PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Renato Daniel Araújo de Faria

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO ÉTICA:
filosofia para/com crianças a partir de dilemas morais

Belo Horizonte
2023

Renato Daniel Araújo de Faria

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO ÉTICA:

filosofia para/com crianças a partir de dilemas morais

Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira.

Linha de pesquisa: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Faria, Renato Daniel Araújo de
F224e A escola como espaço de formação ética: filosofia para/com crianças a partir de dilemas morais / Renato Daniel Araújo de Faria. Belo Horizonte, 2023.
224 f. : il.

Orientador: Amauri Carlos Ferreira
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Lipman, Matthew, 1923-2010. 2. Filosofia - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Crianças - Ética - Formação. 4. Pensamento crítico. 5. Crianças e filosofia. 6. Ética. 7. Educação - Aspectos morais e éticos. I. Ferreira, Amauri Carlos II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.034

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Renato Daniel Araújo de Faria

Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira.

Linha de pesquisa: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – Puc Minas (Orientador)

Profa. Dra. Magali dos Reis – Puc Minas (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Silvia Maria de Contaldo – Faje (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Magda Guadalupe dos Santos – Uemg (Banca Examinadora)

Profa. Dr. Agnaldo Antônio da Silva – Uemg (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 06 de março de 2023

À Alessandra, Raul e Dante.
Pelo amor

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar a pesquisa de doutorado sobre *A escola como espaço de formação ética: filosofia para/com crianças a partir de dilemas morais.* Para tal, será apresentada uma introdução na qual consta o projeto de doutoramento configurado com a proposta de tese e a escrita contendo todos os capítulos. O problema da pesquisa se situa na relação entre *ética e educação*, a partir da questão norteadora *A Filosofia para/com Crianças tem potencial para ser uma ferramenta para a formação ética?* A partir do questionamento anterior foi construído o pressuposto de tese que aponta para a possibilidade de uma aprendizagem ética, mediante um processo de ensino que apresenta a filosofia à criança logo na primeira infância, não apenas como um componente curricular, mas como um saber que valoriza a experiência do diálogo a partir de uma metodologia investigativa. O referencial teórico que auxilia esta pesquisa teórica é de **Matthew Lipman**, tendo em vista ser ele o precursor da Filosofia para Crianças. O resultado do trabalho aqui desenvolvido confirma o pressuposto apresentado para essa pesquisa de doutoramento, tendo em vista que se encontram, ao longo dos textos pesquisados no levantamento bibliográfico, propostas teóricas que confirmam a importância do ensino de Filosofia para Crianças e sua importante contribuição para a formação ética, bem como no trabalho de campo desenvolvido para verificar a pertinência da proposta de material didático criado a partir desta tese.

Palavras-chave: Filosofia para/com Criança; formação ética; diálogo; infância.

ABSTRACT

This text aims to present the doctoral research on the school as a space for ethical training: philosophy for/with children based on moral dilemmas. To this end, an introduction will be presented in which the doctoral project is configured with the thesis proposal and the writing containing all the chapters. The research problem lies in the relationship between ethics and education, based on the guiding question Does Philosophy for/with Children have the potential to be a tool for ethical education? From the above questioning, the thesis assumption was built that points to the possibility of ethical learning, through a teaching process that introduces philosophy to the child in early childhood, not only as a curricular component, but as a knowledge that values the experience of dialogue based on an investigative methodology. The theoretical reference that helps in this theoretical research is from Matthew Lipman, considering that he is the forerunner of philosophy for children. The result of the work developed here confirms the assumption presented for this doctoral research, considering that we found, throughout the texts researched in the bibliographical survey, theoretical proposals that confirm the importance of teaching philosophy to children and its important contribution to the formation ethics, as well as in the field work developed to verify the pertinence of the didactic material proposal created from this thesis.

Keywords: Philosophy for/with Children; ethical training; dialogue; childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA.....10

2 É POSSÍVEL ENSINAR FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS? UMA PROPOSTA E ALGUMAS QUESTÕES 30

2.1 Filosofia para Crianças: o universo filosófico traduzido a partir de uma concepção de filosofia.....39

2.1.1 A Filosofia como experiência do fazer filosófico.....43

2.2 Filosofia com Crianças: a construção de uma experiência filosófica que possibilita repensar os caminhos da educação.....48

2.2.1 Pensando contra o retrocesso.....57

2.3 A filosofia das crianças: a infância como dimensão legítima do espanto admirativo 60

3 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: UMA PROPOSTA CENTRADA NO DIÁLOGO E NA FORMAÇÃO ÉTICA 68

3.1 Comunidade de investigação: o lugar do diálogo.....72

3.2 Diálogo e colaboração 77

3.3 Diálogo e pensamento 87

3.3.1 A influência de Vygotsky 92

3.4 Comunidade de investigação e democracia.....102

3.5 A preocupação com a formação ética.....106

4 LIPMAN E SEU MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO ÉTICA 113

4.1 Análise de material - Livro Luísa: visão geral.....116

4.2 Análise de material - Livro Luísa: organização sistemática.....125

4.3 A perspectiva da formação ética em Luísa a partir de duas histórias.....128

4.4 Análise: conclusão.....131

5 PARA ALÉM DE MATTHEW LIPMAN: PROPONDO UM PROGRAMA DE ENSINO FILOSÓFICO COM TEMAS, DILEMAS E HISTÓRIAS.....135

5.1 Infância e desenvolvimento moral.....137

5.2 Equacionamento moral e dilemas 144

5.3 O dilema como modalidade não textual de atividade filosófica.....153

5.4 A escolha de temas, dilemas e histórias.....161

6 O DIÁLOGO COM PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO 166

6.1 A escolha do grupo de professoras 167

6.2 O questionário, o perfil das professoras e seus apontamentos 168

6.3 Roda de conversa – primeiro encontro: um programa de Filosofia para Crianças 174

6.4 Roda de conversa – segundo encontro: filosofia e dilemas éticos.....177

6.5 O Dilema de Sócrates: a construção de um material para apoiar o ensino de Filosofia para Crianças. 180

6.6 O Dilema de Sócrates: a experiência em sala de aula 188

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 193

REFERÊNCIAS.....199

ANEXO A – Material de Apoio Pedagógico 204

ANEXO B – TCLE.....218

ANEXO C – TCUD 220

ANEXO D – COMPROVANTE PLATAFORMA BRASIL.....221

ANEXO E – QUESTIONÁRIO.....222

ANEXO F – Roteiro semiestruturado para Roda de Conversa 224

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O debate acerca do ensino de Filosofia é, em sua própria natureza, uma questão filosófica. Várias reflexões surgem quando pensamos na possibilidade de *ensinar algo a alguém*, sobretudo quando esse tipo de ensino parte de premissas como a criticidade, a radicalidade, a criatividade, a eticidade e a complexidade.

Em relação à *ensinabilidade* da Filosofia é preciso, de forma genérica, apontar que o caminho percorrido por esse componente curricular tem sido pesquisado com muita intensidade na última década. Isso se deve ao fato de que, em 2018, completaram-se dez anos da obrigatoriedade de seu ensino em território nacional. Finalmente, a partir da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tanto a disciplina de Filosofia quanto a disciplina de Sociologia tornaram-se obrigatórias em nosso país “incluídas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”.

Desde então, muito se discutiu e foi produzido acerca do ensino de Filosofia para o ensino médio brasileiro. Perspectivas diversas apontaram para caminhos teóricos e metodológicos acerca de sua *ensinabilidade*. Importante vitória, não apenas dos professores de Filosofia (e estudantes do ensino médio), mas principalmente de toda a educação brasileira que, desde a ditadura militar, foi privada desse componente curricular que traz em sua natureza os elementos da criticidade, da profundidade e da criatividade, pois a ação de pensar o mundo e as relações vividas faz do ato de ensinar e aprender (na Filosofia, em particular) um movimento que alimenta o espírito de contestação diante da realidade posta.

Sem dúvida, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio é uma grande conquista, mas é preciso ampliar o olhar filosófico em relação aos anos anteriores da etapa de formação de crianças e jovens, entendendo que a questão do ensino-aprendizagem é processual, perpassando a vida acadêmica de cada sujeito.

Nesse sentido, precisamos pensar o ensino de Filosofia de forma mais ampla, inserido durante toda a educação básica, tarefa fundamental para uma educação emancipadora, democrática, que esteja empenhada em propor uma formação ética aos estudantes brasileiros. Assim, avançando para águas mais profundas, na defesa de que ele seja pensado como um processo contínuo, desde a educação infantil e o ensino fundamental.

Para tanto, nos atentamos a dois fatores importantes: primeiro, compreender o valor dado ao *filosofar na infância* dentro do próprio universo filosófico, analisando o lugar ocupado por essa discussão na literatura específica; segundo, avaliar a contribuição de um ensino filosófico focado nas crianças que, como um exercício de pensamento, propicie uma importante formação ética.

