



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



JAILTON FRANCISCO DA SILVA

**FILOSOFIA “PARA”/“COM” CRIANÇAS: diálogos com Matthew Lipman e Walter
Kohan**

MACEIÓ/AL

2022

JAILTON FRANCISCO DA SILVA

**FILOSOFIA “PARA”/“COM” CRIANÇAS: diálogos com Matthew Lipman e Walter
Kohan**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, no Mestrado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientador: Prof^o. Dr. Junot Cornélio Matos

MACEIÓ

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586f Silva, Jaeliton Francisco da.
Filosofia “para”/“com” crianças : diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan / Jaeliton Francisco da Silva. – 2022.
112 f.

Orientador: Junot Cornélio Matos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 109-112.

1. Educação. 2. Experiência de pensamentos (Filosofia da educação). 3. Crianças e filosofia. 4. Filosofia para crianças. I. Título.

CDU: 37.013.73-053.2



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FILOSOFIA "PARA"/"COM" CRIANÇAS: DIÁLOGOS COM MATTHEW
LIPMAN E WALTER KOHAN

JAILITON FRANCISCO DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de janeiro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. JUNOT CORNÉLIO MATOS (UFPE)
Orientador

Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof^a. Dr^a. MARIA REILTA DANTAS CIRINO (UERN)
Examinador(a) Externo(a)

Ao eu criança que foi roubado de mim...

À minha mãe.

À Marine, Noemi e Sofia e ao Enzo, Natan, Nicolas e Juan (sobrinhas e sobrinhos que com suas experiências infantis tanto têm nos inspirado).

Aos estudantes que com suas diferentes infâncias têm nos motivado a continuar revendo nossa prática docente e em buscar, na filosofia, oportunidades para contribuir com suas afirmações, suas experiências, suas vivências.

AGRADECIMENTOS

É chegado a hora de agradecer a todes que de forma direta e/ou indireta contribuíram para que eu trilhasse este percurso. Gratidão por eu “[...] Ter o que agradecer”.

“Abraçar e Agradecer

[...]

Louvar a água de minha terra

O chão que me sustenta, o palco, o massapê,

A beira do abismo,

O punhal do susto de cada dia.

Agradecer as nuvens que logo são chuva,

Sereniza os sentidos

E ensina a vida a reviver.

Agradecer os amigos que fiz

E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...

Agradecer a alegria das crianças,

As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.

Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas

E as pequeninas como eu, em Aruanda.

Agradecer o sol que raia o dia,

A lua que como o menino Deus espraia luz

E vira os meus sonhos de pernas pro ar.

Agradecer as marés altas

E também aquelas que levam para outros costados todos os males.

Agradecer a tudo que canta no ar,

Dentro do mato sobre o mar,

As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.

Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.

Agradecer,

Ter o que agradecer.

Louvar e abraçar!” (Maria Bethânia)

Gratidão...

Ao meu orientador, professor Dr. Junot Cornélio Matos, pela PACIÊNCIA, escuta, orientação, troca de experiências e conhecimento, apoio, confiança e atenção ao longo desses quase dois anos de convivência nesse percurso de mestrado.

À professora Dra. Maria Reilta Dantas Cirino e ao professor Dr. Walter Matias Lima, membros da banca de qualificação e defesa de dissertação, pela leitura atenta, pelas dicas e sugestões, por contribuírem com a escrita desta dissertação.

Ao professor Dr. Silvio Gamboa, por compartilhar suas experiências de pesquisa em educação.

À professora Dra. Elizabete Amorim, pela amizade, torcida e por ter me iniciado ao universo da pesquisa em educação.

Ao professor Walter Matias, mais uma vez, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas ao longo desses últimos 12 anos, que, desde a graduação em Filosofia na UFAL, tem contribuído com a minha formação e prática docente.

À Universidade Federal de Alagoas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição por me possibilitar cursar o mestrado.

À minha mãe, pelo amor, carinho e paciência.

Aos meus irmãos e irmãs por terem compartilhado comigo ao longo dessa jornada todo cuidado, apoio, orações, companheirismo, pelas divisões de sonhos, assim como pelos momentos de descontração.

Aos amigos e colegas de programa de pós-graduação e do Grupo de Pesquisa Filosofia da Educação/Ensino de Filosofia do PPGE/UFAL pela troca de experiência e companheirismo, em especial à Isabel, Yvisson, Beatriz, Aparecido, Crislayne e Cristiane.

Aos amigos e colegas da turma de mestrado em educação PPGE/UFAL 2020.1 pelo companheirismo e troca de conhecimentos.

Aos amigos e colegas da disciplina Filosofia e Educação pela compartilha de experiências filosóficas sobre a educação e o ensino de filosofia.

Amigues Aparecido, Ayza, Cléia, Ivonete, Nailton, Pércia, Yvisson por estarem sempre por perto, mesmo que distantes fisicamente, animando-me nos momentos de desânimos e crises existenciais.

Aos estudantes das escolas onde leciono e lecionei, os quais me influenciaram neste trabalho acadêmico.

À Socorro Peroba, gestora da Escola Municipal Marechal Floriano Peixoto, em Maceió, pelo acolhimento, conselhos e torcida.

Ao Lipman (*in meoriam*) e ao Kohan teóricos/filósofos/professores que me inspiram em estudar e pesquisar os atravessamentos entre Educação, Filosofia e Infâncias.

À Academia Belenense de Arte, Ciência, Cultura e Letras de Belém, AL, pelo convite para ocupar a cadeira Paulo Freire e por permitir o compartilhamento das minhas experiências de pesquisa.

A todes, minha eterna gratidão.

*“O momento que vivemos é um momento pleno de desafios.
Mais do que nunca é preciso ter coragem,
é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar”*
(Marilda Vilela Lamamoto)

RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa de cunho teórico de natureza bibliográfica e um estudo comparativo para refletir sobre a relação entre Educação, Filosofia e infâncias/crianças, pensadas por Matthew Lipman e Walter Kohan. A pesquisa se iniciou com o pressuposto de que pensar essa relação não é só possível, mas também necessário, tendo em vista as contribuições que esses três eixos podem oferecer para o desenvolvimento de uma educação reflexiva desde os primeiros anos escolares, bem como em possibilitar a iniciação à reflexão filosófica de crianças por meio da experiência de pensamentos. Trata-se de uma pesquisa que não visa encerrar nossas inquietações acerca da possibilidade da presença da filosofia na escola pública de ensino fundamental, mas sim em demonstrar aberturas para outras investigações que ao longo do texto são anunciadas. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar os contributos de Matthew Lipman e Walter Kohan para pensar a relação Educação/Filosofia/Infâncias/Crianças e a aproximação da filosofia às crianças em escolas públicas de ensino fundamental. A pesquisa buscou, também, responder aos seguintes questionamentos: quais as contribuições de Matthew Lipman e Walter Kohan para pensar a relação educação/filosofia/infâncias/crianças? quais diálogos acerca da filosofia e infância pensadas a partir desses filósofos podem ser descritos; e como essas perspectivas vêm sendo desenvolvidas e/ou pensadas no contexto alagoano? Evidenciou-se, com o término desta primeira etapa de pesquisa na pós-graduação, dentre tantos outros momentos dos nossos questionamentos sobre a presença da filosofia na escola de ensino fundamental que, mais que possível, o encontro entre filosofia e as crianças é necessário, tendo em vista as importantes contribuições que a filosofia pode oferecer para as crianças, para que elas não percam o espírito investigativo, a curiosidade e a vontade de perguntar, que são próprios da sua existência, assim como também foi evidenciado que a filosofia na escola de ensino fundamental possibilita que as crianças participem de práticas reflexivas e vivências de experiências de pensamentos.

Palavras-chave: Educação. Experiência de pensamentos. Filosofia com Crianças. Filosofia para crianças.

RESUMEN

Este trabajo consiste en una investigación bibliográfica teórica y un estudio comparativo para reflexionar sobre la relación entre Educación, Filosofía e infancia / niños, diseñado por Matthew Lipman y Walter Kohan. La investigación partió del supuesto de que pensar en esta relación no solo es posible, sino también necesario, en vista de los aportes que estos tres ejes pueden ofrecer al desarrollo de una educación reflexiva desde los primeros años escolares, así como para posibilitar la iniciación a la reflexión filosófica infantil a través de la vivencia de los pensamientos. Esta investigación no tiene como objetivo acabar con nuestras preocupaciones sobre la posibilidad de la presencia de la filosofía en las escuelas primarias públicas, sino más bien demostrar las aperturas para otras investigaciones que se anuncian a lo largo del texto. Por tanto, el objetivo general de la investigación fue: analizar las aportaciones de Matthew Lipman y Walter Kohan para pensar en la relación Educación / Filosofía / Niños / Niños y el acercamiento de la filosofía a los niños de las escuelas primarias públicas. La investigación también buscó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las contribuciones de Matthew Lipman y Walter Kohan al pensar en la relación entre educación / filosofía / infancia / niños? qué diálogos sobre filosofía y pensamiento infantil de estos filósofos se pueden describir; y ¿cómo se han desarrollado y / o pensado estas perspectivas en el contexto de Alagoas? Con el final de esta primera etapa de investigación en la escuela de posgrado, entre muchos otros momentos de nuestras preguntas sobre la presencia de la filosofía en la escuela primaria, quedó claro que, más que posible, el encuentro entre la filosofía y los niños es necesario, considerando lo importante aportes que la filosofía puede ofrecer a los niños, para que no pierdan el espíritu investigador, la curiosidad y la voluntad de hacer preguntas, que son características de su existencia, así como también se evidenció que la filosofía en la escuela de la escuela primaria permite a los niños participar en prácticas reflexivas y experiencias de experiencias de pensamiento.

Palabras clave: Educación. Experiencia de pensamiento. Filosofía con niños. Filosofía para niños.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Filosofia com e/ou para crianças que fizeram parte do corpus de análise.....	31
Quadro 2 - Novelas filosóficas e principais habilidades desenvolvidas.....	64
Quadro 3 - Levantamento de livros disponíveis na biblioteca escola que podem ser utilizados nas aulas de filosofia com crianças.....	96
Quadro 4 - Temas dos encontros e recursos utilizados.....	97

LISTA DE SIGLA

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
PFpC.....	Programa Filosofia para Crianças
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias
EUA	Estados Unidos da América
CI.....	Comunidade de Investigação
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)
FpC.....	Filosofia para Crianças
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O QUE DIZEM ALGUMAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE FILOSOFIAS E INFÂNCIAS? BREVE ESTADO DA ARTE.....	27
2.1 Mas, afinal, quais são as principais discussões presentes nessas pesquisas?.....	32
3 LIPMAN: DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS À PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.....	44
3.1 O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.....	45
3.2 Influências teóricas e filosóficas em Lipman.....	50
3.3 O “Pensar bem” ou “pensar de ordem superior”.....	56
3.4 Comunidade de Investigação.....	59
3.5 As habilidades de pensamentos.....	63
3.6 As novelas filosóficas.....	65
3.7 Considerações sobre a chegada do Programa Filosofia para Crianças no Brasil.....	68
4 WALTER KOHAN: MOVIMENTO TEÓRICO PRÁTICO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	70
4.1 O Projeto em Caxias, a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento ”.....	72
5 LIPMAN E KOHAN: ENCONTROS E (DES) ENCONTROS.....	84
6 UMA RELEITURA DE UMA PESQUISA POR NÓS REALIZADA.....	92
6.1 Experiências de filosofia com crianças no interior de Alagoas.....	94
6.2 Descrição e análise dos encontros vivenciados.....	98
6.2.1 Encontro Aprendendo a Filosofar.....	98
6.2.2 Encontro Diferentes, mas iguais: respeito às diferenças.....	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ABERTURAS PARA CONTINUAR INVESTIGANDO.....	104
REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 (Carlos Drummond de Andrade)

O perguntar é próprio da Filosofia e das crianças e, por isso, escolhi iniciar a escrita desta introdução, e conseqüentemente deste texto de dissertação, com o seguinte questionamento: o que me leva a pensar e a pesquisar sobre uma temática (filosofia e infâncias/filosofia “para” crianças/filosofia “com” crianças) tão estigmatizada em alguns debates acadêmicos por acreditarem que é impossível uma criança filosofar e/ou que seja impossível que experiências filosóficas com crianças possam acontecer?

Apesar de não procurar encontrar uma única resposta para essa indagação inicial, busco, ao longo deste texto de dissertação, apontar caminhos para esse e outros questionamentos que tiveram início na graduação em Filosofia na Universidade Federal de Alagoas - UFAL - e continuaram a nos inquietar ao longo do mestrado.

Para começar, é sabido que este primeiro questionamento não faz parte do conjunto de perguntas que nortearam a pesquisa, mas suas possíveis respostas poderão dar pistas do porquê continuo nessa empreitada de pesquisa, ou como fala minha mãe: nessa “loita”, a qual decidi continuar pesquisando. Pois bem, são várias as respostas e elas emergem de espaços e tempos diferentes, a partir das experiências com diferentes infâncias.

Espero que essa fase inicial do texto, que soa como uma conversa informal, não diminua o teor acadêmico deste trabalho, afinal, trata-se de uma dissertação de mestrado. Saliento que essa pequena narrativa não segue uma linha de tempo contínua, isso porque são eventos diferentes que nos fazem ir e voltar ao tempo, assim como emergem de espaços geográficos distintos. Logo, faz-se necessário destacar que, ao relatar algumas vivências pessoais ao longo de minhas infâncias e trajetória acadêmica, utilizarei, nesta introdução, da primeira pessoa do singular.

No entanto, antes de apresentar esses relatos, cabe frisar que o objeto inicial de pesquisa para o mestrado era realizar uma investigação empírica sobre a experiência alagoana do ensino

de filosofia nos anos finais do ensino fundamental em algumas escolas públicas de Alagoas, destacando os sentidos desse ensino para estudantes e professores.

Porém, devido ao contexto atual de pandemia, provocado pelo novo Coronavírus (COVID-19), foi necessário rever o projeto de pesquisa que foi submetido na ocasião da seleção do mestrado e, assim, houve a necessidade de redirecionar os estudos para uma investigação que utilizasse outra abordagem metodológica (pesquisa bibliográfica e um estudo comparativo), porém, que não “fugisse” da essência do interesse inicial da pesquisa (pesquisar sobre a filosofia na escola de ensino fundamental), visto que não seria possível ir a campo para vivenciar como a filosofia está sendo experienciada em uma escola pública de Alagoas, tendo em vista que os protocolos sanitários apresentados pelos governos estaduais e municipais suspenderam as aulas presenciais (dentre outros serviços ditos “não essenciais”) com intuito de preservar a vida e a saúde da população.

No caso específico de Alagoas e do município da Barra de Santo Antônio (assim como os demais municípios alagoanos), a suspensão das atividades educacionais ocorreu a partir do dia 23 de março de 2020 e foi regida pelo Decreto do Governo do Estado de Alagoas de número 69.527, de 17 de março de 2021¹.

Diante disso, essa experiência de pandemia me fez, assim, buscar novos sentidos para a pesquisa. Foi necessário reinventá-la para que pudesse concluir este ciclo de mestrado. Essa mesma experiência de pandemia também me levou a refletir sobre mim, sobre o que pretendo e quero enquanto professor pesquisador, enquanto docente de crianças, enquanto humano que sou.

Nesse sentido, pensei a experiência na mesma perspectiva de Larrosa (2004), quando afirma que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

¹ ALAGOAS. Decreto do Governo do Estado de Alagoas de número 69.527, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim-informativo/legislacao-estadual/DECRETO%20N-a6%2069.527-%20DE%2017%20DE%20MAR-cO%20DE%202020.pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

Salienta-se, contudo, que não descartei/desisti da proposta de pensar e pesquisar a experiência alagoana de filosofia em escolas públicas de ensino fundamental, apenas adiei para um outro momento que seja mais oportuno, momento este que ofereça segurança sanitária necessária para realizar uma pesquisa de campo e assim possa apresentar respostas para minhas inquietações iniciais. Destarte, suspendi, temporariamente, minha vontade inicial e busquei novos caminhos para pensar esta pesquisa.

Voltando às experiências que me levou a pesquisar sobre filosofia “com” e/ou “para” crianças, destaco que, inicialmente, o interesse por essa temática surge com a experiência enquanto professor dos anos iniciais do ensino fundamental em um município do interior de Alagoas e enquanto estudante do curso de Licenciatura em Filosofia na UFAL. Na ocasião, tive meu primeiro contato com a proposta de Filosofia “para” Crianças de Matthew Lipman, momento este que me deixou “encantado” com a possibilidade de unir a experiência enquanto professor de crianças com a minha formação acadêmica em Filosofia.

Nesse ensejo, fiquei certo do que pesquisar para a minha monografia da graduação, porém faltava encontrar alguém que pudesse me orientar. Encontrar uma professora ou um professor em um curso de Licenciatura em Filosofia em que a maioria não estava preocupada em orientar Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC – em Filosofia da Educação e/ou em Ensino de Filosofia não foi tarefa fácil, em especial quando esse trabalho buscava discutir a proposta de um filósofo “desconhecido” (pelo menos para algumas pessoas que não tiveram contato com a proposta de Lipman) e que buscava aproximar a filosofia às crianças.

Dito isto, neste campo “polêmico, controverso, espaçoso, inesgotável, de final aberto” (KOHAN, 2008, p. 16), surgem barreiras/pedras no caminho para concretizar essa primeira experiência de pesquisa sobre filosofia, educação e infâncias não faltaram, assim como a pedra que havia no meio do caminho no poema de Carlos Drummond de Andrade, que torna-se obstáculo para a concretização de algo. Porém, esse fato não foi suficiente para que eu desistisse de pesquisar sobre o referido objeto de interesse.

Surge, então, no meio desse caminho inicialmente tortuoso, uma nova professora na UFAL designada a ministrar aulas de Estágio em Filosofia, a querida e estimada professora doutora Elizabete Amorim, a qual tem meu respeito e admiração. O primeiro momento público de Elizabete no curso de Filosofia foi ministrar uma palestra em um dos eventos de recepção aos estudantes calouros do curso em meados de 2010.

Foi nesse período que a convidei para ser minha orientadora. Apresentei a proposta de pesquisa e a mesma aceitou. Deu-se assim o início da pesquisa. O primeiro passo dado foi a escrita do projeto, em seguida a realização da pesquisa empírica, a qual acarretou na construção da minha monografia da graduação em Filosofia, tendo como título *Filosofia com crianças: o desenvolvimento do pensamento crítico das/nas crianças de 7 a 10 anos*.

Essa experiência foi realizada em um contexto de infância denominada por nós de infâncias negadas, isso devido a várias circunstâncias (pobreza, trabalho infantil, violência doméstica, dentre outras) que marcaram e ainda marcam a vida de crianças no município no qual ocorreu a experiência que resultou na pesquisa da nossa graduação. Tal empiria inicial dessa pesquisa me faz ter vários *flashes* de memória que me remontam à minha infância vivida na tranquila Belém, um município do agreste de Alagoas.

Denomino de Infância vivida aquela que por, até há alguns anos, ter vivido o que é de direito de toda criança (ao menos deveria ser): brincar, estudar, ter uma moradia, alimentação, correr pelas ruas, olhar as serras da porta de casa e fantasiar as nuvens, maravilhar-se com o formato das árvores (que até hoje permanecem com as mesmas formas: um cavaleiro montado em seu cavalo, um castelo, um peixe), cair, fazer traquinagens, ter suas e seus camaradas como erámos chamados (eu, meu irmão e alguns amigos) pelo nosso avô “emprestado², e admirar o mar quando o viu pela primeira vez.

No entanto, tal infância não foi marcada apenas por momentos felizes como esses, pois frustrações somaram-se às vivências alegres dos meus primeiros anos de vida e em muitos momentos, por exemplo, fui calado por “falar demais”, por conversar como adultos, por perguntar muito - ser curioso - ou, ainda, por ter que me adequar aos padrões da sociedade (sociedade essa que em nada mudou nos dias de hoje: 2021). Logo, “infância roubada” no sentido de viver a partir daquilo que queriam que eu fosse, em silêncio, sem questionar tanto, sem viver como queria ou deveria.

Passam-se os anos e retorno ao tempo presente, desta vez enquanto professor dos anos iniciais do ensino fundamental, dividido entre dois municípios (Maceió e Barra de Santo Antônio³, em Alagoas). Aqui (em Maceió) tenho a infância enquanto vivência de violência. Ao contrário do meu ser criança, nessa nova experiência, depara-me com as violências pelas quais passam as crianças de um bairro da periferia de Maceió. Nessa experiência, as crianças são

² Emprestado no sentido de ser avô de um amigo e assim também o chamávamos.

³ Sobre minha experiência enquanto professor da rede municipal de Barra de Santo Antônio, em Alagoas, já apresento um breve relato nos parágrafos que antecederam a este.

diariamente vítimas dos mais diversos tipos de violência, são silenciadas, têm seus direitos negados e têm que dividir seus espaços de brincadeiras com a violência que tem assombrado nosso país, nosso estado de Alagoas, nosso município de Maceió.

São essas experiências e os diversos questionamentos sobre a filosofia, educação, crianças, infâncias e suas relações, que atravessam esses momentos, que me fazem pensar e pesquisar sobre essa temática. Nesse sentido, concordo com Gamboa (2013) quando nos faz pensar sobre as motivações que levam um pesquisador a escrever e pesquisar sobre um determinado objeto de pesquisa. Assim, o interesse por pesquisar sobre filosofia e infância surge por meio da minha experiência enquanto docente de crianças, pelas vivências em diferentes contextos de infâncias e pelo contato com outras pesquisas sobre a relação entre filosofia e infâncias e/ou crianças. É, pois, a partir deste lugar de experiência e/ou experiências que surgem os motivos e os sentidos para a realização desta pesquisa.

Foi, portanto, por meio da minha experiência em diferentes contextos e tempos que surge o interesse em dar continuidade às pesquisas com meu objeto de estudo. Nesse contexto, trago para o debate, mais uma vez, discussões sobre a possibilidade e a necessidade do encontro entre a filosofia, a educação e as crianças em escolas de ensino fundamental.

Trata-se, portanto, de uma análise crítica de algumas propostas e/ou possibilidades de encontro entre a filosofia e as crianças positivas para pensar e repensar esse encontro, propostas estas que têm se intensificadas desde o fim da década de 1960 pelo professor Matthew Lipman⁴, que criou o Programa Filosofia para Crianças – PFpC. Nesse período, estavam ocorrendo em várias partes do mundo, inclusive nos Estados Unidos, as revoltas estudantis de 1968⁵, que também foram impulsionadoras para que Lipman repensasse as suas contribuições enquanto professor de Filosofia na Universidade de Columbia (LIPMAN, 2000).

Deve-se, no entanto, pensar essa tentativa de aproximação entre Filosofia e as crianças de Lipman enquanto, como nos recomenda Kohan (2008):

[...] uma tentativa de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem com ela. Pois bem, num sentido mais amplo, ela não só designa a tentativa particular de Lipman, quanto uma nova área ou campo de interesse da própria filosofia, a de fazer filosofia com crianças. Desse campo,

⁴ Matthew Lipman (1922 – 2010), foi um filósofo e professor estadunidense da Universidade de Columbia University, em Nova Iorque, EUA (KOHAN, 2000).

⁵ “As Revoltas Estudantis que explodiram no fim da década de 1960 exigiram reformas na estrutura das universidades em diferentes partes do mundo, principalmente o combate ao elitismo dessas universidades”. BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. *EccoS–Revista Científica*, n. 34, p. 143-159, 2014.

a proposta concreta de Lipman é a primeira expressão sistemática das suas possibilidades, mas é também apenas mais uma tentativa entre outras e merece ser compreendida e problematizada nos seus fundamentos, metodologias e prática (KOHAN, 2008, p. 15).

Portanto, não devemos pensar o Programa de Lipman como única via para proporcionar experiências filosóficas com as crianças, como bem afirma Kohan (2008), mas também não podemos negar a importância de Lipman para que os debates sobre a relação entre filosofia e as crianças florescessem. Assim, desde essas primeiras discussões, outras propostas e espaços para pensar a relação Filosofia e infâncias têm sido pensadas e discutidas em vários países⁶. No Brasil, essas novas discussões chegaram em 1984, por intermédio de Catherine Young Silva⁷ (1937-1993).

Para Matthew Lipman (1990, p. 31), “[...] fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante”. Em seus escritos sobre essa possibilidade de relação, ele afirma não ter “[...] dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam” (LIPMAN, 2000, p. 22), mas era necessário compreender como conseguir que essas crianças “pensassem bem”, conseguissem fazer com que elas alcançassem um pensamento de ordem superior⁸.

Foi partindo dessas ideias iniciais e motivado pela própria experiência enquanto professor de Introdução à Lógica na Universidade de Columbia, Nova York, que Lipman constatou que os estudantes universitários poderiam estudar Lógica e Filosofia desde a infância, para que, ao chegar à universidade, já pudessem dispor de pensamentos mais elaborados (KOHAN, 2000).

É nesse contexto que nasce o PFpC e, conseqüentemente, a proposta de uma educação para o pensar, tendo a prática da filosofia como principal meio para que os processos de pensamento mais elaborados nas crianças pudessem acontecer, já que, para Lipman: “[...] As crianças pequenas e a filosofia são aliados naturais, pois ambos começam com o assombro”

⁶ A proposta para trabalhar filosofia para/com crianças está presente em todo o planeta. “América Latina, Europa, África, Oceania, Asia, todo el mundo se interesó por un proyecto que se expandió a los cuatros rincones del planeta”. (KOHAN, 2015, p. 149) KOHAN, Walter Omar. Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: lecciones de una maestra. *Haser*, 6, 147-160., 2015.

⁷ Catherine Young Silva, americana, naturalizada brasileira. Ela fez seu mestrado em filosofia para crianças Montclair Star University, no qual Lipman era professor e coordenador. Lipman deu autorização para que Catherine pudesse traduzir e fazer uso dos materiais do PFpC e também para que pudesse desenvolver o curso de formação de professores para atuar com o programa em escolas no Brasil (WUENSCH, 2000, p. 51-52).

⁸ O conceito de pensamento de ordem superior pensado por Lipman será desenvolvido ao longo da 3ª seção deste trabalho.

[...]” (LIPMAN, 2000, p. 24). Assim, as crianças, para Lipman, são esses seres que se maravilham, perguntam e duvidam de tudo.

Alinhado a essas ideias, Kohan (2012; 2015) defende a filosofia na escola como um caminho que possibilita que a experiência do pensamento aconteça. Ou seja, é uma possibilidade de se permitir que as crianças percebam o mundo de uma nova forma; que pensem além do que já foi pensado, vivenciado em suas vidas.

Há, portanto, diferentes movimentos que nos ajudam a pensar a relação entre filosofia e infância (entendida, por enquanto, como a primeira fase de vida destinada às crianças). A propósito, nesta pesquisa, mesmo tendo conhecimentos acerca das diferentes concepções para as infâncias em Kohan (2004; 2011) e serem importantes para as discussões aqui propostas, procuro apresentá-las enquanto fase cronológica, as quais frequentam a educação infantil e o ensino fundamental nas escolas brasileira. Apesar de pensar, aqui, a infância enquanto idade cronológica, tenho-a também, parafraseando Kohan (2011, p. 116), enquanto infância de afirmação, de resistência e de espaço de liberdade.

Nesta pesquisa, assumo também a concepção de infância ou de infâncias enquanto uma construção social a partir de Kramer (2000), quando me leva à reflexão de que não é possível pensar a criança fora da sua realidade social, já que as visões que temos sobre a infância e/ou infâncias são construídas social e historicamente. Nesse contexto, ela nos convida a ver a criança como ela realmente é, qual seja, um ser que tem uma história, que tem direitos e que precisa ser respeitada enquanto pessoa que está em processo de desenvolvimento:

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p. 5.)

Compartilho assim desses olhares para as crianças e para as infâncias não apenas enquanto futuro adulto como foi pensada na modernidade, mas enquanto devir, enquanto movimento, enquanto abertura para o estranhamento, para questionamentos, para a experiência de pensamentos.

Ademais, é importante destacar que por possuir uma certa inclinação favorável para a proposta de Lipman, foi necessário repensar alguns aspectos do seu programa, fato este que só foi possível a partir da experiência de pesquisar e escrever com essa (proposta de Lipman) e a

partir de outras perspectivas (Kohan) e experiências de pensamentos pensadas e vivenciadas por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes estados do Brasil (SALLES, 2008; CIRINO, 2015; SILVA, 2016; 2021; OLIVEIRA, 2017; LIMA, 2018).

Assim, concordo com Kohan (2011) quando discorre sobre a experiência da escrita. Para ele:

Não estamos dispostos a depreciar ou a renunciar a uma tal verdade. Não obstante, a experiência da escrita a transcende, a esquiva, a evita e, em seu sentido mais importante, a coloca em questão, a ameaça, modifica nossa relação com essa verdade e, dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, 2011, p. 17).

