uma escola que não é capaz de compreender a dor, que não é capaz de compreender a infelicidade dessas crianças, e que não é capaz também de entender os momentos aparentemente absurdos de suas alegrias apesar de todo um mundo de infelicidades, essa escola facilmente é levada a considerar grande parte dessas crianças como crianças-problema. Porque, na verdade, dificilmente deixará de haver problemas, numa situação concreta como essa. Mas, no momento em que a escola, em lugar de ajudar, aumenta os problemas da criança, pela incompreensão dos seus problemas, então essa escola necessariamente termina por usar [...] muito mais caminhos coercitivos, que por sua vez terminam por provocar o medo. (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 97).

Neste prisma, a Educadora C especifica que a filosofia aliada à práxis freireana coopera de forma significativa para que a educação bancária, infelizmente ainda muito praticada na educação atual, deixe de ser tão marcante, e o GETEFF-NEP contribui para reduzir esse ‘poder bancarista’.

A importância do GETEFF e o ensino de filosofia com crianças perpassam por um termo muito utilizado por Paulo Freire e conhecido pelos freireanos: a educação bancária. Esse tipo de educação amputa a vivência do educando, sua experiência de mundo, o seu meio e o conhecimento sobre ele; não permite ao educando transformar o conhecimento e a si mesmo, apenas é um conhecimento a ser absorvido e reproduzido. Então a filosofia vem resgatar esse valor de práxis do saber. Alunos tanto de escola pública quanto da rede privada ficam desmotivados pelo ensino rigoroso da filosofia, ou melhor, história da filosofia. Há algumas escolas que adotam a filosofia transversal que alcança ainda mais o educando, seja de que meio ele for. Ela está em todos os âmbitos relacionados aos seres humanos; filosofia é vida, portanto deve ser tratada como tal em todos os lugares em que há seres humanos. A educação não se faz só em sala de aula. (Ed. C).

Nas narrativas da Educadora podemos observar a alegria que sente ao falar que a filosofia está presente em todos os âmbitos nos quais os seres humanos podem estar. A filosofia é vida, e é vida humana, pois ao que se sabe, apenas os humanos podem exercê-la. E a filosofia com crianças fundamentada nos ideários da educação de Paulo Freire vêm mostrar que a filosofia não é tarefa apenas de adulto, como ficou sendo durante muito tempo, mas é tarefa também de crianças, e como filosofam!

É isto o que Rosa (2012, p. 38) alegou ao escrever sua dissertação sobre a filosofia na infância buscando entender como a filosofia pode ser um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas:

A filosofia na sala de aula precisa focalizar o desenvolvimento de um modo de pensar que seja peculiar, significativo, autônomo, que de fato contribua para o desenvolvimento humano da criança. A proposta de introdução da disciplina de filosofia para crianças e adolescentes não pretende que estes se tornem adultos precocemente, mas que possam desenvolver habilidades e capacidades que futuramente possibilitem um espírito crítico, capaz de identificar e contornar os problemas apresentados pelo mundo contemporâneo, sem serem levados por outros, e nem impedirem a autonomia de pensamento do outro.

Assim, na atualidade e, daqui para frente, a filosofia com crianças precisa vir inserida na seguinte frase: “do possível ao inadiável”, pois de acordo com a Educadora L, esta é uma arte de grande relevância para as crianças, suas famílias, escola, e porque não dizer para a sociedade. Como afirma a Educadora, este trabalho colabora para a “formação do sujeito de forma plena”. Na íntegra, suas palavras são:

Avalio como uma prática de grande relevância, na medida em que nos mostrou o quanto o trabalho com crianças é interessante e desafiador, especialmente quando é relacionado com a filosofia. Penso que as ações do GETEFF contribuíram para estimular os educandos a pensarem criticamente. O exercício reflexivo colabora significativamente para a formação do sujeito de forma plena, podendo inclusive favorecer a convivência no grupo social. Certamente as dificuldades existem, temos consciência dos nossos limites, mas [não é] nada que nos paralise. (Ed. L).

Na maneira de discorrer e de imaginar a filosofia no ensino fundamental para o Educador D, reside em uma pergunta muito pertinente que ele mesmo coloca: “O aluno precisa aprender noções de matemática e português desde cedo, porque não de filosofia?”.

A contribuição do GETEFF é fundamental tanto para ambientes escolares como não-escolares. É importante porque é um trabalho diferenciado, inovador. Além disso, raro. De modo geral, não se tem um trabalho desse tipo nas escolas públicas. É importante porque o (a) aluno (a) só vai ter acesso à filosofia no ensino médio, onde já existem pré-conceitos, já existe uma carga de formação desses jovens. Se a filosofia fosse trabalhada desde a educação da primeira infância, é muito provável que esses jovens tivessem uma outra visão de mundo, sendo mais críticos e mais responsáveis. O aluno precisa aprender noções de matemática e português desde cedo, porque não de filosofia?

Nesta expectativa, muito importante são as palavras de Rosa (2012, p. 18), pois segundo ela, a filosofia na infância contribui para a formação do sujeito e o pensamento crítico de crianças.

A filosofia é vista desta forma como a ferramenta que estimula a criança questionar não como as coisas são, mas como elas poderiam ser. Isso envolveria a ética, a

estética e o raciocínio, questões que poderiam ser apresentadas e problematizadas por meio da filosofia. Mas alguém poderia dizer que as crianças não têm maturidade para este tipo de investigação; logo concluiria que a filosofia na infância não teria relevância ou pouco contribuiria para a formação do pensamento crítico. Mas, por que não introduzir a filosofia no currículo como disciplina? O quadro educacional desfavorável com o qual nos deparamos não nos autoriza a considerar que a filosofia pode contribuir para a melhoria da educação?

Comprendemos, a partir das palavras da autora que o ensino de filosofia com crianças permite o reconhecimento de si e do outro como ser humano, como pessoas, de uma forma mais rápida, e, portanto, se aprende mais cedo a respeitar o outro. Torna-se factual, que se não respeitamos os outros enquanto sujeitos de direitos, não respeitamos a entrada da filosofia no ensino fundamental, pois ela acarreta um direito ao conhecimento e à vida muito importante para as crianças.

Assim, a autora trança os seguintes argumentos:

É preciso estar claro que quando falamos de filosofia para crianças, estamos falando de iniciação filosófica na infância, e não na filosofia complexa da academia. Falamos de seu aspecto inquiridor. Se as crianças aprenderem a questionar, irão ampliar sua visão de mundo, pois, quanto mais perguntas, mais respostas terão e, sendo críticas, saberão quais fazem sentido e são relevantes para o contexto. (ROSA, 2012, p. 18).

O que originaria de ganho para uma criança ter acesso à filosofia no ensino fundamental? Seguramente inúmeros ganhos, especialmente no que diz respeito à sua concepção de conceber e entender o mundo que a rodeia, no qual ela faz parte, tornando-se assim, mais indagadora do porquê que as coisas são como são, acontecem e não mudam.

Isto fez com que o Educador D refletisse sobre a importância de se realizar dinâmicas com as crianças que, no pensar dele, “não se pode deixar para depois”

Eis aí a contribuição do GETEFF, pois o que temos no sistema educacional vigente ainda é o mesmo: Aluno copiando mecanicamente do quadro; professor punindo o aluno sem conversa; aluno decorando desesperadamente para reproduzir numa prova; entre outras coisas. (Ed. D).

Palavras se escasseiam ao avaliar um trabalho tão enriquecedor, garante a Educadora L, pois o que se faz no GETEFF não ocorre sem emoção, de forma fria, mas com rigorosidade, com seriedade, de forma doce e alegre. É isso o que aprendemos ao estudar sobre Paulo Freire, um filósofo brasileiro da educação mundial.

Faltam-me palavras para avaliar um trabalho tão enriquecedor. O GETEFF encara o educar não apenas como profissão. Aprendi com os outros educadores e as ações promovidas por esse grupo de extensão que, ao decidir tornar-se educador, assume-se uma nova identidade onde o processo educativo torna-se uma responsabilidade doce, se assim eu posso me expressar. O ensino da filosofia acontece de maneira pura.

Para além destas declarações, a Educadora L destaca que ao ser alcançado com responsabilidade e compromisso, o GETEFF além de colaborar para a harmonia nas relações escolares, vem conquistando espaço, sendo visto e aceito como um trabalho importante.

Percebe-se em nosso grande teórico Paulo Freire um grande filósofo que pensou, e agiu, na maior carência brasileira que é a educação. Percebemos uma mudança positiva em cada escola e outros espaços visitados. A atuação do GETEFF na atual escola pública já é vista como necessária. Ou seja, conquistamos este espaço a partir do resultado visível na mudança de comportamento de cada educando, confirmando ainda mais a necessidade da filosofia no ensino infantil. (Ed. D).

O Educador S dirige sua fala para lembrar ainda mais a contribuição do GETEFF, que se dá não apenas na formação do educador freireano, mas também abarca o professor da sala de aula na qual a atividade é desenvolvida. Ao convidar o professor regente a participar nos Encontros, mostramos outra possibilidade de desenvolver o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Acredito que o GETEFF contribui para os processos ensino aprendizagem da professora, do professor regente, pois aborda interdisciplinarmente temas curriculares, contribui com a formação humana ética e atitudinal dos educandos e ajuda no processo lógico de construção de raciocínio de disciplinas escolares. Por outro lado, o GETEFF convida o professor, a professora regente a participar ativamente dos processos de intervenção do grupo. Prática essa que promove a formação de educadores. Por fim, era comum o GETEFF se inserir nas escolas em que atuava com palestras, oficinas sobre pressupostos freireanos e mesmo contributos do ensino de filosofia com crianças, sobretudo quando aconteciam as semanas pedagógicas. (Ed. S).