Assim, a pretensão de pensar uma experiência filosófica para e com as crianças é, antes de tudo, um convite para repensar como a própria Filosofia se construiu e se ainda se constrói no ocidente, pois, como nos mostra Lipman (1990), “no sentido tradicional ela é concebida em função da compreensão do adulto (...) Para que se torne acessível aos jovens, seria necessário voltar-se contra a própria filosofia e reconstruí-la.” Por isso, podemos afirmar que ela se sustenta sob uma égide *adultocêntrica* e, por esse motivo, pensar em um ensino de Filosofia para Crianças é propor, também, uma questão filosófica.

LIPMAN (1990, p. 19), em um de seus textos, chega a afirmar que “para ser digna de consideração no nível da escola primária ela (a filosofia) está agora começando a trabalhar a sua volta a universidade e a modificar o modo com que é apresentada até nessa atmosfera mais arrojada”.

Para nós, esse é um importante ponto de questionamento, impulsionando-nos a verificar sua validade. Assim, nos colocamos diante de uma profunda reflexão acerca de um possível caráter excludente da Filosofia, pois, no fundo, trata-se da questão *quem pode filosofa*r? Nesse sentido, LIPMAN (1990, p. 25) continua nos auxiliando, pois também aponta um caminho reflexivo:

> Somente os homens? Ou somente os adultos? Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. As crianças (e as mulheres) podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas. (...) A dicotomia adulto/criança tem um paralelo óbvio na dicotomia entre a gerência industrial ideal (razão) e os trabalhadores ideias (prazer). (LIPMAN, 1990, p.25).

Nesse caminho, ampliamos a discussão acerca do ensino de Filosofia para/com Crianças a um nível de problematização tipicamente filosófico, na medida em que nos colocamos a pensar a respeito do sentido, do direito e da finalidade do filosofar em sala de aula.

Pensando na importância das questões metodológicas, encontramos em Matthew Lipman (1923 – 2010), filósofo norte-americano, uma referência clássica no que diz respeito ao ensino de Filosofia para Crianças. Sua grande defesa em relação à potencialidade infantil nas questões do filosofar se fundamenta na ideia de que

> a criança está cercada por um universo que é completamente problemático, um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação. (LIPMAN, 1995, p. 23).

Com nossa pretensão, verificamos, inclusive, a possibilidade de relacionar a tese exposta pelo trecho acima ao que Aristóteles, filósofo grego do Sec. V a.c., aponta como *tháumathos*, o espanto admirativo, início de toda a construção filosófica. Em sua *Metafísica (982b-15),* o pensador irá afirmar que o homem começa a filosofar a partir da

> admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo.

Portanto, encontramos um elemento típico da infância capaz de despertar um autêntico processo filosófico, na medida em que promove um encontro com um mundo que é sempre novo, permeado por relações humanas que, muitas vezes normatizadas pelo mundo adulto, lhes aparecem como fenômenos de grande reflexão e busca pela origem e sentido dessas mesmas ações e do próprio universo que as rodeia. Por isso, Lipman nos fala de *pensamento, encantamento e ação*. Três conceitos muito importantes para analisar a Filosofia como uma experiência de pensamento e não apenas como um saber teorético, fechado em um discurso hermético que ao perder sua aura infantil é submerso pelo pensamento burocrático e pouco encantador, desconsiderando a admiração como mola propulsora de todo ato reflexivo.

Mas sabemos que não é fácil, dentro do contexto pedagógico de uma sala de aula tradicional, inserir os pequenos na seara do pensamento filosófico. Por esse motivo, ele propõe uma metodologia fundamentada na *comunidade de investigação*. Para o filósofo, essa seria uma forma espaço-temporal de mediar as questões

filosóficas. É por isso que Matthew Lipman (1990), ao falar desse processo metodológico, define que é preciso

> converter a sala de aula em uma comunidade de investigação, na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias 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 firmado e buscar identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 1995, p. 74).

Assim, uma das questões centrais da proposta metodológica de Matthew Lipman se funda na sustentação de que as crianças desenvolvam a potencialidade do pensar em comunidade, ressaltando o diálogo como metodologia filosófica.

Verificamos, a partir do levantamento de dados, que a maioria das pesquisas relacionadas a esse tema seguem em uma linha de trabalho que relacionam diretamente a proposta de Lipman ao desenvolvimento das habilidades de raciocínio, mediada pelo envolvimento das *Comunidades de Investigação*. Nada de errado até então, pois o próprio Matthew Lipman, como professor de lógica preocupado com a fundamentação do raciocínio de seus estudantes incentiva, explicitamente, ao longo de sua obra, o que ele chama de *quatro habilidades cognitivas*: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de organização de informações e habilidades de tradução.

Cada uma dessas habilidades está focada em uma visão clara de que a Filosofia para Crianças traz, como elemento central em sua perspectiva metodológica, o desenvolvimento de um desempenho cognitivo que permita aos estudantes alcançar aquilo que Lipman descreve com um pensamento de ordem superior, definido como um ato reflexivo conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo. (LIPMAN, 1995, p. 37).

Não negamos que o pensar bem, de forma correta e corretiva, é um pressuposto muito importante dentro da perspectiva filosófica. Aliás, não apenas nesse componente curricular, mas em todo espectro das áreas de conhecimento. Mas será que o ensino de Filosofia, sobretudo após a riqueza metodológica trazida pela comunidade de investigação, também não teria um papel decisivo no desenvolvimento de uma *formação ética*? Sobretudo em um tempo que as propostas curriculares enfatizam a importância de se pensar uma educação que esteja voltada,

também, para o aprimoramento das competências socioemocionais, como *empatia, cooperação, autonomia, autocuidado e autoconhecimento*?

Ao nos perguntar a respeito da relação entre ética e conhecimento, formação moral e trabalho pedagógico, vislumbramos claramente a possibilidade de atualização do lema socrático-platônico para sustentar nossa perspectiva acerca da educação e do ser humano, a saber: *quem conhece o bem, necessariamente o pratica*. Assim, seria o mal, no sentido moral, uma espécie de privação de conhecimento?

Pensando dessa forma, se desde a infância falarmos em desenvolvimento moral, de uma formação democrática, do diálogo como ponto basilar dos processos pedagógicos, propondo atividades e experiências filosóficas que estimulem o desenvolvimento da criticidade, da complexidade e da eticidade, não estaríamos trabalhando na tese de atualização desse lema, na perspectiva de que o bem pensar tonar-se base de um pensar o *bem*?

Assim, um dos pontos desta pesquisa será uma imersão na teoria de Lipman para verificar qual é o lugar ocupado pela formação ética em seu desenho teórico e, a partir daí, pensar possíveis caminhos para atualizar, rever ou reconstruir possibilidades para o trabalho em sala de aula com Filosofia para Crianças com uma intencionalidade pedagógica direcionada para a formação ética.

Algumas importantes perguntas nortearão nosso caminho: quais os materiais do filósofo se dedicam a propor o referido tema? Eles ainda são pertinentes e provocativos? São apropriados à faixa etária? Há uma preocupação entre a construção de um programa de ensino de filosofia que valorize a formação ética e esteja alinhando ao desenvolvimento infantil? Essas e outras questões nos ocuparão, em um primeiro momento, de forma sutil, mas surgirão com maior intensidade nos últimos capítulos, quando discutiremos acerca da validade, ou não, das propostas aqui levantadas.

Portanto, acreditamos que a perspectiva da Filosofia para/com Crianças, a partir do avanço metodológico da transformação da sala de aula em comunidade de investigação, poderá trazer, com igual excelência, elementos significativos para pensarmos a formação ética como elemento fundamental na biografia de

aprendizagem de cada estudante. No entanto, é preciso revisitar a obra de Matthew Lipman para verificar se ela responde às questões propostas em relação ao diálogo entre a *ética* e a *educação* e também propor uma filosofia com as crianças.

Nesse momento, partimos de uma chave de leitura, uma proposta analisada, de que um programa de ensino a partir de um material de apoio que considere o exercício dialógico de debater dilemas éticos em sala de aula, apropriados à faixa de desenvolvimento que se encontra cada criança, poderá ser um caminho para construirmos um trabalho de aprimoramento a respeito dessa temática. Propor-nos-emos, então, a verificar a possibilidade de algumas histórias, problemas e temas da filosofia suscitarem, no universo infantil, o debate dilemático acerca de temas pertinentes ao desenvolvimento ético e à formação moral.

Conforme pesquisamos anteriormente, não existe, ainda, nenhum trabalho acadêmico que tentou, nos moldes que pretendemos, trilhar esse caminho. Por esse motivo, a inovação que o assunto traz nos coloca diante de uma grande responsabilidade no que se refere à fundamentação teórica e, também, a verificação prática de uma empreitada dessa natureza.