São, pois, essas transformações que têm ocorrido com a minha experiência em escrever e pesquisar sobre a relação entre a filosofia, a educação e as infâncias. Transformação estas, que ocorreram também com as orientações/sugestões/comentários do meu orientador, o professor Dr. Junot Cornélio Matos (UFPE/UFAL) e por meio dos examinadores deste texto de dissertação, a professora Dr^a. Maria Reilta Dantas Cirino (UERN) e o professor Dr. Walter Matias Lima (UFAL).

Emerge, assim, a partir dessas experiências, novas perguntas para esta pesquisa: **(1) quais as contribuições de Matthew Lipman e Walter Kohan para pensar a filosofia no ensino fundamental?; (2) quais diálogos acerca da filosofia e infância pensadas a partir desses filósofos podem ser descritos; e (3) como essas perspectivas vêm sendo desenvolvidas e/ou pensadas no contexto alagoano?**

As hipóteses iniciais levantadas para esses questionamentos foram: a) Lipman e Kohan apresentam considerações importantes e necessárias para pensar a relação entre filosofia e crianças; b) pensar filosofia na escola com crianças é pensá-la a partir dos diferentes contextos sócio-históricos nos quais encontram-se as diferentes infâncias; c) Lipman e Kohan dialogam em muitos aspectos (possibilidade de encontro entre filosofia e infância), mas também apresentam pontos divergentes (presença/ausência de metodologias pré-estabelecidas; concepções de infâncias/crianças; bases teóricas/epistêmicas); e d) em Alagoas há sinais de experiências de filosofia em escolas do ensino fundamental, porém tais experiências ainda não são totalmente difundidas.

O **objetivo geral** da pesquisa foi analisar os contributos de Matthew Lipman e Walter Kohan para pensar a relação Educação/Filosofia/Infâncias/Crianças e a aproximação da filosofia às crianças em escolas públicas de ensino fundamental.

Os **objetivos específicos** foram: analisar o estado de produção científica brasileira sobre filosofia para e/ou com crianças; refletir sobre os pressupostos teóricos metodológicos do PFpC de Lipman e a sua proposta de uma educação para o pensar; descrever as composições do movimento teórico prático entre a universidade e a escola pública a partir de Walter Kohan, problematizando novas formas de pensar as infâncias por meio da filosofia; problematizar a aproximação e o distanciamento entre as proposições de Matthew Lipman e Walter Kohan; realizar uma nova leitura de uma pesquisa por nós realizada no âmbito da nossa graduação em Filosofia na UFAL.

Esta investigação se caracteriza como um **estudo teórico de natureza comparativa e bibliográfica**, visto que apresenta, por meio de publicações científicas, uma comparação e discussões sobre duas perspectivas de pensar a relação filosofia/educação/crianças e infâncias. Apresenta-se assim a análise da visão do Matthew Lipman e sua proposta de uma educação para o pensar e, o movimento teórico-prático iniciado por Walter Kohan, envolvendo a universidade e a escola de educação básica, enquanto possibilidade para a experiência do pensamento, numa relação potente entre filosofia e infância.

Para pensar a pesquisa bibliográfica, etapa necessária para a realização deste estudo teórico, buscou-se a Gil (2002, p. 44) quando afirma que essa metodologia “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, a discussão que surge é a continuação da afirmação de autores que já dissertaram sobre o tema, porém, apresentando uma análise crítica sobre essa discussão. Assim, a pesquisa bibliográfica nos dá suporte para desenvolver uma leitura crítica e relevante da problemática levantada e, conseqüentemente, permite a organização e sistematização do que foi pesquisado.

Com relação ao estudo comparativo, baseio-me em Fachin (2006) quando descreve que este tipo de método:

Consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente, o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tornados de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos. Esse método é aplicado nas mais diversas áreas das ciências, principalmente na das ciências sociais (FACHIN, 2006, p. 40).

Portanto, trata-se assim de uma pesquisa teórica de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, por meio de um estudo comparativo, buscando recuperar na bibliografia especializada elementos que auxiliem a pensar a presença, a importância e a necessidade da Filosofia na escola de ensino fundamental por meio de Lipman e Kohan.

Buscou-se, ao longo do texto, não levantar uma bandeira de defesa desses pressupostos, tentando assim manter a imparcialidade na construção da pesquisa. No entanto, essa tentativa de imparcialidade não logrou êxito, e se assim tivesse acontecido, não seríamos nós⁹, não seria a nossa essência. Por outro lado, levantamos nossa bandeira, buscando defender o que acreditamos, ou seja, que é possível fazer uso de modelos pré-estabelecidos para trabalhar a filosofia em escolas de ensino fundamental, mas que também é necessário problematizar essas propostas e usá-las pensando nos contextos social, histórico e econômico nos quais uma determinada escola encontra-se inserida.

Procuramos, também, ao contrário de outros momentos em que pensamos em apresentar propostas prontas como se fossem as únicas que poderíamos seguir/utilizar, apresentar outros possíveis caminhos que podem auxiliar a pensar a filosofia no ensino fundamental, sem com isso a tê-las como ideal.

Para tanto, a literatura científica analisada para o desenvolvimento deste estudo consistiu em pesquisas sobre a filosofia, o ensino dessa disciplina e a relação entre filosofia e crianças/infâncias, tais como Dewey (1959), Lipman (1990; 1995; 1997), Kohan (2000; 2003; 2004; 2007; 2011; 2012), Cirino (2015; 2016), Salles (2008), Gomes (2017; 2019), dentre outros.

A estrutura da dissertação é formada por cinco seções (além desta introdução e das considerações finais) intitulados de: O que dizem algumas pesquisas brasileiras sobre Filosofia e Infâncias? Breve estado da arte; Lipman: da filosofia “para” crianças à proposta de uma educação para o pensar; Walter Kohan: movimento teórico prático entre a universidade e a escola de educação básica; Lipman e Kohan: encontros e (des) encontros; Uma releitura de uma pesquisa por nós realizada.

Após a apresentação da nossa pesquisa, por meio desta introdução, traçamos um estado da arte com o objetivo de apresentar pesquisas que, assim como a nossa, apresentam proposições para pensar experiências de filosofia “com” crianças em escolas públicas de ensino

⁹ A partir de agora redigimos o texto fazendo uso da terceira pessoa do singular, pensando, nesse sentido, a escrita desta dissertação enquanto parceria entre mestrando e orientador.

fundamental. Das 136 pesquisas encontradas no catálogo de dissertações e teses da Capes entre os anos de 2000 a 2020, demos ênfase a 5 pesquisas que trazem experiências enriquecedoras para pensarmos esse lugar. Escolhemos essas pesquisas por estarem diretamente ligadas à nossa proposta e ao nosso contexto social. Apresentamos, assim, suas contribuições para pensar o espaço de diálogo sobre a filosofia nas escolas públicas de ensino fundamental.

Na terceira parte, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos do PFpC de Matthew Lipman e a sua proposta para uma educação para o pensar por meio do desenvolvimento de habilidades de pensamento (raciocínio, argumentação, investigação, formação de conceitos) e que caracteriza três tipos de pensamento (crítico, criterioso e cuidadoso). Para isso, recorremos às publicações do próprio autor da proposta e de alguns dos principais comentadores/estudiosos do seu programa.

Na quarta parte, foram apresentados o trabalho do professor Walter Kohan com o movimento teórico-prático de Filosofia “com” crianças enquanto proposta para a experiência do pensamento, baseando-se nas experiências de pensamento desenvolvidas, principalmente, no projeto “Em Caxias, a filosofia em – caixa?”, realizadas em escolas públicas do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, através das atividades do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – NEFI. A bibliografia utilizada para essa explanação é baseada em Walter Kohan (2000a; 2000b; 2003; 2008; 2011; 2015), e nas publicações dos colaboradores do projeto, que são estudantes da graduação em Filosofia e Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, professores desses departamentos e os docentes das escolas da educação básica nas quais ocorreram e ocorrem as intervenções.

Na quinta parte, é apresentada a análise comparativa entre as duas propostas (Lipman e Kohan) de filosofia “para”/“com” crianças. Para realizar essa discussão, foram utilizadas publicações desses dois autores e de alguns críticos e estudiosos da área, Walter Omar Kohan (2008; 2011; 2012); Maria Reilta Dantas Cirino (2016); Kohan; Olarieta e Wozniak (2012); Kohan e Salas (2012); Silva (2016), abordando as concepções de infâncias/crianças para ambos os filósofos, como eles pensam essa relação e quais os motivos que levaram Kohan a se distanciar do pioneirismo da filosofia para crianças, Matthew Lipman.

No último capítulo, trazemos um breve relato de uma experiência¹⁰ de filosofia com crianças realizada pelo autor¹¹ desta pesquisa no ano de 2013, a qual serviu como base para o Trabalho de Conclusão de Curso em Filosofia na UFAL. Trazer esse breve relato tem por objetivo mostrar que, em Alagoas, há sinais de possíveis caminhos que também podem contribuir para pensar a filosofia nas escolas de ensino fundamental. Essa proposta foi repensada tendo em vista o contato com novas perspectivas, com novas leituras. Assim, trazemos um outro olhar a partir do que hoje vemos e pensamos ser esse espaço de diálogo entre Filosofia e crianças na escola pública.

Na ocasião da nossa experiência, a Filosofia na escola de ensino fundamental não estava presente como disciplina da grade curricular, nem como um projeto de extensão. Para realizar a investigação a utilizamos como proposta interdisciplinar e transdisciplinar por meio de temáticas que pudéssemos promover experiências de pensamentos.

Ressaltamos que, neste texto, não propomos apenas falar e/ou dizer o que já foi dito em outros momentos com as experiências analisadas. Propomos, no entanto, “[...] pensar além do que já foi pensado, vivenciado” (KOHAN, 2015), trazendo nossas percepções e contribuições sobre concepções para experienciar pensamentos/fazer filosofia desde os primeiros anos escolares, proposições estas que podem e devem estar presentes nas escolas de educação básica alagoanas.

Assim, as experiências analisadas e vividas com a tríade filosofia/educação/crianças nos remete à ideia de que a filosofia na e da escola fundamental não é só possível, ela é necessária, visto que contribui para a afirmação da infância enquanto potência, possibilidade, resistência, vivência de pensamentos.

Esperamos que este texto de dissertação não seja interpretado apenas como um texto de defesa da presença da filosofia no ensino fundamental, até porque esta não foi a nossa única intenção, bem como não é necessária se deter a essa defesa, pois várias pesquisas já tiveram esse trabalho e mostraram a sua necessidade. Acreditamos, que este seja visto como uma forma

¹⁰ Parte desse texto consiste em um dos capítulos da monografia apresentado à UFAL em 2013 e publicado em 2020 nos Anais da VII Semana Internacional de Pedagogia da UFAL com o título de “Filosofia com crianças em uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública do interior de Alagoas: relato de experiência”. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174568>.

¹¹ Desde 2012, Jaeliton Francisco da Silva vem discutindo sobre a possibilidade de trabalhar filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental, para isso, realizou em 2013, sob orientação da professora do Centro de Educação da UFAL, Elizabete Amorim de Almeida Melo, uma experiência com a filosofia em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Barra de Santo Antônio, em Alagoas. Essa experiência serviu de base para o seu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Filosofia na UFAL.

de reafirmar a necessidade e a possibilidade desse encontro possível (o que pode parecer um paradoxo, mas não é).

A escrita da dissertação é encerrada com alguns apontamentos nas Considerações Finais, apontamentos estes que não dão sinais de fechamento de um ciclo, mas de uma abertura para novas aventuras de escrita e de pesquisa, por meio das quais propomos buscar problematizar a presença da filosofia em escolas públicas de ensino fundamental alagoanas, na tentativa de compreender, mesmo tendo a convicção de não haver respostas prontas ou afirmar verdades, acerca dos sentidos que os envolvidos na escola dão para a presença da filosofia nessas instituições de ensino, como se dá o trabalho com a filosofia nessas escolas e o porquê de ela fazer parte como componente curricular do currículo dessas escolas, mesmo a sua presença não sendo obrigatória no ensino fundamental.

Ressalta-se que este texto é uma continuação e não um fim de nossas pretensões de pesquisas, assim como um anúncio para uma continuação das investigações acerca dos nossos questionamentos sobre Filosofia e infâncias, no qual pretendemos investigar como essa relação está acontecendo no Estado de Alagoas em uma pesquisa de doutoramento.

2 O QUE DIZEM ALGUMAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE FILOSOFIAS E INFÂNCIAS? BREVE ESTADO DA ARTE

Como já afirmado neste texto de dissertação, a relação entre Filosofia e infâncias/crianças não é nova, tendo em vista a forma como as crianças e as infâncias foram pensadas nos diferentes momentos e contextos históricos da Filosofia. Porém, a presença da Filosofia na escola de educação infantil e fundamental é recente, de forma que podemos dar “os créditos” para o início das discussões mais significativas sobre essa relação a Matthew Lipman, quando criou o PFpC, em 1969.

Com relação ao contexto brasileiro, essa discussão é ainda mais recente, tendo sido iniciada, ao menos no que diz respeito à perspectiva de Lipman, no ano de 1985, quando chegou ao Brasil a proposta desse professor. Desse período em diante, diferentes e significativas pesquisas foram e ainda estão sendo realizadas nas cinco regiões brasileiras, as quais buscam problematizar e apresentar as possibilidades da Filosofia “com” e/ou “para” crianças, mostrando que, em diferentes contextos brasileiros, a experiência com Filosofia nas escolas de educação infantil e fundamental é desenvolvida por meio do uso de diferentes abordagens metodológicas, sem com isso afirmar que esta ou aquela abordagem é a mais “ideal”, mas sim mostrando que há diferentes possibilidades para iniciar às crianças e adolescentes ao exercício da experiência de pensamentos.

Uma breve busca no banco de dissertações e teses da Capes realizada entre os meses de junho e julho de 2021 identificou a presença de aproximadamente 136 pesquisas, sendo 69 dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado que tinham como objeto de estudo a relação Filosofia com e/ou para crianças no Brasil. Dito isto, faz-se necessário destacar que, apesar de encontrarmos essa quantidade significativa de produções, foi verificado que apenas 110 estavam diretamente relacionadas com a nossa temática de pesquisa.

As informações acerca da quantidade de pesquisas presentes no banco de dados da Capes foram obtidas por meio de uma pesquisa realizada a partir do uso das seguintes palavras-chave: Infâncias, Experiência de Pensamento; Filosofia com Crianças; Matthew Lipman. Adotou-se como período de análise pesquisas publicadas nos últimos 10 anos.

Diante disso, este capítulo apresenta um estado da arte sobre pesquisas brasileiras presentes no catálogo de teses e dissertações da Capes que tiveram como objeto de estudo a relação entre Filosofia, educação e infâncias, dando ênfase àquelas que foram desenvolvidas em escolas públicas de ensino fundamental no Brasil.

A questão problema principal que norteou a investigação deste capítulo foi: o que dizem algumas pesquisas presentes no catálogo de teses e dissertações da Capes sobre a presença da filosofia no ensino fundamental em escolas públicas brasileiras?

Pensamos o estado da arte como uma metodologia de pesquisa que contribui para a realização de um mapeamento sobre o que já se tem publicado acerca de uma determinada área do conhecimento, apontando como ocorre a produção de um determinado campo do conhecimento, quais seus limites, suas possibilidades e auxiliando os pesquisadores a conhecerem diferentes experiências que têm contribuído para solucionar os problemas de pesquisas abordados (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Com relação à pesquisa de estado da arte em educação, Romanowski e Ens (2006) afirmam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesta perspectiva, consideramos o estado da arte como um significativo instrumento de análise que nos coloca em contato com diferentes produções acadêmicas (dissertações e teses), que nos permitiu reunir o que já foi publicado/produzido sobre o tema, mostrando que, apesar de muita resistência no âmbito acadêmico para o trabalho com Filosofia com crianças, e por ser uma temática pouco recente no Brasil, há um considerável número de publicações que nos mostram que o diálogo entre Filosofia e infâncias nas escolas, especialmente nas públicas, também apresenta força e resistência, tendo em vista a forma como foram escritas e apresentadas as pesquisas sobre essa temática.

São, portanto, pesquisas que mostram discussões importantes para pensarmos o lugar da filosofia com crianças no Brasil e suas possibilidades, bem como em nos fazer perceber que apesar de ser um espaço de lutas, esse também é um lugar de potência¹².

Assim, o capítulo traz as principais características sobre o contexto no qual ocorreram as pesquisas analisadas e encerra-se com a apresentação de uma breve discussão sobre os textos

¹² Utilizamos a expressão “lugar de potência” ao parafrasearmos Cirino (2015; 2016), quando nos apresenta como podemos e devemos ver a Filosofia com crianças na escola pública.

que mais dialogam com a nossa pesquisa e que possibilitam reflexões acerca do lugar da Filosofia com crianças no Brasil, especialmente na região Nordeste.

A análise realizada das publicações sobre a relação Filosofia/Educação/Infância/Criança apresentou que a região Sudeste é a que apresenta um maior número de pesquisas publicadas. Supõe-se que essa maior quantidade de publicações esteja relacionada ao fato de ser nessa região do Brasil que encontra-se o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias¹³ (NEFI) vinculado à UERJ, bem como por essa universidade oferecer no curso de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em Educação, na linha de pesquisa “Infância, Juventude e Educação”, o projeto de pesquisa “Filosofia na Infância da Vida Escolar”¹⁴ e por organizarem, anualmente, eventos nacionais e internacionais como o Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, que reúnem diversos tipos de publicações relacionadas à Filosofias e infâncias.

Por sua vez, o Nordeste também se apresenta como uma região, dentre as demais brasileiras, que tem desenvolvido um número significativo de pesquisas sobre Filosofia e infâncias. Com relação ao estado de Alagoas (estado no qual esta pesquisa foi realizada e defendida), a UFAL conta apenas com 1 (uma) pesquisa de mestrado concluída¹⁵ que tem relação com a nossa temática.

¹³ O NEFI é “o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) é um espaço de ensino, pesquisa e extensão vinculado à UERJ. Avivado por professores-estudantes interessados em pensar filosofia, educação e infância. Principais atividades desenvolvidas: Pesquisas e (outras) experiências que articulam filosofias e infâncias; Grupo de estudos, elaboração, produção e tradução de textos, bem como publicações internas e externas; Organização de colóquios, encontros e cursos nacionais e internacionais que pretendem consolidar um novo espaço de formação e intercâmbio com universidades e outras instituições, como escolas, entre filosofia, educação e infância” Disponível em: <https://www.filoeduc.org/>. Acesso em 10 jul. 2021.

¹⁴ “O projeto prolonga um trabalho entre filosofia, educação e infância, tanto desde a perspectiva da experimentação filosófica com crianças pequenas até a formação de professorxs, a partir de três conceitos articuladores: emancipação, infância e experiência. A emancipação é considerada, a partir de J. Rancière (2002; 2003), uma exceção à lógica da instituição, quando há uma igualdade fundamental entre os sujeitos envolvidos, para além de sua idade, classe social, etnia, gênero. A infância é uma categoria da subjetividade que permite pensar os sujeitos da aprendizagem para além da cronologia (Lyotard, 1997), bem como os cruzamentos entre temporalidade, transformação e subjetividade (Deleuze; Guattari, 1995). Diz respeito, portanto, à infância de professorxs de creches e escolas. Finalmente, a filosofia como experiência de pensamento considera que a instituição escolar pode acolher um pensar disposto a colocar em questão seus pressupostos, comprometido na problematização de si e do mundo. Este projeto de pesquisa em cooperação internacional foi selecionado no edital 41/2017 - CAPES PRINT UERJ, com vigência de agosto de 2018 a julho de 2022. Para a CAPES, entende-se como projeto de internacionalização parcerias e intercâmbios regulares com grupos de pesquisa no exterior, envolvendo missões de trabalho de docentes e/ou missões de estudo de doutorandxs, bem como previsão de atividades dxs docentes como professorxs visitantes (pós-doutorado) juniores ou seniores no exterior, recebimento de alunxs e professorxs estrangeiros e cursos de capacitação, presenciais ou à distância” (UERJ, 2021, p. 25-26) Disponível em: <http://filoeduc.org/capesprint/index.php?#capesprint>. Acesso em 10 jul. 2021.

¹⁵ Carla Patrícia da Silva defendeu em 2016 a dissertação intitulada de: Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?

Abre-se um parêntese aqui para apresentar a existência de três pesquisas¹⁶ de graduação em Filosofia na UFAL que também tiveram como objeto de estudo a relação entre Filosofia e infâncias e que nos fazem pensar que no âmbito da graduação e da pós-graduação, em Alagoas, quase não se têm pesquisado sobre esse objeto de estudo.

Ressalta-se que esse destaque para as pesquisas alagoanas foi necessário tendo em vista dois aspectos importantes: 1. ser o estado no qual esta pesquisa foi realizada; 2. devido ao fato de no estado de Alagoas alguns municípios contarem com a Filosofia como componente curricular de escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) e, em várias escolas privadas, também contar com a presença da Filosofia na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Ora, essa afirmação nos leva à seguinte indagação: se a Filosofia é trabalhada e/ou está presente em escolas de diferentes municípios de Alagoas e é ofertada para diferentes faixas etárias, por qual motivo ela não faz parte das discussões nos cursos de graduação em Filosofia e de pós-graduação em educação do estado?

O espaço aqui presente, por ora, não nos permite dar respostas para esse questionamento, bem como não é possível afirmar se existe ou não respostas para tal indagação. Ressaltamos ainda que mesmo sendo esse também objeto de pesquisa de nosso interesse, deixaremos para apresentar algumas considerações sobre essa inquietação em futuras investigações.

Assim, retornemos ao objetivo central deste capítulo. Do total (110) de pesquisas que estão diretamente relacionadas com o nosso objeto de interesse, 4 (quatro) foram analisadas na íntegra e assim fizeram parte do *corpus* deste capítulo, tendo em vista que esses estudos têm uma maior aproximação com o que pretendíamos pesquisar (Filosofia no ensino fundamental), bem como trazem contribuições significativas para pensarmos nossa atual e futuras investigações. Além dessas 4 pesquisas que estavam dentro do espaço tempo pré-estabelecidos (últimos 10 anos), acrescentamos mais uma produção que foi defendida em 2008. A necessidade de acrescentá-la é justificada devido ao diálogo que é apresentado no texto entre a

¹⁶ Monografias de Ingrid Pereira Costa (*A Educação da Criança em Rousseau*), em 2014; Gilvânia Domingos de Melo (*A Importância da Filosofia desde a Educação Infantil*), em 2013; Jaeliton Francisco da Silva (*Filosofia com Crianças: desenvolvimento do Pensamento Crítico das/nas Crianças de 7 a 10 anos*). Disponível em: https://ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page_id=812. Acesso em: 10 jul. 2021.

perspectiva de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e o primeiro projeto de Filosofia com Crianças¹⁷ coordenado pelo professor Walter Kohan no Brasil.

Ressalta-se que todas as pesquisas foram realizadas por pesquisadores/pesquisadoras nordestinos/nordestinas e/ou produzidas no Nordeste. Assim, nos possibilitam pensar proposições que foram e estão sendo realizadas em contextos sociais não muito diferentes do nosso, qual seja, da realidade alagoana, no Nordeste do Brasil. As principais informações das pesquisas analisadas estão presentes no quadro abaixo.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Filosofia com e/ou para crianças que fizeram parte do *corpus* de análise.

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO
SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima (2008)	O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância	Tese	UFPE
CIRINO, Maria Reilta Dantas (2015)	Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG	Tese	UERJ/UERN
SILVA, Carla Patrícia (2016)	Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió: o que revelam?	Dissertação	UFAL
OLIVEIRA, Janice da Silva (2017)	Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino	Dissertação	UFPE (<i>Campus do Agreste</i>)
LIMA, Caroliny Santos (2018)	Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman.	Dissertação	UFMA

Fonte: Os autores (2021).

¹⁷ Projeto “Filosofia na Escola” coordenado pelo professor Walter Omar Kohan. O projeto teve início em 2007, em Brasília. Este projeto contava (além das crianças e das professoras responsáveis pelas turmas) com a participação de estudantes e professores da Universidade de Brasília (UnB), sobretudo da Faculdade de Educação (SALLES, 2008).

Com a síntese apresentada no Quadro 1, e com a breve discussão que se segue, não foi de nossa pretensão reduzir as pesquisas analisadas a poucos diálogos ou em resumi-las. No entanto, somos cientes de que seria uma tarefa praticamente impossível apresentar e analisar, nesta dissertação, de forma detalhada todas as contribuições que tais pesquisas podem nos apresentar.

Assim, procuramos destacar, em cada uma delas, aquilo que mais as diferenciam, já que, de maneira geral, todas apontam para a importância e a contribuição da Filosofia com crianças para a prática da iniciação à reflexão filosófica desde os primeiros anos escolares, bem como sobre as possibilidades e a necessidade de se criar momentos/espços favoráveis para que as crianças possam experienciar a infância e seus pensamentos e, em alguns casos, em mostrar que não há um método específico para que essas experiências possam acontecer, mas que o que existem são diversas possibilidades que podem ser usadas e criadas em diferentes contextos e espaços educacionais.

É importante destacar que há tantas outras pesquisas importantes que merecem ser lidas, analisadas e problematizadas, que trazem contribuições significativas para pensarmos o nosso objeto de pesquisa. Porém, devido à limitação que nos é imposta enquanto uma pesquisa de mestrado, propomos analisar apenas as que estão mais próximas do nosso chão nordestino, seja por ter sido escrita no Nordeste ou por ter sido escrita por nordestinos e nordestinas.

2.1 Mas, afinal, quais são as principais discussões presentes nessas pesquisas?

As pesquisas analisadas abrem outras discussões para além de demonstrar as concepções de infâncias, de experiências filosóficas, de ensino de filosofia e de práticas de filosofar com crianças e nas infâncias. Elas nos remetem a pensar sobre o que a filosofia e as infâncias nos apresentam para pensar a escola, as infâncias, a própria filosofia e os processos de ensinar e aprender na escola.

Salles (2008), por exemplo, ao desenvolver sua pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, intitulada de: “O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância”, faz-nos pensar “[...] não só o que o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à filosofia” (p. 22). Nessa mesma pesquisa, a experiência de Filosofia com crianças apresenta-se, também, como possibilidade de afirmação da própria infância, pois é possível, por meio dela

“[...] afirmar cada vez mais, no campo da reflexão filosófica, um objeto pouco cultivado pela filosofia: a infância” (p. 21) e também sobre o “[...] lugar de investigação filosófica e pedagógica da educação na escola” (p. 245).

A Filosofia com crianças, portanto, traz consigo uma visão tão necessária para pensar a infância, afirmando-a e retirando-a de uma concepção estritamente cronológica, contribuindo para pensá-la a partir do que ela realmente é, “[...] do que ela porta, não do que lhe escapa, pensa-la como o que é, não como o não-ser” (SALLES, 2008, p. 246).

Segundo essa pesquisadora, a prática filosófica no chão da escola é um meio que pode contribuir para repensarmos e reorientarmos “[...] o caminho que lhe tem sido predominantemente comum, dinamizando seu fluxo, favorecendo o encontro com ela mesma. Talvez seja um dos sentidos mais importantes deste filosofar” (SALLES, 2008, p. 247).

Nesse sentido, a pesquisadora está se referindo ao fato de ser possível que a escola, por meio da prática filosófica com crianças, repense suas próprias práticas pedagógicas, que nem sempre fazem sentido para os seus estudantes, já que, apesar de estarmos em contextos socioculturais diversos, acabamos, enquanto estudantes, participando das mesmas práticas educativas que nossos ancestrais mais recentes também vivenciaram ou que, por diversos motivos (institucionais e/ou burocráticos), nós, enquanto professores, não problematizamos nossa própria experiência docente e acabamos repetindo o que tanto “condenamos” nos nossos discursos teóricos, ou seja, consciente ou inconsciente, repetimos as práticas da Educação Tradicional¹⁸.

Salles (2008), traz, portanto, diálogos importantes que estão diretamente ligados com a nossa pesquisa, com destaque para a forma como ela organiza seu texto, bem como com as problematizações que são levantadas ao longo da tese, mostrando que é possível trabalhar com a filosofia nas escolas de ensino fundamental e que, ao mesmo tempo em que seu texto apresenta ganhos importantes para a educação das crianças, permite-nos repensar nossas práticas pedagógicas e pensar a escola como lugar de afirmação da infância e promoção de experiências de pensamentos. Assim, dá indícios para pensarmos a necessidade da Filosofia na escola de ensino fundamental e de uma Filosofia da Escola.