Portanto, na construção deste texto acerca do trabalho pedagógico visando a formação do ser-sujeito-criança através do ensino de filosofia com crianças nos pressupostos da educação freireana desenvolvidos pelos (as) educadores (as) do GETEFF-NEP e dos princípios éticos, políticos e educacionais tentamos demonstrar como é, em termos metodológicos a condução desta prática educativa numa perspectiva freireana.

6.2. Elementos metodológicos na formação do ser-sujeito-criança

Os elementos metodológicos discutidos nesta seção partem essencialmente das vivências entre educadores (as) e educandos (as) no decorrer de dez anos de práticas pedagógicas de filosofia com crianças. Para termos estas bases, dialogamos com os educadores em torno dos seguintes assuntos: como buscam fundamentações teóricas para realizar o trabalho? Como são realizadas as reuniões de planejamento dos encontros

filosóficos? Quais as finalidades de cada estratégia e os meios de realizá-las? A partir de cada encontro a avaliação é realizada sob quais vertentes teóricas e práticas?

6.2.1. O planejamento dos encontros pedagógicos

Na educação filosófica freireana com crianças, o planejamento é uma etapa essencial. Paulo Freire (1989, p. 47) nos ensina sobre o planejamento que:

A prática exige também seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo.

Para Furlanetti (2009, p. 120) “realizar o planejamento é o momento de reflexão e diálogo entre todos os participantes do ato pedagógico”. Assim, ele só é objetivado a partir da ocasião em que os (as) educadores (as) apreendem o que os educandos estão necessitando. Este é o primeiro ponto que merece destaque nas análises das falas dos (as) educadores (as) entrevistados (as).

A propósito deste aspecto, Furlanetti (2009, p. 120) ainda acrescenta:

Encontrar subsídios para o planejamento é pesquisar a comunidade a qual está inserida a sala de aula ou a escola. Portanto, não é só conhecer seus futuros educandos, mas, compreender sua forma de vida e suas atitudes diante da realidade a qual estão inseridos.

As falas da Educadora B evidenciam a ansiedade com o estado de cada criança, para que após o diagnóstico consensual dado pelos educadores freireanos, possam ponderar e sugerir os assuntos a serem explorados com as crianças. Diz ela:

Em um primeiro momento é levado em conta a situação de cada criança, suas dificuldades e gostos (preferências). Em seguida o conteúdo da aula é escolhido a partir de um consenso entre os educadores e educadoras e aplicado no universo das crianças. (Ed. B).

Situação semelhante acontece nas palavras das Educadoras E e C, as quais afirmam que as temáticas desenvolvidas nas aulas de filosofia com crianças têm como ponto de partida as sugestões dos alunos ou as observações dos educadores.

O planejamento é realizado a partir de temáticas percebidas de necessidade e importância para os alunos, percebidas pelo educador, assim como por meio de indicações dos

mesmos alunos, de suas necessidades e preferências. Assim tendo esta base os educadores que desenvolvem o trabalho se reúnem para o planejamento, verificando cada detalhe de forma a alcançar seu objetivo. (Ed. E).

Ou juntamente com elas afirma a Educadora M.

O GETEFF trabalha com uma filosofia onde o ensino deve ser construído juntamente das crianças. Ou seja, os temas das atividades são planejados a partir das necessidades de cada turma. (Ed. M).

Nas ocasiões em que um (a) educador (a) freireano (a) propõe os temas a serem trabalhados com os (as) educandos (as), não faz isso de forma casual, sem sentido, unicamente para dizer que tem um plano de aula a ser aplicado. Educadores freireanos empenhados, escolhem sim, o que muitos alunos e alunas vão examinar, contudo, essa escolha advém das observações concretas, das situações existenciais em que estes sujeitos estão.

Algumas vezes, acontece de se planejar um Encontro filosófico somente para um dia, contudo, ao chegar na sala de aula, as crianças ao se aproximarem do tema, articulam bastante sobre o assunto, indagam, gracejam, e o tempo vai passando. Com isso, as duas horas de Encontro semanal se vão, e aquele planejamento não foi concluído.

Mas, mesmo que não se tenha acabado, não é imposto aos alunos que aquele plano deverá ser concluído na próxima semana. Antes, de forma democrática, os (as) educadores (as) perguntam se todos concordam que se conclua no próximo Encontro ou se será realizado outro planejamento. Estas são algumas das afirmativas descritas pelos Educadores D e S:

O planejamento é feito uma vez por semana, onde o grupo reúne e discute questões. Um planejamento pode também abarcar dois Encontros, isto é, acontecer com a mesma temática. As referências principais são as obras de Freire, com destaque em “seus princípios”. A internet também é útil na ajuda de dinâmicas, desenhos, bem como outros livros didáticos que usamos para respaldar os Encontros. (Ed. D).

Planejávamos uma vez por semana. Em geral um ou dois dias antes de irmos à escola. O planejamento envolvia todos os nepeanos envolvidos com a escola em questão. Como, por alguns anos, atuávamos em duas escolas, no início fazíamos reuniões de planejamento com todos os membros do GETEFF. Visávamos uma compreensão omnilateral do processo. Como passar do tempo nossas reuniões foram se dividindo por subgrupos tendo como critério de divisão a escola em que se atuava. Mesmo assim, com a ideia de manter a omnilateralidade do processo, em nossas reuniões ordinárias do GETEFF sempre socializávamos os temas, as dificuldades, os encaminhamentos... (Ed. S).

Como exposto acima, há um planejamento semanal e coletivo. Nisto habita a seriedade de um (a) educador (a) não desempenhar um trabalho desconexo na sala de aula, mas sempre acompanhado (a), para que se tenha mais de um ponto de vista sobre o ocorrido naquele

Encontro e haja um compartilhar de ideias, ou seja, a união dos integrantes é fundamental na elaboração do planejamento dos Encontros filosóficos com as crianças.

Encontramos destacadas estas questões nas palavras das Educadoras L, M e C. Vejamos:

Bem, quando participei do GETEFF no ano de 2011, planejávamos em grupo. Os planejamentos eram construídos a partir de discussões anteriores, porque trabalhávamos com temas geradores, levávamos em consideração as inquietações levantadas pelos educandos durante os debates em grupo. O planejamento sempre foi de caráter flexível. (Ed. L).

As atividades pedagógicas do GETEFF são planejadas por todos os educadores em conjunto. (Ed. M).

Aprendemos deste ponto que todos os planejamentos arquitetados a partir do que se entende nas relações com as crianças decorrem das discussões entre os educadores do GETEFF. Mesmo quando um educador assume a dianteira na preparação do plano de aula, no andamento de atuação, todos os educadores envolvidos estão sabedores do que farão.

Como afirma a Educadora C, todos carecem de ter a visão de todo o processo de aplicação do Encontro e saber exatamente o que abordar.

Bom, no GETEFF a equipe multidisciplinar se reunia e elaborava conjuntamente os planos de Encontro; tínhamos a visão de todo o processo de aplicação do Encontro e todos sabiam o que exatamente íamos abordar, deixando os educandos livres para exporem ideias e juízos de valor. (Ed. C).

Desta forma, podemos entender, concordando com as palavras de Aguiar (2012, p. 32) que o planejamento das atividades pedagógicas do ensino de filosofia com crianças, na perspectiva educacional de Paulo Freire “é uma possibilidade de fazer do processo ensino aprendizagem um processo permanente de formação humana, um processo mais justo, de apreensão crítica de um conhecimento significativo para a transformação da realidade social”.

6.2.2. As estratégias pedagógicas da educação popular

Para estimular a compreensão dos temas de educação popular desenvolvidos nas aulas de filosofia, são utilizadas diferentes ferramentas e estratégias com a intencionalidade de tornar o ambiente mais lúdico e incitar a atenção, a curiosidade, a bisbilhotice e a participação dos (as) educandos (as) nos Encontros. É o que nos diz a Educadora C:

Utilizamos dinâmicas que são ou compartilhadas por outros membros do NEP ou encontradas em **livros e sites, recursos lúdicos, materiais escolares como lápis de cor, canetinhas hidrocor, papel cartão, papel A4 e isopor¹¹** e, por vezes, os educadores do NEP devem usar a criatividade tanto para elaborar os Encontros e a aplicação dos mesmos, até mesmo na hora de conduzir o Encontro. (Ed. C).

Além dos recursos encontrados em livros, sites, ou ao fazerem uso de materiais como lápis de cor, papel A4 e outros, a educadora assinalou o “uso da criatividade” dos educadores para fazer com que a aula tenha graça, seja alegre, pois não adianta ter tanto material à disposição das crianças e deixá-las sem condução quanto ao uso. É importante que elas saibam da intenção, dos alvos de se ter esses materiais.

Concomitante a esta linha, no que diz respeito às estratégias metodológicas, o Educador D proporciona outras táticas como o uso da roda de conversa, as contações de histórias, a apresentação de músicas e vídeos, as quais, nas observações que fez dos Encontros, são as metodologias com que as crianças mais se identificam, além do que, são repletas de conteúdos que contribuem para sua formação enquanto sujeitos.

As estratégias pedagógicas mais usadas são as rodas de conversa, as contações de histórias, o uso de músicas, vídeos, a prática de desenhar e pintar a partir de alguma história ou música que colocamos para elas ouvirem, que as crianças tanto gostam¹². O uso de histórias e vídeos é para que elas pensem por si, pensem no que ouvem e posteriormente pensem em suas ações dentro e fora da escola. (Ed. D).