Alguns autores nos auxiliam, a partir do embasamento teórico, na ampliação das discussões a respeito do nosso pressuposto de pesquisa. Silvio Gallo (2012), como um dos pioneiros na defesa da importância do ensino de filosofia, nos auxilia a problematizar o que ele chama de *ensinabilidade* da filosofia, bem como nos oferece um panorama histórico e político das questões que perpassam essa temática.

Esse também é o caso de Kohan (2002, 2005 e 2008) e Carvalho (2020) que reforçam a ideia de que é possível falar de Filosofia para/com Crianças na dimensão de uma experiência pedagógica que proporcione uma educação comprometida com o desenvolvimento da autonomia e de um legítimo processo de humanização. José Auri Cunha (2002) joga luzes a respeito da importância de uma fundamentação metodológica adequada na construção de um programa de filosofia que desperte o interesse pelo hábito reflexivo, sobretudo quando se trata da educação infantil. Larrosa (2002) e seu conceito de *experiência* também nos ajuda a pensar uma abordagem teórica que perpasse a vida dos estudantes, que os afete em um processo de aprendizagem alinhado à construção de significados, e não apenas com uma troca de informações.

Por fim, corroborando nossa perspectiva, ressaltamos a proposta trazida pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular, valorizando um ensino baseado em habilidades e competências. Essa perspectiva recoloca o estudante como centro do processo de aprendizagem e ressignifica o papel do professor como aquele que irá trabalhar na potencialização dos saberes, valorizando aquilo que o estudante traz como ponto de desenvolvimento e respeitando-o como sujeito de seu processo de aprendizagem. Podemos perceber essa perspectiva das palavras do próprio filósofo:

> ao incentivar as crianças a desenvolverem uma compreensão ética, devemos ajudá-las a ver as relações que existem entre o que pretendem fazer e a situação em que pretendem fazê-lo.(...) Assim, as crianças devem ser sensibilizadas aos aspectos éticos de uma situação de tal maneira que comecem a sentir que a atitude que vão tomar é, ou não, apropriada ao que pretendem fazer. Essa adequação..., pode ser julgada certa ao menos no momento. (...) O Programa de Filosofia para Crianças enfatiza o cultivo da compreensão parte-todo, ele contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança como um indivíduo ético. (LIPMAN, 1995, p. 115).

Nessa direção, a própria BNCC, em uma tentativa de construir uma educação fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências, elenca 10 (dez) competências gerais para a educação básica, contemplando o ensino fundamental. Dentre elas, nos chama atenção as competências *7, 9* e *10*, pois acreditamos que o ensino de Filosofia para Crianças, na medida em que faz uma opção clara por uma metodologia calcada no diálogo ético e na participação ativa, possibilita que os estudantes possam:

> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018).

Dessa forma, pretendemos: em um *primeiro momento*, analisar a relação existente entre filosofia e infância; em um *segundo exercício*, verificar alguns caminhos já percorridos dos Programas de Filosofia para Criança, como é o caso de Matthew Lipman, compreendendo e avaliando sua contribuição para a formação ética dos estudantes; *no terceiro passo desta pesquisa*, fundamentar a importância dos dilemas éticos tanto para o trabalho de Filosofia com Crianças, quando para o ambiente dialógico das comunidades de investigação; como *quarto ponto de nosso trabalho*, proporemos a construção de um material pedagógico que auxilie professores e professoras na construção de um Programa de Filosofia para/com Crianças com foco na formação ética, valorizando a inteligência compartilhada e contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento moral dos estudantes.

Para essa empreitada, apresento o objetivo central da tese em questão, a saber: *analisar o ensino de Filosofia para/com Crianças no espaço escolar do ensino fundamental como possibilidade para a formação ética do estudante.* Para discutirmos a partir desse pressuposto, seguiremos com os objetivos específicos: analisar a relação entre infância e filosofia, a partir da teoria de Matthew Lipman; apresentar a contribuição da *comunidade de investigação* como metodologia para o ensino de filosofia e sua relação com a formação ética; avaliar a contribuição do ensino de *Filosofia para Crianças*, a partir de uma metodologia fundamentada no diálogo filosófico incentivado pela discussão de dilemas morais.

Diante disso, escolher um caminho metodológico é, em grande medida, posicionar-se diante da discussão sobre a natureza, construção e finalidade do conhecimento. Assim, a metodologia é colocada como aliada no processo de pesquisa, na medida em que lança luzes sob o objeto de conhecimento, auxiliando o pesquisador a desvendar áreas, provocar questionamentos, fazer sínteses e se inteirar a respeito da complexidade que envolve o problema destacado.

Nesse sentido, a pesquisa de doutorado requer um olhar atento, criterioso e metódico, mas também criativo, inovador e problematizador acerca das opções metodológicas ao decorrer da investigação, sabendo que a metodologia escolhida proporcionará um importante pressuposto de validação e confiabilidade na produção do trabalho. Sobretudo quando lidamos com filosofia, pois, desde sua origem ela

> apresentou-se como uma atividade do espírito que pede que suspendamos as opiniões imediatas, que nos mantenhamos afastados das discussões espontâneas, na medida em que estas só nos remetem a nossos preconceitos e a nossas crenças irrefletida. (FOLSCHEID, 2013, p. 25).

Com isso, não compartilhamos da ideia da pura neutralidade científica proclamada pelos pensadores positivistas, pois acreditamos que a escolha de um problema a ser discutido já é uma demonstração de interesse do pesquisador, mas reforçamos a necessidade de uma metodologia que possibilite à pesquisa elementos de diversidade e complexidade, pontos fundamentais quando falamos das *Humanidades*. Nesse sentido, é possível garantir, com seriedade e profundidade, a qualidade acadêmica durante todo o processo de pesquisa.

Seguindo esse raciocínio, caracterizamos nosso trabalho como uma pesquisa de *abordagem qualitativa,* atenta para as demandas advindas ao longo dos estudos e dos campos de trabalho que se abrirão a partir dos procedimentos, técnicas e atividades propostas ao longo da investigação. Nessa perspectiva, esse tipo de abordagem conserva cinco caraterísticas fundamentais, a saber

> constitui o investigador como o instrumento principal da pesquisa; trabalha em uma dimensão descritiva, interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tende à análise indutiva; tem no significado a importância vital da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 42).

Sabemos da importância de todos os cinco pontos levantados no parágrafo acima, sobretudo porque eles nos auxiliam a identificar passos e procedimentos desenvolvidos ao longo de toda a pesquisa, mas iremos nos ater, de forma especial à relevância do "significado como importância vital da pesquisa". Tendo em vista o campo filosófico em que trabalhamos, aliado às pesquisas em educação, vemos na busca pelo significado um fator de relevância e diferença em nosso trabalho de doutoramento. É por isso que, ao escolher pelo núcleo da teoria, devemos nos atentar para a afirmação de Nagel (2007), ao dizer que a filosofia

> ao contrário da ciência, não se apoia em experimentos ou na observação, mas na reflexão. E, ao contrário da matemática, não dispõe de nenhum método formal de verificação. Ela se faz pela simples indagação e arguição, ensaiando ideias e imaginando possíveis argumentos contra elas, perguntando-nos até que ponto nossos conceitos de fato funcionam. (NAGEL 2007, p. 2).

É nessa seara que nos perguntamos a respeito do sentido de se ensinar filosofia às crianças, verificando e avaliando sua contribuição para a *formação de um*

sujeito ético, disposto a viver em uma *sociedade democrática*. Nesse caminho, orientados pelos termos destacados nesse parágrafo, estamos atentos para vasculhar a funcionalidade dos conceitos apresentados. Assim, nossa pesquisa é, também, uma possibilidade de filosofar, na validade de uma experiência de pensamento, na medida que se coloca em

> oposição ao inexato, ao meramente aventureiro. Exercício de rigor, o filósofo procura a seu modo a exatidão. Ou seja, trabalha o conceito de tal forma que sua posição específica, sua singular aventura do pensamento, não nos recusa a possibilidade de exame, de crítica, apresentando-se como um caminho de interrogação que, com boas razões, pode ser repetido ou, também, com grande proveito, pode ser negado. (PERINE, 2007, p.14).

Sabemos do desafio relacionado a esse tipo de pesquisa, sobretudo por que, conforme nos mostra Bogdan e Biklen (1994), em diversas vezes

> Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade. (BOGDAN;BIKLEN,1994,p.52).

Para tal, na tentativa de compreender a relação existente entre a infância e o filosofar, a partir da discussão acerca do ensino de *Filosofia para/com Crianças e sua contribuição para a formação ética*, consideramos que as questões apresentadas ao longo da pesquisa serão consideradas em toda sua “complexidade” e “rica em pormenores descritivos”, o que nos faz manter a certeza de que o caminho da abordagem qualitativa será o mais apropriado. Sabe-se que o trabalho com dados qualitativos exige do pesquisador uma abertura para reconstruções constantes no percurso metodológico.