¹⁸ A expressão “Educação Tradicional” aqui utilizada nos remete a Pedagogia Tradicional na perspectiva de Dermeval Saviani (2019) por meio da qual os estudantes são meros reprodutores dos conhecimentos historicamente acumulados e os professores são os reprodutores acríticos desses conhecimentos. Consistindo assim num processo vertical de ensinar e aprender.

A tese de Cirino (2015) é um outro convite que nos chega para pensar esse atravessamento entre Filosofia, Educação e Infâncias. A autora apresenta em sua pesquisa experiências vividas em três espaços geográficos de características socioculturais diferentes, costurando uma ponte entre o Nordeste e Sudeste brasileiros, com uma experiência na Argentina, para a partir dessa tessitura de experiências, apresentar a potência que é a temática Filosofia com crianças.

De Caicó, no Rio Grande do Norte, Cirino apresenta suas experiências de Filosofia com crianças em diferentes projetos de extensão¹⁹, do Rio de Janeiro, ela destaca a experiência vivenciada em diferentes momentos nos anos de 2013, 2014 e 2015 no projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, coordenado pelo professor Walter Kohan. De La Plata, na Argentina, traz as experiências vivenciadas entre setembro e dezembro de 2014, no projeto de extensão *Filosofia com niños em la Escuela Graduada: um proyecto de prática filosófica em la educación*²⁰, coordenado pela professora Laura Agratti²¹.

O objetivo principal da pesquisa em questão foi o de “problematizar, narrar e compreender os sentidos da experiência a partir da experiência vivida em distintos contextos de escolas públicas com práticas nas quais se propões um fazer filosofia com crianças” (CIRINO, 2015, p. 32).

Por meio de diferentes questionamentos como: “O que significam aprender e ensinar nesses espaços?”, “O que fazemos quando dizemos que estamos fazendo filosofia com crianças?” e “Quais infâncias atravessam nossas atividades de pensar e fazer filosofia com crianças?”, Cirino (2015) procurou pensar e discutir os seguintes temas: Filosofia com crianças, infância, experiência e a relação entre aprender e ensinar.

Para pensar esses temas, Cirino (2015) apresenta um diálogo que não foi pensado anteriormente, mas algo que foi se constituindo por meio das falas dos sujeitos que participam da pesquisa (crianças, estudantes de graduação, participantes dos projetos, professores, dentre outros atores) e pelos acontecimentos da mesma, os quais a ajudou a “[...] Pensar sobre a experiência do pensar filosófico a partir do contexto real da própria experiência de pesquisa

¹⁹ Projeto de Extensão Filosofia na infância: identificando desafios-construindo possibilidades (2008 – 2010); Projeto de Pesquisa PIBIC Filosofia na infância: perspectivas para o debate (UERN, 2011 – 2012); Projeto de Pesquisa Institucional Filosofia na infância: perspectivas para o debate (UERN, 2012- 2013).

²⁰ Na experiência vivenciada por Cirino (2015) “O trabalho de filosofia com crianças é parte do projeto de extensão coordenado, desde 2009 pela professora Laura Agratti, desenvolvido na ‘Escola Graduada Joaquín V. González’, a qual faz parte da UNLP [...]. Atende aos níveis de Educação Infantil, faixa etária de 3 a 5 anos; Ensino Fundamental [...]. (CIRINO, 2015, p. 59).

²¹ Laura Viviana Agratti é “docente do Departamento de Filosofia, da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata – UNLP, na Argentina/ARG” (CIRINO, 2015, p. 59).

vivenciada”. Essas experiências que “[...] envolvem diferentes perspectivas, tentativas de se *fazer filosofia com crianças*” (CIRINO, 2015, p. 13. Grifos da autora), ajuda-nos a pensar outras maneiras/proposições de trabalhar a Filosofia com crianças e, talvez, o mais importante: perceber que não devemos e nem podemos fazer uso de um único método e/ou criar métodos pelos quais acreditamos ser eficientes, mas sim construir, no dia a dia, por meio da própria experiência, maneiras pelas quais o pensar das crianças possam ser experienciados, postos em práticas.

Nos cenários de experiências apresentado por Cirino (2015), buscou-se:

[...] captar em cenas a sutileza desses acontecimentos sem, contudo, fazer comparações e/ou emitir qualquer juízo de valor sobre essas práticas, mas buscar captar nas mesmas nuances de sentidos que possam potencializar a compreensão, o exercício de pensar com outros/as a *fazer filosofia com crianças*, bem como sobre as temáticas que me proponho nessa pesquisa: a infância, a experiência, a filosofia com crianças e a relação aprender e ensinar (CIRINO, 2015, p. 36).

Portanto, por meio das suas experiências e escrita da tese, a autora nos presenteia com novas formas de pensar e experienciar a Filosofia com Crianças em escolas públicas. Por meio de outras práticas e vivências, ela nos convida a repensar sobre o que acreditávamos ser/pensar a filosofia na escola. Assim como a pesquisadora em um outro momento pensou esse espaço a partir de uma única perspectiva, ela nos mostra a importância de estarmos abertos ao novo, a pensar as práticas de filosofia com crianças não como acabadas, mas ir constituindo-as na e a partir da experiência diária na escola.

Dentre tantos outros pontos importante da pesquisa de Cirino (2015), destacamos, ainda, seus questionamentos acerca da discussão intitulada de “Filosofia com Crianças: uma educação menor?” que nos mostram que a realidade pela qual as proposições de Filosofia com Crianças são vistas nos ambientes acadêmicos e escolares constituem-se em desafios que requerem de nós, pesquisadores e professores que acreditamos nela, disposição para lutar e defendê-la. Nesses casos específicos, é impossível não levantar a bandeira e defender aquilo que acreditamos, pois em muitas situações a prática de Filosofia com crianças é tida como, usando suas palavras, “[...] Um misto de tensão, de impasses e de ausência de credibilidade [...]” (CIRINO, 2015, p. 142).

Essa visão apresentada por Cirino (2015), também foi evidenciada por Lima (2018) e vivenciados por nós quando decidimos pesquisar sobre este objeto de pesquisa durante a graduação. Porém, apesar desses impasses, encontramos na pesquisa de Cirino e nas demais

aqui apresentadas (e tantas outras), experiências significativas que nos instigam a continuar pensando a possibilidade do trabalhado com a Filosofia “com” crianças. Cirino (2015, p. 144) encontrou em suas experiências “[...] como atos de resistência, de pioneirismo, de ensaios, *brechas, suspensões*”, que nos motivam a continuar pesquisando estudando e possibilitando experiências que contribuam para uma educação para o pensar, na qual possibilite que crianças, adolescentes e jovens tenham abertura para pensar, questionar e problematizar suas vivências diárias. Uma educação capaz de nos auxiliar a pensar sobre a própria educação, sobre a escola e os sujeitos que a frequenta.

Vemos, também, essa possibilidade de pensar a educação da e na infância por meio da Filosofia com crianças em uma experiência que aconteceu em Alagoas. Em nosso estado, encontramos a dissertação de Silva (2016), que nos convida a pensar as infâncias por meio da experiência vivenciada em uma escola pública de Maceió.

Em sua exposição, Silva (2016), assim como Salles (2008) e Cirino (2015), convida-nos a perceber a infância enquanto potência. Sua dissertação é um texto que contribui para a afirmação da infância e para vê-la enquanto força e não como fraqueza (como um ser menor). Segundo a pesquisadora:

Entendemos a *infância* como força, vontade de potência, portanto, vontade de vida e não como fraqueza, cansaço e peso e a aceitamos como falta, bem como afirmamos esta imagem porque a afirmamos como devir; aquele movimento de ir e vir, como um rio, que sempre se renova. Além disso, afirmamos a mesma como inquietude e inconformação. Assim, afirmamos a potencialidade da infância que não pode ser conferida pela idade, mas pelos enigmas que deixam o que pensar. Nesta perspectiva, não infantilizamos a infância porque não criamos hierarquias para pensá-la. Ao contrário, assumimos uma postura afirmativa dessa forma de pensar e ocupar a escola que, talvez, pareça “tola”, mas parece-nos uma postura política profundamente interessante (SILVA, 2016, p, 17, grifos da autora).

Essa é uma forma de pensar a infância enquanto acontecimentos, movimentos da sua própria afirmação; enquanto um ato político, longe dos rótulos e das visões tradicionais que pensam a criança apenas como uma projeção para o futuro.

Portanto, a infância é pensada em Silva (2016) para além do que a modernidade pensa, qual seja: uma projeção para o futuro. O que é proposto é o pensamento da infância enquanto agora, enquanto vivência e experiência que acontece no momento vivido e não no que se espera ao crescer.

Pensando a infância desta forma, e pensando a experiência da infância na escola pública, é que Silva (2016, p. 19) nos revela “[...] como a escola pública alagoana tem conduzido suas ações pedagógicas para crianças” e problematiza a necessidade de pensar os espaços educativos para além das “caixinhas”. Ou seja, pensar as escolas não como instituições existentes para formar futuros cidadãos, mas como espaços para afirmação das experiências infantis e que contribuam para que as crianças possam experienciar suas infâncias com liberdade. É importante assim, repensar o papel social da escola, a qual projeta as crianças para o futuro e esquece o agora.

É claro que não podemos negar o papel formador da escola, no entanto, é importante dar destaque para o que Silva (2016) apresenta em sua pesquisa, ou seja, que a escola também é um lugar para que as infâncias possam ser descobertas, reinventadas, vividas e nesses acontecimentos a própria escola se reinvente com as crianças e ofereça momentos significativos para além da aprendizagem de conhecimentos científicos.

Essa necessidade de repensar os espaços escolares parte das próprias crianças. A experiência de Silva (2016) mostra por meio de desenhos alguns sinais sobre o que as crianças pensam e entendem o que é a escola, como está organizada e quais são as intenções desse espaço. Porém, a infância (a experienciada pela pesquisadora) não condena os espaços escolares, ela:

[...] “Apenas” dar sinais, deixa o que pensar sobre a maneira como são interpretadas pela escola e, sobretudo, a criatividade com que diz suas experiências em um lugar onde falta espaço para elas. Assim, sem dizer na língua esperada, sem dizer tudo, a infância ensina. Ao ensinar, nos revela quatro visões que nos forçaram a encarar um pensar pela indefinição. Mas, sobretudo, pensar. São elas: 1) Repensar o sentido que damos quando ensinamos. Assim, ao ensinar, não pensamos sobre o que ensinamos. Por não pensar, não ensinamos. 2) Estar aberto para os encontros. Sem abertura para o outro, para pensar junto é impossível a educação. Por não pensar junto, a educação cria hierarquias; afirma a desigualdade. 3) Errar sem culpa. O peso da culpa, provocado pelo cumprimento dos deveres, proíbe de errar. Neste sentido, o acerto ou a verdade é o princípio para “pensar bem” em educação. Os questionamentos, portanto, não existem quando o início da educação pauta-se nas certezas. Essa lógica, por não criar experiências de pensamento, cria sujeitos ressentidos e cansados da vida. 4) Desejar a infância para dizer em outra língua (SILVA, 2016, p. 142. Destaque da autora).

As crianças, portanto, são esses seres que falam, pensam, questionam e se expressam por meio de diferentes linguagens. E foi por meio dos seus desenhos que suas experiências infantis mostraram a Silva (2016) o que elas pensam acerca da escola e deram pistas sobre a

necessidade de pensar a escola por meio delas e para elas e não por meio do que queremos para elas.

Na pesquisa de Silva (2016), podemos perceber as contribuições que a Filosofia enquanto problematizadora dos espaços escolares pode oferecer para pensarmos o lugar da escola no século XXI e a infância na escola, que está desprendida da ideia de idade cronológica, de abertura para o futuro adulto, ou, como a própria autora afirma, “uma infância cansada e pesada”, apresentando-nos por meio da filosofia e das experiências de infâncias novas formas de pensar a infância, as crianças e a escola.

De Caruaru, em Pernambuco, também trazemos, por meio da dissertação intitulada de “Filosofia com Crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, campus do Agreste, considerações importantes para pensarmos o lugar da Filosofia na escola de ensino fundamental.

Nesta pesquisa, Janice da Silva Oliveira (2017) traz um relato de experiências vivenciadas em uma turma composta por 15 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Caruaru, em Pernambuco. Ao contrário das pesquisas anteriores, Oliveira (2017) traz à cena elementos digitais apresentados como um recurso lúdico, a saber: o jogo digital Role-Playing-Game (RPG)²², recurso este que promove um diálogo entre, segundo a pesquisadora, “[...] elementos narrativos, imaginativos, em uma mesma ambientação, que por sinal possibilita a todos que participam, incluindo os que mediam a construção e reconstrução de sua estrutura [...]” (p. 6).

Esse jogo, de acordo com Oliveira (2017, p. 67), pode ser uma “possibilidade ressoante do pensamento”, por meio do qual as crianças podem expressar seus pensamentos e experienciar a importância de estar/jogar/pensar o outro e com o outro, dando sinais para as questões relacionadas com a alteridade da e na infância.

²² “O RPG foi criado na década de 70 com o livro *Dungeons & Dragons*. Trata-se de uma ambientação medieval, onde o jogador poderia criar dentro deste universo suas próprias narrativas. Os primeiros formatos consistem nessa ambientação, mais tarde novos sistemas surgiram, tais como: *Call of Cthulhu*, *Vampiros: a máscara*; *Magos: a ascensão*; Esses são apenas alguns títulos publicados em livros, mas, atualmente, o jogo pode ser encontrado na internet, em uma diversidade de sistemas, e também no formato de jogos virtuais” (OLIVEIRA, 2017, p. 52. Itálico da autora).

A escola em questão participa do projeto “Filosofia e crianças: uma aventura no Ensino Fundamental²³”. É proposto na pesquisa tecer a relação entre filosofia, infância e alteridade, buscando que por meio desse jogo sejam dadas:

[...] possibilidades para que o pensar das crianças possa ser acolhido nas experiências escolares, que suas alteridades sejam percebidas, tal como se revelam, para além dos cuidados com aprendizagem; trata-se de uma atenção ao outro, a suas palavras, ao seu pensamento (OLIVEIRA, 2017, p. 11).

Assim, a pesquisadora apresenta as vozes das crianças enquanto “uma expressão do filosofar e da alteridade”, que por meio de um jogo eletrônico interpretativo, que incentiva o diálogo e a criatividade das crianças, pôde presenciar elementos de experiências de pensamentos na infância, do filosofar com as crianças na escola. Outrossim, como as demais pesquisas, a proposta de Oliveira (2017) não era a de transmitir saberes e conhecimentos da história da Filosofia, mas de possibilitar que nesses momentos ocorressem vivências de pensamentos.

Oliveira (2017) em sua pesquisa sinaliza os novos desvelamentos da educação na contemporaneidade, em especial o da filosofia, a qual começa a deixar de lado o viés mais conteudista, preocupando-se mais para o exercício do filosofar, por meio da promoção de experiências de pensamentos críticos, autônomos e libertadores nas diferentes etapas da educação básica.

Lima (2018) também traz em sua pesquisa considerações sobre a filosofia com crianças nas escolas. Ao realizar um estudo intitulado de: “Crianças Filosofando: Uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman”, a pesquisadora nos apresenta alguns pressupostos metodológicos adaptados a partir da proposta desse professor que foram criados e utilizados por ela em uma turma de 3º ano de uma escola pública municipal de São Luiz, capital do estado do Maranhão.

Sua proposta foi adaptada de modo que considerasse o contexto histórico, político e econômico do *locus* da pesquisa e trabalhou na “[...] perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar” (LIMA, 2018, p. 67). Com sua dissertação, ela pôde

²³ Esse projeto foi organizado e coordenado pela professora regente da turma da qual ocorreu a pesquisa, baseada na Legislação brasileira que permite que as escolas ofereçam uma parte optativa em sua grade curricular. O projeto em questão acontece em uma única turma e faz uso da novela filosófica *Issao e Guga* do FpC de Matthew Lipman (OLIVEIRA, 2017).

“Demonstrar que a Filosofia está para a infância, assim como está para a vida adulta, de tal modo que, as crianças não podem ficar distanciadas de discussões filosóficas” (p. 20).

Apesar de apresentar essa afirmação positiva da filosofia na escola, Lima (2018) não esconde alguns obstáculos que são postos para essa prática nas escolas brasileiras. Problemas esses que não são diferentes dos vivenciados nas escolas e nas universidades por professores e/ou professores pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação quando pensam em pesquisar sobre filosofia e infância, como também já apresentado por nós e por Cirino (2015). A autora, mostra, assim, a filosofia “com” crianças como um lugar de resistência, de afirmação da infância. Lima (2018) afirma que:

Quando se fala de ensino de Filosofia para crianças, muitos se surpreendem, pensando que tal objetivo se torna quase impossível. Isso se dá mediante o fato de que muitos veem a Filosofia apenas como uma disciplina escolar para Ensino Médio e superior, visão que nasce da própria concepção que se tem de criança (LIMA, 2018, p. 57).

Percebemos na fala acima, mais uma vez, como as crianças/infâncias ainda continuam sendo rotuladas como incapazes de filosofar, de refletir e de experienciar pensamentos, fato não muito diferente do que foi apresentado nas pesquisas anteriores e do que ainda encontramos nos discursos e nas práticas pedagógicas em diferentes espaços nos dias atuais.

Diante do exposto, as pesquisas analisadas apresentam anúncios da aproximação da Filosofia com a prática do filosofar na escola, porém uma prática mais voltada para o exercício do pensamento, sem necessariamente estar diretamente relacionada com o ensino da Filosofia (enquanto ato disciplinar, pela tradição, na academia ou no ensino médio). Ou seja, são pesquisas que não versam sobre a prática estritamente conceitual da filosofia, mas em viver a filosofia, em promover experiências de pensamentos, sem estar preocupadas com o ensino de conteúdos.

Os caminhos percorridos neste capítulo nos apresentam um diálogo importante entre infância, Filosofia e educação, que foi se construindo por meio da análise das pesquisas apresentadas. Ademais, constatou-se que, a partir de jogos, desenhos, projetos de extensões universitários e adaptações de propostas, por exemplo, a filosofia com crianças aparece como um meio importante para repensar a educação, as práticas pedagógicas presentes nas escolas para as crianças, nossas concepções sobre infâncias, crianças, educação e escola.

Foi o que nos apresentou as pesquisas aqui expostas. Em Silva (2016), pudemos ver o quanto os desenhos falam por si só e apresentam sinais que desvelam experiências de

pensamentos; ou em Oliveira (2017), que por meio do jogo RPG nos mostrou como as crianças podem experienciar pensamentos que as possibilitam pensar o outro, desenvolver sua alteridade; há também a experiência de Lima (2018), que vivenciou a filosofia enquanto disciplina da grade curricular de uma escola municipal, que mostrou que apesar de ser uma disciplina é possível trabalhar a Filosofia na escola de ensino fundamental na perspectiva de promover experiências de pensamentos; ou ainda no projeto vivenciado por Salles (2008) e nas vivências em 3 realidades distintas por Cirino (2015), que nos mostraram que a relação filosofia, infância e escola está viva, é potente, é necessária, e que a Filosofia na escola é possível e pode proporcionar experiências de pensamentos nas escolas públicas (de educação infantil e/ou fundamental).

Diante dessa breve análise das pesquisas aqui apresentadas, percebe-se que o nosso trabalho não apresenta muita diferença com relação a elas, já que, apesar dessas propostas apresentarem vivências práticas da filosofia na escola, buscamos, por meio de uma pesquisa teórica, apresentar com Lipman e Kohan como podemos pensar a filosofia com e/ou para crianças nas escolas e quais os limites e as possibilidades para que essas proposições possam ser concretizadas no chão da escola.

A Filosofia na escola enquanto experiência de pensamento, pensada por nós e pelas autoras das pesquisas apresentadas, é a possibilidade de permitir que as crianças possam pensar, questionar e problematizar na escola e fora dela. Essa perspectiva é baseada nas reflexões do professor Walter Omar Kohan (2007) que nos apresenta como:

[...] uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado (KOHAN, 2007, p. 21).

Porém, apesar de toda essa força e potência que é a Filosofia com Crianças, percebemos com as experiências analisadas duas realidades acerca da presença da Filosofia em escolas públicas de ensino fundamental. Por um lado, apresentam, em sua maioria, um lugar de potência, de possibilidade, como já evidenciado. Lugares esses que são defendidos por pesquisadoras e pesquisadores dos mais variados estados do Brasil. Por outro lado, faz-nos perceber o quanto ainda precisa ser feito para que essa temática possa encontrar seu espaço nas discussões acadêmicas e pedagógicas, e que, mesmo em alguns casos, já sendo realidade enquanto parte do currículo escolar, não é vista como se deve, ou seja, enquanto um meio de

afirmar as infâncias e de possibilitar que as crianças, adolescentes e jovens possam experienciar pensamentos e praticar o filosofar.

Essa resistência é bem visível em Alagoas, pois, neste estado, apesar da Filosofia fazer parte como componente curricular da grade curricular de algumas escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental e de algumas da rede privada de ensino nos anos iniciais e finais dessa etapa de ensino, pouco se têm pesquisado sobre ela. Discussões acerca de pesquisas e de formação de professores para atuarem nessas etapas da educação básica são necessárias, já que muitos dos professores que atuam e devem atuar nessas escolas são formados nos dois principais cursos de graduação em Filosofia²⁴ presentes em Alagoas.

Ora, concursos antigos e recentes de alguns municípios alagoanos, por exemplo, Barra de Santo Antônio (2010) e São Miguel dos Campos (2017), têm ofertado vagas para professores de Filosofia para o ensino fundamental (anos finais). Tais professores provavelmente foram e serão formados em cursos de graduação localizados no próprio estado. Para comprovar essa afirmação basta acessar os editais de convocações dos aprovados para assumir os cargos e veremos que são nomes conhecidos da graduação em Filosofia da UFAL²⁵.

Discutir sobre a formação dos professores que irão trabalhar com a filosofia nesses espaços educacionais no estado de Alagoas é necessário, pois sabe-se que os cursos de graduação em Filosofia (na sua maioria) trabalham na perspectiva de formação de professores apenas para o Ensino Médio, e somos conscientes de que as metodologias e o tratamento didático pedagógico para trabalhar com a filosofia no ensino fundamental são diferentes daqueles que são usados para o trabalho no ensino médio. O mesmo pode ser percebido quando falamos sobre o trabalho com a Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso específico, nas escolas da rede privada de ensino, já que em algumas delas a Filosofia está presente.

Assim, nos perguntamos: Como são desenvolvidos esses trabalhos? Por quem ele é desenvolvido? Esses espaços de prática de filosofia e de trabalho são de conhecimentos dos cursos de formação de professores de Filosofia de Alagoas? Há preocupação desses cursos em contribuir com a formação de professores para trabalhar com a filosofia no ensino fundamental?

²⁴ Atualmente Alagoas conta com dois cursos presenciais de formação de professores para o ensino de Filosofia. Sendo um na Universidade Federal de Alagoas e outro na Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA), localizada em Palmeira dos Índios, no agreste alagoano.

²⁵ No concurso de Barra de Santo Antônio os dois primeiros colocados são graduados pela UFAL.

No concurso de São Miguel dos Campos os professores aprovados e convocados para assumir a vaga também foram graduados na UFAL, dentre esses aprovados e convocados está o autor desta pesquisa.

Esses e outros são questionamentos que, mesmo não tendo respostas específicas por ora, e por não darmos conta em respondê-las nesta pesquisa, acreditamos ser necessário pensá-los e problematizar as possibilidades de atuação dos professores de Filosofia de Alagoas desde a sua formação, visto que são também para esses espaços de trabalhos que muitos dos egressos dos cursos de graduação em Filosofia de Alagoas serão direcionados.

Pensamos, pois, como as pesquisadoras, suas vivências e experiências, que podemos e devemos continuar promovendo discussões sobre a presença da Filosofia em escolas de educação infantil e de ensino fundamental, nas quais a filosofia não seja trabalhada enquanto transmissão de conteúdos, mas como espaços de promoção de experiências de pensamentos.

Posto isto, nos preocupamos agora em apresentar algumas considerações sobre o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e a sua proposta de uma educação para o pensar, tecendo uma explanação dos principais aspectos do programa, tais como: contextualização histórica, os pressupostos teóricos e metodológicos do seu programa e a repercussão da proposta de Lipman no Brasil.

3 LIPMAN: DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS À PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

“Fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante” (LIPMAN, 1990, p. 84).

Iniciamos este capítulo trazendo uma das célebres citações/epígrafes de Lipman presente em uma boa parte dos trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores que se propuseram investigar a proposta desse filósofo e seus contributos para pensar a presença da Filosofia, no que denominamos no Brasil, de Educação Básica, principalmente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim, acreditamos, como Lipman (1990), que refletir criticamente, dispor de habilidades argumentativas, maravilhar-se com tudo que está ao nosso redor, problematizar/perguntar/indagar não são atributos, apenas, de pessoas adultas, ou como queria Platão, quando chegasse à idade e dispusessem de intelecto para tornar-se Rei Filósofos e assim estariam preparados para governar a *Pólis* e filosofar.

Destarte, sabemos que a infância não ocupava um relevante espaço enquanto problema filosófico para Platão e que, mesmo tendo seu lugar nas discussões sobre a educação desse filósofo, ela, a infância/criança, só era vista enquanto uma fase da vida de preparação para o futuro adulto, ou como afirma Kohan (2003, p. 25-26): “[...] as crianças chegarão a ser os filósofos que governarão adequadamente a *pólis* e, dessa maneira, nos permitirão conformar a *pólis* que desejamos produzir” (grifos do autor)²⁶.

Em relação à negação da infância enquanto força/potência/possibilidade em vários momentos da história da filosofia, Salles (2002), chama a atenção em apresentar que, por muito tempo, a criança e a infância/infâncias foram vistas por muitos filósofos enquanto impossibilidade, falta, negação, especialmente no que diz respeito à sua possibilidade de fazer/praticar/experienciar a filosofia.

No entanto, essa mesma história tem nos mostrado que aos poucos a infância e as crianças foram tomando outros lugares nas discussões filosóficas e, apesar de muitos continuarem negando a sua potência (Platão; Montaigne), tantos outros (Rousseau; Kant;

²⁶ Para maiores aprofundamentos sobre as discussões da educação das crianças em Platão, sugerimos a leitura de KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 11-26, 2003.

Foucault; Larrosa, Agamben, dentre outros) começaram a vê-las enquanto possibilidade, força e afirmação.

Para além desses filósofos clássicos, outros espaços de discussões sobre filosofia e infância surgiram, principalmente, relacionados com a presença da filosofia na escola de educação básica. As discussões mais significativas tiveram início na década de 1960 com a criação do PFpC do filósofo e professor Matthew Lipman (1923-2010) e, mais tarde, com os diversos e significativos estudos sobre filosofia, infâncias e experiência de pensamentos em Walter Kohan. Diante disto, este capítulo, buscou realizar uma reflexão sobre os pressupostos teóricos metodológicos do PFpC de Lipman e a sua proposta de uma educação para o pensar.

Para atingir ao objetivo proposto neste capítulo, foram utilizados como fundamentação teórica os estudos do próprio criador do PFpC, Lipman (1990; 1995; 1997; 2000), além de outros pesquisadores importantes que têm contribuído em ajudar a compreender a proposta de Lipman como: Kohan (2000; 2011); Cirino (2016); dentre outros.

3.1 O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

A tentativa mais significativa para pensar a possibilidade de aproximação entre a filosofia e as crianças na escola teve início em 1969, pelo professor e filósofo Matthew Lipman. O programa denominado de FpC tinha como principal objetivo possibilitar, por meio da filosofia na escola, que crianças, adolescentes e jovens aprendessem a pensar por si mesmos, pudessem praticar a filosofia desde a infância (LIPMAN, 1995).

Essa proposta teve início quando Lipman ainda trabalhava como professor de Introdução à Lógica na *Columbia University*, em Nova York. Durante suas aulas, esse professor começou a perceber falhas no raciocínio e na forma como seus estudantes expressavam seus pensamentos durante as aulas. Depois de longos estudos/pesquisas sobre o que levavam esses estudantes a terem problemas de raciocínio, Lipman percebeu a necessidade de os estudantes estudarem Lógica e Filosofia, antes mesmos de entrarem nos cursos da educação superior (LIPMAN, 2000).

Nesse mesmo período (década de 1960) estava acontecendo em diferentes partes do mundo manifestações de estudantes visando melhorias nas universidades, maiores possibilidades de acesso, dentre outros aspetos que iam de encontro com a visão de universidade elitista da época.