Outra estratégia utilizada é considerada um princípio freireano: A pergunta.

O incentivo à pergunta, à imaginação, à curiosidade, à solidariedade são também mecanismos em que dissolvemos o filosófico e o pedagógico nas atividades. Dinâmicas também são usadas incluindo estes elementos. Sempre partindo da criança, com o intento de ajudá-las a serem autônomas, respeitadas, a conquistarem sua liberdade e emancipação. (Ed. D).

Como citado pelo Educador D, dinâmicas pedagógicas são utilizadas para que estes sujeitos possam desenvolver sua imaginação, curiosidade, solidariedade, autonomia, respeito e emancipação. Para isto, também se fazem importantes os usos do tema gerador e do Círculo Cultural Dialógico e Problematizador.

As palavras de Oliveira e Amador (2011, p. 75) descrevem o Círculo Cultural Dialógico e Problematizador como “um espaço de construção comunitária, democrático, crítico, dialógico, ético e político, em que se trabalhe pedagogicamente temas do cotidiano e as experiências de vida dos/ as educandos/ as”. E explicam que neste Círculo as crianças são

¹¹ Grifo nosso.

¹² Grifo nosso.

incentivadas a “perguntar, argumentar, pensar criticamente, investigar e propor soluções para seus problemas existenciais e sociais”. (p. 77).

Por sua vez, Andreola (1999, p. 71) declara que “os temas geradores constituem um excelente paradigma interdisciplinar, para a pesquisa, para a integração dos diferentes campos do saber científico e para a organização dos currículos escolares”. A partir das bases teóricas de Oliveira e Amador (2011) e Andreola (1999) para a Educadora L os Encontros pedagógicos e filosóficos com crianças são realizados da seguinte forma:

Os Encontros sociopedagógicos são sempre permeados pelo viés da educação popular freireana, na medida em que nos fundamentamos nos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire. Quanto a utilização das estratégias, **trabalhávamos com tema gerador; pesquisa socioantropológica; o diálogo; a pergunta; o círculo cultural dialógico e problematizador** – essa nomenclatura criada pelo NEP, mas foi inspirada nos círculos de cultura no qual Freire realizava suas ações de educação popular – Bem, pelo o que eu recordo eram basicamente estas estratégias, mas existiam outras porque nossos planejamentos eram flexíveis. (Ed. L).

O Educador S complementa que o Círculo Cultural Dialógico e Problematizador se constituía em um momento importante, mas simples de ser realizado, sendo que umas das ações era, antes dos Encontros serem iniciados, organizar as cadeiras em forma de círculos, para que todas as crianças no processo de formação, pudessem se ver, se ouvir.

Uma estratégia muito comum da educação freireana utilizada por nós era o círculo de cultura. Para nós ressignificado para o contexto do ensino de filosofia com criança e renomeado por **círculo cultural dialógico-problematizador**¹³. De fato, uma das primeiras ações nossas era reorganizar as carteiras ou apenas as cadeiras dos educandos para que pudessemos começar o Encontro. (Ed. S).

A Educadora E nos relata que também faz uso de imagens, textos, gincanas, para que a aula se torne mais deleitável e diferente. Para ela, as imagens beneficiam a inteligência, principalmente no instante em que se realiza a articulação entre a imagem analisada e a realidade vivida. Ao empregar gincanas, incita-se a união, a cooperação, o conhecimento e a participação de todos no ambiente.

A exemplo temos **discussões, problematizações entre alunos e educador, por meio de gincanas, preparações de livros pelos alunos com suas representações**¹⁴, **diálogos preparados por meio de temáticas levantadas a partir de indicações dos alunos**, entre outras formas de trabalho que são realizados. Diálogo entre alunos e educador, atividades utilizando temáticas advindas de problemáticas percebidas entre os alunos, **uso de textos, músicas, imagens**, etc... (Ed. E).

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ Grifo nosso. Esta construção de um pequeno livro foi realizada em 2015 com os alunos da quarta série, onde aprenderam a confeccionar um pequeno livreto no qual desenharam um personagem fictício que podia ser de origem animal, vegetal, humano ou industrializado e depois dizer o que pensavam sobre a ética.

A proposta freireana encharcada de diálogo e problematização e aplicada no ensino de filosofia com as crianças, aliada a essas brincadeiras, gincanas, imagens e outras estratégias favorecem a tomada de consciência da realidade pelas crianças. Com os textos, os (as) educandos (as) são estimulados a ler, a apreciar novas palavras, a se familiarizar com alguma história.

Algumas vezes em que se leva algum texto para as crianças, o Grupo GETEFF deixa com as crianças o material e sugere que mostrem para suas famílias, e que se possível peçam para ler juntos, com a intencionalidade de fazer com que estes sujeitos contem para seus responsáveis uma parte do que aprendem nos Encontros além de estreitar as relações entre pais e filhos.

Outro feitiço que se pensa no momento da elaboração do planejamento é incluir como estratégia situações deleitáveis, estéticas, nas quais a vontade de aprender sejam afloradas, pois como destaca a Educadora M “as crianças também necessitam de condições bonitas de trabalho”.

Sempre procuro manter um ambiente dialógico na sala de aula, onde todos possam **se sentir valorizados e suas particularidades acolhidas e compreendidas. As crianças também necessitam de condições bonitas de trabalho**¹⁵, o que se inicia desde o plano de atividades e percorrem pela minha própria felicidade em estar com eles, até o término do horário de aula. **E fazer-me interessante de ouvir, sempre procurando estimular a curiosidade das crianças.** (Ed. D).

As crianças precisam se sentir sujeitos valorizados. Necessitam entender que suas respostas são válidas, que suas perguntas são atendidas com consideração. Carecem de sentir que são valorizados enquanto ser humano, ser valorizado nos sentimentos, nas vontades e ter a reciprocidade pelo carinho que demonstram.

Neste sentido, o ensino de filosofia com crianças e adolescentes objetiva: a) tornar o processo do desvelar educativo construtivo e democrático; b) viabilizar diversos processos filosóficos a partir do/ a educando/ a, de seus interesses, saberes e experiências e de seu imaginário; c) oportunizar ao indivíduo ser sujeito e concretizar sua emancipação frente às ideologias dominantes; d) preparar filosoficamente (gnosiológica, ética e politicamente) o/ a educando/ a para enfrentar os problemas de sua vida cotidiana, o convívio social e o exercício de sua cidadania. (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p. 75).

Neste aspecto, para Russo, Sgró e Dias (1999, p. 136) ao basearmos nossa prática em um enfoque de Paulo Freire é necessário “combinar pequenos passos com grandes objetivos e não esquecer os grandes objetivos por causas dos pequenos passos. É preciso ter paciência, mas não a de dóceis ovelhinhas, e sim uma paciência impaciente”.

¹⁵ Grifo nosso

Nas palavras de Freire (1997, p. 41), a paciência e a impaciência precisam ser vivenciadas numa constante tensão:

Há outra qualidade fundamental que não pode faltar à educadora progressista e que exige dela a sabedoria com que se dá à experiência de viver a tensão entre a *paciência* e a *impaciência*. Nem a *paciência* sozinha nem a *impaciência* solitária. A *paciência* sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A *paciência* desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tornando-a “tenra”, “macia” e inoperante. Na impaciência insulada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A paciência só, se exaure no puro blá-blá-blá; a impaciência a sós, no ativismo irresponsável. A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.

As palavras acima evidenciam que mesmo sendo a paciência uma virtude, ela não pode cair na acomodação. É necessário saber conciliar paciência e impaciência, mas jamais deixar que apenas uma domine o ser que há em nós. É importante sabermos em que momento agir, em que momento calar, e no trato com as crianças e adolescentes, entendermos qual é o melhor momento para intervir, não sendo coniventes com algumas posturas que denotem malvadez na sala de aula, e, também, não sendo permissivos demais. É como Freire (1996) aponta, precisamos sempre ser coerentes, aprender e viver a coerência.

Notamos a heterogeneidade de estratégias empregadas para que o ensino de filosofia com os sujeitos crianças num ponto de vista freireano tenha maior êxito. Isto ocorre porque o ensino é diferente de uma sala para outra, mesmo que esteja na mesma escola. As táticas, como citado pelos (as) educadoras (as), vão desde materiais didáticos, brincadeiras, o estímulo ao fazer dos (as) educandos (as), as relações éticas existentes até alcançar as famílias.

6.2.3. Avaliação sobre o ensino de filosofia

Ao procurarmos refletir sobre a perspectiva de avaliação, nos deparamos com uma importante interrogação de Barguil (2000, p. 107), “o que a avaliação educacional tem privilegiado: as respostas prontas – de preferência repetindo o que os outros já disseram – ou as perguntas inéditas – fruto da capacidade de indagar, condição necessária para se construir outros saberes?”

É a partir do ponto em que se considera a avaliação como pressuposto essencial para se construir outros saberes que vamos nos concentrar, pois a avaliação é uma etapa fundamental do processo educativo. Diante disto, faz-se importante que qualquer educador (a), freireano (a) ou não se faça as perguntas: para que avalio o aluno? Aproveito instrumentos avaliativos para reforçar a subordinação, a repressão ou para saber como estão os meus alunos? Para reprová-los, ou para entender os motivos de não aprenderem tal assunto estudado?

Nas palavras de Freire, precisamos “lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”. (1996, p. 131).