Nesse contexto de desenvolvimento da investigação, estamos cientes em relação às possíveis dificuldades que teremos em antecipar procedimentos, técnicas e estratégia de análise. No entanto, considerando o esquema de projeto apresentado por Alves (1991), propomos construir, previamente, alguns pontos importantes que podem nos oferecer sólido percurso metodológico, a saber: *a focalização do problema* e *procedimentos metodológicos*.

Para pensarmos a focalização do problema, Lincoln e Guba (1985, p.23) apontam para três tipos de situações que podem ser considerados na origem da pesquisa: a) lacunas no conhecimento existente; b) inconsistência entre deduções e teorias verificadas na prática; c) inconsistência entre resultados de diferentes pesquisas.)

Consideramos que o trabalho proposto se relaciona diretamente ao primeiro item, isto é, referente às *lacunas* do conhecimento existente. A importância da ética dentro do contexto da Filosofia para Crianças ainda não surgiu como ponto de reflexão nas pesquisas elaboradas no período de 2008 a 2020. É importante ressaltar que esse recorte foi escolhido tendo como referência a lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que garantiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro.

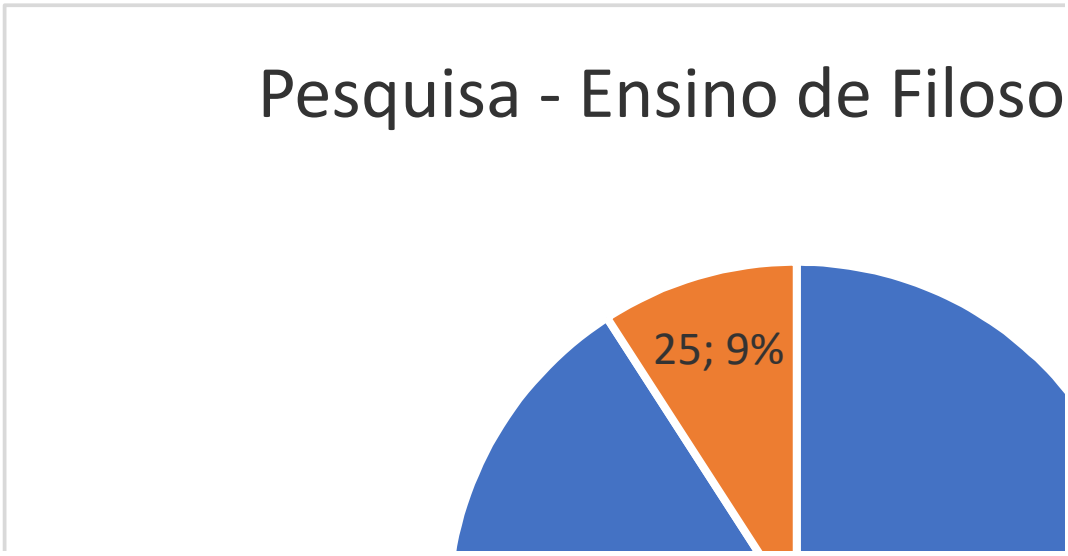
Nos 25 trabalhos pesquisados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[1] apenas 1 (um) explicita o tema do desenvolvimento da reflexão ética. Mesmo assim, por ser um trabalho datado em 2010, ainda não traz perspectivas metodológicas à luz da BNCC. Outros dois trabalhos abordam o tema de forma transversal e implícito, considerando a autonomia e o cuidado de si, mas sem aprofundar na questão da formação ética e o desenvolvimento infantil.

Outro dado muito importante se refere ao lugar ocupado pela pesquisa em Filosofia para Crianças no território brasileiro. Apesar de o interesse pela pesquisa referente ao ensino de filosofia ter crescido nos últimos anos, sobretudo após sua obrigatoriedade na educação básica, é possível notar que, em relação à educação infantil ou mesmo aos anos iniciais do ensino fundamental, esse interesse não teve o mesmo crescimento.

No gráfico a seguir, observamos que as pesquisas relacionadas à Filosofia para Criança não atingem 10% do interesse dos pesquisadores no Brasil.

[1] Levantamento feito na plataforma *Lattes*, com acesso durante o período de 2008 a 2020. A pesquisa foi feita com as *tags educação* e *ensino de filosofia* e permitiram coletar dados comparativos a respeito da relação entre as pesquisas sobre o ensino de filosofia e aquelas dedicadas, especificamente, à filosofia para crianças. Também conseguimos coletar dados a respeito da região do Brasil em que a pesquisa foi realizada e do programa vinculado aos trabalhos pesquisados.

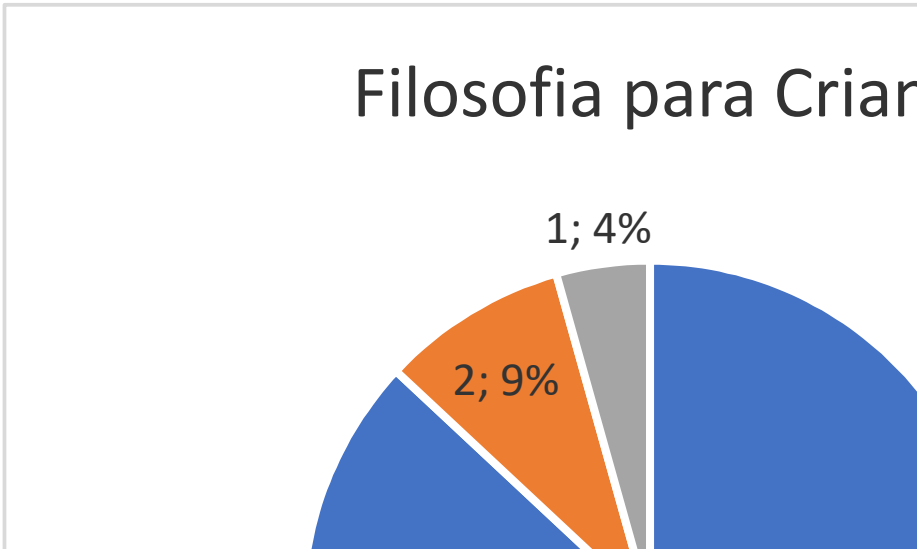
Gráfico 1 - Ensino de Filosofia no Brasil (2008 a 2020)



Fonte: Plataforma Latttes

Fazendo um recorte no caso específico das pesquisas de doutorado, observamos uma lacuna ainda maior, pois, no intervalo de tempo entre 2008 e 2020, encontramos, apenas, uma pesquisadora que se dedicou ao tema, como nos mostra o gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Filosofia para Crianças



Fonte: Plataforma Lattes

Diante desse cenário, decidimos por uma pesquisa de abordagem qualitativa que opera em uma modalidade exploratória. Conforme observamos,

> essa modalidade de pesquisa visa a formulação de problemas ou hipóteses novas, podendo criar, clarificar ou criticar conceitos. Volta-se para a pesquisa de algum problema pouco estudado. Por seu caráter inovador, não exige extrema rigidez em seu planejamento, todavia, requer uma sistematização na formulação de suas hipóteses. Por isso, envolve um profundo levantamento bibliográfico, objetivando-se provar que a escolhida abordagem é pertinente, seja ela uma abordagem crítica, de esclarecimento ou de criação. A pesquisa exploratória pode ser um estudo de caso ou pesquisa bibliográfica. (BARBOSA, 2015, p.32).

Nesse sentido, ressaltamos a importância do caráter bibliográfico de nossa pesquisa, pois propõe a leitura analítica de materiais já publicados, pertinentes à questão levantada. Para tal, seguiremos os passos investigativos propostos por Barbosa e Costa (2015, p. 73): o *encontro com o problema*, a *observação*, a *formulação de hipóteses*, culminando em um *nível de justificação e revisão*.

No primeiro momento, nos dedicamos a identificar o problema que nos propomos resolver, a partir da questão levantada pela pesquisa. A partir daí, nos dedicaremos a observar o contexto teórico em que ele está envolvido, dando conta dos elementos de relação com outras teorias e/ou dados apresentados. Vencidos os dois primeiros passos, entramos para a formulação de hipóteses minimamente satisfatórias às questões colocadas e, por fim,

> a resolução da questão central (e suas questões secundárias) passa diretamente pelo nível justificação que oferecemos em nossas respostas, tendo em vista que essa busca *ad eterno* pelo conhecimento não repousa em uma resposta absoluta. Com isso, somos convidados a revisar nossas crenças a todo o momento, na medida em que nossas respostas repousam sobre argumentos passíveis de revisão e crítica. De certa forma, este trabalho filosófico de refinar nossas respostas e soluções é o que permite aprimorar e aumentar o nível de justificação da argumentação filosófica. (BARBOSA, 2015, p.25).