Em Lipman (1995), também é possível observar algumas de suas principais críticas ao modelo padrão/tradicional de educação ao qual ele condena. Esse filósofo descreve uma lista do que ele chama de “suposições predominantes do paradigma-padrão da prática normal” da educação:

1. A educação consiste na transmissão de conhecimentos daqueles que sabem para aqueles que não sabem.
2. Os conhecimentos referem-se ao mundo, e o nosso conhecimento acerca do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo.
3. Os conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que juntas completam o universo a ser concluído.
4. O professor desempenha um papel que lhes confere autoridade no processo educacional, pois somente se os professores tiverem conhecimentos é que os alunos podem aprender o que sabem.
5. Os alunos adquirem conhecimentos por intermédio da absorção de informações, i. é, de dados sobre assuntos específicos; uma mente bem educada é uma mente bem estruturada (LIPMAN, 1995, p. 29).

A partir das observações feitas por Lipman, da sua crítica ao modelo tradicional de educação e das manifestações que estavam ocorrendo nos EUA, esse professor começou a refletir sobre o que, de fato, suas aulas e a forma como elas eram ministradas podiam contribuir para melhorar a educação da época.

Ora, a preocupação de Lipman, nesta época, estava relacionada em como as aulas de Lógica ministradas nos cursos superiores poderiam auxiliar na formação dos estudantes universitários, já que, devido à idade desses alunos, os hábitos linguísticos e psicológicos já estavam formados.

Segundo Lipman (2000):

Em 1969, após ter ensinado Introdução à Lógica a estudantes universitários durante alguns anos, comecei a me preocupar seriamente com o valor desse curso. Tive dúvidas semelhantes durante meus estudos universitários pois eu não tinha nenhuma simpatia pelo assunto. Mas quando se ministra um curso durante vários anos, acaba-se achando-o útil e significativo, apesar de todas as reservas anteriores. Todavia, deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecido que *qualquer* tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (LIPMAN, 2000, p. 3, grifos do autor).

Além desses questionamentos e de seus estudos sobre as dificuldades que estudantes universitários tinham em estudar lógica, fatos que influenciaram no desenvolvimento do PFpC de Lipman, outra contribuição para a criação dessa proposta foi o acompanhamento que esse professor fez em uma turma de alfabetização de crianças com problemas de aprendizagem.

Ao realizar observações nessa turma, foi constatado que algumas crianças aprendiam a ler e outras não, com isso, Lipman sugeriu ao professor regente da turma que fossem desenvolvidas atividades nas quais as crianças tivessem que realizar inferências lógicas. Essas atividades possibilitaram resultados significativos, visto que os estudantes, em sua maioria, tiveram avanços significativos no processo de aprendizagem (KOHAN, 2000).

Com esses resultados, a conclusão que Lipman obteve foi a de que era possível trabalhar filosofia com as crianças, pois era possível aproveitar a lógica e conseqüentemente a filosofia para orientar os pensamentos das crianças, desde que fossem orientadas a pensar com mais habilidade. Assim, esse professor inferiu que é sim possível trabalhar filosofia às crianças, visto que, “[...] as crianças pensam, mas é preciso que pensem bem” (LIPMAN, 2000, p. 22).

Desta forma, foi por meio da intenção de despertar o pensar bem, ou como Lipman o chama, “pensar bem/pensamento de ordem superior”, que esse professor deu início ao desenvolvimento do seu Programa.

Ressalta-se que durante o processo de criação da sua proposta, Lipman criou algumas histórias²⁷ para crianças que tornaram-se o currículo específico do PFpC, o qual denominou de Novelas Filosóficas, inicialmente composto por 08 (oito) novelas (KOHAN, 2008), que permitissem trazer as discussões filosóficas para o cotidiano delas e as “traduzissem” os conceitos filosóficos para uma linguagem que fosse mais acessível para esse determinado público. Porém, é necessário enfatizar que não se tratava de qualquer história infantil, eram/são histórias nas quais possibilitavam que as crianças, por si mesmas, começassem a descobrir o que é “pensar bem” (KOHAN, 2011).

Nas histórias acima mencionadas, as crianças, que são as personagens dos enredos, participam de uma Comunidade de Investigação que é a metodologia do PFpC, de Lipman. A ideia de Lipman é que a partir da contação das histórias, as crianças se identificassem com os personagens das mesmas e fizessem analogias para pensar situações semelhantes/reais de seu

²⁷ Essas histórias receberam o nome de Novelas Filosóficas. Ainda neste capítulo trataremos um item descrevendo como elas estão organizadas.

cotidiano (CIRINO, 2016, p. 78-79) onde buscam, de forma cooperativa, as formas mais efetivas para que o pensamento aconteça.

Segundo o criador do programa, a ideia dessas histórias:

[...] era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com os adultos) (LIPMAN, 2000, p. 22).

Assim, a ideia de trabalhar com a filosofia tendo como principal recurso histórias para crianças, em formato de novelas filosóficas, era a de possibilitar que as crianças percebessem a necessidade e a importância de viver em um ambiente coletivo; de interagir com os outros na busca da resolução de problemas e no desenvolvimento de seus pensamentos; da mesma forma como as crianças personagens que participavam das histórias.

Mais tarde, na década de 1980, Lipman continua investigando a necessidade de realizar reformas na educação dos EUA e em seu livro denominado *A Filosofia vai à Escola* propõe uma reorganização na qual a educação fosse pensada numa perspectiva de “educação para o pensar”, uma educação para a investigação, isso quer dizer que, a educação e a forma como ela está organizada estivessem mais preocupadas com o desenvolvimento de habilidades de pensamentos do que com o acúmulo de conhecimentos e informações historicamente acumulados (SILVA, 2011).

A proposta de Lipman é caracterizada assim como uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento de uma educação para o pensar, por meio do aprimoramento das habilidades cognitivas dos estudantes e desenvolvimentos de habilidades de pensamento. Ao levar a filosofia para a sala de aula e conseqüentemente para as escolas de crianças e adolescentes, esse filósofo não promoveu apenas meios de auxiliar os estudantes na busca por pensamentos mais elaborados e em promover diálogo/reflexões/discussões sobre diferentes temáticas da filosofia em sala de aula, ele também contribuiu para que a própria escola começasse a refletir sobre o seu verdadeiro papel, qual a sua verdadeira e mais significativa função social, que, a nosso ver, consistem em contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Isso porque Lipman, chegou a concluir que o sistema educacional mundial e não apenas no contexto dos EUA não é apenas imperfeito,

[...] mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se

encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, com um fato atenuante, que eles são também produtos dos lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial (LIPMAN, 1990, p. 33).

É importante destacar que apesar de concordarmos em partes acerca do que Lipman (1990) afirma, principalmente no aspecto sobre a necessidade da reforma educacional, a qual defendeu em décadas atrás, e a importância de uma educação que vise a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos e participativos na sociedade, o que não é diferente das necessidades dos dias atuais, inclusive, no Brasil, enfatizamos a nossa discordância no que diz respeito ao fato de Lipman, de certa forma, culpabilizar os educadores/professores como um dos responsáveis pelo que ele chamou de “irracionalidade da população mundial”, pois muitos são os fatores que levam a tal irracionalidade que fogem apenas da questão docente.

Claro que isto não desmerece toda a força atribuída à proposta de Lipman em promover, ou pelo menos tentar, por meio da filosofia para crianças, a formação de crianças e adolescentes mais críticos e atuantes na sociedade, detentores de habilidades argumentativas e de apreço pelo perguntar.

Em síntese, o Programa de Filosofia para Crianças pensado por Matthew Lipman é uma proposta que visa aproximar a filosofia às crianças e que tem como foco o diálogo entre os estudantes, transformando a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, visando o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, por meio do aprimoramento das habilidades de pensamento, tendo como ponto de partida a leitura das novelas filosóficas.

Em Lipman, o pensamento de ordem superior é formado por um conjunto de habilidades de pensamentos (habilidade de investigação, habilidade de raciocínio, habilidade de organização de informação e habilidade de tradução) que é desenvolvido ao longo das discussões em sala de aula. Ou seja, é uma proposta que visa uma educação dialógica, que possibilita que o pensamento crítico das crianças seja desenvolvido. No entanto, deve-se evitar o equívoco em pensar que ensinar a pensar é o mesmo que ensinar para o pensamento crítico. Ensinar a pensar, para Lipman, é fazer com que “[...] os alunos pensem, porém não por eles mesmos”, já pensar de maneira crítica, vai além de simplesmente repetir o que foi falado, é pensar filosoficamente sobre o que não foi pensado, vivenciado, falado (LIPMAN, 1990).

Outro aspecto que merece ser destacado, antes de um detalhamento da proposta de Lipman, é a sua concepção de infância. Para Lipman, a infância é um período de afirmação, de potência para o filosofar e não enquanto impossibilidade, negação. No entanto, ele também considera a infância enquanto etapa/período inicial da vida de uma pessoa e a apresenta em sua proposta, podemos afirmar, a visão de infância de forma universal, já que ao propor a forma como as experiências na CI irão ocorrer, não se preocupa com os diferentes contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas, mesmo apesar de tais possibilidades estarem presentes em seus discursos.

Não obstante, é importante destacar que essa nossa leitura da infância em Lipman vai de encontro, ao menos em partes, com o que Duhart (2004) apresenta sobre a infância em Lipman, pois,

[...] Lipman, o autor e impulsor de filosofia para crianças, estabelecerá que as crianças da comunidade de investigação, entendida como cenário de aprendizagens que potencia o pensamento autônomo, podem, de algum modo imprevisível, dar conta de habilidades que não são restritivas de uma fase determinada do desenvolvimento. Partindo desta perspectiva, as crianças podem pensar filosoficamente desde bem pequenas, enquanto pensam reflexivamente e com níveis de profundidade inesperados desde os cânones habituais do que constitui a compreensão da infância e da filosofia.
[...] a concepção de infância que está implícita no Programa de Filosofia para Crianças abre um horizonte que torna possível pensar uma inversão nos valores e modos habituais de entender as relações entre as gerações de crianças e adultos, possibilitando dinâmicas democráticas e comunitárias (DUHART, 2004, p. 179-180).

Tendo em vista o exposto, e visando melhor compreender a proposta de trabalhar a filosofia com as crianças pensada por Matthew Lipman, consideramos necessário apresentar de forma mais detalhada os aspectos mais importantes (a comunidade de investigação, as habilidades de pensamento, o pensamento de ordem superior, as novelas filosóficas) do PFpC, bem como, como ele foi pensado e organizado e a influência filosófica de John Dewey em sua proposta de uma educação democrática para o pensamento.

3.2 Influências teóricas e filosóficas em Lipman

No desenvolvimento de seu pensamento e conseqüentemente da sua proposta em aproximar a filosofia às crianças, Lipman foi influenciado por vários teóricos e filósofos, por exemplo, Sócrates, Platão, Peirce e John Dewey. Concordamos com Koham (2000), quando

afirma que dentre esses, sem dúvida, a influência mais significativa foi a do filósofo pragmatista John Dewey.

Kohan (2000, p. 113) afirma que:

[...] Embora Lipman não tenha tido um intenso contato direto com Dewey, a marca deste é notável, tanto nos seus interesses temáticos quanto em pontos cruciais de seu pensamento. [...] é importante ressaltar que a comunidade de questionamento e investigação como prática educativa, filosófica e social nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman ‘leu’ algumas propostas de Dewey sobre democracia e educação.

As principais e mais significativas influências que Lipman recebeu de Dewey foram as relacionadas aos aspectos de educação, democracia e experiência, que, por sinal, estão bem explícitas na proposta do seu programa e que em síntese busca a transformação da educação, propondo a superação do modelo tradicional por um modelo, usando os termos de Henning (2005), mais reflexivo.

Henning (2005), afirma que:

De fato, Lipman sugere o modelo reflexivo de educação ao invés do modelo padrão, buscando a autonomia do aprendiz como aquele que “pensa por si mesmo”, “julga por si mesmo”, “apreende o que é evidente por si mesmo” e, conseqüentemente, “entende o mundo em geral”. Mas todas essas habilidades não podem ser adquiridas somente pelas iniciativas individuais, pois esta abordagem parte de um ponto de vista coletivo, social e dialogal (HENNING, 2005, p. 447).

Essa superação da educação tradicional por uma perspectiva reflexiva de educação é influenciada em Dewey no tocante a contribuição da experiência para a educação e da promoção de uma educação democrática. Com relação à experiência, Dewey a considera necessária como via para o desenvolvimento do conhecimento (MOURA; MEIRE, 2012).

De acordo com Dewey (1959):

[...] O conhecimento não é algo de separado, e autossuficiente, mas está implicado no processo pelo qual a vida se sustenta e envolve. Os sentidos perdem seu lugar de portões do conhecimento, para ocupar o posto, que de direito lhe compete, de estímulo à ação (DEWEY, 1959, p. 105).

Nesse enfoque da experiência enquanto meio para o conhecimento, encontra-se a relação direta entre experiência e educação, sendo duas vias inseparáveis, já que o

conhecimento se dá na e a partir das experiências cotidianas das nossas vidas, ou seja, a educação é, para Dewey (1959), uma reconstrução das nossas experiências diárias.

É nessa perspectiva que Dewey (1959) defende a ideia de que não é possível pensar a educação fora da nossa realidade prática e que a reflexão sobre a educação deve ser feita por meio dos acontecimentos diários, das experiências de cada um e não devemos desconsiderá-la. É nesse contexto de pensar a educação a partir da realidade prática que Lipman buscou possibilitar que as crianças reflitam sobre a sua própria realidade, por meio de situações do seu cotidiano e assim tenham suas habilidades cognitivas de pensamentos desenvolvidas.

Assim, em Dewey, e conseqüentemente em Lipman, a experiência é aliada à educação e juntamente com um ambiente democrático contribuem para que os estudantes possam questionar, perguntar e problematizar a realidade na qual os cercam. Porém, isso só será possível se para os estudantes forem oferecidas situações práticas que os levem a participarem de momentos coletivos que favoreçam a aprendizagem, bem como de vivências de experiências cotidianas (DEWEY, 1959).

Essas experiências nas quais as crianças terão contato e poderão refletir criticamente estão bem explícitas nas novelas filosóficas de Lipman, já que ali, no desenvolver das narrativas, foram recriadas diversas situações que estão presentes nas experiências concretas das crianças e envolvidas temáticas filosóficas que as auxiliam a desenvolverem habilidades de pensamentos.

Pensar a educação em Dewey e as suas contribuições para pensá-la em Lipman é tê-la como possibilidade de vivências de experiências para as crianças no presente e não enquanto uma preparação para quando tornam-se adultas. Essa afirmação de educação em Dewey e Lipman nos remete a mais dois questionamentos: para qual fim defendemos a educação? Será que estamos, realmente, por meio das nossas práticas diárias, preocupados em proporcionar às nossas crianças experiências para o agora ou continuamos nos preocupando apenas em reproduzir os conhecimentos acumulados historicamente, sem nos preocuparmos com a reflexão desses conhecimentos e como eles são importantes para, não apenas o futuro, mas também para a experiência presente dos estudantes?

Esses são questionamentos que nós, enquanto professores da educação básica, não podemos esquecer e que, ao ler e revisitar os escritos de Dewey e Lipman, sempre nos questionamos se realmente estamos cumprindo o nosso papel enquanto professores que defendem uma educação para além da reprodução do conhecimento e que não esteja desvinculada das experiências de nossos estudantes.

Outro ponto da concepção de educação em Dewey que Lipman abraçou foi a ideia da escola enquanto forma de vida em comunidade. Assim, não devemos e nem podemos pensá-la enquanto lugar de reprodução/transmissão de conhecimentos/informações. Devemos pensá-la a partir desses dois pensadores, em uma educação para a vida social presente e não para o vir a ser, educar para o futuro. A educação deve ser, em Dewey e em Lipman, uma experiência do e para o agora.

Porém, para que as experiências dos estudantes pudessem fazer parte da educação formal, como meio para obtenção do conhecimento e conseqüentemente do processo de aprender, era necessário que a educação passasse por algumas mudanças, ou seja, deixasse de ser vista como um modelo da educação clássica, tradicional, passando por transformações na sua organização e concepções de aprendizagem, ao passo que pudesse promover meios pelos quais acompanhasse as transformações econômicas, sociais e políticas pelos quais os EUA estavam passando no período de Dewey.

Nesse enfoque, a educação, a escola e o professor devem ter seus papéis transformados, já que, nesse modelo tradicional, segundo Dewey (1985):

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito, o valor do programa e das matérias, é para o professor e não para o aluno (DEWEY, 1985, p. 152).

Além do papel tradicional atribuído ao professor, nesse mesmo texto, Dewey apresenta o quanto os sistemas educacionais estão fadados à mera repetição de conteúdos, os quais, segundo esse pensador:

Eles ai estão para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, e para dizer-lhe: ‘Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, por sua própria atividade, se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento’. Que a criança cumpra o seu destino tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e da indústria, ora existentes no mundo (DEWEY, 1985, p. 152).

No novo modelo de educação pensado por Dewey, há destaque para que os estudantes sejam motivados a pensar de maneira mais crítica e reflexiva, que suas potencialidades de pensamentos sejam desenvolvidas. Essa afirmação também está presente em sua obra *Como pensamos*, publicada em 1959, quando o filósofo argumenta a necessidade de as escolas

proverem meios para incentivar nos estudantes o desenvolvimento de pensamentos mais elaborados, ou seja, a necessidade que se tinha de “[...] aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1959, p. 43).

Vejamos aqui essa influência direta no pensamento de Lipman, quando este defende, em sua proposta de filosofia para crianças a necessidade de incentivar as crianças a desenvolverem pensamentos mais elaborados, ou seja, o pensamento de ordem superior. Porém, para Lipman, assim como para Dewey, é necessário que alguém dê um impulso para que tal pensamento seja mais elaborado, assim, destaca-se, nesses dois filósofos da educação, a importância e a contribuição do professor enquanto mediador desse processo.

Nessa perspectiva, o professor torna-se apenas, usando as palavras de Dewey, um “guia, um diretor”, já que ele apenas “pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1959, p. 43), ou seja, dos estudantes. Dito de outra maneira, as crianças detêm de capacidade para pensar por si só, cabe, apenas, ao professor, orientá-las para que alcancem esse fim, qual seja, um pensamento mais reflexivo.

Nessa nova proposta de educação pensada por Dewey e que Lipman abraça de maneira positiva, na qual Lipman afirma que Dewey promove “uma mudança de paradigma na história da educação: o aprender deu lugar ao pensar” (LIPMAN, 1990, p. 163), o papel do professor passa por ressignificações, pois:

[...] O professor não poderia mais ser entendido como um jardineiro que pode cuidar e manter as flores em canteiros, ajudando-as a tornarem-se aquilo a que já estavam geneticamente determinadas a ser desde o início. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era liberar o processo de pensamento no aluno, para que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou do livro texto (LIPMAN, 1990, p. 163-164).

Esse novo papel para o professor atribuído inicialmente por Dewey e adotado por Lipman está visivelmente presente na metodologia da CI, na qual, professores e estudantes são co-investigadores e buscam em conjunto, sem haver traços diretamente horizontais da relação professor e aluno, o aprimoramento do pensamento. Assim, o professor é um incentivador que auxiliará as crianças a desenvolverem as habilidades de pensamentos e a refletirem sobre tais.

A partir dessa nova visão para o papel do professor na escola, bem como em promover uma nova perspectiva para a educação, ambos pensadores dão novos sentidos para a atuação do professor, onde este deixa de ser o único detentor de conhecimento e de voz em sala de aula

e passa por uma relação mais horizontal no qual auxilia os estudantes na busca do conhecimento a partir da própria experiência e em refletir sobre elas.

Ressalta-se que tal proposta não busca retirar do professor a sua autoridade de instruir os estudantes, o que se pretende, é diminuir a visão de professor enquanto “autoridade de informação”, já que, na CI, o professor busca direcionar os estudantes no percurso para que possam participar de momentos de investigações coletivas, de discussões para desenvolverem pensamentos mais elaborados (LIPMAN, 1990).

Com relação à democracia, outro ponto importante da filosofia de Dewey, o qual Lipman também fez uso no PFpC, ela é compreendida enquanto um meio de liberdade para que os estudantes possam, em colaboração, buscar soluções para resolver as situações vivenciadas na CI.

Dewey, em seus escritos sobre a educação, apontou dois sentidos para o que ele denomina de democracia: político e social. Com relação ao primeiro sentido (político), nele a democracia é tida como forma de governo e/ou enquanto “sistema de instituições políticas para regular a vida em comum” (KOHAN, 2000, p. 114). Nesse sentido atribuído à democracia, não há distinção entre os grupos sociais, já que: “o interesse está centrado no bem-estar da totalidade das pessoas que a compõem”, sendo necessário que todas as pessoas participem de forma ativa nas escolhas de seus representantes políticos (KOHAN, 2000, p. 114).

Já o sentido social da democracia em Dewey é tido como um modo de vida, que pode ser estendido tanto para a vida social quanto para as experiências coletivas vivenciadas nos diferentes grupos sociais: escola, trabalho, ambiente religioso, familiar etc. (KOHAN, 2000).

O caráter democrático presente no modo de vida dos envolvidos nos diferentes grupos sociais são determinados por meio de dois critérios, que segundo Kohan (2000, p. 114) são: “[...] o grau de ligação entre as ações e os interesses das diferentes pessoas que o formar[...]

” e o “[...] modo em que a livre interação entre seus membros possibilita a reacomodação, e a retificação e correção dos hábitos e práticas sociais”.

Desses dois critérios do caráter democrático presente no pensamento de Dewey, o que mais interessou a Lipman foi o segundo, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre os membros de um determinado grupo social e ao ato da reacomodação, retificação e correção dos hábitos diários. Tal prática permeia diretamente o diálogo presente na CI, o qual permite que seus membros possam autocorrigir as falhas presentes em seus raciocínios e que em conjunto com os demais membros da CI possam aperfeiçoar seus pensamentos (KOHAN, 2000).

Posto isto, percebe-se que uma das contribuições mais significativas do pensamento de Dewey para a prática de filosofia para crianças pensada em Lipman é o aspecto da democracia presente na CI que possibilita, a partir de um diálogo democrático, que os membros ali presentes possam aprender e a aceitar o que os outros dizem, a superar os diferentes tipos de preconceitos e em buscar, em conjunto, desenvolver as habilidades de pensamentos.

Essa perspectiva é apresentada por Lipman da seguinte maneira:

A comunidade de investigação é um processo altamente promissor através do qual o pensar estereotipado pode ser substituído pelo pensar que é mais justo para com as outras pessoas, que aceita mais as outras pessoas, sem que sejam destruídas as auto-imagens positivas dos participantes. À medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas em relação as quais éramos, até então, tão defensivos (LIPMAN, 1995, p. 369).

Assim, verifica-se que tanto em Dewey como em Lipman a democracia, entendida não apenas enquanto um sistema político, mas como “um ideal de vida social ao qual todo grupo humano deveria tender” (KOHAN, 2000, p. 128-129), é um ponto crucial que é necessário levar em consideração para pensarmos as transformações necessárias para a educação e que sem dúvida Lipman abraçou e procurou, *a priori*, fazer uso dessa possibilidade de educação para o pensar no EUA e com o desenvolver de sua proposta, começou a estender para os demais continentes.

É nesse contexto de pensar a educação para além da mera repetição de conteúdos, mas visando a promoção de desenvolvimento de pensamentos e de uma educação democrática, que Lipman tomou, por emprestado, as ideias do filósofo pragmatista John Dewey e criou seu programa, tido a época, também, como uma forma para repensar a educação local (BROCANNELLI, 2010, p. 17).

3.3 O “Pensar bem” ou “pensar de ordem superior”

A transformação do pensamento das crianças em um pensamento mais elaborado e que as crianças aprendessem a pensar de maneira melhor era um dos principais objetivos que Lipman pretendia alcançar com seu programa quando propôs a prática da filosofia na infância.

Lipman (2000, p. 22) afirmava que “[...] não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam”. No entanto, para esse pensador, o problema era

saber como era possível fazer com que as crianças conseguissem pensar de maneira mais elaborada/melhor.

Para compreender esse processo, é necessário entendermos os dois tipos de pensamentos presentes nas obras de Lipman e o porquê de ele ter escolhido como necessário um em detrimento do outro.

No livro *Filosofia na Sala de Aula*, Lipman (1997, p. 34) destaca a existência de dois tipos de pensamentos: o pensamento de ordem superior/pensar bem e o pensamento pobre. Este último, para o filósofo, consiste em “[...] uma habilidade passível de ser aperfeiçoada”. Com isto, esse autor quer dizer que há possibilidades de as crianças aperfeiçoarem seus pensamentos, até alcançarem o pensamento de ordem superior.

Ora, o que, afinal, é esse pensamento para Lipman?

[...] o pensar de ordem superior. Trata-se de um pensar complexo e inventivo, que põe em ação três aspectos, facetas ou modos do pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado. Somente a presença conjunta destes três aspectos revela um pensar complexo ou de ordem superior (KOHAN, 2000, p. 110).

O bem pensar, portanto, consiste em um conjunto formado por três diferentes modos de pensamentos, que juntos, possibilitam que as crianças possam ter uma boa reflexão sobre o que é discutido. Assim, ele é formado pelos pensamentos crítico, criativo e cuidadoso.

O primeiro tipo de pensamento que faz parte do bem pensar é o pensamento crítico. Com ele, as crianças podem fazer uso para realizar julgamentos racionais. Ele é composto de critérios de verdade, e tem como principal objetivo julgar. Por ser “orientado por critérios individuais”, ele pode ser considerado um pensamento “autocorretivo” e é “sensível ao contexto”, pois permite que as crianças façam julgamentos sobre a veracidade de um determinado acontecimento (LIPMAN, 1995 p. 279). Walter Kohan, ao analisar esse tipo de pensamento, destaca que com ele podemos: problematizar, distinguir, examinar e avaliar os “[...] critérios e as razões que se baseiam as crenças” (KOHAN, 2000, p. 111).

O pensamento criativo, segunda faceta do pensar bem de Lipman, é aquele que leva as crianças ao julgamento. Assim como o primeiro, ele também é orientado pelo contexto, porém é autotranscendente e mais, “é sensível aos critérios” (LIPMAN, 1995, p. 279). A principal preocupação desse tipo de pensamento é com a invenção e a totalidade.

O pensamento cuidadoso é o terceiro tipo de pensamento que junto com o criativo e o crítico formam o pensamento de ordem superior. Ele se caracteriza pela possibilidade de as

crianças poderem usar para fazer distinções sobre a importância ou não dos acontecimentos vividos, sobre algo ser certo ou errado, ou seja, é um pensamento no qual são utilizados julgamentos de valores sobre o próprio pensamento, sendo assim, é um pensamento ético. (KOHAN, 2000).

Em *A filosofia na sala de aula* (1997), Lipman acrescenta mais alguns tipos de pensamentos que devem ser trabalhados em sala de aula por meio das habilidades de pensamento que também são necessários para que as crianças alcancem o pensamento superior, assim, ao fazer esse acréscimo, conta-se 7 facetas de pensamentos: Pensamento rigoroso, Pensamento autônomo; Pensamento crítico; Pensamento criativo; Pensamento reflexivo; Pensamento abrangente e Pensamento cuidadoso.

É nesse processo de possibilidade de desenvolvimento do pensamento que Lipman acredita que as crianças desde os primeiros anos escolares apresentam capacidades para o desenvolvimento de raciocínios mais sofisticados e por isso podem alcançar o pensamento bom/pensamento de ordem superior, podem aprender lógica, podem ter seus pensamentos desenvolvidos e o mais importante: podem praticar a filosofia. Para Lipman (1997, p.34-35):

As crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. Se dissermos a uma criança bem pequena “se você fizer isso você apanha”, pressupomos que a criança entende que “se não quero apanhar, eu não devo fazer isso”. Esta pressuposição geralmente está correta. As crianças bem pequenas, em outras palavras, reconhecem que negar o conseqüente exige negação do antecedente. Embora isso seja um exemplo de um raciocínio muito sofisticado, as crianças são capazes de fazê-lo ainda bem pequenas (LIPMAN, 1997, p. 34-35).

Vale ressaltar a preocupação de Lipman com relação ao fato de não devemos nos preocupar apenas em conceituar o pensamento de ordem superior, pois é necessário também e de igual importância compreender como devemos ensiná-lo. Como sempre, Lipman apresenta suas problematizações e também procura respondê-las e com relação a como ensinar tal pensamento ele nos mostra que: “fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação” (LIPMAN, 1995, p. 38), isso porque, nesse ambiente são provocados debates e reflexões sobre uma determinada temática a partir do diálogo.

Assim, o próximo tópico se ocupou em demonstrar as contribuições da CI para que as crianças possam alcançar o pensamento de ordem superior e conseqüentemente participar de situações por meio das quais possam praticar a filosofia.