Furlanetti afirma: “o ato de avaliar não é um diagnóstico onde se procura o mal, a doença, o que está errado, mas uma ação de acolhimento de reconhecer o que não sabemos para enfim buscar o conhecimento necessário que nos dará uma condição de vida melhor”. (2009, p. 120). Além disso, destaca que no ensino freireano a avaliação se dá principalmente de forma amorosa. Conforme a autora:

Ao propor as primeiras atividades para os educandos, estamos iniciando a avaliação, uma avaliação diagnóstica. Aquela que acompanha todo o processo e o avaliador está disponível a olhar seu educando tal qual ele está, seus saberes, sua vida e suas experiências, conhecer suas hipóteses de ser leitor e escritor. Um avaliador atento aos detalhes da fala, das atitudes de seu educando. Avaliar com disposição de acolher o outro no seu ser e no seu modo de ser, como o outro está e para a partir daí decidir o que fazer. Olhar o educando não com um pré-julgamento, um ataque ou uma defesa, porque este sim é um ato de exclusão. Um avaliador que é construído a partir do momento em que decide acolher: ouvir e ver como um ato de inclusão, como um ato de amor. (FURLANETTI, 2009, p. 116).

Assim, chegamos à ideia de que a avaliação envolve mais que dar notas, ele é um etapa em que se observa o (a) educando (o) enquanto tal sujeito que é. Sua fala, seu modo de ser, seus saberes, sua vida. E na compreensão educativa de Paulo Freire (2003, p. 126) a avaliação precisa partir de algumas ponderações, dentre elas, verificar se a aprendizagem realmente está sendo efetivada no âmbito em que a criança está.

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência.

Freire (1997, p. 47) ainda complementa sobre a avaliação que:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

A avaliação se dá a partir do diálogo, estabelecido na sala de aula, em uma perspectiva freireana. Furlanetti (2009, p. 122) argumenta que o diálogo é essencial para que se possa reelaborar o conhecimento, e simultaneamente refazer as relações entre educadores e educandos:

Buscamos através do diálogo compreender quem são nossos educandos para transformar a sala de aula em um ambiente adequado e estimulador a reelaboração e produção de conhecimentos contrapondo os ensinamentos autoritários, tradicionais, onde o conhecimento pronto e acabado não permite o diálogo. Precisamos tomar cuidado para que a educação não se torne um ato de depositar (educação bancária), mas que o educador numa relação horizontal se torne simultaneamente, educador e educando.

A avaliação da aprendizagem na concepção do Educador D e das Educadoras L e C ocorre também em processo, alicerçada fundamentalmente na pergunta. Os seus pensamentos estão transcritos nas seguintes falas:

A avaliação é também processual, pois como supramencionado nossa realização depende do retorno das crianças. Assim, faz-se necessário o elo entre os Encontros, isto é, comparar e relacionar Encontros para poder avaliarmos. Geralmente nosso método é a pergunta. Pela pergunta, conduzimos as crianças a expressarem o que pensam, pela fala ou por um desenho, sobre uma dada história que contamos ou sobre uma letra de música, com o pano de fundo da filosofia: ética, estética, amor... E com isso vamos percebendo que elas têm algo a dizer sobre o que escutaram, que elas têm seus conhecimentos. Instigamos, então, o que elas expressam, para que pensem sobre o que expressam à luz do contexto em que vivemos. Notamos a aprendizagem de uma criança por um simples desenho que ela faz. Às vezes acontece de uma criança nos fazer um desenho instigante, profundo, retratando um pouco de sua vida. Então, avaliar uma criança requer muito cuidado, pois como disse, o foco está no 'retorno' que as crianças nos dão. Por outras palavras, quando sabemos que os Encontros estão marcando a vida desses pequenos, sabemos então que o processo de aprendizagem está tendo êxito. (Ed. D).

Para o primeiro e único ano que passamos com o quarto ano do ensino fundamental da escola Ida Oliveira posso dizer que, respeitando o desenvolvimento infantil, as crianças progrediram no quesito relações humanas, leitura de figuras e palavras e no quesito reflexão. (Ed. C).

Avalio como satisfatória. Quando atuei no GETEF era educadora de uma turma em Belém, essa turma tinha como docente a professora Maria que também era educadora-pesquisadora do NEP. Isso foi muito importante porque estabelecemos uma parceria, um trabalho conjunto que buscava favorecer a aprendizagem dos educandos, na tentativa de construir uma prática que vislumbrasse o desenvolvimento escolar e humano. Claro que existiam os limites...as dificuldades, mas acredito que conseguimos desenvolver um trabalho favorável com as crianças que de fato puderam aprender criticamente. (Ed. L).

Notam tanto os aspectos práticos da aprendizagem quanto os imateriais, isto é, tanto se está conseguindo escrever, desenhar, ler, conferir e outras habilidades solicitadas para a formação escolar, quanto aspectos que denotem a reflexão, a percepção e compreensão da realidade humana, ou seja, uma prática educativa e filosófica que contemple tanto o desenvolvimento escolar como o humano. Avaliação satisfatória e muita boa foram as palavras das Educadoras L e E. Esta última expôs que avalia principalmente se as crianças sentem prazer ao estarem nos Encontros e ao notar a mudança nas relações entre seus colegas e seus professores:

Muito boa, no sentido que sentem prazer em participar das atividades desenvolvidas em sala de aula, assim demonstram crescimento maturacional na convivência com educadores e alunos. (Ed. E).

Neste sentido, faz-se importante entender que a abstração e a apreensão dos temas trabalhados com as crianças são outros pontos que dois Educadores (D e S) destacaram. Não se trata de abstrair conceitos da história da filosofia estudadas pelos adultos, mas de entender as palavras e os significados das palavras levadas a elas. Como dizem:

O fator que mais observo é a abstração, a maneira com que eles conseguem identificar a essência de algum conto, por exemplo, para as suas vidas. A curiosidade e elaboração das indagações feitas por eles são também muito importantes, porque o que espero das crianças é o ato em si de filosofar e não de criar conceitos fechados sobre qualquer tema. (Ed. D).

De maneira geral, avalio a aprendizagem das crianças por meio da apreensão dos fundamentos dos temas discutidos que se desdobra nas reflexões feitas por elas sobre os temas, guardadas as devidas especificidades etárias. (Ed. S).

Nas palavras dos educadores e educadoras, advindas de práticas e teorias fundamentadas em Freire, notamos que a avaliação é um processo de construção e formação do ser-sujeito e, portanto, envolve questões éticas, sociais, existenciais que replanejam as ações educativas

6.2.4. A responsabilidade na formação do sujeito criança

Dentre os traços característicos de uma educação freireana está a responsabilidade. Paulo Freire (2004, p. 290) nos diz que cada um de nós tem que ter a responsabilidade com o mundo. “Você é tão responsável pelo mundo quanto eu, quanto você outro, só que em níveis

diferentes. Nós somos essa responsabilidade”. A responsabilidade é tarefa indispensável na prática educativa, seja ela qual for e no ensino de filosofia com crianças não se dá diferente.

Para a Educadora B ensinar e aprender são tarefas que demandam intensa responsabilidade. destacou um ponto que às vezes é esquecido pelo professor, que este é uma referência para o aluno, informando ser importante nos manter constantemente vigilantes sobre o que dizemos ou fazemos na sala de aula.

Todo professor tem um papel importante na vida de uma criança, para ela o professor é alguém sábio, então tudo o que ele fizer terá um reflexo direto com a vida da criança. (Ed. B).

Nesta linha reflexiva, a Educadora C cita algo que todas as pessoas que objetivam trabalho com seres humanos precisariam ter em mente: investigar, mas dar o retorno para os pesquisados. Realça ao mesmo tempo, que enquanto integrante do GETEFF-NEP, busca formas para que os educandos pratiquem a leitura do mundo deles. Esta empreitada pode a princípio parecer bucólica, mas não é. Fazer com que crianças que estão “acostumadas” à sua vida a inventem de uma outra forma é entrar em um campo que exige cuidado e preparação dos educadores freireanos.

A minha responsabilidade, além de pesquisar e dar um retorno à sociedade, fazendo que com que a universidade se integre a ela, é permitir ao educando a leitura de mundo, do seu mundo. Infelizmente não pudemos dar uma devolutiva do nosso trabalho na Ida Oliveira, missão que eu considero como pendente para toda a vida [...] Na época em que o GETEFF atuava na Ida Oliveira, a professora R. dialogava conosco sobre os integrantes da turma e demais personagens que faziam parte do universo da escola, porém não participava de nossas atividades e entregava a turma em nossas mãos, sob nossa responsabilidade. Creio que se ela tivesse participado mais poderíamos ter feito um trabalho ainda melhor. (Ed. C).

Paulo Freire (1997, p.32) expressa que “podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças marcantes no mundo*”.

De posse dessas informações todos (as) os (as) educadores (as) responderam de maneira afirmativa que se sentiam responsáveis pelo GETEFF-NEP e pelos sujeitos crianças. A Educadora L enuncia duas responsabilidades enquanto participante do GETEFF-NEP: o ato de valorizar as crianças com que se trabalha e isso implica interesse sincero no que elas/eles têm a dizer e a mostrar, e também, uma vigilância no Grupo afim de que as práticas educativas e filosóficas sejam incluídas e estimuladas. Neste caso, a união e a colaboração dos integrantes tornam-se fundamental. Ela expressa porque considera importante:

Quando fui educadora do GETEFF a minha responsabilidade era desenvolver uma prática que vislumbresse a participação e valorização dos sujeitos, compreendendo suas dimensões humanas. Tinha também como responsabilidade, manter uma vigilância epistemológica rigorosa com o trabalho desenvolvido no/com o grupo. Sempre fortalecendo o sentido de práticas coletivas[...] Não teria como não se sentir responsável. Tudo o que se falava e fazia necessitava de um preparo acadêmico/intelectual. Como mencionei antes, a vigilância era uma constante, o cuidado ético com a criança e com a sua fala era primordial. A principal responsabilidade era quanto a formação educacional e humana das crianças. (Ed. L).