Ainda no horizonte da etapa da focalização, fizemos a opção pela técnica de envio de questionários, rodas de conversa e relatos de experiência com profissionais de ampla experiência no ensino fundamental. Consideramos esse movimento como um passo metodológico de extrema importância, pois ele nos mostraria se, de fato, estaríamos dando um salto de uma Filosofia *para* Crianças em direção a uma Filosofia c*om* Crianças.

Percebemos que a obra de M. Lipman, elemento de análise em nossa pesquisa, direcionava uma proposta de ensino-aprendizagem muito focada na destinação de elementos de filosofia para o público infantil. Nesse sentido, era um material didático *para* a utilização dos profissionais da educação. Ao longo de nosso processo de levantamento das referências bibliográficas, ainda na etapa de focalização, percebemos uma lacuna e, com ela, a abertura de possibilidades para avançar em uma proposta de ensino que considere uma experiência filosófica *com* crianças.

Como profissional licenciado em filosofia, trabalhando durante toda carreira docente em salas do ensino médio, detectamos a ausência de referências mais apuradas em relação ao trabalho dos anos iniciais da educação básica. Assim, decidimos buscar o auxílio de profissionais com *expertise* em relação ao processo de ensino-aprendizagem relacionada às crianças, pois esse era um terreno que, profissional e academicamente, não passava pelo nosso campo de domínio.

Também sabemos que a preparação pedagógica dos(as) profissionais que trabalham com regência em sala de aula garante um olhar a respeito da dinamização da aprendizagem, sobretudo em relação às crianças, que iria contribuir em relação à pesquisa proposta por esse trabalho, principalmente para pensarmos, efetivamente, na construção de uma Filosofia *com* Crianças.

Por isso, fomos a campo com o objetivo de coletar dados e informações acerca do contato e do trabalho dessas profissionais com algum programa de Filosofia para Crianças e seus desdobramentos relacionados à formação ética. Como abordagem qualitativa, é importante destacar que as interrogações pensadas para esse momento devem tratar diretamente do fenômeno, ressaltando a importância na descrição do significado apresentado pelos respondentes nessa etapa de coleta de dados.

Os dados coletados foram levados para as *rodas de conversa* com professoras do ensino fundamental. Foram dois momentos que proporcionaram a troca de vivências com os profissionais que participaram da resposta aos questionários. O objetivo foi coletar as experiências e informações, de forma objetiva, acerca da importância dada à formação ética dentro do espaço escolar, bem como das temáticas que geram mais interesse em relação às crianças. A ideia

é que essa etapa nos fornecesse a construção de um material de apoio docente para o trabalho de *Filosofia com Crianças*.

Após todo esse processo, as professoras que participaram da pesquisa levaram o material para a sala de aula, com o propósito de utilizá-lo durante o trabalho com as crianças. Dessa forma, chegaríamos no local mais nobre para a "testagem" da pesquisa: o efetivo desdobramento de um material de filosofia com crianças, na vivência de uma sala de aula. As profissionais fizeram a experiência desse momento relataram toda a dinâmica ocorrida durante a aula, registrando a participação dos estudantes, a problematização da experiência filosófica entre outros movimentos notados.

Como análise final, consideramos que este é um processo "complexo e não linear", implicando um trabalho de "redução" e organização de dados (ALVES, 1991), tendo em vista a imprevisibilidade das sínteses possíveis. Os dados que serão coletados ao longo do processo de pesquisa podem nos levar a considerar e reconsiderar as relações, sentidos e valores a respeito do tema em questão, incluindo a possibilidade de revisitar os problemas levantados no início do projeto, com acréscimo de outros desafios e objetivos.

É por isso que o trabalho com o conhecimento filosófico exige um grande esforço intelectual, pois

> lida com enunciados precisos e encadeamentos lógicos, exigindo a fundamentação racional e muito estudo. A investigação filosófica é sistemática, pois requer que as questões colocadas sejam válidas e fundamentadas, estando relacionadas entre si. (ALVES, 1991).

Nesse caminho, acreditamos que podemos construir um trabalho a partir de uma estrutura metodológica consistente e confiável, levando em consideração a dimensão crítica, profunda e criativa, características próprias da pesquisa em Ciências Humanas. Assim, seguindo na linha do rigor conceitual e acadêmico, esperamos refletir acerca da experiência do filosofar na infância.

No primeiro capítulo, a partir do título: *É possível ensinar filosofia às crianças? Uma proposta e algumas questões, a*bordaremos a dimensão da *ensinabilidade* da filosofia no contexto da criança, ressaltando a importância da relação entre infância e filosofia, assumindo a possibilidade de refletir a respeito dos grandes temas da Filosofia no território do universo infantil.

Essa possibilidade se dá a partir do caráter questionador e criativo apresentado pelas crianças nos primeiros anos escolares. Além dos mais, tentaremos responder as seguintes perguntas*: é possível ensinar filosofia às crianças? Qual tipo (definição) de filosofia tratamos nessa perspectiva?*

Sendo assim, pensando a educação como parte indispensável de um projeto de formação do ser humano integral, acreditamos, conforme Gallo (2012, p. 42), que o "projeto educativo que se pretender humanizador não pode prescindir da filosofia" e acrescentamos que isso independe da etapa de formação em que o sujeito esteja inserido, perpassando, inclusive, os anos iniciais do ensino formal, isto é, educação infantil e fundamental I e II, principalmente quando pensamos que "exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma e resistir a essa aceleração, a essa fluidez, a essa falta de tempo para o conceito". É nesse sentido que enfatizamos a "questão central" desse primeiro capítulo, que pretende provocar uma discussão introdutória acerca da *ensinabilidade*[2] *da Filosofia para Crianças*.

No segundo capítulo, *Comunidade de Investigação: uma proposta centrada no diálogo e na formação ética,* aprofundaremos a compreensão acerca do papel da *comunidade de investigação* e sua contribuição para repensar as relações na escola, a partir dos principais textos de Matthew Lipman, analisando o conhecimento construído e as relações de ensino-aprendizagem, enfatizando a função do diálogo em sala de aula como avanço metodológico.

Nessa perspectiva, traremos algumas questões acerca do desenvolvimento infantil no que se refere ao "fazer falar" em sala, sobretudo durante uma aula de filosofia. Acreditamos que o diálogo, na medida em que é capaz de trazer o reconhecimento de si e do outro como importantes dimensões éticas na formação de cada sujeito, poderá contribuir, efetivamente, para repensar relações humanas em uma escola mais participativa e uma sociedade mais democrática.

Assim, pretendemos enfatizar os principais pontos metodológicos na construção da perspectiva dialógica em sala de aula, a saber: a escolha dos temas, principalmente aqueles de natureza ética, pois são o ponto principal da pesquisa;

[2] Este é um conceito criado por Silvio Gallo. Nele, o autor nos provoca a uma reflexão importante a partir da perspectiva do ensino de filosofia. Ele destaca essa mudança conceitual tendo em vista, segundo ele, o termo *ensino-aprendizagem* já estaria gasto e não traduziria, de forma profunda, as provocações necessárias às especificidades do ensino de filosofia. *Cf* GALLO, S. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

possíveis formas de avaliar o desenvolvimento do diálogo em sala de aula; a mediação do professor durante o processo investigativo; a natureza filosófica e psicológica do diálogo e como ele pode contribuir, efetivamente, na formação ética de cada estudante e também a possibilidade de uma filosofia que dialogue *com* as crianças.

Por esse motivo, decidimos jogar luzes à perspectiva ética que subjaz aos principais textos metodológicos da proposta de Matthew Lipman. Acreditamos, dessa forma, enfatizar que, além das preocupações com o desenvolvimento das habilidades lógicas de raciocínio, a FpC – Filosofia Para Crianças – carrega, na perspectiva de seu fundador e em sua abordagem didática, pressupostos de formação ética que devem se clareados ao longo de nossa discussão.

Percebe-se, nesse sentido, que a atenção ao desenvolvimento ético é um pressuposto fundamental na proposta teórica da FpC, na medida em que propõe uma metodologia que reconheça o lugar da "comunidade" na construção do saber que acontece de forma "conjunta", não apenas entre estudantes que compartilham a sala, mas também na relação professor-aluno. Além disso, não se trata de qualquer conhecimento, mas daquele que nasce de um saber com *natureza investigativa*. Por esse motivo, iremos refletir acerca da c*omunidade de investigação* e suas implicações para a formação ética.

No terceiro capítulo, *Lipman e seu material didático: uma análise sob a perspectiva da formação ética,* pretendemos refletir acerca da pertinência do programa de Filosofia para Crianças proposto por Mathew Lipman, com foco na relação entre formação ética e ensino de filosofia a partir da análise do livro *Luísa*.