3.4 Comunidade de Investigação

A Comunidade de Investigação do programa de Matthew Lipman é considerada como o coração da proposta de trabalhar a filosofia com as crianças. Esse filósofo, ao propor essa metodologia, visava a transformação do ambiente escolar da sala de aula em um local de discussão.

O termo Comunidade de Investigação foi adaptado por Lipman a partir das ideias de Charles Pierce para ser usado com as crianças como forma de auxiliá-las no desenvolvimento de habilidades de pensamentos, ou seja, em fazer com que as crianças pudessem alcançar o pensamento de ordem superior, sendo esta metodologia o principal meio para que seja possível, em Lipman, praticar a filosofia na infância (KOHAN, 2000).

De acordo com Lipman (1995), a CI:

[...] presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento (LIPMAN, 1995, p. 31).

Assim, para Lipman (1995), a CI consiste em um espaço no qual os estudantes podem debater/dialogar/questionar acerca de diversas questões relacionadas com os seus interesses e com o cotidiano de cada um. Nesse espaço, as crianças, realizam, também, as leituras das novelas filosóficas e conseqüentemente realizam as discussões sobre as temáticas filosóficas presentes nas histórias lidas e associando-as às suas experiências cotidianas.

Portanto, Lipman, ao fazer uso das ideias de Pierce, busca fazer com que ocorra o movimento do pensar que levam as crianças a buscar por respostas, argumentos e contra-argumentos por meio da experiência de pensamento e da prática dialógica-investigativa que é

praticada por grupos formados por professores e estudantes, os quais, em conjunto, buscam respostas e problematizações de suas próprias experiências existenciais. Ao fazer isso, as crianças terão desenvolvidas as 4 (quatro) habilidades de pensamentos (investigação, elaboração de conceitos, raciocínio e tradução) defendidas por Lipman (CIRINO, 2016).

O termo investigação é, em Lipman, a “[...] perseverança na exploração autocorretiva de questões, consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (LIPMAN, 1990, p. 37). Essa capacidade de autocorreção é uma das principais práticas que levam as crianças a desenvolverem o pensamento crítico, que se dá por meio do questionamento e da pesquisa, onde os conhecimentos que por ora eram considerados verdadeiros, são considerados como contestáveis, provisórios, falíveis (KOHAN, 2000).

Assim, de acordo com Kohan (2008):

[...] para Lipman a comunidade é ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico, o marco de sentido da tarefa de cada investigador. Na sua perspectiva, a prática filosófica, entendida como diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a *philo-sophia*) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo saber adquirido, mas também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho (KOHAN, 2008, p. 31-32).

Consiste, assim, em um espaço onde o pensamento sobre uma determinada coisa acontece, pois há o diálogo constante entre os participantes da CI, os quais, buscam, de forma cooperativa, o consenso acerca da resolução dos problemas encontrados e aprendem a respeitar a opinião dos demais membros da comunidade investigativa.

Segundo Lipman (1995):

Uma comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (LIPMAN, 1995, p.302).

Vemos aqui, mais uma vez, o quanto este filósofo está preocupado com a prática dialógica na CI. Porém, não é algo que faz uso do diálogo por fazer, como se fossem apenas conversas aleatórios, sem fundamentos. Ao contrário disso, consiste em diálogos filosóficos, os quais os estudantes podem fazer uso para perceber as possíveis falhas existentes em seus

pensamentos, já que é por meio do diálogo que é possível que seja desenvolvida a capacidade de reflexão sobre as diferentes temáticas trabalhadas.

Lipman (1995), em sua obra *O Pensar na Educação*, apresenta a diferença em uma simples conversa e o diálogo. Ele afirma que, “[...] Uma conversação não pode ser orientada ou dirigida, nem podemos, tampouco, tentar manipular de qualquer maneira as pessoas com as quais conversamos. As conversações acontecem por conta própria, como se fossem formas puras de arte” (LIPMAN, 1995, p. 338). Ao contrário disto, o diálogo é realizado por meio de manipulações, nós induzimos, por meio do diálogo, que uma pessoa chegue a um propósito pré-estabelecido por nós, de certa forma, estipulamos um propósito ulterior para que seja alcançado por meio do diálogo.

É como se no processo de conversação as pessoas fossem, como afirma Lipman (1995, p. 339), “livres e iguais”, ou seja, “a direção que a conversação toma será determinada mais pelas necessidades da própria conversa que vão se apresentando do que pelas leis da consistência [...]”.

Já o diálogo:

[...] não é totalmente livre de propósitos, e pode muito bem compreender argumentos cujo objetivo seja o de persuadir. O diálogo, ao contrário da conversação, é uma forma de investigação, e como seguimos a investigação para onde ela conduzir, não podemos afirmar que nosso comportamento dialógico é não intencional. Nem tampouco aqueles que participam de um diálogo necessariamente deixam de elaborar argumentos a fim de convencerem os outros participantes da honestidade das suas convicções (LIPMAN, 1995, p. 340).

Ainda, de acordo com Lipman (1995, p. 342) “[...] as comunidades de investigação caracterizam-se pelo diálogo que é disciplinado pela lógica. Devemos raciocinar a fim de podermos acompanhar o que está ocorrendo em seu interior. [...]”. Nesse sentido, ao propor a transformação da sala de aula em uma CI, Lipman está propondo o desenvolvimento de atos lógicos, os quais contribuirão para que “se possa seguir o argumento para onde este conduz”.

Promover o diálogo, possibilita, assim, que as crianças realizem, mesmo sem ter consciência, várias atividades mentais (LIPMAN, 1997). Não é inédito, de acordo com o nosso pensar, que aprendemos mais nas aulas onde podemos expor nossos questionamentos, quando contribuimos com discussões e participando de debates do que naquelas às quais somos apenas receptores dos conteúdos historicamente acumulados.

Portanto, em todo o percurso da proposta de Lipman, é possível ver a importância que ele dá à experiência do diálogo em sala de aula, visto que quando um estudante se envolve em debates e discussões das temáticas propostas, essas estratégias o ajudam a melhorar suas respostas e a encontrar argumentos para sustentar seus pensamentos (LIPMAN, 1997).

Essa é a proposta defendida por Lipman, uma sala de aula na qual todos possam participar de diálogos e participar ativamente dos momentos de discussões, podendo refletir sobre seus pontos de vistas, buscando argumentos para sustentar suas opiniões e em refletir sobre o que o outro falou, ajudando-os a argumentar de forma mais sustentada.

Nessa proposta de participar da aula e de ajudar aos outros, evidencia-se no programa de Lipman a ênfase que é dada à aprendizagem colaborativa, em aprender com o outro por meio das experiências vividas. Esse pensador, destaca essa contribuição da CI, que segundo ele:

A comunidade de investigação, em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo da experiência partilhada. [...] representa a exaltação da eficiência do processo de aprendizagem, visto que os alunos que acreditaram que toda a aprendizagem significava aprender sozinho descobriram que podem também utilizar a experiência das outras pessoas e beneficiar-se dela (LIPMAN, 1995, p. 348).

A sala de aula transformada em uma CI, segundo a proposta de Lipman, consiste, assim, em um ambiente no qual os participantes (professores/professoras e estudantes) podem e devem usá-la para investigar, discutir e refletir criticamente sobre as temáticas que estão presentes nas novelas filosóficas.

Nesses espaços, o papel do professor é imprescindível, pois ele é o principal agente que irá mediar as discussões e auxiliar as crianças no desenvolvimento dos seus pensamentos. Para isso, é necessário que esse profissional tenha domínio sobre como o programa está organizado, quais as metodologias que devem ser utilizadas e ser um estudioso da filosofia, visto que “[...] conseguir com que os estudantes se envolvam num diálogo filosófico é uma arte. E, como em qualquer arte, um pouco de conhecimento é um pré-requisito” (LIPMAN, 1997, p. 157).

Tendo em vista isso, evidencia-se o que é a prática filosófica presente do PFpC de Lipman, sendo que, segundo Kohan (2008, p.32), como já enfatizado neste capítulo: é a prática filosófica é “entendida como diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana”, o que requer não apenas conhecimentos pré-estabelecidos, mas também a busca pela construção do próprio caminho de pensamento, onde todos, a comunidade, promovam os próprios sentidos para a investigação.

É o que demonstra, também, Cirino (2016) quando tece reflexões significativas sobre o movimento de exercício das habilidades de pensamentos em Lipman e, para esta pesquisadora:

[...] no movimento de exercitar, continuamente, através da filosofia para crianças, as habilidades de pensamento, elas - as crianças - aproximam-se de diversas formas de significação e de sentidos para o que é proposto, caminhando assim para a compreensão de tarefas e de suas maneiras de pensar e inferir sobre o mundo (CIRINO, 2016, p. 82).

Após essa análise da comunidade de investigação, cabe, agora, demonstrar as habilidades de pensamentos que fazem parte do programa de Lipman e como elas são necessárias para, segundo esse professor, contribuir para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior nas crianças e adolescentes.

Assim, para a proposta de Lipman:

[...] o objetivo não é desnortear os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, completamente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos (LIPMAN, 1990, p. 22).

Mas, para que isso seja possível é necessário que sejam desenvolvidas, nas crianças, 4 tipos de habilidades cognitivas (habilidades de investigação, raciocínio, organização de informação e tradução) que, em conjunto, promovem o desenvolvimento do pensamento de ordem superior.

3.5 As habilidades de pensamento

No Programa de Filosofia para Crianças, de Lipman, o Pensamento de Ordem Superior é composto pela junção de quatro habilidades de pensamento. Essas habilidades (habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de organização de informação e habilidades de tradução) são desenvolvidas tendo como base o diálogo presente na comunidade de investigação (LIPMAN, 1995, p. 65).

Em relação às habilidades de investigação, elas são as que possibilitam que as crianças possam fazer uso da autocorreção para pressupor e analisar hipóteses sobre diversos fatos do cotidiano. Por meio delas “[...] as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça” (LIPMAN,

1995, 66). Assim, elas possibilitam o desenvolvimento de diversas formas de investigação, auxiliando os participantes a analisar e a encontrar explicações sobre como as coisas acontecem, como surgem, como são feitas, etc.

Já as habilidades de raciocínio consistem naquelas as quais as crianças utilizam para fazer uso de um conhecimento que elas já têm, para com isso obter um novo conhecimento sobre uma determinada coisa, isto é, é a possibilidade de ampliação de um determinado conhecimento, de permitir que possam ampliar as conclusões sobre algo que já sabiam (LIPMAN, 1995, p. 66).

No que concerne às habilidades de organização de informação ou formação de conceitos, Lipman enfatiza que por meio delas as crianças podem fazer uso para organizar as informações sobre uma determinada coisa e com isso relacionar os “[...] conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações etc.” (LIPMAN, 1995, p. 72).

O último grupo de habilidades, que é formado pelas habilidades de tradução, possibilita que as crianças realizem interpretações sobre um determinado acontecimento, transformando, ou melhor, traduzindo a linguagem natural em linguagem lógica (LIPMAN, 1995).

Como já afirmado e na comunidade de investigação, espaço no qual as crianças podem filosofar e podem aprender a pensar de maneira melhor, no qual as habilidades cognitivas são aperfeiçoadas e assim, conseqüentemente, o pensamento de ordem superior é desenvolvido, tendo como principal meio o diálogo realizado com as leituras das novelas filosóficas. E é sobre esse aspecto do currículo de Lipman (novelas filosóficas) que tratamos neste próximo item.

3.6 As novelas filosóficas

Novelas filosóficas são materiais didáticos formados por histórias infantis que as personagens, também crianças e jovens, participam de enredos que permitem que as temáticas e ideias dos filósofos sejam adaptadas para as idades do seu público. O desfecho das histórias e as leituras feitas em sala de aula que é transformada em uma comunidade de investigação, junto com as discussões das ideias nelas presentes, permitem que os leitores sejam levados ao desenvolvimento do pensamento de ordem superior (KOHAN, 2008).

Desta forma, a Filosofia é trabalhada de forma lúdica, possibilitando que o filosofar na escola seja realizado de maneira que possa ser entendido pelas crianças e que elas sejam despertadas para aprender a disciplina e sejam envolvidas no processo de ler e de filosofar.

De acordo com Kohan (2000) as novelas filosóficas e os manuais para os professores de Lipman:

[...] se propõem a reconstruir a história toda dos problemas que os filósofos vêm discutindo desde o tempo dos gregos, durante mais de vinte e cinco séculos. Assim, os pré-socráticos, os sofistas, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomás, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Leibniz, Hobbes, Kant, Mill, Hegel, Marx, Nietzsche, Collingwood, Sartre, Merleau-Ponty, Ryle, Wittgenstein e muitos outros estão “presentes” em romances e manuais. Lipman pretendeu reconstruir “imparcialmente e objetivamente”, com os limites do seu conhecimento, as posturas mais significativas a respeito dos problemas apresentados ao longo da história da filosofia [...] (KOHAN, 2000, p. 99).

A intenção, no entanto, com esses recursos não é de transformar, segundo Lipman, as crianças em pequenos filósofos, mas o de permitir:

[...] ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração (LIPMAN, 1997, p. 35).

Diante disso, as habilidades de pensamento que são desenvolvidas nos estudantes que participam do programa de Lipman estão presentes nas novelas filosóficas criadas pelo percussor dessa proposta e seus auxiliares.

É claro que esse aspecto é um dos mais criticados²⁸ do Programa de Lipman, principalmente por ele ser o que gera mais recursos devido ao alto custo da comercialização desses livros. Porém, este não é o momento ideal para tecer uma crítica sobre o Programa de Lipman, pois, no decorrer desta dissertação, outros espaços foram construídos para apresentar alguns problemas presentes no PFpC.

²⁸ A esse respeito ver Kohan, Walter Omar. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 97-109.; SILVEIRA, Renê José Trentin. **A Filosofia Vai à Escola?:** Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2001.

Para contribuir com nossas discussões, torna-se necessário apresentar algumas das informações acerca das novelas filosóficas de Lipman, quais habilidades são desenvolvidas com cada uma, para qual idade elas são direcionadas e quais áreas/campo da filosofia podem ser trabalhados com ela. Essas informações estão explicitadas no Quadro 2 que se segue.

Quadro 2 - Novelas filosóficas e principais habilidade desenvolvidas.

NOVELA IDADE	HABILIDADES
Elfi (5-6 anos)	Estabelecer relações, encontrar semelhanças e fazer distinções
Issao e Guga (6-8 anos)	Olhar/ver, tocar/apalpar, ouvir/escutar, saborear, cheirar, perceber, detectar pressupostos, levantar questão, brincar de ser outro, achar alternativas
Pimpa (9-10 anos)	Interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas
A descoberta de Ari dos Teles 10-13 anos	Conversação, padronização, ambiguidade, imprecisão, indução, lógica de relações, silogismo, lógica informal, verdade e validade, silogismo hipotético e contradição
Lúisa 12-15 anos	Ter visão de conjunto, antecipar consequências, procurar consistências, levantar hipóteses, dar e pedir boas razões, universalizar, considerar o contexto, desenvolver a empatia, detectar pressupostos valorativos, levar em conta a intenção, considerar a verdade e a falsidade.
Satie 14-16 anos	Percepção estética tendo em conta: o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade e a textualidade.
Marcos 16-18 anos	Praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos e dar e pedir razões.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das informações contidas em Kohan (2000, p. 89-96).

As novelas filosóficas não eram/são os únicos materiais de apoio didático/pedagógico do programa de Lipman, pois existem, também, materiais de apoio para os docentes, como os manuais que foram desenvolvidos para auxiliar os professores com o trabalho da filosofia em sala de aula (KOHAN, 2000).

Com relação aos professores que irão atuar enquanto mediadores no PFpC, este é outro aspecto necessário que deve ser destacado sobre o programa de Lipman, pois este pensador afirma em *A Filosofia vai à escola* que:

O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições [...] (LIPMAN, 1990, p. 173).

Há em Lipman uma crítica também aos métodos tradicionais de formação de professores e a sua sugestão para que esse problema venha a ser resolvido é a substituição de professores

que trabalham apenas com a concepção de memorização por professores que “privilegiem um pensamento ativo, enérgico e excelente” (LIPMAN, 1990, p. 174).

No caso específico da formação de docentes para atuarem no PFpC, Lipman (1990) afirma que, pelo fato de os professores, durante a graduação, não serem preparados para trabalhar com a filosofia com crianças, principalmente por não disporem de habilidades para traduzir os problemas filosóficos para que tornem acessíveis às crianças e mais, esses professores devem estar “dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas” (p. 173).

Para desenvolver tais habilidades e preparar os professores para atuarem no PFpC, Lipman desenvolveu um curso de formação para prepará-los. Segundo Cirino (2016):

[...] Lipman compreende que é necessário o/a professor/a passar por uma experiência de formação na qual ele/a – o/a professor/a – irá vivenciar metodologicamente o mesmo processo mediador que desenvolverá posteriormente com seus/as alunos/as. Assim propõe que a formação do/a docente ocorra dentro de centros específicos de FpC (CIRINO, 2016, p. 84-85).

Assim, por meio de uma formação adequada, os professores estarão aptos, de acordo com Lipman, a promover nas salas de aulas discussões filosóficas e em auxiliar as crianças no desenvolvimento das habilidades de pensamento e conseqüentemente a alcançar o pensamento de ordem superior. Tal experiência de habilidades de pensamentos, é necessário ressaltar, que são promovidas a partir de situações reais do cotidiano das próprias crianças (CIRINO, 2016).

Como visto, Lipman pensou seu programa de maneira organizada e didaticamente planejada, desde a elaboração de um currículo específico (novelas filosóficas), uma metodologia própria (Comunidade de Investigação) até os cursos de formação para quem deseja atuar como professor em seu programa.

Sua proposta foi tão bem aceita que em um curto espaço de tempo ela espalhou-se por diversos países, chegando no Brasil em 1985, por meio de Catherine Young Silva. Posto isto, o próximo tópico busca traçar algumas considerações acerca da chegada do PFpC em território brasileiro.

3.7 Considerações sobre a chegada do Programa Filosofia para Crianças no Brasil

A proposta de Lipman de se trabalhar a filosofia com as crianças chegou ao Brasil em 1984 por intermédio de Catherine Young Silva (1937-1993), sendo que as primeiras experiências de prática de filosofia na infância ocorreram em duas escolas da rede privada de ensino no estado de São Paulo. Nesse primeiro momento, as aulas ocorreram com a presença de poucos recursos didáticos/metodológicos de Lipman, já que nesse período as traduções das obras de Lipman eram poucas (WUENSCH, 2000, p. 51).

Nesse período, a proposta de Lipman foi bem aceita no Brasil e logo recebeu apoio de alguns professores da faculdade de Filosofia da PUC/SP, dentre estes, sem dúvida o mais importante foi o professor Marcos Antonio Lorieri, que mais tarde em parceria com outros professores criaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) (WUENSCH, 2000).

Lorieri, além de criar esse centro, desempenhou um papel importante no processo de divulgação do Programa de Lipman, principalmente, por na época trabalhar na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Lorieri com o seu cargo e seu interesse em pesquisar sobre ensino de filosofia e filosofia da educação, os ajudaram no desenvolvimento e ampliação do projeto de filosofia para crianças no estado (WUENSCH, 2000).

Foi, portanto, desta forma que o programa de Lipman chegou e foi expandido no Brasil, dando início às discussões sobre a presença da filosofia em escolas públicas e privadas de ensino fundamental brasileiras. Anos depois da chegada do programa de Lipman ao Brasil, ele começou a ser expandido para outros estados e já estavam presentes nas cidades de Florianópolis, Belo Horizonte, Cuiabá, Porto Alegre, Curitiba, São Luiz, Fortaleza, Vitória, Brasília, Goiânia e Manaus (WUENSCH, 2000).

Para além desses grandes centros urbanos, aos poucos a proposta de Lipman foi adentrando o interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, principalmente nas escolas da rede privada de ensino (WUENSCH, 2000, p. 51).

No entanto, apesar da grande aceitação da proposta de Lipman e dos trabalhos importantes e reconhecidos do CBFC para introdução das discussões acerca da possibilidade de se permitir que as crianças possam praticar filosofia, com o decorrer dos anos esse centro foi perdendo forças e, em 2005, houve o fechamento do CBFC de São Paulo (GALVES, 2012).

Atualmente, no Brasil, o trabalho e as discussões sobre a prática de filosofia com crianças têm ganhado espaço e sendo discutido, praticamente, em todo o país. Porém, não como pensado pelo seu precursor, com as suas metodologias e recursos, mas pensado a partir do contexto de cada lugar e com novas visões, nas quais a filosofia para ser trabalhada com as crianças não é necessária fazer uso de um método próprio, pré-estabelecido, mas por meio da possibilidade de permitir que os infantes tenham contato com a experiência do pensamento, que sejam encorajados a pensar sobre o não pensado, sobre aquilo que elas consideram importantes.

É sobre essa forma de pensar/trabalhar/possibilitar filosofia “com” as crianças nas escolas, sobretudo públicas, que passaremos a apresentar e analisar, no capítulo que se segue, a experiência do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” A escola pública aposta no pensamento, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob supervisão do professor Walter Omar Kohan.

4 WALTER KOHAN: MOVIMENTO TEÓRICO PRÁTICO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

“[...] A inquietude da infância resiste, batalha, renasce” (KOHAN, 2005, p. 118).

Walter Kohan, argentino de nascimento e brasileiro de coração, atualmente é professor titular de Filosofia da Educação da UERJ. Além de professor, Kohan também exerce o papel de coordenador do NEFI, bem como do programa de extensão universitária “Em Caxias, a Filosofia en-caixa?”.

Em suas diversas publicações, Kohan procura refletir sobre a relação entre três eixos: filosofia, educação e infâncias, destacando as contribuições que a filosofia tem a oferecer para a educação e para as infâncias, bem como as contribuições que a infância pode oferecer para esses dois campos de reflexão.

Ao desenvolver seus manuscritos sobre as infâncias e a filosofia, Kohan (2004) procura não apresentar a infância enquanto tempo cronológico, enquanto primeira fase/etapa/período de vida de uma pessoa, ou como pensaram os modernos enquanto adulto em miniatura, ou ainda, como em tantos outros momentos da nossa história, enquanto uma preparação para tornar-se uma pessoa adulta e contribuir com o progresso da nação na qual está inserida, ou seja, a infância enquanto uma projeção para o futuro adulto.

Ao contrário disso, sua concepção de infância, ou melhor, concepções de infâncias estão relacionadas com a possibilidade de uma infância inventada, sendo esta uma “[...] condição da experiência humana” (KOHAN, 2004, p. 54), a infância é movimento, é intensidade de duração, infância é uma condição potente de se estar no mundo. A infância não tem idade, é um tempo intenso, ela “diz respeito à potência de cada idade”, a infância é devir, é experiência, a infância é o que pode ser, potência, possibilidade, revolucionar, infância não tem temporalidade cronológica, é propiciar novos inícios (KOHAN, 2004).

Em suma, para Kohan, infância é um devir-criança, que se dá num “encontro entre um adulto e uma criança”, [...] “o devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2004, p. 64).

Ao parafrasear Deleuze e Guatarri (1997), Kohan (2004) afirma que:

Devir criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que

provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (KOHAN, 2004, p. 64).

A infância em Kohan, portanto, é uma devir-criança que consiste numa “força que extrai, da idade que tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p. 64).

Pensar a infância enquanto devir-criança é proporcionar um novo início para a educação, uma educação que não esteja preocupada em moldar a criança para o futuro, mas sim propiciar a todos os envolvidos com a educação, “novos inícios”, novas formas de fazer e pensar a educação. É isso, também, que Kohan (2004) nos faz refletir enquanto tece reflexões sobre a infância, sobre as infâncias.

Dito de outro modo, o devir-criança pensado por Kohan, a partir de Deleuze e Guatarri, não consiste em nos infantilizar, nem de promover uma volta ao nosso eu criança que habitou nossa infância cronológica, mas sim, em um processo:

[...] de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história [...] (KOHAN, 2007, p. 98).

Posto isto, a infância pensada enquanto encontro, enquanto devir-criança, possibilitou Kohan (2004; 2007; 2012) pensar a escola de uma outra forma, na qual ela não seja vista apenas enquanto lugar de reprodução de conhecimentos, mas também de promoção de experiências de pensamentos em que o encontro entre crianças e adultos, adultos e adultos, crianças e crianças possam possibilitar pensar a escola e o contexto social dos que ali estão inseridos como espaços de liberdade para que as experiências de pensamentos possam acontecer.

Tendo em vista esses acontecimentos pensados por Kohan acerca das infâncias, da filosofia e da educação, debruçamo-nos agora em apresentar como Kohan levou essa proposta para uma escola pública fluminense, por meio do projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento”, o qual leva a filosofia à escola de ensino fundamental, não como uma perspectiva de ensino dessa disciplina ou com métodos prontos,

mas numa tentativa de permitir que todos os envolvidos, inclusive as crianças, possam discutir e pensar as próprias possibilidades da filosofia enquanto meio para experienciar pensamentos.

4.1 O Projeto em “Caxias, a filosofia en-caixa?”

O projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” faz parte de uma das atividades do NEFI, um grupo de estudo e pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. O NEFI tem desenvolvido suas atividades de ensino, pesquisa e extensão desde 2004, por meio de perguntações acerca dos eixos educação, filosofia e infância. Trata-se de um núcleo que abraça estudantes e pesquisadores dos mais diversos níveis da educação formal e de diferentes localidades do Brasil e do exterior (Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos, Portugal, dentre outros (BERLE, 2018).

De acordo com Berle (2018):

O NEFI apresenta-se aberto para receber quem queira pensar os assuntos pertinentes aos três eixos que trabalha: educação, infância e filosofia. Ele tem um Núcleo duro, composto por membros ligados à universidades: professoras, professores, estudantes da graduação e pós-graduação de vários cursos de diversas universidades, alguns deles bolsistas de pesquisa, extensão ou docência, pós-doutorandos, mas também candidatos a esses lugares, temos professoras e professores de escolas de ensino infantil, fundamental ou médio, e também um número elevado de pesquisadoras e pesquisadores visitantes de outras regiões do Brasil e do exterior que passam pelos seus espaços (BERLE, 2018, p. 10).

Um dos exemplos de atividades da extensão universitária promovido pelo NEFI é o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, que teve início em 2007, por meio de um projeto universitário; sua aplicação foi e ainda está sendo realizada na Escola Municipal Joaquim da Silva (Instituição Pública), no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro e trata-se de atividades de extensão incluídas no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (GOMES, 2017).

Kohan (2012) afirma que o projeto se trata de:

[...] uma prática que mostra o caráter indissociável da extensão, a pesquisa e o ensino. Ela potencia, através de experiências de pensamento filosófico, a dimensão pesquisadora da extensão, a projeção extensionista da pesquisa no mundo das relações de ensino e aprendizagem que atravessam a instituição escolar (KOHAN, 2012, p. 19).

Um dos principais objetivos das atividades desenvolvidas nesse projeto é o de possibilitar que os estudantes (crianças e adolescentes do ensino fundamental e adolescentes, jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos), por meio da filosofia na escola, participem de momentos nos quais sejam provocados a participar de experiências de pensamentos, que sejam provocados a pensar.

Assim, o que se pretende com a filosofia na escola é contribuir para a prática da filosofia, que não tem relação com a transmissão de:

[...] conteúdos ou informar sobre o que deve se ensinar ou como deve ser ensinada a filosofia na escola, mas compartilhar um exercício permanente do pensar que interroga os sentidos criados e cria possibilidades para o surgimento de outros (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 169).

O projeto está preocupado em contribuir para que todos os envolvidos, tanto na escola quanto na universidade,

[...] pensem com mais cuidado a própria prática; estejam abertos a considerar outros pensamentos; sintam-se capazes de pensar de igual para igual com qualquer pessoa; pensem de forma cooperativa ainda ou, sobretudo, com quem pensa diferente; e queiram dar mais atenção a seu próprio pensamento como forma de autotransformação (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 170-171).

No entanto, para que esse projeto pudesse de fato ser praticado, foi necessário trilhar um longo percurso, sendo que as primeiras ações para iniciar o projeto ocorreram no início do segundo semestre de 2007, quando integrantes do NEFI visitaram algumas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro à procura de uma instituição de ensino que dispusesse de espaços propícios para receber o projeto (KOHAN, 2012).

Assim, dentre diversas escolas visitadas, a que mais cativou e mostrou sentido para abraçar o projeto foi a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Segundo Kohan (2012), as principais razões para que isso acontecesse foi porque:

[...] tratava-se de uma escola de uma comunidade extremamente carente, onde o trabalho encontraria sentidos éticos e políticos específicos, atraentes para nós; dispunha de um quadro de professores interessados pela filosofia e abertos a novas práticas de formação; a direção da escola mostrou um empenho singular no trabalho de filosofia (KOHAN, 2012, p. 15).