Planejar com rigor e seriedade, conforme o Educador S implica em um trabalho educativo que se direciona para a formação humana:

Minha responsabilidade como educador do GETEFF esteve pautada em contribuir na formação humana da criança, respeitando-a enquanto “outro” e não como um “mesmo”. Esta premissa traz como corolário outras responsabilidades, como a de, por exemplo, planejar com rigor e seriedade as atividades propostas respeitando o universo cultural imediato das crianças, mas procurando contribuir em uma formação humanizante, crítica, e da autonomia. Aliás, esse é o motivo pela qual me sentia, responsável pelas crianças, observando-se o limite de atuações enquanto membro do GETEFF. (Ed. S).

Portanto, olha-se para um processo interessante, no qual a reflexão crítica proporciona uma ‘responsabilidade ética, política e profissional’, descrita por Freire (1997, p. 19):

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Este entendimento faz com que compreendamos as palavras da Educadora L e do Educador S, para quem a principal responsabilidade era quanto a formação educacional e humana das crianças, e é isto o que o GETEFF visa.

Os (as) educadores (as) comumente se perguntam de que maneira o tema a ser discutido com os (as) educandos (as) irá beneficiar a formação humana, ética e educativa? Se na escola não se ensina a praticar a discriminação, a violência, os maus tratos aos diversos seres, onde as crianças aprendem? E mais que isso, que tipo de educação estão recebendo na escola? Aliás, o que aprendem é educação ou instrução conteudista? O que estamos fazendo para contribuir com essa formação educacional e humanista? Estas são perguntas que envolvem este trabalho.

Freire (1997) nos mostra que a responsabilidade dos (as) educadores (as) perante as pessoas com quem se envolvem é muito grande.

A responsabilidade que temos, enquanto seres sociais e históricos, portadores de uma subjetividade que joga papel importante na História, no processo deste *movimento* contraditório entre autoridade e liberdade, é de indiscutível importância. Responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Mas, ao reconhecer a responsabilidade política, superemos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos “não” aos interesses puramente individualistas, ao reconhecer os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feiura do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza. Finalmente ao aceitarmos a responsabilidade científica, recusemos a distorção cientificista. (FREIRE, 1997, p. 77-78).

Segundo os dizeres da Educadora B, uma de suas ansiedades é fazer nas aulas atividades que instiguem a criatividade, a estética e que façam os (as) educandos (as) compreenderem a diversidade de artes que nos cercam.

Elaboração de planos de aula e atividades artísticas, com ênfase em Estética [...] Quando construímos um forte laço empático com os educando, muitas crianças nos têm como exemplo. Isto faz com que eu me esforce em dar o meu melhor tanto como uma educadora de filosofia, como pessoa. (Ed. B).

A relação afetiva merece destaque no que concerne à relação de responsabilidade entre professores e alunos. Para a Educadora B, isso faz com que ela se esforce em dar o que há de melhor em si, como pessoa e como educadora de filosofia.

Outra questão mencionada foi a problematização da realidade. Nisto, a Educadora E se sente responsável pelas crianças com quem trabalha e por isso busca realizar nos Encontros uma formação que contemple os (as) educandos (as) no que se refere a buscar alternativas no próprio cotidiano de mudar seu mundo, a tornar-se um cidadão consciente e a viver da melhor forma imaginável na sociedade.

A responsabilidade está em trabalhar com os educandos uma educação problematizadora da realidade em que vivem, incentivando-os a ser além de crítico um ser que busca agir de forma a melhorar o mundo ao seu redor. Aprender a ser ético, a ter empatia, tornar-se cidadão, de forma a viver bem em sociedade. (Ed. E).

A responsabilidade está conectada à liberdade, que na concepção do Educador D alicerça o trabalho de filosofia com crianças. Em suas palavras, a presença do GETEFF-NEP contribui para a formação dos sujeitos crianças no que concerne à sua vida, porque de alguma forma exercemos influência sobre elas, e é uma influência de vida, que vai além da situação da sala de aula. Importante são as palavras do Educador porque revelam o comprometimento dos (as) educadores (as) com os (as) educandos (as).

A responsabilidade é grande, e ela reside no fato de que contribuimos na formação dessas crianças, porque de algum modo nós a influenciemos. Formação que não é apenas escolar, mas formação de vida, para a vida. A responsabilidade está em que ajudamos na construção de um ser humano. Isso ninguém nunca disse que é fácil. A responsabilidade

está, como o termo já diz, em educar. E o que seria educar senão ajudar, dar a mão, caminhar junto, não reprimir, não abandonar, prezar pelo humano? A responsabilidade está em que defrontamos com a base, com aqueles que serão o mundo adulto. (Ed. D).

Analisando as respostas, o Educador D ainda revela algumas astúcias acerca das crianças, que segundo ele, “esperam” pelos Encontros.

Apesar de apenas uma vez por semana, a responsabilidade está em que as crianças esperam de e por nós. Não são todas as crianças que contagiamos, mas as poucas que podem nos encontrar um dia e dizer “professor, professora, você marcou minha vida” expressam a responsabilidade que temos. (Ed. D).

Assim, afirma que cada Encontro é em si, uma responsabilidade, uma provocação e uma oportunidade que traz consigo uma gama de diferenças e saberes próprios da afinidade humana entre adultos e crianças. Ele acrescenta:

Com toda certeza. Cada Encontro é sempre uma responsabilidade, um novo desafio e uma nova oportunidade. Cada Encontro tem suas particularidades, com emoções e exigências próprias. (Ed. D).

Notamos a responsabilidade abarcada pelos educadores e educadoras do GETEFF-NEP, na qual realizam este ensino de uma forma amorosa, lembrando que professores (as) são referências para seus (suas) educandos (as). Permanecem apreciando os saberes e problematizando a realidade social e emocional que estas crianças, não esquecendo, especialmente, que o ensino precisa se realizar de uma forma provocante da dignidade destes seres humanos, pois só assim se estará realizando uma filosofia freireana.

A grande importância de se analisar como válido e extremamente atual, quer seja para o Brasil como para outros inúmeros países, nos quais Paulo Freire foi pessoalmente, ou que seus escritos chegaram, é que a mudança do ser sujeito negado, oprimido passa pelos contextos históricos nos quais estes seres humanos estão inseridos.

A formação freireana está associada a uma prática de liberdade, e assim, entende-se que ela atua diretamente nas atividades culturais e tem como principal intencionalidade a intervenção e a modificação da realidade social injusta e desumana, visando o oposto, em se tratando do Brasil, um país mais humano e justo.

Por isso, considera-se de grande relevância contribuir para o desenvolvimento do ser-sujeito-criança através da educação filosófica. Para concretizar esse trabalho, os (as) educadores (as) do GETEFF-NEP desempenham, como vimos, os planejamentos que melhor se adequam à realidade social, cultural e infantil dos (as) educandos (as) com quem se trabalha. Para tanto, diversas são as estratégias pedagógicas realizadas nos Encontros com as crianças que viabilizam a prática da educação popular em escolas públicas.

Educadoras e educadores freireanos também citaram como se sentem ao assumirem a responsabilidade no ensino de filosofia com crianças e quais seus desafios e realizações pessoais ao aprenderem e ensinarem com seus alunos (as). Em concordância com os pressupostos de Paulo Freire, todos nós somos responsáveis por aqueles com quem nos envolvemos. É neste sentido, que ao avaliarem o ensino de filosofia com crianças e adolescentes, avaliam através do diálogo, da pergunta e analisando a realidade das crianças, buscando alternativas para melhorar a prática e não para punir, acolhendo os (as) alunos (as), amando-os (as), compreendendo-os (as).

A contribuição para a formação do ser-sujeito-criança durante o processo educativo filosófico é notável, pois estes pequenos seres humanos passam a participar das atividades considerando a diversidade de colegas, a respeitar mais as pessoas que os rodeiam, dando a vez quando necessário, sendo pacientes, ouvindo, mas esperando o momento de falar, não brigando, ajudando, conversando.

Nesta perspectiva freireana de imaginar e vivenciar a educação como um processo, e de entender o ser humano, e neste inclui-se as crianças como seres em constante formação e inacabamento, o GETEFF-NEP atuando na escola pública e em outros espaços educacionais pode contribuir para que essa consciência de que estamos sendo se expanda e considere as crianças enquanto crianças, tratando-as com consideração e observando suas particularidades, posto que ainda não são adultos, muito menos adulto em miniaturas, como avalia Rousseau, mas são crianças e devem ser ensinadas, vistas e amadas como tal.

Afirma-se, portanto, que em Paulo Freire, a educação implica uma atitude formativa, onde os sujeitos envolvidos no processo se redescobrem com sujeitos históricos, dando sentido para a sua existência, reconstruindo o seu destino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos nos escritos de Freire (1992) que o tempo de escrever as ideias que serão fixadas no papel é sempre precedido pelo de falar e de viver. E esta Dissertação foi escrita justamente a partir das vivências compartilhadas durante o processo de pesquisa e ensino de filosofia com crianças e da convivência com outros educadores e educadoras, de outros grupos de extensão do NEP. Pessoas estas que, com seus olhares e ouvidos atentos, contribuíam para que a prática fosse sempre realizada com afeto, cuidado, responsabilidade, e ia melhorando, porque se tornava a cada Encontro, uma prática criadora de novas formas de ler o mundo.