No entanto, ao percorrer a obra do referido autor, nos deparamos com uma lacuna em sua construção teórico-pedagógica, a saber: a ausência de um investimento conciso em um programa de ensino que contemple a formação ética apontada. Apesar do filósofo apresentar em seus textos, conforme vimos nos capítulos anteriores, o tema da formação ética como fundamental em sua proposta filosófica, esse elemento, na prática, pouco aparece em seu *Programa de Ensino de Filosofia para Crianças.*

Nesse sentido, essa lacuna também não aponta para o deslocamento de uma filosofia organizada metodologicamente para crianças de uma proposta pedagógica que permita a experiência filosófica *com* crianças.

Acontece que, ao analisar a construção prática do programa elaborado por Lipman e sua equipe, sobretudo em relação às “novelas filosóficas”, recurso didático que tenta reconstruir os principais pontos da história da filosofia ocidental em uma linguagem acessível às crianças a partir de diálogos entre os personagens (geralmente entre crianças, professores, familiares e vizinhos), não encontramos a devida ênfase no plano da discussão ética, percebendo um hiato entre aquilo que o autor afirma em sua construção teórica daquilo que foi proposto, de forma prática, em seu material para trabalho em sala de aula. O tema aparece, de forma proeminente, apenas em dois livros: *Nous*, destinado ao público de 11 a 12 anos, e *Luísa,* destinado ao público de 13 a 17 anos.

Nesse caminho, no quarto capítulo, *Para além de Matthew Lipman: propondo um programa de ensino filosófico com temas, dilemas e histórias*, a nossa proposta será de uma análise profunda a respeito daquilo que entendemos por “formação ética” e sua relação com o desenvolvimento infantil, chegando, desse modo, em uma proposta de *Filosofia com Crianças*.

Proporemos outra reflexão acerca do ensino de Filosofia para/com Crianças, tentado suprir essa lacuna encontrada no Programa de Lipman: *tecer um programa de ensino que contemple a formação ética durante a primeira infância, especificamente de 6 a 8 anos de idade*. Assim, trazemos, nesse quinto capítulo, uma breve análise acerca da teoria do desenvolvimento infantil e sua relação com a formação ética, enfatizando a importância dessa relação, destacando o papel da autonomia como parte fundamental do desenvolvimento moral. Em seguida, a nossa ideia é apresentar a opção pela tese dos *dilemas filosóficos* como proposta didática para embasar o trabalho de Filosofia para Crianças na comunidade de investigação.

Assim, no sexto e último capítulo, avaliaremos, junto aos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, a importância do diálogo como metodologia filosófica capaz de dar materialidade às propostas de formação moral, enfatizando o caráter ético que subjaz a essa escolha, a partir do trabalho com dilemas morais, e a forma com que ela pode ser utilizada como fundamento para pensar a escola como espaço de formação democrática. A opção por aulas dialogadas, sobretudo nos anos iniciais de educação formal, pode ser um fator

preponderante para o desenvolvimento de competências socioemocionais na vida de cada sujeito.

Com isso, não afirmamos que o diálogo seja a única forma de ensinar filosofia, mas talvez seja uma das mais condizentes com a proposta de uma educação que visa o pensar crítico, uma reflexão criativa, uma ação democrática e uma formação ética, encontrando vasta sustentação tanto pedagógica quanto filosófica. E sua validade se confirma na medida em que

> nem sempre a filosofia se fez por meio da escrita, mas, com frequência, através de debates e discussões, por exemplo e principalmente na época áurea da democracia em Atenas, com Sócrates e com os sofistas (...) Seu modo de filosofar (Sócrates) era dialógico, isto é, dava-se como uma "conversa", através de perguntas e respostas dirigidas aos mais diversos interlocutores: jovens atenienses, cidadãos, políticos, poetas etc. (MARCONDES; FRANCO, 2011, p.32).

Além disso, foi essa forma de filosofar que inspirou o próprio Platão a criar seu "método dialético" (MARCONDES; FRANCO, 2011, p.32). Iluminados por essa linha filosófica, consideramos o diálogo não apenas como um "estilo literário", dentro dos muito possíveis na história da filosofia, como os ensaios, os aforismos, as confissões e os tratados, mas como como uma metodologia robusta que contribui no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando tratamos da possibilidade do filosofar na educação básica.

Assim, pretendemos avaliar a possibilidade de os dilemas morais serem utilizados em sala de aula como uma significativa estratégia de ensino-aprendizagem e fundamental para falarmos em formação ética. É por isso que consideraremos vários fatores que podem contribuir (ou não) com um desenvolvimento dialógico capaz de despertar o interesse filosófico nos estudantes, discutindo alguns fatores que são inerentes à condução de uma aula dialogada, desde as condições estruturais da sala de aula, passando pela escolha dos temas, a relação de confiança entre os alunos e a mediação docente.

Entendemos que o alcance metodológico do diálogo, justamente por trabalhar de forma imanente com a *palavra,* instrumento fundamental do fazer filosófico, é capaz de atingir os objetivos de aprendizagem em relação a um ensino de que vai além da absorção de conteúdo ou treinamento para respostas corretas em exames futuros. O uso da palavra em sala de aula e a oportunidade para não "temer" ou "desejar" seus efeitos é parte constituinte de uma formação ética, pois ensina, logo

na primeira infância, que a linguagem é a forma mais elaborada de interação humana e exige tempo e dedicação para exercitá-la com excelência. A ela, podemos confiar nossos pensamentos e colocá-los à prova na comunidade de investigação, pois esse processo se constitui, de forma coletiva, como um exercício da própria humanidade em nós.

Portanto, conseguimos observar que, nos capítulos construídos até o presente momento, conseguimos avaliar o objetivo central dessa pesquisa de doutoramento, a saber: *analisar o ensino de Filosofia para/com Crianças como espaço para a formação ética*.

2 É POSSÍVEL ENSINAR FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS? UMA PROPOSTA E ALGUMAS QUESTÕES

Assumir a prática do filosofar como *brincadeira cognitiva* (LIPMAN, 1995, p.290), um estímulo ao pensamento crítico, imaginativo, cuidadoso e criativo é uma das premissas pedagógicas nas quais se alicerçam o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Conhecido no Brasil desde a década de 1980, seu material trouxe algumas luzes para educação convidando-nos a refletir sobre o lugar da infância dentro da perspectiva filosófica.

Apesar de muitos pensarem que *filosofia* e *infância* nunca poderiam fazer parte da mesma frase, pois seria a filosofia coisa de gente adulta, devido ao sérios critérios de raciocínio exigidos por essa área do saber, reservada apenas ao interesse de poucos que teriam uma certa *inclinação* ao filosofar, é interessante constatar que, para os antigos, os "primeiros adversários da filosofia censuravam-na justamente por ser uma coisa de criança, adequada como passatempo da formação nos primeiros anos, mas imprópria para adultos feitos e direitos" (SAVATER, 2001). Portanto, a pergunta *é possível ensinar filosofia às crianças?* Ela perderia o sentido se fosse colocada em uma perspectiva clássica. No entanto, assume uma importante provocação em nosso contexto pedagógico.

Sendo assim, pensando a educação como parte indispensável de um projeto de formação do ser humano integral, acreditamos, conforme Gallo (2012, p. 42), que o "projeto educativo que se pretender humanizador não pode prescindir da filosofia" e acrescentamos que isso independe da etapa de formação em que o sujeito esteja inserido, perpassando, inclusive, os anos iniciais do ensino formal, isto é, educação infantil e fundamental I e II. Principalmente quando pensamos que "exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a essa aceleração, a essa fluidez, a essa falta de tempo para o conceito".

É nesse sentido que enfatizamos a questão central desse primeiro capítulo, que pretende provocar uma discussão introdutória acerca da *ensinabilidade*[3] *da*

[3] Este é um conceito criado por Silvio Gallo. Nele, o autor nos provoca a uma reflexão importante a partir da perspectiva do ensino de filosofia. Ele destaca essa mudança conceitual tendo em vista, segundo ele, o termo *ensino-aprendizagem* já estaria gasto e não traduziria, de forma profunda, as provocações necessárias às especificidades do ensino de filosofia. *Cf* GALLO, S. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

Filosofia para Crianças. Como é sabido, esse tema é amplo e apresenta muita complexidade. Por isso, nos colocamos fundamentados na certeza de que não esgotaremos, nesses primeiros diálogos, todas as nuances da questão, mas tentaremos contribuir, a partir daquilo que foi construído até o presente momento, com algumas visões acerca da possibilidade de oferecer às crianças uma porta de entrada ao vasto universo das questões filosóficas.

Tentando responder à questão levantada pelas linhas acima – a respeito da *ensinabilidade* da filosofia às crianças – por um confiante *sim*, caminhamos junto a Gallo (2012, p. 42) que, citando o filósofo espanhol Fernando Savater, apresenta a tese de que esse ensino deve ser construído a partir de grandes temas, como a *morte*, a *liberdade*, o *tempo* a *beleza*, a *convivência*, entre outros. Essas questões, inerentes ao cotidiano das crianças e jovens, podem ser problematizadas à luz dos grandes mestres do pensamento, bem como podem ser *experimentados* em diversos momentos da vida dos estudantes, fazendo da filosofia um processo vivo, sempre em alerta para as inquietações trazidas pelas crianças.