Escolhido o *locus* para desenvolver as atividades, faltava os recursos necessários para tal prática, assim, a proposta foi submetida a uma seleção. Os recursos para o desenvolvimento e manutenção desse projeto foram obtidos por meio do edital 10/2007 da FAPERJ, que consistia em Apoio à Melhoria da Escola Pública. Com esses recursos foram comprados equipamentos tecnológicos necessário para a realização das atividades e registros, montagem de uma biblioteca com 80 livros para auxiliar o desenvolvimento do projeto. A proposta coordenada por Kohan também contemplou bolsas que possibilitaram que duas professoras dedicassem mais tempo para a realização das atividades no projeto (KOHAN, 2012).

Após a escolha da escola e a implantação do projeto, foram realizados um total de três cursos intensivos de formação para que os profissionais da escola pudessem se preparar para desenvolver as experiências filosóficas na escola. No primeiro ano do projeto, “[...] membros do NEFI visitaram a escola semanalmente, nos quatro turnos de funcionamento, acompanhando o planejamento e a realização das experiências filosóficas, a cargo das próprias professoras (KOHAN, 2012, p. 16).

Nos 4 (quatro) anos que sucederam o início do projeto (2008, 2009, 2010 e 2011), algumas séries de eventos foram desenvolvidas principalmente visando apresentar o projeto para a comunidade acadêmica e escolar. Em 2008, por exemplo, foi organizado na UERJ um colóquio²⁹ que reuniu pesquisadores da França e do Brasil, no qual houve a oportunidade de apresentar o projeto para participantes de diferentes países (KOHAN, 2012).

Em 2009 o projeto foi contemplado, mais uma vez, com recursos oriundos do Edital de Apoio à Melhoria da Escola Pública da FAPERJ, que possibilitou a construção de uma sala de pensamento, que possibilitava o desenvolvimento de atividades diferenciadas e que pode ser usada para diferentes fins, inclusive, para mostrar que a escola não é formada, apenas, por espaços com cadeiras enfileiradas (KOHAN, 2012).

Em 2010, continuaram as formações com os professores da escola, novas turmas começaram a fazer parte do projeto e aconteceu o V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação da UERJ e duas jornadas filosóficas na cidade de Caxias, no Rio de Janeiro, nas quais participaram pessoas de toda a comunidade escolar (KOHAN, 2012).

Em 2011, deram-se continuidade ao projeto e incorporação de novos membros. Dentre eles, o secretário de educação do município de Caxias, RJ, que passou a ser coordenador do projeto nas escolas participantes. Ainda, neste ano, o projeto foi contemplado mais uma vez

²⁹ Tratou-se do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação.

com recursos oriundos do Edital de Apoio à Melhoria da Escola Pública da FAPERJ, para que pudesse dar continuidade com as atividades no ano de 2012. Outro momento importante neste ano foi a participação de professores e estudantes nas gravações da série “Filosofia: Educação e Ensino” do programa “Salto para o Futuro” da TV Escola, do Ministério da Educação (KOHAN, 2012).

Paralela às atividades desenvolvidas nas escolas participantes do projeto e em colaboração com elas, outras atividades e participações dos membros das escolas merecem ser destacadas. Dentre elas a participação de professores dessas escolas no programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação da UERJ, na qual construíram suas dissertações e teses tendo como objetos de pesquisas as próprias atividades desenvolvidas no projeto, por exemplo, a professora Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes, que em 2011 defendeu sua dissertação de mestrado intitulada de *Filosofia com Criança na Escola Pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?* e, em 2017, a tese intitulada de *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*.

Assim, por meio desta trajetória e das experiências que foram sendo tecidas no percurso desse projeto, destacamos a epígrafe a qual utilizamos para abrir este capítulo, pois ela fala muito do que podemos pensar acerca do movimento de Filosofia com crianças em Kohan. Um movimento que, como apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, por meio de diferentes experiências desenvolvidas no Nordeste do Brasil e/ou por pesquisadoras nordestinas, apresenta-se como um lugar de resistência, de batalhas e que está em um constante vir a ser e que nos diz muito sobre as contribuições da filosofia e das crianças/infâncias para a educação.

Nesse sentido, Kohan (2007) afirma que,

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a criança e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2007, p. 97).

É, pois, nesse movimento de reinvenções que se situa o projeto “Em Caxias, a Filosofia en-Caixa?” A adesão do projeto pela a escola é considerada um fator importante que contribuiu para que os profissionais da educação e os estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos),

despertassem novos olhares para a escola pública, que resinificassem esses espaços para além de espaços formas e tradicionais da educação (GOMES, 2017).

Essas experiências possibilitam, de acordo com Gomes (2017; 2019), repensar, também, as certezas e as verdades que se têm acerca da prática docente e da educação, pois, segundo essa professora e pesquisadora que participa do projeto:

[...] os saberes e práticas que tínhamos antes dos atravessamentos do projeto e que estavam fundamentados a partir de certezas sobre a escola/educação, sobre nossa prática, ou seja, sobre o modo que habitávamos a escola, foram se perdendo e convidando a nos perder, num caminho que ainda estamos trilhando (GOMES, 2019, p.23).

As diferentes experiências que são desenvolvidas com o projeto na escola e que contribuem para as experiências de pensamentos dos estudantes também contribuem para que desenvolvam habilidades de escuta e aprendem compartilhar suas experiências com os outros, tornando-os protagonistas das ações que acontecem no projeto. Além disso, as experiências ali presentes convidam todos os envolvidos a “pensar para além das bordas via uma atitude de atenção, espera, cuidado e escuta das vozes das infâncias dos pensamentos dos alunos” (GOMES, 2019, p. 26).

É importante destacar que Kohan (2012), ao propor essas experiências da filosofia na escola de ensino fundamental, não apresenta essas possibilidades enquanto um método, ou com metodologias/recursos prontos para a realização das atividades de filosofia na escola de ensino fundamental, mas sim aponta uma composição para pensar as experiências de pensamentos com crianças.

Tais composições consistem em orientações/subsídios de como a promoção de experiências de pensamento podem ser desenvolvidas, são sugestões que no dia a dia da escola elas serão repensadas e “adaptadas” de acordo com o desenrolar dos encontros, como o próprio Kohan (2012) afirma:

Falamos de ‘composição’ de uma experiência, e não de ‘estrutura’, porque queremos aproximar a proposta metodológica do trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos. Sugerimos esses materiais não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ela começar a compor nossa própria obra [...].

A partir dessa composição, Kohan (2012) apresenta 5 (cinco) “passos para andar o filosofar” que auxiliam os professores na organização e no desenvolvimento da prática filosófica nas escolas que participaram e que participam do projeto. São elas: I – Como compor uma experiência de filosofia?; II – Alguns gestos para a prática filosófica com crianças; III – Gestos a evitar numa experiência de filosofia; IV – Elementos para considerar nossa tarefa; e V – Sugestões para os que acompanham as experiências de filosofia (KOHAN, 2012).

O primeiro passo, “Como compor uma experiência de filosofia?”, consiste nos momentos de como a experiência de filosofia será promovida na escola. Assim, são propostos os seguintes momentos: Disposição inicial, Vivência (leituras) de um texto, Problematização do texto, Levantamento de temas/questões, Escolha de temas/questões e Diálogo.

Com relação à “disposição inicial”, essa consiste em um momento que pode ser usado para facilitar e enriquecer o encontro, em auxiliar as crianças antes das próximas etapas. Seria uma forma de exercitar o pensamento e a reflexão no início do encontro.

O momento “vivência (leitura) de um texto” consiste na leitura de um texto (pode ser diferentes gêneros textuais) como meio para auxiliar o desenvolvimento do pensamento, já que, de acordo com Kohan (2012, p. 20), “Só pensamos quando algo, como um texto, força o pensamento” [...]. O texto é um meio, segundo esse filósofo que pode “[...] ajudar a exercitar diversas formas de expressões e experimentação, de leitura participativa, dramática, etc.”.

O momento “Problematização do texto” consiste na etapa em que tanto as crianças quanto os adultos irão levantar questões que foram provocadas durante a leitura do texto. Tal momento é necessário, pois possibilita que sejam feitas perguntas e essas são necessárias para iniciar o processo de pensamento (KOHAN, 2012). A esse respeito, Kohan afirma que:

[...] as perguntas são um início para o pensar. Elas traçam caminhos. Importa que os participantes perguntem e se perguntem como modo de abrir esses novos espaços no pensamento. Não há perguntas boas e ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível (KOHAN, 2012, p. 20).

Como forma de contribuir com o processo do perguntar, do levantamento de questões, passa-se para o próximo momento das composições da experiência filosófica na escola de ensino fundamental. Trata-se da “Escolha de temas/questões”, isso porque espera-se que um texto provoque muitas perguntas. Para escolher tais perguntas, pode-se estabelecer alguns critérios como sorteio de perguntas, que um participante que não fez perguntas escolha uma

pergunta, critérios lógicos; ou não. O que importa é que os questionamentos que provocaram inquietudes no grupo possam ser aprofundados (KOHAN, 2012).

O próximo momento é o diálogo, momento importante no qual os participantes podem trocar ideias e argumentos e assim promover a discussão filosófica, que de acordo com Kohan (2012, p. 20) consiste na “[...] terra dos ‘por quês’ e dos ‘para quês’ [...]”. Nesse processo, a professora ou o professor não exerce um papel central nas discussões, ele é um mediador que auxilia todo o processo visando evitar que a discussão saia do foco inicial. É um momento no qual Kohan (2012) destaca que o pensamento se dá não apenas por meio das palavras, mas pode também ocorrer a partir dos gestos, dos silêncios ou de outras formas de linguagem.

O último momento dessa composição é o “Para continuar pensando”, que consiste em “avaliar, destacar ou recuperar” (KOHAN, 2012, p. 21) a experiência realizada na escola. É importante frisar que nesses processos, não são pretendidas fazer avaliações dos participantes, mas sim e exclusivamente da experiência realizada.

Quanto ao aspecto “II – Alguns gestos para a prática filosófica com crianças”, dos passos que Kohan (2012) apresenta como meio para o filosofar, nele, Kohan (2012) apresenta algumas orientações importantes que podem ser seguidas visando contribuir para que as experiências de pensamento possam ocorrer, tais como: que os professores incentivem os estudantes a escutarem e conversarem entre si; necessidade de evitar julgamentos com teor moralizantes; sempre perguntar o porquê para que eles possam perguntar mais e elaborar melhor seus questionamentos; realizar perguntas que as crianças possam refletir ao dar as respostas e não apenas perguntas como fossem interrogá-las; ter ciência de que o silêncio também é resposta e assim não se deve ficar incomodado com essa expressão do perguntar; não visar a chegar em respostas corretas, já que não saber em vários momentos é mais importante do que o próprio saber; e, caso seja necessário, estipular regras para a organização do grupo que essas sejam construídas pelo próprio grupo.

Há também nesse processo de gestos que contribuem para que a prática filosófica com crianças possa acontecer alguns exemplos de perguntas que podem promover o aprofundamento da discussão filosófica com as crianças. São elas:

- O que você quer dizer exatamente quando diz...?
- Você pode explicar de outra forma (ou em outras palavras) o que acabou de dizer?
- Alguém é capaz de esclarecer o que foi dito por...?
- Você poderia dar um exemplo do que acabou de dizer?
- Você está querendo dizer que...?

- Você não está dizendo o mesmo que..., de maneira diferente?
 - Qual a diferença entre sua postura e da...?
 - O que você diz agora acrescenta algo ao que já tinha sido dito antes? O quê?
- (KOHAN, 2012, p. 24).

Essas são apenas algumas perguntas de uma lista de mais de 30 (trinta perguntas) que Kohan (2012) sugere para serem usadas no percurso dos encontros de práticas de filosofia com crianças. Ressalta-se que, como mencionado, são apenas sugestões que podem ser usadas, mas que em cada contexto e/ou momentos de reflexões filosóficas podem ser substituídas por outras que melhor contribuam para que as crianças tenham momentos prazerosos de experiência de pensamentos.

Com relação ao aspecto “III – Gestos a evitar numa experiência de filosofia”, trata-se de aspectos que devem ser evitados na prática de filosofia com crianças, tais como ministrar aula de filosofia; permitir que as discussões sejam monopolizadas por uma determinada parte do grupo; evitar que ocorram comentários irrelevantes ou com muitos exemplos; que o professor evite não concordar com posturas de determinadas crianças; fazer muitas interrupções e interromper as discussões importantes; surgimento de situações que disperse a atenção do grupo com distrações, brigas, desmotivação dos colegas etc.; e os momentos de reflexão filosófica se transformem em terapia de grupo (KOHAN, 2012).

Quanto ao aspecto “IV – Elementos para considerar nossa tarefa”, este consiste em uma série de 27 (vinte e sete) perguntas divididas em 3 (três) grupos que podem auxiliar em compreender quais as disposições que os envolvidos no processo de promoção de experiências de filosofia estão dispostos com relação às questões e aos temas investigados, com relação aos estudantes e com relação à própria investigação”, ou seja, são perguntas por meio das quais os próprios executores no processo devem se fazer para compreender se realmente estão contribuindo com o desenvolvimento de experiências de pensamentos (KOHAN, 2012).

Já o aspecto “V – Sugestões para os que acompanham as experiências de filosofia”, trata-se de um conjunto com 15 (quinze) perguntas que as pessoas (estudantes universitários e as coordenadoras do projeto) que acompanham as experiências de pensamento nas escolas devem se fazer para refletirem se realmente estão contribuindo com o processo e com a prática da filosofia na escola (KOHAN, 2012).

Além de apresentar o passo a passo que pode ser utilizado na escola como meio de auxiliar na promoção das experiências de pensamento, Kohan (2012) também nos apresenta os nomes que os auxiliaram no desenvolvimento do que nomeamos aqui como filosofia “com”

crianças. Tais nomes são de filósofos, teóricos e poetas que influenciaram Kohan em possibilitar que as crianças e outros estudantes do ensino fundamental pudessem ter contato com a experiência filosófica desde os primeiros anos escolares.

Os principais representantes de suas influências são Sócrates, Simón Rodríguez, Jacques Rancière, Joseph Jacotot, Michel Foucault, Giuseppe Ferraro, Matthew Lipman, Ann Sharp, Gilles Deleuze, Subcomandante Marcos, Jacques Derrida e Manoel de Barros. Cada um contribuiu de forma significativa para a construção do pensamento e das proposições de filosofia com crianças, infâncias, filosofias e educação em Walter Kohan (KOHAN, 2012; BERLE, 2018).

Como já afirmado, ambos os nomes aqui citados foram e são importantes para o pensamento de Kohan e para a forma como ele apresenta a possibilidade da filosofia com crianças, suas concepções de infâncias, filosofias e educação³⁰, porém neste momento de pesquisa não é possível discorrer sobre as contribuições que cada um exerceu em Kohan e, por isso, focamos em 3 (três) destes nomes - Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault -, já que esses filósofos franceses foram importantes para denominarmos as proposições de Kohan como derivadas de uma escola francesa.

De Derrida, Kohan (2012) afirma que:

[...] aprendemos, sobretudo, a ver o caráter paradoxal, antinômico, enigmático do ensino de filosofia e da posição do professor de filosofia. Isso significa um espaço de incertezas, tensão, de constante busca de sentido. Mais ainda, ele parece um espaço ao mesmo tempo necessário e impossível de habitar. De uma maneira livre nos apropriamos desse caráter antinômico para não estar tranquilos, para dotar nossa prática dessa ausência de conforto que faz o pensamento mexer e nunca deixar de se mexer (KOHAN, 2012, p. 46).

Ainda de Derrida, Kohan (2012) apresenta o caráter paradoxal da relação professor e método que está bem presente em suas proposições e que também consiste em uma das suas principais críticas ao PFpC de Lipman. Nesse aspecto específico, ele afirma que Derrida apresenta a necessidade de o professor precisar de “[...] um caminho, planejamento, recursos, textos, estratégias de sensibilização, formas de avaliação [...]” (KOHAN, 2012, p. 47), porém Kohan enfatiza que a filosofia vai além de qualquer método, já que, por mais que um método

³⁰ No capítulo “Palavras, passos e nomes para um projeto” escrito por Kohan, presente no livro *A Escola Pública Aposta no Pensamento* (KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. *A escola pública aposta no pensamento*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012), é possível encontrar com detalhe as influências de cada um desses nomes no pensamento de Kohan.

seja considerado bom, se for trabalhado de forma muito rigorosa, pode não ser possível contribuir para que ocorra experiência de filosofia, visto que não há liberdade para que o processo de experiência aconteça.

Bem como Kohan (2012) destaca, essas experiências de pensamentos podem surgir também sem necessitar de uso de métodos, bem como por meio de uma prática tida antimetódica, ou seja, o método em alguns casos é importante, mas não deve-se tê-lo como um meio, como única possibilidade para o desenvolvimento das experiências de pensamentos. Isso contribui para que, de acordo com Kohan (2012, p. 47), “[...] o ensinar pode ser visto como uma tarefa ao mesmo tempo necessária e impossível, e esse caráter paradoxal é uma força que potencia nosso trabalho na escola”.

Com relação às principais influências de Deleuze, Kohan (2012) destaca a sua contribuição para pensar a escola para além de uma instituição que disciplina e controla os estudantes e os profissionais que nela atuam. Nas palavras de Kohan (2012):

Com Deleuze aprendemos a dar importância às formas não subjetivas, impessoais, que circulam – não sem dores e dificuldades – pelas instituições educacionais. Ou que, em todo caso, podem nelas ser desenhadas, tais como devires, linhas de fuga, ritornelos. Ou seja, aprendemos a deixar de pensar a educação como um dispositivo de formação de determinadas subjetividades para pensa-la como uma prática disparadora ou propiciadora de espaços que interrompem a dinâmica dominante na escola, aquela que disciplina, controla, conforma [...] (KOHAN, 2012, p. 43).

Ainda com Deleuze, Kohan apresenta a importância dessa influência para diferenciar a categoria infância da categoria criança, na qual passa a pensá-las não apenas enquanto temporalidade cronológica. Foi a partir de Deleuze que Kohan aprendeu a pensar o devir-criança/devir-infantil, ou seja, “[...] uma forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma (KOHAN, 2012, p. 43).

Outro aspecto importante que Deleuze tem influenciado Kohan é em não pensar o caráter “maior” da educação, mas sim no que diz respeito ao caráter “menor”, ou seja, não nos preocuparmos, apenas, com o currículo prescrito, normativo, com diretrizes, parâmetros e tantos outros documentos que norteiam a educação geral, mas pensar entre tanto outros, no currículo oculto, no que pode e deve “[...] ser praticado nos interstícios e limites desse espaço maior, molar” (KOHAN, 2012, p. 44).

É um meio, assim, para compreendermos as escolas para além dos seus muros e do que é pré-pensada para ela, sem discorrer da sua própria realidade, do contexto na qual está inserida,

já que, por mais que os documentos normativos deixem essas brechas para que as instituições de ensino e seus respectivos sistemas de ensino façam as adaptações necessárias à sua realidade, sabemos que nem sempre isso acontece.

Deleuze também influenciou as proposições do Projeto que Kohan coordena no aspecto do aprender com o outro, aprender com o diálogo. A esse respeito, Kohan (2012) afirma que:

[...] com Deleuze aprendemos certa relação com o aprender. Aprendemos que não se aprende de ninguém, mas com outros, que nada ensinam os que pretendem se colocar como modelos, paradigmas, arquétipos. Aprender supõe dar atenção aos signos, decifrar signos do mundo, das pessoas, da vida. Aprende-se pelo padecer, pela experiência sensível do corpo. Aprendemos também que não há correspondência biunívoca entre ensinar e aprender, que alguém pode ensinar o que ninguém aprende e que outro pode aprender sem que ninguém lhe ensine. Aprendemos, assim, o mistério da relação entre ensinar e aprender e a conviver, no pensamento, com esse mistério (KOHAN, 2012, p. 44).

São muitas aprendizagens que Deleuze nos apresenta e que Kohan (2012) toma como motivos para a presença da filosofia na escola de ensino fundamental. Mostrando a possibilidade da filosofia com crianças, por meio da qual o aprender e o ensinar não deve ser apenas pensados enquanto uma relação vertical entre professor e aluno, ou por meio dos conteúdos, visto que são vários os meios pelos quais podemos aprender, perpassando o viés tradicional da educação.

Foucault também aparece constantemente nas intenções de Kohan (2012) com a filosofia “com” crianças, principalmente no aspecto relacionado com a prática pedagógica do professor. Para isso, Kohan (2012) compara a distinção entre experiência e verdade que Foucault discorre em relação ao livro para poder pensar essa relação com o trabalho do professor. Assim, Kohan (2012) afirma que:

Sentimos muita inspiração no trabalho de M. Foucault, na sua relação com a escrita e o pensamento. Lemos sua distinção entre experiência e verdade, referida aos livros, e a pensamos também para a prática pedagógica. Pensamos, como Foucault, que há livros que se escrevem para transmitir verdades e livros que se escrevem, transmitindo verdades, para problematizar a relação que se tem com a verdade. Nesse sentido, Foucault parece habitar outro solo que o mestre ignorante, mas o sentido está próximo e, dotado do princípio da igualdade, ganha ainda mais força: trata-se de potencializar, ainda sob os efeitos da transmissão, o trabalho que cada um faz em relação com as verdades nas quais se encontra situado (KOHAN, 2012, p. 38).

Em Foucault, assim como em Derrida, Kohan (2012) destaca que aprendemos a pensar e a observar a escola enquanto um “dispositivo moderno disciplinar” e a partir disso a combater as diversas manifestações de poder que encontram-se nessas instituições, bem como a desconfiarmos do que aparentemente seriam boas intenções, mas que na verdade são exemplificações de modos de exercer o poder. Ainda, com Foucault “[...] aprendemos também que somos constituídos pelas relações de poder que estamos exercendo e que a filosofia, como exercício e experiência, talvez possa nos ajudar nisto: a compreender o que estamos sendo para podermos ser de outra maneira” (KOHAN, 2012, p. 39).

As considerações sobre o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” aqui apontadas nos ajudam a perceber o movimento Filosofia “com” Crianças pensado a partir de Kohan, enquanto uma possibilidade da filosofia não apenas “na” escola, mas também de uma filosofia “da” escola, já que nos faz pensar e problematizar o papel social da escola, seus espaços, forma de organização, bem como as próprias atividades laborais de seus profissionais e as experiências infantis que circulam esses espaços.

5 LIPMAN E KOHAN: ENCONTROS E (DES) ENCONTROS

Compreender as principais diferenças entre Lipman (Programa de Filosofia para Crianças) e Walter Kohan (Movimento entre a universidade e a escola de educação básica) é compreender, também, as concepções de infância/infâncias/crianças que estão presentes em seus pensamentos e nas formas como são pensadas as possibilidades da filosofia com as crianças/infâncias.

Lipman pensa a infância/criança enquanto uma etapa da vida por meio da qual a filosofia pode ser utilizada como forma de educar e democratizá-las (KOHAN, 2011), porém ele pensa as crianças enquanto “[...] curiosas e lúdicas, mas racionais e hábeis para envolver-se em diálogos filosóficos. [...]” (KOHAN, 2008, p. 105). Ao contrário disso, Kohan (2011) pensa a infância não como uma fase da vida da criança, um período cronológico, mas “[...] como possibilidade afirmativa do pensar” (KOHAN, 2011, p. 18), ou seja, a infância enquanto possibilidade.

A partir dessa diferença inicial, aponta-se outros caminhos para a forma como cada filósofo pensa como a filosofia pode e/ou deve ser aproximada às crianças. Enquanto um (Lipman) desenvolveu uma proposta que, para atingir seu objetivo principal, que é proporcionar uma educação para o pensar, deve-se fazer uso de métodos prontos, seguir um currículo específico e necessidade de comprar a permissão para fazer uso de seus materiais, o outro (Walter Kohan) crítica o uso do método e apenas sugere uma composição que pode ser usada como meio de orientar o caminho, o percurso da prática filosófica com as crianças, mas dando liberdade para que o percurso das experiências de pensamentos sejam trilhados de acordo com o contexto de onde está sendo promovido tal prática.

É importante destacar que por muito tempo o professor Walter Kohan dialogou com a proposta de Lipman, inclusive, foi a partir do contato com a proposta deste filósofo que Kohan passou também a defender a possibilidade da aproximação da filosofia com as crianças e com a infância. No entanto, aos poucos Kohan foi rompendo com o pensamento de Lipman e tecendo algumas críticas, sem com isso desmerecer a importância de Lipman enquanto principal entusiasta para que as discussões sobre a aproximação entre a filosofia e as crianças na escola pudesse acontecer. Ressalta ainda que, apesar dessas críticas, Kohan reconhece a importância de Lipman enquanto pioneiro para as discussões sobre filosofia “para”/“com” crianças.

Segundo Kohan (2008):

A proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a filosofia das crianças. Por um lado, porque indo além de algumas concepções românticas e idealizadas, Lipman foi o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permita colocar a filosofia como ferramenta-chave na educação das crianças. Por outro lado, porque Lipman levou tão a sério a ideia, que elaborou não apenas uma fundamentação teórica para ela, mas também deu origem a um dispositivo prático e institucional para viabilizá-la. [...] (KOHAN, 2008, p. 103).

Nesse sentido, apesar dos problemas encontradas por Kohan na propostas de Matthew Lipman, é indiscutível a sua relevância e pioneirismo em propor a aproximação da filosofia às crianças na escola, pois Lipman criou uma proposta educacional que visava repensar a forma como os sistemas educacionais estavam falhos e assim sugere repensar esses métodos que reforçam e reafirmam a exclusão e a desigualdade social que perpassa diferentes momentos da História da Educação, o qual faz uso da filosofia para crianças como meio também para questionar a educação tradicional.

Além disso, a própria forma que Kohan inaugura as composições da filosofia com crianças apresenta-se com muitos elementos do PFpC e este professor não esconde essas influências, pois segundo Kohan, Olarieta e Wozniak; Lipman:

[...] abriu-me um mundo. Desde então, meu entusiasmo e compromisso com filosofia para crianças foram sempre crescentes, ao mesmo tempo em que cresceu, nos últimos anos, uma necessidade de recriar essa ideia sobre novas bases práticas, metodológicas e teóricas. Tenho escrito sobre isso, e não vale a pena repetir aqui o escrito. Em todo caso, conhecer e praticar a filosofia para crianças tal e como a concebia Lipman tem sido para mim uma condição para ser o que sou (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 180).

Mas não apenas só isso, algumas das ideias de Lipman, como “[...] o diálogo coletivo, a roda de conversa, a valorização do pensamento das crianças, o uso de textos que estimulam o pensamento, entre outros. [...]” (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 180), permanecem potentes e ativas nas atividades do NEFI, inclusive no projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”.

O contexto de rompimento de Kohan com Lipman pode ser encontrado, dentre outras, nas obras *Filosofia para Crianças* (KOHAN, 2008) e *Infância. Entre educação e Filosofia* (KOHAN, 2011). Uma das principais críticas à proposta de Lipman apresentada em Kohan (2011) é que, em certas medidas, o programa de Lipman que era anunciado enquanto uma inovação educativa, está revestido por “[...] um caráter bastante tradicional em seus modos de

pensar a infância e a filosofia, bem como nos sentidos que propõe para uma educação filosófica” (KOHAN, 2011, p. 17).

Essa afirmação dialoga com Kohan (2008), quando ele apresenta a existência de três desafios para a proposta de Lipman e que são, a nosso ver, problemas reais para a efetivação dessa proposta no contexto brasileiro. Esses desafios são: desafios teóricos, desafios metodológicos e desafios político-institucional, já que, devido ao modo como Lipman propõe a efetivação do programa, em muitos casos há “[...] um emprego técnico e pouco reflexivo da proposta” (KOHAN, 2008, p. 103), pois, como trata-se de uma prática filosófica-educacional, ela deve ser problematizada e questionada.

Com relação aos desafios teóricos presentes na proposta de Lipman, Kohan (2008), apresenta 3 (três) perguntas para pensarmos esses desafios, são elas: “Por que filosofia? O que é a filosofia? Para que *filosofia para crianças*? (KOHAN, 2008, p. 104, grifos do autor). Tais questionamentos nos sugerem pensar que Kohan (2008; 2011) está preocupado em como a proposta de Lipman pode ser usada em países com contextos sociais, econômicos e políticos diferentes dos Estados Unidos, país para o qual, originalmente, a proposta de Lipman foi pensada.