As seções presentes abarcam a formação do ser sujeito criança a partir de uma perspectiva teórica freireana exercidas nas práticas de educação popular realizadas pelos educadores do GETEFF-NEP. Contudo, antes de se chegar a este momento, cabe lembrar da confluência de acontecimentos, desde a entrada como graduanda de Filosofia da UEPA, no Núcleo de Educação popular Paulo Freire, 2012, até a entrada no Mestrado em Educação, na UFPA, em 2016.

Esta dissertação trouxe-nos grandes alegrias porque respondeu as ansiedades que cercavam o fato de realmente ter a certeza de que a prática freireana exercida pelos (as) educadores (as) do GETEFF-NEP contribuíam para a formação do ser-sujeito-criança, e por outro olhar, ratificou, novas miragens no que dizer respeito aos limites que educadores (as) freireanos (as) sentem e que podem ser superados quando envolvidos no ensino em escolas públicas, com uma educação popular, e suas relações com a instituição escolar, com os (as) educandos (as) e com suas famílias.

No transcursar da pesquisa foram dadas as vigilâncias para como os princípios presentes em obras de Paulo Freire foram e são trabalhados nas salas em que se realizou o ensino filosófico e como na prática pedagógica e filosófica dos (as) educadores (as) se efetiva a formação do ser-sujeito-criança.

A partir deste ponto conseguimos realizar algumas seções que foram basilares para a concretude desta pesquisa, a saber, a primeira seção introdutória, que descreve os passos percorridos e lidos e as relações de convivência criadas entre professores e alunos, ao mesmo tempo que trouxemos para apreciação as premissas que alicerçam a filosofia para crianças de Matthew Lipman, suas contribuições para o mundo, ao mesmo tempo apontando as críticas que lhes são feitas e os principais motivos destas críticas e também a filosofia para criança de Paulo Freire. A segunda delineou os passos teóricos e os procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa.

A terceira, mostrou alguns aportes teóricos no sentido de serem personalistas, humanistas, fenomenológicos, dialéticos, existencialistas, marxistas, interculturais como possibilidades para o ensino de filosofia com crianças.

A quarta seção tratou especificamente da formação do ser-sujeito-criança em Paulo Freire e para tanto se desdobrou em compreender os princípios norteadores das práticas freireanas, dando foco para as relações entre homem-sujeito e homem-objeto, perpassando pela humanização e desumanização, vocação ontológica, e as dimensões do sujeito enquanto seres pensantes, curiosos, críticos, cognoscentes.

Na quinta seção destacou-se o ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança a partir das considerações entendidas sobre o GETEFF-NEP. E neste íterim enfatizamos a criança desde a concepção de assujeitamento, perpassando pelas questões culturais e simbólicas, até a criança compreendida como ser de direito.

Na sexta seção se realizou alguns diálogos com os (as) educadores (as) que pensaram sobre seus métodos, aprendizados, avaliando suas contribuições, destacando a formação freireana tanto para a vida dos (as) educandos (as) como para as suas.

Portanto, os fatores que nos estimularam para o objeto desta pesquisa nos põem agora diante de algumas considerações que ao longo do trabalho foram se tracejando. De uma forma geral, pode-se dizer que este trabalho pode contribuir não apenas para o NEP e o GETEFF, mas também para outros Grupos e pessoas adeptas de uma educação popular, ética, libertadora e formativa que busquem maneiras de realizar uma educação na qual o sujeito possa se desenvolver enquanto partícipe do processo educativo.

Quando buscamos compreender como educadores do GETEFF-NEP desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia *com* crianças a partir da educação de Paulo Freire estávamos cercados de inquietações mentais, vivências não escritas, diversas informações factuais desarrumadas, de questões teóricas desejosas de serem estudadas, lidas, aprimoradas, comparadas.

Portanto, delineamos os objetivos específicos desta pesquisa, nos quais teve-se a intenção inicial de analisar diferentes posições teóricas que fundamentam a concepção educacional de Paulo Freire e como elas contribuíram para se pensar a formação do ser-sujeito-criança, e neste percebemos a trajetória de Paulo Freire rica em compreensões teóricas e importantes para o desenvolvimento de sua matriz educacional.

Buscamos também compreender a teoria de Paulo Freire e como ele apresenta a concepção de sujeito e sua relação com a educação e as crianças. E tão importante se fez esse ponto, pois conseguimos estudar, analisar e descrever aspectos e princípios norteadores da

educação freireana, com os quais se alicerça uma prática libertadora, criativa, amorosa e respeitosa da dignidade humana.

E a partir das ações pedagógicas utilizadas no ensino de filosofia *com* crianças dialogamos com os educadores e educadoras sobre como é que se realiza a formação do ser-sujeito-criança, e neste quesito a pesquisa pode enunciar que existem práticas filosóficas de cunho freireano na amazônia paraense tão importantes para a educação pública, especialmente no que tange à se pensar e incorporar novas reflexões e práticas de ensino, bem como novos princípios de relações e de vida.

Desta forma, nestas considerações finais, analisamos importante assinalar duas questões que evidenciam a seriedade da prática de formação freireana no ensino de filosofia com crianças. A primeira aflui para a afirmação e para o entendimento de que a criança imagina, pensa, julga, analisa e possui um “corpo consciente” ativo, que duvida, critica e elogia. Assim sendo, a tarefa que o GETEFF-NEP exerce é, entre outras coisas, arquitetar com esses educandos e educandas a confiança que serão “crianças-em-situação”, e que juntos, tendem a desconstruir discursos opressores e manipuladores, ideologias e paradigmas que distorcem a realidade destes seres humanos em formação.

A segunda pretendeu englobar as seções deste trabalho, cujo enlace está em mostrar que na infância o ensino de filosofia pode ser libertador e pode começar principalmente pelas ações humanas, pensando a cotidianidade como ponto de arrancada para a ação transformadora, que não se dá apenas em nível de ação, mas também de pensamento, de reflexão, de análise, de crítica e proposta.

Ressaltamos os dizeres de diversos educadores e educadoras do GETEFF-NEP que atuaram desde 2007 até 2017, alguns menos de um ano, outros mais. De tal modo, a jeito de agir, em aprendizado com outros, e não adotando padrões estabelecidos, faz com que a educação freireana seja desempenhada por todos com amorosidade, ética, responsabilidade, compromisso, e em busca estável de fazer o ensino uma tarefa prazerosa e que colabore para que crianças possam aprender e ser-sujeito de sua própria vida.

Refletimos que este trabalho merece atenção, porque o ensino de filosofia considerado tem por “base”, a classe oprimida, ou seja, crianças de classes populares, que habitam em situação de pobreza encarando desigualdades sociais em termos de habitação, alimentação, entre outras. E este ensino não se realiza tão somente em teorias, se realiza a partir dos anseios, dos sonhos, das dificuldades e carências dos sujeitos.

Enfatizamos, também, como questão importante o fato de que os sujeitos crianças participaram das turmas analisadas, isto é, da formação de cidadãos ativos desde pequenos, e

que refletem o que vivem e melhor desempenham porque pensam a partir do que fazem. É preciso, não obstante, destacar que não se trata de obtermos resultados de um dia para o outro, porque este ato filosófico leva tempo.

É notório a afirmativa de que a filosofia na infância não é a redentora da escola, não irá salvar, mas numa concepção freireana, podemos sonhar que ela fará a diferença em muitas vidas, na medida em que as situações formadoras que envolvam a ética, o compromisso social, as relações humanas, forem problematizadas e refletidas desde a infância. Refletidas pelos sujeitos tanto crianças, como adultos.

É a partir deste ponto de vista, que nos direcionamos a compreender a seguinte questão: quando criamos a possibilidade para que estes seres-sujeitos-crianças calados socialmente expressem sua voz, seus pensares, além de momento ético, estamos possibilitando-os aprenderem sobre democracia, participação, respeito às diferenças.

E essa postura de considerar a vida humana, de permitir que o ser humano seja ser-humano promove uma abertura ao outro, e isso significa que onde quer que ele se manifeste, estará se manifestando uma máxima da ética, e é desta forma que os (as) educadores (as) do GETEFF-NEP buscam desenvolver suas práticas cuja possibilidade consiste em viver intensamente a relação entre o que fazer e o refazer pedagógico e filosófico, vivenciando o ensino freireano.

O ensino de filosofia e a concepção de Ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire, eis algumas palavras que foram se construindo neste breve espaço temporal no qual se realiza um mestrado, e que foram tecidas e reforçadas a cada leitura, a cada interpretação, a cada encontro humano.

Reforçadas, nos dias em que éramos abraçados pelas crianças. Nos dias em que repartíamos com elas os desejos de um mundo melhor, mais ético, mais humano, mais digno, e ao que elas falavam que também queriam um mundo onde não existisse morte, ladrão assaltante, onde pudessem brincar na rua sem medo, um mundo onde seus pais não brigassem e onde não tivesse fome.

Eis o porquê de termos nos agarrado tanto ao sonho, à boniteza, à curiosidade, à criticidade como princípios freireanos indispensáveis para a realização desta prática. No Núcleo de Educação Popular Freire, nos deparamos com seres humanos comprometidos em fazer a diferença, em inovar nas suas práticas, desde recém-nascidos até a velhice. E prosseguir coexistindo com estas pessoas, são também possibilidades que se abrem a nós, para avançar na pesquisa acadêmica, na extensão popular e no ensino.