Para Savater (2000), um importante ponto a observar é que o ensino de filosofia talvez consista “mais numa atitude do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos”. Mesmo assim, ele afirma que é preciso garantir a grande importância da tradição filosófica pois seria “simplesmente pretensioso e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado”, pois “a recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima a filosofar”. (SAVATER, 2000, p.29-31).

Avançando na construção da tese, podemos colocar parte do pensamento de Karl Jaspers (1987, p. 11-13) como fonte de inspiração. O filósofo destaca o potencial filosófico que as crianças trazem por meio de suas perguntas e de sua originalidade, chegando a afirmar que esse gesto seria algo *espontâneo* à própria condição humana, pois “não é raro ouvir-se da boca das crianças algo que, pelo seu sentido, mergulha diretamente nas profundezas do filosofar”.(JASPERS, 1987, p.11). Dando vários exemplos de situações em que os pequenos questionam as pretensas verdades e as obviedades do mundo (adulto), o filósofo nos provoca, sobretudo aos professores de filosofia, a levar muito a sério a “matéria-prima” desses questionamentos.

Fechar os olhos e os ouvidos para as questões filosóficas trazidas pela infância, sobretudo quando falamos de um processo formal de educação, é matar esse movimento classificado por Jaspers como “filosofia infantil”, ressaltando que se trata de algo “profundamente sério”, e que nos coloca (adultos) em uma situação de grande responsabilidade, na medida em que é nosso dever dialogar com os pequenos em torno dessas questões para que elas não se percam na “idade adulta, como se, no decorrer dos anos, nos deixássemos envolver e aprisionar por convenções e opiniões, por disfarces e juízos sem fundamento, perdendo assim a espontaneidade da infância”.(JASPERS, 1987, p.11).

Portanto, assumir a dianteira nessa conversa é colocar em pauta a responsabilidade que nós, educadores e educadoras, tutores e tutoras, pais e mães, temos em relação à fertilidade filosófica na infância. Trabalhar em prol de uma pedagogia que proporcione a manifestação, sincera e profunda, das questões que eles trazem na alma é garantir um importante direito de aprendizagem que está ligado à construção de si, à percepção do outro e à valorização do pensamento crítico, cuidadoso e criativo.

Essa é uma tarefa que passa, necessariamente, por um compromisso de garantir e cuidar dessa “espontaneidade da infância” como momento de “contínua criação”, conforme define Jaspers (1987). Isso inclusive nos remete à uma boa discussão acerca da própria filosofia e da imagem socialmente construída acerca da filosofia e seu papel na vida de cada sujeito.

Apenas como um exercício de pensamento, é interessante trazer à mente a imagem que foi socialmente construída a partir da figura de um “filósofo”. Quase sempre ele é imaginado pelos estudantes como um sujeito sério e mais velho, detentor de longas barbas brancas, cercado por uma certa área de serenidade e maturidade. Esse não é apenas um interessante exercício a ser utilizado nas primeiras aulas de filosofia, no intuito de provocar algumas discussões com aqueles que nunca tiveram um contato com o componente curricular, mas a constatação de uma imagem socialmente construída, colocando a filosofia no campo do exótico e, por que não, das “coisas velhas”.

Assim, podemos nos perguntar: *de onde surge essa visão? Quais interesses são sustentados por essa imagem? Porque a filosofia surge, à primeira vista,*

relacionada sempre à antiguidade? Enfim, entre outras questões, esse movimento inicial pode nos ajudar a trabalhar, imageticamente, vários problemas que geram boas discussões em sala de aula, como por exemplo, *aparência e essência, senso comum, ideologia* e etc.

O interesse nesse exercício é que ele nos oferece um bom material, não apenas com uma aula introdutória, mas com a própria visão acerca da filosofia construída ao longo dos anos. Parece-nos que em uma sociedade que avança em direção ao tecnicismo como elemento solucionador de todas as questões sociais, existenciais e espirituais, a filosofia acabou se tornando sinônimo de algo *obsoleto*, *antiquado*, em alguns casos até como uma espécie de exibicionismo. Essa imagem, ao ser sustentada, desconsidera um aspecto fundamental: a de que a filosofia fala diretamente aos homens e às mulheres de seu tempo, independentemente da idade, da etnia, do gênero e da posição social. Filosofar é se ater ao aperfeiçoamento da existência a partir de uma reflexão crítica, criativa, cuidadosa e complexa. Por isso, nada é mais contemporâneo que a filosofia.

O trabalho proposto nesta pesquisa é de percorrer outros caminhos. Somos motivamos a pensar em uma filosofia que, mesmo sendo clássica e tradicional na construção do ocidente, ainda é *infante*, pois traz consigo o frescor das primeiras perguntas, atitude questionadora que nos (re)lembra a condição presente em cada criança. Elas que, diante de um mundo adulto, óbvio e normatizador, assumem a coragem de desestabilizar, mediante a pergunta, a ordem preestabelecida, colocando em questão as pretensas verdades construídas por aqueles que se acham sábios demais para ouvi-las. Adultos que, portadores de diversas certezas, são carentes de grandes perguntas.

Talvez seja nesse sentido que Platão afirma que todo filósofo é, sobretudo, um amigo do saber e não um sábio propriamente dito, pois

> dos deuses nenhum filosofa, nem deseja tornar-se sábio, pois o é; nem se algum outro é sábio, não filosofa. Nem, por sua vez, os ignorantes filosofam ou desejam tornar-se sábios. Pois é isto mesmo que é difícil com relação à ignorância: aquele que não é nem belo nem bom nem sábio considera sê-lo o suficiente. Aquele que não se considera ser desprovido de algo não deseja aquilo de que não acredita precisar. (PLATÃO, 2019).

Assim, adentramos em uma importante dimensão da infância, nos colocando em um processo tipicamente socrático de reflexão: o fato de que o filosofar exige uma *ignorância* indispensável, aquela que nos coloca diante de uma ausência e, por isso mesmo, nos incita em direção a algo que reconhecemos ainda não saber. Gallo (2012, pp. 45) a respeito desse tema, ressalta que “mais do que transmitir informações e conhecimentos, talvez o papel da filosofia, ao convidar a pensar, seja o de transmitir, ao modo de Sócrates, uma espécie de sentimento de ignorância”.

Podemos afirmar que, ao contrário da figura de um sábio ou de um deus, envolto em segurança e eternidade, disposto a responder todas as questões trazidas pelos simples mortais, a filosofia assume uma postura provisória, temporal, mendicante e incerta, em constante busca por algo que ainda não possui. Assim, como nos aponta Platão, não é necessariamente o saber que nos faz filosofar, mas o desejo por ele, o que seria a raiz de todo movimento filosófico. Essa visão acerca da sabedoria filosófica talvez seja um dos grandes pilares da FpC, pois, quando consideramos o saber que não se sabe, na verdade afirmamos que “o saber mais significativo para um ser humano é um saber buscar e não um saber possuir”.(KOHAN, 2011,p.163).

No entanto, conforme ponderamos anteriormente, a visão que se construiu em torno da filosofia e do próprio ato de filosofar parece ser justamente o oposto. Talvez esse seja um dos pontos principais quando tratamos da relação entre filosofia e infância. A seriedade da filosofia foi vista, por vezes, como um exercício carrancudo, praticamente uma ode ao pedantismo.

Buscamos um outro olhar. Propomos uma visão acerca da filosofia que esteja fundamentada na sinceridade das crianças, em um leve devir que coloca em xeque a inocência do mundo adulto em oferecer regras gerais para todos os eventos possíveis. Talvez seja por isso que Peter Sloterdijk (2020, p.188) ressalta que “é preciso que o filósofo dê uma chance à criança que há nele, que ‘ainda não entende’ todas essas coisas. Aquele que ‘ainda não entende’ pode, talvez, formular as questões certas”.

Com isso, discutimos também acerca da própria dignidade da filosofia, na medida em que a recolocamos em um lugar de formulação das questões, *lócus*

incômodo do perguntar, e não apenas como técnica para alcançar certo conhecimento, títulos, ou bagagem cultural diante do mundo.

A possibilidade de indagação permanente, típica da condição infantil, talvez seja a característica mais importante dessa forma de filosofar. Por isso que a relação entre *infância* e *filosofia* não pode ser vista como uma empreitada perdida, ou uma incoerência em termos, pois

> quando uma criança formula uma pergunta de natureza filosófica, ficamos por vezes perplexos com a desconstrução dos mais simples e básicos sentidos que orientam a nossa existência quotidiana. A rápida necessidade de articularmos e justificarmos o que, anteriormente, não nos parecia problemático ou digno de dúvida confronta-nos com a insegurança de vermos o nosso (do adulto) mundo posto em causa (...) (CARVALHO, 2020, p.49).