Apesar de Kohan (2008), não propor responder essas perguntas, percebemos em suas discussões algumas pistas para refletirmos sobre essas problematizações. Por exemplo, a necessidade de pensar a base do filosofar para além do pragmatismo, deve-se pensá-la no contexto histórico específico de cada país, acrescentar reflexões oriundas de outras tradições filosóficas como “marxismo, o pós-estruturalismo e a teoria crítica” (KOHAN, 2008, p. 105), que podem contribuir com uma visão mais ampla da educação, da escola.

Outra diferença importante que podemos apontar entre esses dois filósofos que, apesar de suas contradições teóricas/epistemológicas e/ou metodológicas contribuíram e muito em apresentar discussões necessárias sobre a filosofia na infância, são as influências de filósofos que os ajudaram a pensar essa relação. Tomando “emprestado” as falas do professor Junot Cornélio Matos, podemos afirmar que Kohan pertence a uma escola francesa, já que busca nos filósofos franceses Deleuze e Guatarri apresentar suas concepções sobre infâncias; enquanto Lipman, por sua vez, pertence a uma escola americana, ao passo que busca, principalmente em John Dewey, inspiração para a promoção da filosofia para crianças.

Deve-se também fazer uso não apenas da dimensão lógica da filosofia como meio para o filosofar, a dimensão política da filosofia tem e muito com o que contribuir para a transformação social da educação e da escola (KOHAN, 2008). Pensar a criança para além do

que queremos que ela seja no futuro, ouvi-las também é um ponto que distancia a proposta de Lipman com o pensamento de Kohan, pois:

[...] Mesmo que estejamos colocando ali nossas melhores intenções, quem sabe a prática da filosofia permita abrir o espaço das finalidades e sentidos educacionais à voz das próprias crianças. Quem sabe elas possam participar na elucidação do sentido de praticar a filosofia (KOHAN, 2008, p. 105).

Esses desafios teóricos, dizem muito sobre os desafios metodológicos que Kohan também apresenta à proposta de Lipman, por exemplo, o uso de método pronto, já que Kohan considera não ser adequado que sejam aplicados métodos fechados ou modelos ditos “eficientes” para a prática pedagógica, visto que, como estamos tratando de prática filosófica com crianças, é importante que se tenha uma relação mais crítica, reflexiva e ativa tanto dos professores quanto dos próprios estudantes. Assim, esses sujeitos, que são os atores do filosofar, também devem contribuir com a criação ou com as escolhas dos materiais e das estratégias que serão utilizadas como meio para o filosofar (KOHAN, 2008).

O próximo desafio é que distancia muito Kohan de Lipman é justamente pensar os desafios político-institucionais, principalmente no que diz respeito à prática da filosofia com crianças no Brasil. É necessário pensar o sentido da filosofia para/com crianças no Brasil, qual o papel do programa de Lipman para o contexto educacional brasileiro e quais, se é que existem, estratégias adequadas para aproximar a filosofia às crianças (KOHAN, 2008).

Essas reflexões estão relacionadas ao fato da dificuldade de se fazer uso da proposta de Lipman no contexto das escolas públicas, isso porque o alto custo para implementação da proposta e ausência desse programa nas escolas públicas acabam se transformando em uma espécie de “privatização e elitização” do PFC no Brasil, ou como bem afirma Kohan (2008):

É preciso definir claramente quais são os fins políticos desse movimento de pôr em prática a filosofia com crianças. Não há possibilidades de indefinição. Num contexto de desmantelamento do sistema público de ensino, ou se afirma uma política que priorize o ensino público ou se acompanha seu desmoronamento. Nesse sentido, a institucionalização do programa de Lipman no Brasil, pela ausência de uma política efetiva de inserção na rede pública de ensino, tem permitido sua privatização e elitização (KOHAN, 2008, p. 107).

Nesse sentido, não basta apenas divulgar e/ou disseminar programas, propostas. Faz-se necessário refletir sobre tais propostas e pensar de forma crítica as diferentes possibilidades da

prática educativa da filosofia, perpassando o viés repetitivo e buscando a própria autonomia da reflexão filosófica, fato que, o PFpC não permite que aconteça, ou, pelos menos, não é o que é percebido em algumas experiências. Ao menos, quando diz respeito a seguir à risca a proposta de Lipman.

Como enfatizado até aqui, tanto Lipman quanto Kohan, imbricados em contextos e realidades de países diferentes, inauguraram formas diferentes e necessárias para pensar a filosofia na escola desde as mais diversas concepções de infâncias, cada um ao seu modo, pensando a partir das vozes (influências teóricas) e de suas leituras. É nesse contexto que também se inserem alguns distanciamentos entre o que se denomina em Lipman de *filosofia “para” crianças* e em Kohan de *filosofia “com” crianças*. As aspas aparecem nas preposições não por acaso, pois são necessários esses destaques nas preposições “com” e “para” como meio de demonstrar mais uma diferença importante entre essas a proposta de Lipman e a composição de Kohan.

Dito isto:

[...] o que se propõe é fazer filosofia com crianças, e a mudança de preposição é significativa: não é uma filosofia para elas, não é somente por a seu alcance algo que antes não lhes era acessível. Filosofia com crianças significa que a filosofia é algo que as crianças podem praticar e que ambos ao final se modificam nesse encontro. Não se trata de crianças prodígios nem de filósofos precoces. Trata-se de crianças vivendo a experiência da filosofia. Experiência que envolve algo de risco e ausência de certeza. Que prepara para um pensar diferente. A questão é, então, propiciar esse encontro (WAKSMAN; KOHAN, 2009, p. 8, *apud* CIRINO, 2016, p. 88, tradução nossa).

Nesse sentido, a preposição “para” nos remete ao fato de que se tenha criado, desenvolvido algo para alguém, como se tivesse sido criada uma filosofia para as crianças. Já a preposição “com”, faz-nos pensar em algo que foi construído junto, desenvolvido junto, sem chegar à escola com uma proposta pronta para ser aplicada, sem com isso haver sido consultados os sujeitos que dela fazem parte.

É o que nos apresenta Kohan (2012) quando foi entrevistado por Ana Corina Salas e indagado sobre “*Que te forçou a sair da ideia de uma filosofia para crianças para uma filosofia com crianças?*” (KOHAN; SALAS, 2012, p. 160).

[...] Bom, creio que muitas coisas, afetos, pessoas, ideias... Eu te diria, em primeiro, os meninos e as meninas, ou a infância, sua sensibilidade, sua atenção, sua palavra... digamos que eu não tinha uma ideia prévia do que resultaria desse encontro com a infância e a própria prática a partir da filosofia

para crianças – que, por certo foi para mim ‘revolucionária’ no modo de conceber e praticar a filosofia em relação com o espaço acadêmico -, foi gerando em mim uma necessidade de pensar tudo de novo, tudo desde o começo, um tudo o mais infantil possível. Com ‘tudo’ quero dizer, valha a redundância, ‘tudo’, ou seja, a filosofia, a educação, a infância, minha relação com cada uma delas e o sentido de praticá-las. Há que ser justo e perceber que em um sentido a filosofia para crianças é também uma filosofia com meninos e meninas, no sentido em que se propõe um filosofar compartilhado com eles. Mas o que precisei reconsiderar é essa ideia de algo previamente estabelecido que há que dispor para a infância o que temos como o melhor modo possível de apresentação da filosofia. E mais ainda a própria ideia de filosofia e infância, o que entendemos por cada uma delas [...] (KOHAN; SALAS, 2012, p. 160).

É, pois, com esse sentido de não apresentar algo pronto “para” as crianças que contribuam para a prática do filosofar, mas de construir juntos, com elas, que Kohan pensou a filosofia “com” crianças, pensamento este que também nos faz perceber que temos muito a aprender com as crianças, já que não é só as crianças que aprendem conosco, nós, a educação, a escola e a filosofia também aprendemos com elas, com suas experiências e manifestações das infâncias.

Kohan (2011) compreende assim que não existe um modelo e nem é essa a sua intenção ao propor a possibilidade de as crianças terem contato com experiências de pensamentos, pois,

Não são modelos, senão, apenas, possibilidades. Não os colocamos pela verdade dos conhecimentos produzidos, mas pelo valor da experiência impulsionada. Não afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamentos, mas uma inquietude infantil, irrenunciável, por pensar, sempre outra vez. São experiências de infância. Experiências de filosofia. Infância da e na filosofia (KOHAN, 2011, p. 118).

Assim, ao contrário de Lipman quando propõe pensar a infância e a sua educação, Kohan apresenta a infância enquanto um convite para o pensamento. São, assim, as crianças que nos convidam a pensar sobre elas e sobre o mundo e não o contrário. Kohan, ao mesmo tempo que nos convida a contribuir com que as crianças filosofem, tenham experiências de pensamento, auxilia-nos a pensar sobre as nossas práticas pedagógicas que desenvolvemos na escola. Práticas estas que nos cegam e nos fazem ver a infância como uma preparação para a idade adulta. Ao contrário disto, ao pensar a filosofia com crianças:

[...] estaríamos muito distantes de uma educação que “prepara as crianças para o futuro” ou para “o mercado de trabalho” ou “para a democracia” ou para qualquer coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. Uma tal educação permite viver a

infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a de deixar a infância, a experiência. Prepararmo-nos para recuperá-las, se a perdemos. Se a educação é a educação dos que estão na infância, dos excluídos da experiência – sejam crianças ou adultos -, a tarefa de uma tal educação é inventar essa infância e não deixar que volte a perder (KOHAN, 2011, p. 247-248).

Essa composição pensada por Kohan da filosofia na escola de ensino fundamental enquanto meio para a afirmação da infância, das infâncias, de experiências de pensamento foi observado nas pesquisas que fizeram parte do primeiro capítulo (breve estudo da arte) desta dissertação, quando percebemos que, as pesquisadoras, ao abordar em seus estudos percepções acerca da experiência do pensamento, não fizeram uso de métodos pré-estabelecidos, mas foram construídos com e a partir da realidade na qual cada escola estava inserida, bem como durante o percurso das intervenções.

Esses são anúncios possíveis para uma educação que não inibe o pensamento das crianças, ou, usando o termo de Silva (2016), que não permite o silenciamento da imaginação, do perguntar das crianças, não permite que as anulamos, não as frustramos. Assim como também anunciado por Cirino (2016) quando assume que suas experiências de filosofia com crianças:

[...] como experiências de pensamento e não utilizam novelas ou manuais, são experiências tateantes no sentido de serem abertas para as possibilidades que emergem na dinâmica do encontro, nas perguntas que provocam e no movimento do pensamento que envolvem adultos e crianças (CIRINO, 2016, p. 91).

A partir do exposto, não queremos, como também Kohan não quis, anular toda a força e potência da *filosofia “para” crianças* de Matthew Lipman, já que é possível, pelo menos também percebemos com algumas experiências analisadas e por nós já realizadas, a partir de Lipman, adaptar seu método para trabalhar em escolas brasileiras. A esse respeito citamos as experiências desenvolvidas por Lima (2018) em uma escola pública de São Luís/MA, quando adaptou a proposta de Lipman para a sua realidade local³¹. O mesmo foi feito por nós quando

³¹ Ressalta-se que em São Luís do Maranhão a Filosofia faz parte da escola como componente curricular do currículo de todo o ensino fundamental dessa rede de ensino.

desenvolvemos nossa pesquisa de graduação e fizemos algumas adaptações da proposta de Lipman para atender o contexto social de uma escola pública³² do interior de Alagoas.

Frente ao exposto no capítulo, ressaltamos que apesar desses dois filósofos (Lipman e Kohan) divergirem em diferentes pontos, podemos afirmar que em tantos outros eles se complementam e nos ajudam, incentivam e nos inquietam a continuar investigando, pesquisando e resistindo sobre a filosofia na infância, pois em ambos ela é importante e necessária para que possamos pensar a educação das/nas infâncias a partir da própria infância e não apenas baseadas em teorias que não dialogam com o contexto social, econômico, histórico e político das diferentes infâncias brasileiras.

³² Nesse município em questão a filosofia não faz parte do currículo da escola.

6 UMA RELEITURA DE UMA PESQUISA POR NÓS REALIZADA³³

“A pergunta se impõe. Chega um momento em que já não se pode continuar evitando nem permanecer na opinião de costume”
Kant, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. A VII

A epígrafe que abre este capítulo fala muito do que podemos aprender durante o mestrado. Kant nos mostra que devemos estar abertos para o novo, a evitar permanecer com a mesma opinião. Foi isso que nos mostrou nossa pesquisa e é por isso que trazemos para esta dissertação uma nova visão para repensarmos a nossa concepção da prática da filosofia com as crianças na escola pública.

Assim como aconteceu com Cirino (2016) em sua escrita no que diz respeito a necessidade de rever os conceitos de infância e crianças que até então ela tinha e que com a escrita de sua tese de doutorado pôde enxergar outras concepções para além da perspectiva cronológica, de etapa de vida, de desenvolvimento, o mesmo aconteceu nos aconteceu durante nossa escrita.

Nesse sentido, buscamos trazer alguns anúncios de nossa experiência de prática de filosofia com crianças. Anúncios estes que já se fizeram presentes em publicações em anais de congressos e em outros eventos, mesas redondas, etc. Inclusive, parte do texto deste capítulo foi publicado nos Anais da VII Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e fez parte de um dos capítulos do nosso Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Filosofia, na UFAL, em 2013.

Dentre as poucas experiências de filosofia com crianças realizadas em escolas públicas alagoanas, uma delas foi desenvolvida por nós como meio para a realização da nossa pesquisa de graduação em Filosofia na UFAL.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é realizar uma nova leitura de uma pesquisa por nós realizada no âmbito da graduação em Filosofia na UFAL. Trata-se do relato de experiências com Filosofia com crianças realizadas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Barra de Santo Antônio, localizado no Litoral Norte do estado de Alagoas.

³³ Parte do texto desta seção faz parte de um dos capítulos do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Filosofia da UFAL, defendido em 2013, pelo autor desta pesquisa. O mesmo texto consistiu em uma comunicação oral apresentada na ocasião da VII Semana Internacional de pedagogia da UFAL, em 2020, e publicado nos anais eletrônico desse evento.

A intenção deste capítulo é mostrar a forma como pensamos a presença da Filosofia na escola de ensino fundamental e de como podemos promover experiências de pensamentos com crianças nesses espaços educativos, tendo tais propostas não como um método único e ideal para tal prática, mas como uma possibilidade, como tantas outras usadas por várias professoras e vários professores no Brasil e no mundo.

Desta forma, mostramos que, apesar das negações dessa possibilidade no ensino fundamental, há também resistência e que nós, mesmo sendo um dos poucos que levantamos esta bandeira, continuamos lutando, resistindo e divulgando que mais que possível trabalhar filosofia no ensino fundamental é necessário, tendo em vista as contribuições que a filosofia pode oferecer para a educação e para a formação das crianças.

Diante disso, compartilhamos do que Catherine Young Silva (1990) apresentou na “Introdução à edição brasileira” de *A Filosofia vai à escola*, obra de Matthew Lipman, publicada no Brasil em 1990. Para essa estudiosa da proposta de Lipman:

[...] os alunos que estudam filosofia expressam-se com maior clareza, lêem melhor, escrevem melhor, desempenham-se melhor em matemática, pensam mais criticamente, interessam-se mais pelos estudos, questiona mais e... adoram fazer filosofia (SILVA, 1990, p. 9).

É, pois, essa perspectiva de fazer filosofia com crianças, que propomos em um determinado momento da nossa jornada acadêmica em investigar essa possibilidade e de mostrar para a academia alagoana a sua necessidade.

O principal questionamento que norteou a pesquisa realizada foi: Como inserir as crianças no mundo da filosofia e fazer com que elas reflitam criticamente sobre diferentes temáticas filosóficas?

Para responder essa indagação, buscamos a resposta em Lipman que nos esclarece sobre a melhor maneira de levar a filosofia para a realidade das crianças, buscando o desenvolvimento dos seus pensamentos. Segundo Lipman (1990), é partindo da leitura das “novelas filosóficas” em uma comunidade de investigação que podemos inserir a filosofia no mundo das crianças. Para ele:

[...] Não há dificuldade inerente em aplicar a filosofia tradicional aos problemas que surgem em áreas centrais no adulto como medicina, direito e negócios. Mas a filosofia acadêmica tradicional, com sua insistência na terminologia técnica e nos argumentos intrincados e elaborados, sem dúvida seria um anátema para as crianças. Todavia, fazer filosofia é algo que a criança pode achar bastante agradável, se significa conversa sobre tópicos filosóficos

em linguagem comum, disciplinada por coações lógicas. [...] (LIPMAN, 1990, p. 165).

As novelas filosóficas foi a forma mais assertiva que Lipman obteve para “traduzir” a filosofia para a linguagem das crianças, trata-se, como já visto neste texto, de livros que contêm temas da filosofia adaptados para serem trabalhados com as crianças. Para esse pensador americano, os termos usados pelos filósofos durante toda a história da filosofia devem ser adequados à “linguagem cotidiana com a qual as crianças se sintam à vontade” (LIPMAN, 1995, p. 70). Este seria o caminho mais adequado para responder a nossa indagação, ou seja, inserir as crianças no mundo da filosofia, fazendo-as refletir criticamente sobre diferentes noções de valores através do programa Filosofia para Crianças.

No entanto, encontramos aqui um grande problema: existe uma grande dificuldade para se ter acesso aos materiais desse Programa. Além disso, as novelas, em certo sentido, foram produzidas para atender às necessidades educacionais das crianças dos Estados Unidos.

Apesar dessa dificuldade, isso não significa que seria impossível trabalhar com a filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental aqui no Brasil, pois existem diferentes textos que abordam temas filosóficos e que podem substituir as novelas de Lipman como, por exemplo, os diversos textos de literatura infantil. Além desses textos, Lorieri cita outros recursos que possibilitam a inserção dos temas de filosofia no cotidiano das crianças, sendo eles: “relatos de situações vividas, peças teatrais, filmes” entre outros recursos (LORIERI, 2012, p. 948).

Tendo em vista a sugestão de Lorieri, as experiências de fazer filosofia com crianças foram realizadas com base em contos infantis, músicas, fábulas, desenhos animados e filmes de animação da série Pequenos Filósofos da TV Escola. Nos episódios selecionados dessa série, foram trabalhados alguns contos e fábulas que ajudam a despertar nas crianças, bem como nos jovens, reflexões sobre a moral e os valores humanos.

A experiência aqui apresentada foi realizada em 2013, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola de uma comunidade rural do município de Barra de Santo Antônio, situado no Litoral Norte de Alagoas.

É importante ressaltar que, em alguns momentos do texto original, utilizamos as expressões aula de filosofia e ensino de filosofia. Porém, por meio da leitura de outros textos sobre a presença da filosofia na escola de ensino fundamental, dentre elas a de Cirino (2015; 2016), devido ao contato com novas perspectivas, orientações e sugestões, a exemplo do nosso

orientador, da professora Maria Reilta Dantas Cirino (examinadora desta pesquisa de mestrado) e do professor Walter Matias Lima (examinador desta pesquisa de mestrado), trouxemos uma nova leitura para essa proposta, na qual procuramos substituir esses termos por: fazer filosofia, experienciar filosofia, encontros de filosofia na sala de aula, práticas de filosofia na escola e também a pensar a filosofia no ensino fundamental enquanto uma possibilidade que pode contribuir para que as crianças experienciem momentos importantes de pensar, questionar e experienciar a própria infância.

O mesmo foi repensado quando no texto de qualificação de forma exagerada afirmamos que pretendíamos apresentar uma proposta UTÓPICA para contribuir com o acesso das crianças à experiência do pensamento, bem como em contribuir com discussões sobre a possibilidade de permitir que as crianças tenham contato com a experiência do filosofar, experiência de pensamento, quando na verdade, nossa intenção era de afirmar que tínhamos a pretensão de mostrar como podemos trabalhar filosofia com as crianças na realidade alagoana, qual seja, trabalhando por meio de temas transversais e adaptando alguns recursos presentes na própria escola.

6.1 Experiências de filosofia com crianças no interior de Alagoas

Em Alagoas, as escolas públicas não oferecem a filosofia enquanto componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental I em seus currículos. Porém, como na época o autor desta dissertação era professor do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas, decidiu fazer a experiência para comprovar na prática como é possível trabalhar filosofia com crianças e qual a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. Para isso, realizou-se uma reunião com a direção e com a coordenação da escola, na qual foi apresentada a proposta e o pedido de autorização para fazer a experiência.

A turma escolhida para investigação da pesquisa era composta por vinte e sete estudantes (12 meninas e 15 meninos). Os estudantes eram oriundos do próprio município e filhos de trabalhadores rurais (cortadores de cana) na sua maioria. Nessa turma em questão, o autor do TCC era o professor (nessa escola leciona há 3 anos como professor polivalente).

Antes de iniciada a empiria, foi realizado um levantamento sobre os livros da “biblioteca” da escola, para verificar se existiam livros que pudessem ser utilizados nos

encontros. Após esse levantamento, encontramos alguns livros próprios para as atividades, sendo alguns utilizados em determinados momentos.

No quadro a seguir, apresentamos alguns livros encontrados na biblioteca da escola, seguido de seus autores, editora e de um tema que poderiam ser trabalhados nos encontros de filosofia na sala de aula com crianças.

Quadro 3 - Levantamento de livros disponíveis na biblioteca escola que podem ser utilizados nas aulas de filosofia com crianças.

Livro	Autor (es)	Editora	Tema
<i>O ovo</i>	Milton Célio de Oliveira Filho	Globo	Existência/Curiosidade
<i>Superamigos</i>	Fiona Rempt e Nöelle Smit	Monati	Amizade
<i>Brincando nas nuvens</i>	Nye Ribeiro e André Neves	Editora do Brasil	Imaginação
<i>As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande</i>	Simon Prescott	Publifolhinha	Coragem
<i>Abre alas que eu quero passar</i>	Newton Foot	Escala Educacional	Cultura
<i>Os três jacarezinhos</i>	Helen Ketteman e Will Terry	Autêntica	Dedicação
<i>Como reconhecer um monstro</i>	Gustavo Roldán	Frase e efeito	Observação

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2013.

Outro procedimento metodológico utilizado foi verificar no currículo escolar do 2º ano do ensino fundamental quais temáticas presentes nos conteúdos que poderiam ser trabalhados nos encontros de filosofia com as crianças.

Nessa busca de dados, constatamos que no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estava previsto as seguintes temáticas que podiam ser contempladas nos encontros: “Família; Amor ao próximo; Bondade; Compaixão; Dedicação; Esperança; O valor das plantas; O amor aos animais; Felicidade; Fidelidade; Generosidade; Honestidade; Obediência; Paciência; Paz; Respeito; Tolerância e União”. Tais conteúdos fazem parte da disciplina Ensino Religioso.

Após esse processo, o foco de atenção foi o período de planejamento para orientar as atividades. Os encontros aconteceram entre os meses de março e maio do ano de 2013, totalizando 8 (oito) momentos, com duração de cinquenta minutos aproximadamente cada um delas.

Com a autorização da coordenação e da direção da escola, utilizou-se o espaço da sala de aula para as discussões com enfoque filosófico com as seguintes temáticas: a) Diferentes, mas iguais: Respeito às diferenças; b) Aprendendo a Filosofar; c) Liberdade; d) Mentira ou verdade?; e) Amor aos animais; f) Amizade; g) Felicidade; h) Honestidade.

Os encontros que envolveram as temáticas Aprendendo a filosofar e Diferentes, mas iguais: Respeito às diferenças, foram baseados na *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental*; o encontro com o tema Liberdade foi baseado na coleção: *Valores de A a Z para viver e conviver*; o encontro Honestidade foi baseado na coleção Pequenos filósofos, do Ministério da Educação; os encontros: Mentira ou verdade?, Amor e Felicidade foram elaborados por nós: o primeiro baseado no desenho animado *O Fantástico mundo de Bobby*; o segundo na dinâmica O Amor; e a última em uma música infantil. Além dessas, foi elaborada uma discussão com o tema Amizade, baseada em um livro da “biblioteca” da escola.

É importante frisar que todos os encontros foram realizados com as crianças em círculo para facilitar o debate e formar uma “Comunidade de Investigação”, como sugere a proposta de Lipman. Outrossim, foram utilizados diferentes recursos para realizar os encontros. Assim, apresentamos, a seguir, um quadro com os temas e os recursos utilizados em cada momento.

Quadro 4 - Temas dos encontros e recursos utilizados.

TEMA DO ENCONTRO	DINÂMICA E/OU RECURSOS UTILIZADOS	OBJETIVOS DOS ENCONTROS
“Aprendendo a filosofar”	Dinâmica: aprendendo a “ouvir”	Refletir sobre a importância de brincar com os outros; desenvolver o pensamento dos estudantes; aprender a escutar os outros e se sentir seguros para pensar.
Liberdade	Conto infantil: Rapunzel	Entender que temos direito à liberdade, porém, devemos exercê-la com responsabilidade.
“Diferentes, mas iguais: Respeito às diferenças”	Fábula: A raposa e a cegonha	Reconhecer a importância de respeitar os outros, independente das suas diferenças e limitações; refletir acerca da importância de respeitar os animais, as plantas e o planeta Terra.
Mentira ou verdade?	Vídeo: O Fantástico mundo de Bobby “A mentira tem pernas curtas”	Compreender a importância de falar a verdade.

Amor	Dinâmica do amor	Identificar os diferentes tipos de amor que existem, reconhecendo a importância de cada um.
Amizade	Livro infantil: “Superamigos” de Fiona Rempt e Nöelle Smit	Refletir sobre a amizade e a importância de termos amigos.
Felicidade	Música “Dona felicidade” (Balão Mágico)	Reconhecer que a felicidade pode estar em toda parte e nos momentos mais simples de nossa vida.
Honestidade	Vídeo: Pequenos filósofos “A semente que nunca germinou”	Entender que devemos ser honestos com nós mesmos e com os outros para sermos respeitados e admirados pelas outras pessoas.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir do planejamento dos encontros (2013).

Consideramos importante apresentar como foram desenvolvidas alguns desses encontros durante o período da pesquisa para demonstrar como se deu a colaboração para que as crianças pudessem pensar as temáticas abordadas de maneira mais crítica. Para isso, escolhemos dois encontros, dos quais destacamos alguns pontos que consideramos importantes para o nosso relato. Os momentos escolhidos foram os que abordaram as seguintes temáticas: Aprendendo a filosofar e Diferentes, mas iguais: Respeito às diferenças.

3.2 Descrição e análise dos encontros vivenciados

3.2.1 Encontro Aprendendo a Filosofar

O encontro denominado de Aprendendo a Filosofar tinha como objetivos levar as crianças a refletirem sobre a importância de brincar com os outros, desenvolver o pensamento dos estudantes, além de aprender a escutar os outros e se sentir seguros para pensar, falar e ouvir. Participaram desse encontro vinte e cinco crianças, com idades entre sete e dez anos.

O encontro foi iniciado com a explicação das regras da dinâmica Aprendendo a Ouvir: os alunos devem sentar, formando um círculo; em seguida, o professor escolhe uma criança para dar início à brincadeira; depois, o professor diz uma frase próximo ao ouvido da criança escolhida e a mesma repete a frase para o próximo colega e assim por diante, até chegar na última criança, na qual o professor pedirá que ela, em voz alta, fale a frase que ouviu/entendeu (antigamente, essa brincadeira era conhecida como telefone sem fio).

Após a explicação, demos início à brincadeira. Vale salientar que a frase inicial foi “aprendendo a filosofar”. Porém, a frase que chegou ao final da dinâmica foi a seguinte: “a menina é rosinha”.

Para darmos início à discussão, pedimos para que a última criança falasse a frase que ela ouviu; depois, perguntamos a primeira criança que frase ela tinha escutado. Em seguida, perguntamos aos estudantes se a frase inicial era a mesma frase que chegou ao fim. Como esperávamos, as respostas dadas pelas crianças foi que as frases não eram as mesmas.

Depois disso, conversamos sobre a brincadeira e perguntamos se as crianças sabiam o motivo que levou a frase a mudar. Foram muitas as respostas, até que uma criança relatou que: “acho que foi porque o Bruno (não usamos o nome correto da criança para não a expor) falou muito rápido e não deu pra escutar direito”. Foi a partir dessa resposta que conversamos que esse poderia ser um dos motivos que levou a mudança totalmente da frase inicial. Explicamos que eles não se preocuparam em ouvir os colegas com atenção, bem como falaram rápido e não se preocuparam em saber se os colegas tinham entendido o que eles tinham falado. Após esse diálogo, começamos a discutir a importância de ouvir os outros com atenção, para não falar as coisas que não aconteceram de fato, ou seja, evitando mal entendido.

Para que os estudantes refletissem sobre a importância de brincar com os demais, bem como ouvi-los, perguntamos se eles poderiam brincar com a dinâmica realizada em sala sozinhos. Alguns responderam que sim, outros que não. A partir das respostas dadas, explicamos que para que aquela brincadeira tivesse sentido, tornou-se necessária a presença de outras pessoas, para que houvesse um diálogo.