Portanto, no âmbito acadêmico torna-se relevante que mais pessoas saibam deste tema e dessas atividades, não apenas ouvindo ou lendo tais experiências, mais vivenciando-as na prática, para que a docência se torne prazerosa e diferente, bem como, para ressignificar a própria filosofia, mudando seu *status* de “leitura de livros filosóficos cansativos”, aqueles que “não se entende nada”, para uma “leitura da realidade vivida”, a qual “se entende e se transforma”.

E no campo pessoal, o que almejamos é prosseguir com esta prática a de filosofia com crianças. Além disto, aspiramos levar avante o pensamento educacional de Paulo Freire, divulgando as práticas e as reflexões teóricas que se realizam tomando como referência esta concepção de educação, bem como aos que se propõem inventar novas experiências a partir dos ideários freireanos.

Não esperamos pôr um ponto final neste objeto que tanto nos chamou a atenção no transcorrer da pós-graduação, pois sentimos a necessidade de continuar pesquisando sobre o tema que cruza filosofia na infância, práxis freireanas, concepções de educação, formação de sujeitos, porém, agora sentimos que precisamos ir adiante para as questões que abrangem os direitos que são negados a essas crianças.

Como resultados, inferimos que esta pesquisa apresenta a importância da prática de educadoras e educadores populares no ensino de filosofia com crianças, por vezes apontando a práxis freireana voltada para a infância, e por outro viés permitindo que os sujeitos crianças sejam olhados com respeito e consideração, dando-lhes oportunidade de exercerem sua autonomia de pensar e de fazer, e construindo a realidade em que solidarizar-se seja mais fácil do que competir, amar seja mais fácil do que odiar, compreender e escutar seja melhor do que negar o dizer do outro.

Por isso, cabe a cada um de nós, no processo de viver, no processo de constituição do nosso próprio ser-sujeito nos lembrar que já fomos crianças, e que há inúmeras crianças que nos rodeiam desejando como uma minúscula partícula torna-se um ser-sujeito-criança no mundo, com o mundo e com os outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir F. de; OLIVEIRA, Damião B.; RAMOS, João B. S. **Educação, infância e filosofia**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017
- ALEXANDRA S, Carla; MINERVINO, Moita; NÓBREGA, Juliana das Neves. **Aprendizagem e emoção: estudos na infância e adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- AGUIAR, Denise Regina da Costa. A prática educativa nos ciclos de aprendizagem: um jeito freireano de fazer escola. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012
- AGUIAR, Maria Lívia de Sá Roriz; HERSCHMANN, Micael. VIDA COTIDIANA: em torno de Agnes Heller e Michel de Certeau. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**: Artigos Seção Livre, Número 5. Dezembro /2014.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo. Pergunta. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- ALVES, Laura Maria S. A. Prefácio. In: **Educação, infância e filosofia**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- AMADOR, Afonso Araújo; CORRÊA, Sérgio Roberto. **Aspectos da pesquisa sócio-antropológica**. Belém: [s.n.], 2007. 06f. Mimeo.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de freire: uma pedagogia da simbiogenese e da solidariedade. In: **Ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Cléuma de Melo; OLIVEIRA, Damião Bezerra. O ensino de filosofia com crianças e adolescentes na perspectiva de Paulo freire. In: **Educação, infância e filosofia**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- BARBOSA, Cléuma de Melo. **Da feiúra à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia com crianças e adolescentes**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém-Pa, 2015.
- BARBOSA, Cléuma de Melo; SILVA, Camila Neves da; JESUS, Tarcísio André Azevedo de. Filosofia com crianças: a reciprocidade para compreender a realidade. In: **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 4/**. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina lobato dos (Org.), Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARGUIL, Paulo Meireles. **Há sempre algo novo. Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional.** Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BOAVIDA, João. **Filosofia do ser e do ensinar.** Lisboa: Coimbra, 1991.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXERA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudos de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Trabalho de Campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Volume 12, Porto: Porto editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a07v2170.pdf>. Acessado em: 17.02.2017.

CALADO, Alder J. F. Prefácio. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de (org). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e experiências dos grupos de estudo e trabalho.** Belém: EDUEPA, 2009.

CAMPOS, Judas Tadeu de. **Paulo Freire e as novas tendências da Educação.** Revista E-Curriculum, PUCSP – SP, Volume 3, número 1, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 05 de agosto de 2016.

CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2010.

CARON, Marcos Macedo. Marx/Marxismo. In: STRECK, Danilo (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Rev. Amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: Seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. **CBFC.** www.phisloletera.org.br. Acesso em 29 de julho de 2017.

CHAGAS, Pe Antonio Marcos; ROCHA, Antonio Glauton Varela. **A pedagogia de Paulo Freire e seus horizontes indicativos para uma dialogicidade igualitária e personalista.** Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia-Brasil, v. 9, nº 1, p. 99-115, junho de 2014. Disponível em: [https://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol9-n1/8.A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SEUS HORIZONTES INDICATIVOS PARA UMA DIALOGICIDADE IGUALIT%C3%81RIA E PERSONALISTA Pe. Antonio Marcos Chagas FCRS Antonio Glauton Varela Rocha FCRS.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol9-n1/8.A%20PEDAGOGIA%20DE%20PAULO%20FREIRE%20E%20SEUS%20HORIZONTES%20INDICATIVOS%20PARA%20UMA%20DIALOGICIDADE%20IGUALIT%C3%81RIA%20E%20PERSONALISTA%20Pe.%20Antonio%20Marcos%20Chagas%20FCRS%20Antonio%20Glauton%20Varela%20Rocha%20FCRS.pdf). Acessado em 29/01/2017.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

COZZOLINO, Valéria de Andrade. **Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2015.

CUNHA, José Auri et al. **Filosofia para a criança: orientação pedagógica para a educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

DE SOUZA, Tânia Silva. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman**. Revista Marília. Vol. 6, nº 2, 2013. www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em 30 de Julho de 2016.

DE ARAÚJO, Laís Baldissarelli. **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos**. Dissertação. Dissertação de Mestrado acadêmico em Educação em Ciências da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

DE MORAES, Rochelle Pedroso. **Violências e comunicações de não violências no espaço escolar**. Dissertação. Dissertação de Mestrado acadêmico em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

DERMATINI, Gabriel Ribeiro. **Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba, 2015.

DIAS, Alder de Sousa. Educação freireana e filosofia: Uma análise histórico-educacional do Grupo de Estudos e Trabalhos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. In: **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 4/**. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina lobato dos (Org.), Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2015.

EAGLETON, Terry. Versões de cultura. In: **A ideia de cultura**. Tradução por Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais, 2005.

ELIAS, Gisele G. Pereira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.

ESTÁCIO, Mércia Maria de Santi. **Brincar, atividade humana e ferramenta pedagógica no contexto escolar da região metropolitana de Natal**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 2014.

FASANO, Edson. **Humanização e linguagem: desafios para a educação libertadora, a partir das contribuições de Paulo Freire**. Gestão de eventos- Centro Paulo Freire, VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. . Disponível em <http://colóquio.paulofreire.org.br> acessado em 04 de agosto de 2016.

FÁVERO, Altair et al. Ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 28 de julho de 2016.

FERREIRA, Andressa Vieira; DIAS, Silvano Severino. **O ensino de filosofia para crianças: um trabalho proposto por Matthew Lipman**. 2014. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo29.pdf> Acesso em: 26 de Julho de 2016.

FERREIRA, Fernanda Carvalho. **Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas sócioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflito**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

FOURQUIN, Jean-Claude. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araujo. Paulo Freire: esperança que liberta. In: **Paulo Freire: Ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 Edição. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios 5**. Ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Quefazer teoria e prática em educação popular**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante.** 7e. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. (Versão pdf)

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. Avaliação e Projeto Pedagógico: uma relação amorosa na prática da educação de jovens e adultos. In: **Educação: Teoria e Prática** – v.19; n. 33, 2009, p. 115-129.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: **A interpretação da cultura.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1989.

GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. **Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.327-351, dez. 2009.

GOMES, Evanise Rodrigues. **A educomunicação e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos: a experiência nos centros de referência de assistência social de Curitiba.** Dissertação de Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARNECKER, Marta; OSTROVITIANO, Lapidus. **O Capital: conceitos fundamentais e manual de economia política.** São Paulo: editora Global, 1979.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito.** Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5ª Ed. Jorge Zahar Editora, 2011.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães, 1998.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KLEN, Henrique. **Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Revista HISTEDBR On line, Campinas, nº 58, p. 244-256, set. 2014. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640391>. Acessado em 29/01/2017.

KOHAN, Walter Omar. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAROVERE, Andrea Del. **Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás: Catalão, 2014.

LEAL, Luciene. **O ensino de filosofia para crianças**. Disponível em: www.filosofandocomacoruja.blogspot.com. Acessado em 30.04.2016.

LEIRO, Eliana M. Virgíli Filgueiras. **Linguagem, cultura e identidade: uma leitura intertextual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin**, 2005. Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_5/nº_1.linguagem_cultura_e_identidade.pdf. Acessado em 03 de setembro de 2016.

LINHARES, Luciano Lempek. **Paulo Freire: Por uma educação libertadora e humanista**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE. Formação de Professores. PUCPR disponível em www.pucpr.br/eventos/educere2008/ acesso em 04 de agosto de 2016. 2008

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

LIPMAN, Matthew. **Natasha: diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margareth. **Luísa – manual do professor: Investigação ética**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Educação humanista e diversidade: um diálogo possível entre Paulo freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

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

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MALACARNE, Vilma; PEDROSO, Ana Maria Miranda. **Filosofia para crianças - educação para o “pensar”:** um olhar pedagógico. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia. Uniãoeste Cascavel/ PR. 11, 12 e 13 de novembro de 2008.

MANTOVANI, Harley Juliano. **Hegel e Paulo Freire: uma pedagogia crítico-dialética.** Existencia e Arte – Revista eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade federal de São Joao Del Rei, ANO VII, nº VI, p. 42-56, Janeiro a Dezembro de 2011. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6 Edicao/Hegel e Paulo Freire Uma pedagogia critico dialetica.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6%20Edicao/Hegel%20e%20Paulo%20Freire%20Uma%20pedagogia%20critico%20dialectica.pdf). acessado em: 28.01.2017.

MARTINS, Nayara de Paula. **Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na promoção da educação ambiental na escola.** Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo.** Santos: Livraria Martins Fontes, 1974.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MUHL, Eldon Henrique. **Investigação pedagógica e conscientização na perspectiva de Paulo Freire.** VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED SUL. UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, 2008. Disponível em: [http://portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao de professores/Trabalho/09 27 30 INVESTIGACAO PEDAGOGICA E CONSCIENITIZACAO NA PERSPECTIVA D E .pdf](http://portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao%20de%20professores/Trabalho/09%2027%2030%20INVESTIGACAO%20PEDAGOGICA%20E%20CONSCIENITIZACAO%20NA%20PERSPECTIVA%20D%20E%20.pdf). Acesso em: 03.02.2017.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGARE, Pedro. **Humanismo e anti-Humanismo: introdução à antropologia filosófica.** Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

NUNES, Benedito. **A filosofia contemporânea: Trajetos iniciais.** São Paulo: editora Ática, 1991.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.** 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MATOS, Lyandra Lareza da Silva. Reflexões sobre o ensino de filosofia com crianças na abordagem freireana de educação. **ANAIS DO IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO**, v 1, 29 e 30 de junho de 2015, ISSN: 2447035X.

OLIVEIRA; Ivanilde Apoluceno de; AMADOR, Afonso Araujo de. Ensino de Filosofia com crianças: pressupostos teórico metodológicos freireanos. In: **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos.** Belém, UEPA, CCSE, NEP, 2011.

OLIVEIRA, I. A. **Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire.** *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática.** 10. ed.: Campinas, S.P: Papyrus, 2004.

PASSOS, Luiz Augusto. **O corpo, carne e ser em Merleau-Ponty: A relação indissociável das coisas com o mundo com tudo e todos.** V Congresso de fenomenologia da Região Centro-Oeste. Fenomenologia, Cultura e Formação Humana. 27, 28 2 29 de maio de 2013. Disponível em: <https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/Luizpassos.pdf>. acessado em 16.02.2017.

PEREIRA, Ana Maria. **A linguagem conceitual e a corporal na escola.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2614_1466.pdf Acessado em 03 de setembro de 2016.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação.** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acessado em: 17.02.2017.

PITANO, Sandro de Castro. Sujeito Social. In: STRECK, Danilo (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Rev. Amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PITANO, Sandro de Castro. **Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2014.

REDIN, Euclides. Educação e Infância. In: STRECK, Danilo (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Rev. Amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RESENDE, Ana Martha Oliveira. **A educação personalista de Mounier – proposta de superação à coisificação da pessoa,** 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1003_867.pdf. Acessado em 03.02. 2017

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas** 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

RUSSO, Hugo A; SGRÓ, Margarita; DIAS, Andréa. Aprender a dizer sua palavra: do outro à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. In: **Paulo Freire: Ética, utopia e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **Lipman e o ensino de uma filosofia ideal.** GT: Filosofia da Educação, n.17. UERJ, 2014 www.reunião.anped.org.br. Acesso em 21 de julho de 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **A Transcendência do Ego**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **Sartre no Brasil: A conferência de Araraquara**. Trad. Luiz Roberto Fortes. São Paulo: UNESP, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: LesEditionesNagel, 1970.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCARIOTTO, Vilson José. **A importância da filosofia para educação**. Monografia. São José dos Campos, 2007.

SEIXAS, Taysa Matos. **Direito à educação: o pão nosso de cada dia**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2014.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG**. Dissertação de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: Uberaba, 2014.

SILVA, Mariana Galon da. **Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processo de educação humanizadora**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2015.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **31ª Reunião Anual da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

SILVA, Maria de Jesus Lopes da; CASTRO, Silvia Sabrina Borges de. Núcleo de educação Popular Paulo freire: *Lócus* de formação permanente. In: Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e experiências dos grupos de estudos e trabalhos/ OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org). Belém: EDUEPA, 2009.

SILVEIRA, Raquel Viviani. **Empresa de filosofia: militância e luta pela harmonização das sociedades**. Tese (doutorado) Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2001.

SILVEIRA, Renê J. T. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOUSA, Antonio Bonifácio Rodrigues de. **Ética e cidadania na educação: reflexões filosóficas e propostas de subsídios para aulas e reuniões**. São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, Paula Leme de. **Músicas da infância de tradição oral: um relato das experiências expressivas, a partir de uma intervenção pedagógica com crianças de 6 a 7 anos.** Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Prebisteriana Mackenzie: São Paulo, 2014.

STRECK, Danilo (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Rev. Amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. In: STRECK, Danilo (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Rev. Amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa.** *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 193 – 215, 2001.

TEIXEIRA, Elizabeth. **Pesquisa na prática docente na educação infantil.** Belém: EdUFPA, 2005.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Maria Lúcia Marcondes de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2010.

VIANA, Ana Maria Fernandes. **Dança e autismo, espaços de encontros.** Tese de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: Campinas, 2015

VYGOTSKY, L. S. Teorias básicas e dados experimentais. In: A Formação social da mente. Tradução por José Cipolla Neto et al. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

ZANELLA, José Luiz. **Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jose%20luiz%20zanella.pdf. Acesso: 28.08.2017.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina – O Não Ser;** uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). RJ, Petrópolis: Vozes, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES DO GETEFF-NEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO:

O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

1.DADOS GERAIS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Formação acadêmica ou profissional:
- 1.5. Tempo de atuação no GETEFF-NEP:
- 1.5. Onde atuou ou atua no GETEFF-NEP:

2. O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Essa pesquisa tem como intenção compreender como se dá a formação do ser-sujeito-criança através das práticas do ensino de filosofia realizado por educadores do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF-NEP), nesse sentido, gostaria que você falasse sobre sua atuação neste projeto:

- 2.1. Como você começou a participar do GETEFF-NEP?
- 2.2. O que é para você o ensino de filosofia com crianças realizado pelo GETEFF-NEP?
- 2.3. De maneira geral, você poderia dizer como Paulo Freire se faz presente no ensino de filosofia com crianças?
- 2.4. Quais conceitos, princípios ou características das obras de Paulo Freire você identifica na práxis do GETEFF-NEP e como você os utiliza?
- 2.5. Na educação filosófica com crianças, como ocorre o planejamento?
- 2.6. Que estratégias pedagógicas de educação popular você utiliza nos encontros de filosofia com crianças?
- 2.7. Quais as dificuldades, desafios e realizações que você já encontrou ao atuar no ensino de filosofia com crianças?
- 2.8. Como você avalia a prática do ensino de filosofia realizado pelos educadores do GETEFF-NEP?
- 2.9. Qual a sua responsabilidade na formação do ser-sujeito-criança através do GETEFF?
- 2.10. Para você, o que é ser criança? E o que é um sujeito-criança?

2.11. Como a prática do ensino de filosofia realizado por educadores do GETEFF-NEP contribui para a formação do ser-sujeito-criança?

2.12. No momento atual, qual a contribuição da concepção de educação freireana para a formação do ser-sujeito-criança na Amazônia paraense?

APÊNDICE B – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”

TÍTULO DO PROJETO:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO:

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO SER-SUJEITO-CRIANÇA NA
 EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE**

Esclarecimento da pesquisa

Venho por meio deste, convidá-la(o) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim, **Cléuma de Melo Barbosa**, discente regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Federal do Pará, tendo como orientador o Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação do ser-sujeito-criança na perspectiva de Paulo Freire realizado por educadores do GETEFF-NEP. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, que traz em seu íterim a entrevista semiestruturada como forma de coleta de informações. **Esclareço que** serão entrevistadas(os) educadores (as) participantes das práticas educativas do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), vinculados ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), que atuaram ou atuam no projeto no recorte temporal de 2007 a 2017, isto é, o máximo de tempo possível. Para tanto, pedimos sua autorização para responder as perguntas do roteiro em anexo. Após a coleta das informações, estas serão analisadas e organizadas. Assevero que sua identidade será protegida. Ao utilizar os dados fornecidos no relatório da pesquisa, utilizarei pseudônimos sugeridos pelas(os) educadoras(res). Vale destacar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, garantindo-se a devolução de seus depoimentos.

Cléuma de Melo Barbosa - 018.965.592-55 - Pesquisadora

Consentimento Livre Esclarecido

Eu _____, declaro que li as informações ou que me foram explicitadas sobre o trabalho em questão e me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o seu conteúdo. Tratei com a aluna Cléuma de Melo Barbosa sobre minha decisão em colaborar nesta pesquisa, estando ciente de quais são os propósitos da mesma, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidades e de esclarecimento constante. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa.

Belém: ____/____/____

 Assinatura da(o) educadora(o)