Durante a conversa sobre a importância de brincar com os outros, uma criança relatou que em casa ela sempre brinca sozinha. Então, perguntamos do que ela brincava e a resposta foi: “de caçamba” (brincar de carrinho, nesse caso um carrinho com carroceria). Depois da resposta do estudante, fizemos uma relação entre as duas brincadeiras para que elas (as crianças) percebessem que, dependendo da brincadeira, podemos brincar sozinhos ou não, como, por exemplo, aquela brincadeira (dinâmica) realizada na sala de aula que precisou ser realizada em conjunto com outras pessoas, diferente da brincadeira com um carrinho que a pessoa pode brincar sozinha ou acompanhada por outras pessoas.

Para que os estudantes pensassem sobre sua realidade, perguntamos se eles conheciam mais alguma brincadeira que pode ser realizada em grupo. Foram relatadas pelas crianças as seguintes: “passa-anel” e “passa batata” (brincadeira na qual as crianças ficam sentadas em

círculo atentas a uma música, repassando para o colega um objeto, e quando a música para de tocar, a criança que ficar com o objeto deve “pagar” um mico).

Um fato curioso percebido por nós é que as brincadeiras citadas são realizadas em círculo e com as crianças sentadas, da mesma forma como as crianças ficaram na dinâmica realizada na sala. Percebendo essa relação realizada pelas crianças, aproveitamos para explicar que existem outras brincadeiras que podem ser realizadas em grupos sem precisar que as crianças estejam em círculos e sentados. Perguntamos se as crianças conheciam outros tipos de brincadeiras, os exemplos citados foram: boto (pega-pega), queimada, esconde-esconde, ximbra (bola de gude), entre outras.

Podemos perceber, nesse exemplo, que as crianças, apesar de conhecerem diferentes brincadeiras, precisaram que o professor as orientassem em suas respostas, como se elas estivessem pouco acostumadas a se expressar. Por isso, é importante uma intervenção educacional devida (LORIERI, 2002), ou seja, é importante que o professor esteja atento em sala de aula para as respostas dadas pelos alunos e possa colaborar para que os mesmos se expressem de forma adequada, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e da linguagem. Sendo assim, podemos ver que o professor em alguns momentos é uma espécie de guia, o qual auxilia os estudantes no desenvolvimento de seus pensamentos.

Para que isso ocorresse durante esse encontro, diversos questionamentos foram feitos pelas crianças. Vemos, portanto, que nesse momento de filosofia as crianças também questionaram e realizaram debates (do jeito delas), porém sempre necessitando da atenção do professor para intervir em alguns momentos para expressarem o que pensam. Com isso, não significa que o professor esteja pensando por elas, mas sim auxiliando, ajudando-as a expor seus argumentos.

De acordo com o que presenciamos, foi possível comprovar que os objetivos do encontro foram alcançados, pois por meio da brincadeira foi possível constatar que algumas crianças perceberam o quanto o outro é importante no auxílio para realizar diferentes tarefas, principalmente nas mais simples, como é o caso das brincadeiras. Elas entenderam que, por meio das brincadeiras, é preciso que se tenha cooperação, que se saiba ouvir como também falar.

3.2.2 Encontro Diferentes, mas iguais: respeito às diferenças

Os objetivos desse encontro eram o de levar os estudantes a reconhecerem a importância de respeitar os outros, independente das suas diferenças e limitações, bem como desenvolver nas crianças uma reflexão acerca da importância de respeitar os animais, as plantas e o planeta Terra. Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, foi utilizado como recurso didático a fábula: A raposa e a cegonha, de Esopo.

Essa fábula conta a história de duas amigas, a raposa e a cegonha. Certo dia, a raposa resolve convidar a cegonha para jantar em sua casa. Ao chegar lá, a ave se depara com a janta em um prato raso. Como ela tem bico, não consegue comer e sai resmungando. A raposa, ao contrário, fica rindo dela e da situação. Passaram-se alguns dias e foi a vez da cegonha convidar a raposa. Ao chegar, ela (a raposa) viu a mesa pronta. Porém, ao contrário do que ela tinha feito, a comida estava posta em recipientes diferentes: para a raposa, a cegonha tinha posto em um prato raso e para ela, em um vaso longo. Moral da história: não devemos fazer ao outro aquilo que não queremos que façam conosco.

Iniciamos o encontro problematizando sobre o significado da palavra respeito. A partir do conhecimento de mundo dos alunos (RODRIGO, 2009; FREIRE, 1996) sobre a temática, para eles respeito é: “Ser um bom amigo para as outras pessoas; ser amigo; ter amigos; ter amizades”. Essas foram as respostas dadas por algumas crianças. Depois das respostas dos pequenos, o professor complementou as suas falas conversando sobre a importância de respeitar os outros, bem como respeitar suas limitações e deficiências. O mesmo esclareceu ainda o significado da palavra e, em seguida, leram a fábula proposta para o encontro.

Após a leitura do texto, conversaram sobre a história. Perguntamos para eles se houve respeito entre os animais da história. Apesar de a maioria ter relatado que sim, alguns falaram que não. Para chegarmos a um consenso sobre a opinião das crianças, pedimos para que os estudantes que afirmaram que houve respeito defendessem sua opinião. A princípio, percebemos que alguns tinham apenas falado por impulso; quando fizemos a pergunta novamente, três estudantes explicaram do seu jeito que a raposa não tinha pensado na cegonha, porém esta havia pensado naquela, separando um prato para ela. A partir da exposição desses alunos, explicamos porque a cegonha tinha respeitado a raposa, enquanto esta não tinha respeitado aquela. Sendo assim, foi a partir das respostas de algumas crianças que levamos as demais a desenvolverem esse pensamento.

Sendo essa uma das maneiras de trabalhar a filosofia com as crianças defendida por Lipman, pois, para ele, na “comunidade de investigação”, uns ajudam aos outros a desenvolverem seus pensamentos, ou seja, um aprende com o outro, tendo o professor apenas como uma ponte entre um estudante e outro, servindo de guia para desenvolver os pensamentos dos pequenos (LIPMAN, 1995).

Em seguida, perguntamos: caso a cegonha tivesse feito o mesmo que a raposa fez, ela teria agido corretamente? Algumas crianças responderam que sim, enquanto outras responderam que não. Comentamos as respostas e fizemos o mesmo procedimento anterior, para que os estudantes entendessem que se a cegonha tivesse feito o mesmo que a raposa, ela não teria agido corretamente.

Para dar sequência ao encontro, levantamos outros questionamentos: Vocês acham que a raposa agiu de boa fé? Ela realmente queria que a cegonha comesse? Por que a cegonha não conseguiu comer? Vocês acham que os dois animais são diferentes? A partir das respostas dadas pelas crianças, fizemos alguns esclarecimentos, mostrando as diferenças entre os animais as quais não foram citadas pelas crianças, levando-as, então, a perceberem tais características.

Sendo assim, fica clara a importância do diálogo e dos debates para que os estudantes possam aprender com o outro. Nesse caso, o diálogo serve como meio para os estudantes perceberem as falhas nos seus raciocínios e desenvolver os seus pensamentos (LIPMAN, 1995, p. 44).

Na sequência do encontro, começamos a discutir a importância de respeitar os animais. Para isso, perguntamos aos pequenos como é que podemos respeitar os animais? Para uma das crianças, a resposta se resume em: “cuidar bem deles”. Como sempre, após as respostas dadas pelos estudantes, fizemos comentários para reforçar as suas opiniões. Fizemos ainda uma reflexão acerca da necessidade de cuidar das plantas e do planeta, partindo sempre do conhecimento deles sobre os assuntos abordados.

Como a grande maioria dos estudantes está em fase de alfabetização, utilizamos desenhos, observações e registros durante os encontros como forma de refletir se realmente o que havíamos proposto estava sendo atingido. Para a primeiro encontro, pedimos que as crianças desenhasssem como aconteceu a dinâmica; já na segunda, pedimos que eles imaginassem e desenhasssem outro final para a história (nos anexos, apresentamos alguns trabalhos realizados nos encontros pelos estudantes).

Através das atividades relatadas, foi possível comprovar na prática a eficácia do ensino de filosofia com as crianças, pois, por meio dos nossos encontros de filosofia, percebemos que

os comportamentos das crianças começaram a mudar e chegamos a presenciar algumas crianças conversando fora da sala de aula sobre alguns temas trabalhados. Além disso, percebemos que foram desenvolvidas nas crianças as habilidades de pensamento que Lipman apresenta, a saber: “habilidades de raciocínio, habilidades de tradução, habilidades de investigação” e “habilidades de organização de informação/formação de conceito”.

Em relação às “habilidades de tradução”, percebemos que as crianças, ao final dos encontros aumentaram a capacidade em relatar o que ouvem ou veem com mais precisão, detendo-se aos detalhes. Quanto às “habilidades de raciocínio”, as respostas dadas sobre os questionamentos nos encontros estão sendo mais elaboradas, ou seja, elas estão se preocupando em pensar antes de falar/responder. Por meio das habilidades de “formação de conceitos”, as crianças tiveram um entendimento mais significativo em relação ao significado das coisas/palavras. Já no que se refere à investigação, as crianças aumentaram a curiosidade que tinham em saber como as coisas acontecem, como são feitas, buscando mais explicações sobre isso.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a prática de filosofia com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental é possível e pode contribuir com a prática de experiência de pensamento, com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das crianças e de habilidades argumentativas, desde que seja proposta, como nos mostra Lipman (1990; 1995), enquanto uma educação de investigação, bem como nos apresenta Kohan (2000; 2004; 2008; 2012), enquanto práticas para experienciar pensamentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ABERTURAS PARA CONTINUAR INVESTIGANDO

“Quiçá as experiências de filosofia com crianças continuem para mim e para muitos dos meus/as companheiros/as de caminhada, envoltas nesse encantamento, nessa vibração intensa, nesse mistério do não-saber, nessa busca por saber, uma presença-infância” (CIRINO, 2015, p. 151)

Esta pesquisa, que desde seu início não pretendia ter um fim em si mesma, teve como objeto de pesquisa a relação entre filosofia, educação e infâncias nas perspectivas de Matthew Lipman e Walter Kohan. Diante disso, procuramos problematizar essa relação e apontar possíveis diálogos entre esses dois teóricos e suas perspectivas de possibilitar que as crianças possam ter contato com a filosofia desde os primeiros anos escolares.

Dito isto, apresentamos em um primeiro momento um estado da arte, o qual possibilitou mostrar que as pesquisas sobre filosofia e infância/filosofia com crianças/filosofia para crianças permanecem vivas, mesmo em tempos de negação das Ciências Humanas no Brasil e da visão errônea, a nosso ver, de muitos Centros de Filosofia e de Educação, os quais negam a possibilidade de se promover experiências de pensamento/experiências de filosofia às crianças.

Em um segundo momento, foram apresentados os principais aspectos teóricos e metodológicos do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e suas contribuições para pensarmos uma educação para além da reprodução de conteúdos, ou seja, uma educação que pudesse transformar as salas de aulas em comunidades de investigação, na qual a educação passasse a ser vista numa perspectiva de educação como investigação.

Em seguida, tecemos algumas considerações acerca do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, que consistem em um movimento teórico-prático entre a universidade e a escola pública, pertencente ao Nefi da UERJ, coordenado pelo professor Walter Kohan. Neste capítulo, foram apresentadas também algumas das perspectivas que estão presentes no projeto, sua concepção de filosofia com crianças e os principais pontos que se encontram e se distanciam entre a proposta de Matthew Lipman e as perspectivas presentes no projeto coordenado por Kohan.

Por fim, apresentamos uma releitura de uma pesquisa realizada por mim em 2013, na qual procuramos rever nossas visões/concepções sobre a presença da filosofia na escola de ensino fundamental e passamos a adotar essa presença enquanto possibilidade para que a experiência de pensamento aconteça, fazendo uso de adaptações da perspectiva de Matthew Lipman para a realidade alagoana e buscando em Walter Kohan, pensar essa nossa experiência,

não como promoção de aulas de filosofia, mas enquanto momentos importantes para proporcionar que as crianças possam, por meio da filosofia na escola, participar de vivências de experiências de pensamentos.

Evidenciou-se, com o término desta primeira etapa de pesquisa na pós-graduação, dentre tantos outros momentos dos nossos questionamentos sobre a presença da filosofia na escola de ensino fundamental que, mais que possível, o encontro entre filosofia e as crianças é necessário, tendo em vista as importantes contribuições que a filosofia pode oferecer para a educação das crianças, para que elas não percam o espírito investigativo, a curiosidade e a vontade de perguntar, que são próprios da sua existência, assim como também foi evidenciado que a filosofia possibilita práticas reflexivas nas crianças por meio do incentivo ao pensamento.

Assim, nosso diálogo partiu de muitas vozes, porém foi dado ênfase as dos dois principais nomes da relação Filosofia e infâncias (Matthew Lipman e Walter Kohan), ambos têm nos influenciado desde a graduação e continuam nos presenteando a cada nova (re)leitura de seus pressupostos teóricos e/ou metodológicos.

Dialogamos também com tantas outras e outros pesquisadoras e pesquisadores que versam sobre o ensino da filosofia e a filosofia da educação. Trouxemos, também, vozes de companheiras de perspectivas teóricas e metodológicas que nos ajudaram a traçar um panorama de pesquisas sobre a temática pesquisada e que estavam diretamente ligadas com o nosso objeto de estudo.

Tais diálogos foram se desvelando com o decorrer da pesquisa e nos possibilitaram pensar e repensar o que entendíamos e entendemos sobre a temática em questão. Ademais, esta pesquisa tornou-se um convite, que por meio de acontecimentos, motiva-nos a pensar e a pesquisar outras possibilidades para a presença da filosofia nas escolas de ensino fundamental.

Ressalta-se que não foi possível falar/escrever/pensar sobre a filosofia na infância sem nos remetermos a nossa própria infância, a infância vivida (do tempo passado) e a infância devir, esta que nos acontece agora e aquelas que ainda acontecerão, que se desvela nas nossas ações, nos caminhos, nos devires e porvires da existência. Foi por meio dessas infâncias que justificamos nossa pesquisa, que devido as circunstâncias atuais de pandemia, precisamos nos reinventar e realizar a pesquisa apenas de cunho teórico.

Acreditamos, assim, que esta pesquisa é mais uma contribuição para pensar a relação entre filosofia e infâncias tão necessária nos dias atuais, marcados pela negação das Ciências Humanas e mais, em contribuir e mostrar que há discussões sobre a presença da filosofia em escolas públicas de ensino fundamental também em Alagoas.

Enfatizamos, mais uma vez, que com esta pesquisa não pretendemos encerrar nossas investigações sobre a presença da filosofia na escola de ensino fundamental, mas sim que desejamos/pretendemos desdobrá-la em outros momentos e espaços, tais como uma possível pesquisa de doutoramento, na qual buscaremos problematizar a pouca ênfase de pesquisas presentes nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia e Educação no estado de Alagoas sobre a presença da filosofia em escolas de ensino fundamental alagoanas, já que ela, a Filosofia, está presente em vários contextos escolares de ensino fundamental da rede privada e pública desse estado, e se está presente na educação básica, sendo obrigatória ou não, deve sim, ser objeto de problematizações, investigações e pesquisas no âmbito acadêmico.

Diante disso, emergem outros questionamentos:

- Por que a Filosofia faz parte do currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental de alguns municípios de Alagoas e não é trabalhada nos anos iniciais nas escolas públicas desses mesmos municípios?
- Em Alagoas, a Filosofia está presente como disciplina da grade curricular de escolas de ensino fundamental (anos finais) da rede pública municipal de ensino de alguns municípios³⁴ e em uma grande parte das escolas da rede privada de cidades alagoanas, mas por que há pouco interesse dos principais cursos de formação de professores de filosofia em Alagoas em pesquisar sobre essa presença?
- Como os dois principais cursos de licenciatura em Filosofia em Alagoas têm formado professores para atuarem nesses espaços?
- Esses cursos têm conhecimento de novos espaços de atuação de professores recém formados?
- Quem são e como são organizados a “seleção” de docentes para trabalhar nessas escolas (públicas e privadas)?
- Que concepção ou quais concepções de filosofia e/ou ensino de filosofia estão presentes nessas escolas?
- A Filosofia como componente curricular no ensino fundamental contribui para o desenvolvimento da reflexão filosófica de crianças, adolescentes e jovens?

³⁴ Ver SILVA, Jaeliton Francisco da Silva; RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira. Ensino de filosofia nos anos finais do ensino fundamental e metodologias para o pensar bem com crianças. In: Anais Educon, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 3, p. 1-12, 2020.

- Quais metodologias didática-pedagógicas são usadas nas aulas e como elas contribuem para o desenvolvimento da reflexão filosófica dos estudantes?
- Quais os motivos que levaram o município a inserir o componente curricular filosofia no currículo da sua rede de ensino?
- Qual a organização do currículo escolar dessas escolas e como está organizado o componente curricular filosofia?
- Qual o normativo legal utilizado pelos municípios que justifica a inclusão da disciplina filosofia como componente curricular do ensino fundamental?
- Qual a concepção de ensino de/e filosofia adotada pela escola e pela professora na qual poderá ocorrer a pesquisa e, como ela auxilia no desenvolvimento da reflexão filosófica dos estudantes?
 - a) Como são desenvolvidos esses trabalhos?
 - b) Por quem eles são desenvolvidos?
 - c) Esses espaços de prática de filosofia e de trabalho são de conhecimentos dos cursos de formação de professores de Filosofia de Alagoas?
 - d) Há preocupação desses cursos em contribuir com a formação de professores para trabalhar, também, com a filosofia no ensino fundamental?

A partir desse quadro de questões, temos a seguinte pergunta síntese: **Como o ensino de filosofia nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para o desenvolvimento da reflexão filosófica de crianças, adolescentes e jovens de uma escola pública de Alagoas e quais os sentidos desse ensino para professores, estudantes e para a própria escola?**

São muitos questionamentos e para alguns destes as respostas são bem óbvias, para outros nem tanto. No entanto, para as nossas futuras pesquisas não pretendemos respondê-las em sua totalidade, se bem que, também acreditamos não haver respostas para todas, mas, assim como fizemos com esta pesquisa, nas próximas, procuraremos apontar possíveis caminhos e, mais precisamente, problematizar a presença da filosofia no ensino fundamental em escolas públicas alagoanas, bem como a falta de interesse em pesquisar sobre essa presença.

É importante destacar que as cenas para investigações sobre a Filosofia no ensino fundamental e Filosofia para e/ou com crianças foram e estão sendo anunciadas em Alagoas. Como exemplos podemos citar a companheira Carla Patrícia da Silva e recentemente o companheiro Williams Nunes da Cunha Júnior, que como nós e em colaboração com as nossas

orientadoras e os nossos orientadores, têm contribuído para colocar Alagoas também como um dos estados que têm muito com o que oferecer para discutir a presença, a importância e a necessidade da filosofia na escola desde os primeiros anos escolares.

Para além de trabalhos acadêmicos de doutorado, mestrado e graduação, outros escritos, mas especificamente artigos publicados em livros, revistas e anais de congressos³⁵ (realizados também pelo autor desta dissertação) são exemplos de resistências e dão sinais de que há interesse por pesquisar essa temática. Compartilhamos, portanto, da epígrafe utilizada neste texto das considerações finais, a qual, Cirino (2015, p. 151) nos motiva a continuar nessa resistência e a não desistirmos.

Assim, não estamos mais a sós no território alagoano. Temos com quem dividir nossas angústias e frustrações, nossos descaminhos e medos, bem como nossas conquistas. Esta pesquisa que anunciou, mais uma vez, a resistência e a teimosia de um pesquisador alagoano em continuar pesquisando sobre uma temática estigmatizada no âmbito da academia alagoana, tem possibilitado o diálogo e a construção de pontes com interlocutores de outros estados do Brasil. Inicialmente com nosso orientador, o professor Dr. Junot Cornélio Matos e, no percurso da pesquisa, com a professora Maria Reilta Dantas Cirino, uma das examinadoras da banca. Posteriormente, pretendemos, manter laços com outras experiências de filosofia na escola e com crianças.

Nesse contexto, anunciamos o nosso interesse, também, em experienciar as vivências no projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado por um dos autores que pesquisamos, o filósofo Walter Omar Kohan, experiência esta que possibilitará um contato com práticas que tanto nos inspiram e que podem nos auxiliar a pensar a filosofia nas escolas públicas de ensino fundamental em Alagoas.

Ressalta-se que com essa possível experiência não pretendemos fazer uso de métodos prontos, até porque, o próprio professor Kohan afirma e reafirma em suas discussões a não pretensão do trabalho com métodos pré-estabelecidos/prontos, mas poderá ser uma forma de pensar outras possibilidades, de vivenciar outras perspectivas que até então conhecíamos, apenas, por meio de leituras, vídeos ou palestras.

³⁵Ver: SILVA, Jaeliton Francisco. **Filosofia com crianças em uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública do interior de alagoas: relato de experiência**. In: VII Semana Internacional de Pedagogia da UFAL, 2020, Maceió - AL. Anais da VII Semana internacional de Pedagogia da UFAL, 2020; SILVA, Jaeliton Francisco; FREITAS, Isabel Ferreira; RAMALHO, Aya Rafaela Damasceno. **Ensino de Filosofia nos Anos Finais do ENSINO FUNDAMENTAL e METODOLOGIAS para o "PENSAR BEM" COM CRIANÇAS**. In: XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2020, São Cristóvão - SE, 2020. v. 14.

Assim, detalhamos nossa pretensão para um futuro doutorado, qual seja: pesquisar sobre a presença da filosofia em uma escola pública de ensino fundamental em Alagoas e vivenciar experiências de filosofia com crianças em uma escola pública fluminense, isso porque, com a vivência da escrita desta dissertação surgiu, também, a necessidade de ter experiências de filosofia na escola em outros espaços fora do estado de Alagoas.

Essa possível pesquisa surge, assim, com a intenção em dar continuidade às nossas pesquisas da graduação e do mestrado sobre a possibilidade e a importância da presença da Filosofia em escolas de ensino fundamental, porém, desta vez, por meio de uma investigação empírica, propomos problematizar como está sendo ofertado o ensino de filosofia enquanto componente curricular de algumas escolas públicas alagoanas de ensino fundamental, a exemplo do município de Barra de Santo Antônio, buscando entender os sentidos desse ensino para professores, estudantes e para a própria escola.

Neste contexto, pretendemos pesquisar sobre: **EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARRA DE SANTO ANTÔNIO - AL: o que dizem professores e estudantes sobre a presença da Filosofia no Ensino Fundamental?**

É necessário destacar aqui, mais uma vez, o que entendemos por Filosofia na escola de ensino fundamental e experiências filosóficas. Para isso, parafraseamos Kohan (2015), quando destaca que a filosofia na escola é um meio que contribui para que ocorra situações possíveis de experiências de pensamento, fazendo com que os estudantes possam perceber o mundo para além do que estão habitualmente acostumados pensar, que possam problematizar e questionar as diversas situações vivenciadas dentro e fora da escola.

Com relação ao contexto empírico, a pesquisa será desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Barra de Santo Antônio, em Alagoas. Os sujeitos participantes da pesquisa serão formados por estudantes do ensino fundamental, a professora da disciplina filosofia e a equipe gestora da instituição de ensino.

Posto isso, o intuito da pesquisa é contribuir para as discussões acerca da necessidade e da importância da Filosofia na escola de ensino fundamental, apresentando dados para pensarmos a experiência alagoana de filosofia nessa etapa da educação básica e em mostrar que apesar de não ser obrigatória, a Filosofia tem contribuído para a promoção de uma educação emancipatória em escolas públicas do interior de Alagoas.

Ressalta-se que ao fazermos um breve estado da arte sobre o ensino de filosofia em alagoas, durante a nossa pesquisa de mestrado, não constatamos a existência de pesquisas em nível de graduação e/ou de pós-graduação que abordassem a presença da Filosofia no currículo

de escolas públicas de ensino fundamental desse estado, assim, esta pesquisa é considerada inédita e poderá cobrir essa lacuna, pois consideramos que, já que a Filosofia é ofertada enquanto componente curricular de escolas públicas de ensino fundamental, mesmo não sendo obrigatória sua oferta, é necessário problematizar essa oferta e levá-la para as discussões dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Filosofia em Alagoas.

Ou seja, discussões acerca de pesquisas e de formação de professores de Filosofia para atuarem nessa etapa da educação básica são necessárias, já que muitos dos professores que atuam e devem atuar nessas escolas são formados nos dois principais cursos de graduação em Filosofia³⁶ presentes em Alagoas.

Assim, dar continuidade em pesquisar sobre este objeto é necessário, pois poderá contribuir para demonstrar que a Filosofia pode e deve ser trabalhada desde o ensino fundamental, que pode ser um aliado de outras disciplinas na formação de estudantes críticos e atuantes na sociedade e também poderá subsidiar os cursos de formação de professores que irão trabalhar com a filosofia nesses espaços educacionais no estado de Alagoas, mostrando que há a necessidade de se pensar a formação desses professores numa perspectiva de formação não apenas para o Ensino Médio, já que as metodologias e o tratamento didático pedagógico para trabalhar com a filosofia no ensino fundamental são diferentes das utilizadas naquela etapa da educação, bem como em problematizar as possibilidades de atuação dos professores de Filosofia de Alagoas desde a sua formação, pois as escolas de ensino fundamental também são/serão espaços de trabalhos que muitos dos egressos dos cursos de graduação em Filosofia de Alagoas serão direcionados.

³⁶ Atualmente Alagoas conta com dois cursos presenciais de formação de professores para o ensino de Filosofia. Sendo um na Universidade Federal de Alagoas e outro na Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA).

REFERÊNCIAS

- BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores.** 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto. **MATTHEW LIPMAN: educação para o pensar filosófico na infância.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 279, 2015.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina).** 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias - NEFI, 2016.
- DEWEY, John. **Como Pensamos.** São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, Jonh. **Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação: A arte como experiência: Vida e educação; Teoria da vida moral/ John Dewey; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho.** – 2. Ed.- São Paulo: Abril Cultura, 1985.
- DUHART, Olga Grau. **De tábulas rasas a sujeitos encarnados.** In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: D&A, 2004
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.
- GALVE, Iracema Cerdán. **O ensino de Filosofia no Ensino Fundamental – revisitando o que foi estudado na última década (2001 -2010).** 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GAMBOA, Silvio Anciar Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Argos, 2013.
- GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontro.** Rio de Janeiro: NEFI, 2017.
- GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. Em Caxias a filosofia en-caixa? e as vozes infantis da periferia. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, 2019.

HENNING, Leoni Maria Padilha. O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. **Childhood & Philosophy**, v. 1, n. 2, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

KOHAN, Walter Omar. Breve historia de las prácticas filosóficas en la enseñanza básica (niveles infantil y fundamental) en América Del Sur. **Diotime l'Agora**, v. 34, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Un niño lee filosofía, una niña lee um filósofo**. Pedagogia y Saberes, v. 37, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Palavras, passos e nomes para um projeto**. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. A Escola Pública aposta no pensamento Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

KOHAN, Walter Omar. Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina. **Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada**, v. 6, 2015.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana; WOZNIAK, Jason. **Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar**. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. A Escola Pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2000.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. SHARP, Ann Margaret; OSKANIAN, Frederich. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

LIPMAN, Matthew. **Como nasceu Filosofia para Crianças**. In. Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. Petrópolis: Vozes, 2000.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofar com crianças**: Possibilidades. Contribuições de Matthew Lipman. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. Recife, PE: FASA, 2012. p. 944–955.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

MOURA, Matheus da Trindade; MEIRE, Francisco Diniz de Andrade. **Bases da Filosofia da Educação em John Dewey: Por Uma Educação DEMOCRÁTICA** In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. Recife, PE: FASA, 2012. p.631-642.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ROMANOWSKI; Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educacional, v. 6, n.19, 2006.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados 2009.

SALAS, Ana Corina; KOHAN, Walter Omar. **Um encontro na conversa; uma conversa no encontro**. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. A Escola Pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima. **O Projeto Filosofia na Escola**: uma experiência com a prática filosófica na infância. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Catherine Young Silva. **Introdução à edição brasileira**. In: LIPMAN, Matthew. A Filosofia vai à Escola. São Paulo: Summus, 1990.

SILVA, Thiago Cruz. A Filosofia no Ensino Médio: Por que, o que e como ensina-la?. **Humanidades em diálogo**, v. 4, n. 1, p. 201-214, 2011.

SILVA, Carla Patrícia. **Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió: o que revelam?**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A Filosofia Vai à Escola?: Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

WUENSCH, Ana Mírian. **Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil**. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 2000.