Sendo assim, acreditamos que o tema proposto por esse trabalho recoloca o filosofar no campo da manifestação do desejo, da busca constante, da provisoriedade dos conceitos, do não-saber criativo, características latentes na vida dos pequenos. Assumindo a infância como *lócus* privilegiado do filosofar, como condição necessária para pensar mundos e realidades possíveis, afirmamos a filosofia como exercício crítico e criativo, pois como nos mostra Kohan (2002)

> podemos perceber essa relação entre filosofia e infância pelo lado dos possíveis: a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação. (KOHAN, 2002, p. XX).

Por conseguinte, somos alertados para o fato de que talvez seja preciso, em um primeiro momento, pensar a própria infância como questão filosófica, na medida em que afirmamos o questionamento e o espanto admirativo, ao menos em certo sentido, como condições fundamentais para o exercício da filosofia.

Certos de que esse é um caminho ainda pouco trilhado, sobretudo em terras brasileiras, tentaremos expressar nossa defesa do pensamento infantil como *vivência filosófica***.** Isso se faz necessário tendo em vista o que já começamos a delinear pelos trechos anteriores, ou seja, do filosofar como uma atividade que não pode (e não deve) ficar restrita ao chamado mundo adulto.

Acreditamos que o envolvimento com a capacidade de filosofar, na medida em que se expressa ao ente humano, independe da idade, etnia, gênero, posição social ou crença religiosa. Como nos aponta o próprio Lipman, Sharp e Oscanyan (1994)

> infelizmente, a filosofia tem sido tratada, tradicionalmente, como disciplina reservada aos adultos, baseando-se no aparente pressuposto de que as crianças não estariam interessadas em assuntos tão abstratos e, de qualquer modo, não seriam capazes de lidar com eles por serem tão técnicos. (LIPMAN;SHARP; OSCANYAN, 1994, p.48).

Mas o que percebemos é bem diferente do que foi construído por uma certa tradição filosófica, pois uma das questões mais bonitas do ensino de filosofia é o fato de ele ser aberto a todas as idades, sobretudo às crianças, que podem discutir seus temas de modo proveitoso e em liberdade. O fascínio pelo mundo, a partir de temas como a origem das coisas, a amizade, o corpo e a morte possuem um interesse mútuo entre crianças e adultos, pois ainda são questões abertas que exigem de nós muita busca e vontade de reflexão.

Com isso, não é possível que essa capacidade fique restrita, quase exclusivamente, a um mundo ou público específicos. É nesse sentido que nos perguntamos, em três níveis de discussão, acerca da relação existente entre o ato de filosofar e a infância.

Em um primeiro nível de compreensão, mais básico e talvez mais aceito socialmente, nos perguntamos: *é possível uma filosofia para as crianças*? Problematizaremos, nesse primeiro momento, as questões educacionais que envolvem o ensino de Filosofia para Crianças fundamentados, principalmente, no desenvolvimento do programa de Filosofia para Crianças proposto por Matthew Lipman e Ann Sharp.

Nessa discussão, devemos considerar que é preciso pensar a complexidade do universo filosófico como uma linguagem acessível, que pode ser traduzida, mediante intencionalidade pedagógica, aos jovens e crianças dentro dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental.

Parece que há uma certa aceitação que as crianças devem, logo nos primeiros anos escolares, desenvolver habilidades de raciocínio que sejam importantes para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse ponto, há consenso pedagógico de que a disciplina de filosofia, com sua história, temas e linguagens possa ser um valioso instrumento durante essa etapa da vida escolar. Portanto, há que se atentar para uma *tradução* competente da tradição filosófica, a partir de sua história, temas e problemas para o universo infantil.

Partindo para um segundo nível de discussão, nos perguntamos se *é possível uma filosofia com crianças?* Nesse momento, falamos de um ensino de filosofia que ofereça aos estudantes possibilidades metodológicas de construção filosófica em sala de aula. Com isso, nos perguntaremos em que medida a criança poderá, de forma ativa e participativa, envolver-se em atividades de filosofia, no sentido de uma experiência de pensamento que encontra escuta e partilha durante seu processo de aprendizagem.

Pensando de forma mais recortada a experiência filosófica, entendemos esse momento como uma oportunidade para potencializar as questões trazidas pelos jovens e crianças e circunscrevê-las ao universo da filosofia. Com isso, é possível identificar a *ensinabilidade* da FpC a partir da participação de crianças que trazem questionamentos pertinentes à sua idade e à sua biografia de aprendizagem. Logicamente, para que isso aconteça é preciso que se encontre uma metodologia que seja capaz de garantir esse lugar de fala a cada criança e possibilidade ao professor uma mediação qualificada desse processo de aprendizagem.

Em linhas gerais, podemos colocar essa discussão no campo do que hoje chamamos de metodologias ativas**,** pois o que se quer nesse campo é justamente reconhecer o estudante como centro do processo de aprendizagem, com foco nesse trabalho, para não nos distanciarmos de nosso objetivo principal, isto é, o ensino de Filosofia para Crianças.

Nesse sentido, é importante ressaltar que pensar em uma *filosofia com crianças* (e não apenas *para* crianças) é avançar tanto na compreensão de filosofia, quanto no entendimento acerca da educação e do lugar da criança nessa relação. A partir do momento que afirmamos a possibilidade de levarmos as questões filosóficas para o universo infantil, avançamos na crença de que as crianças podem, com competência relacionada ao desenvolvimento da idade, dialogar acerca desse universo em uma perspectiva construtiva de conhecimento, apropriada à biografia de aprendizagem de cada etapa do ensino escolar.

Por último, mas não menos importante, chegamos na proposta do terceiro nível de discussão, talvez a mais desafiadora, a partir da pergunta: *é possível uma filosofia das crianças?* Nesse momento nos direcionamos, especificamente, para a abrangência do conhecimento filosófico. Apesar de não haver consenso em relação

à definição do termo *filosofia*, as perguntas que nos cercam a partir desse momento coadunam diretamente com essa antiga questão. Iniciada pelos primeiros filósofos, ela se relaciona ao seguinte problema: *existe alguma idade mais apropriada para filosofar*? Se quisermos de forma mais direta: *em que medida é possível validar a construção do pensamento infantil como possibilidade de um exercício filosófico?* Em certa medida, essa não é apenas uma pergunta para a disciplina de filosofia em si, mas para toda a sociedade na medida em que coloca em questão o lugar ocupado pelas crianças na produção de discursos no mundo que vivemos.

Assumir a premissa de que crianças podem filosofar é, em certa medida, "desencastelar" a produção filosófica das mãos de especialistas e considerá-la, entre outras coisas, como um conhecimento socialmente construído, patrimônio intelectual da humanidade que, justamente por isso, também se materializa na condição da infância. Conforme nos mostra Carvalho (2020), parece que ainda sustentamos a tese de que

> a infância é uma espécie de sala de espera, a antecâmara da vida real, o limbo onde reina a confusão e a falta de subtileza mental e destreza linguística que precede, atrapalha e atrasa a entrada no céu límpido e claro da racionalidade adulta. (CARVALHO, 2020, p.48).

Com isso, parece que ainda surge um certo estranhamento, sobretudo nas Faculdades de Filosofia, quando colocamos na mesma frase os dois termos juntos: *filosofia* e *crianças*. Nesse sentido é importante trazer o pensamento de Lipman (1990) quando ele propõe uma visão filosófica acerca da infância, afirmando que ela é uma "dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões".

Quando o filósofo nos apresenta a infância como *dimensão* e não apenas como uma *etapa*, seguimos o raciocínio de que a pergunta a respeito de uma *etapa específica da vida humana para filosofar* perde sentido, pois ela pode ser considerada como uma experiência que poderá surgir em várias *dimensões* da vida.

Portanto, refletiremos acerca da tese de que *crianças são capazes de pensar filosoficamente*, de forma lógica, crítica, cuidadosa e criativa, na medida em que elas encontram, nesse momento da vida, contextos propícios ao desenvolvimento do pensamento filosófico.

A questão é que o fato de a filosofia não ser algo comum na vida das crianças talvez se deva muito mais em relação ao nosso despreparo e ineficiência, sobretudo como pais e educadores para trabalhar essa importante dimensão na vida dos estudantes, do que uma suposta incapacidade dos pequenos em pensar filosoficamente.

Considerar cada criança como um sujeito capaz de um autêntico exercício filosófico é garantir a elas não apenas um direito de aprendizagem, mas o reconhecimento como sujeitos que perguntam, que questionam o mundo à sua volta, trazendo importantes contribuições para pensarmos em uma sociedade mais inclusiva e preparada, com todo o cuidado, para acolhê-las na dimensão da dignidade humana trazida pela filosofia.

2.1 Filosofia para Crianças: o universo filosófico traduzido a partir de uma concepção de filosofia

Sabemos que o território em que se inscreve a filosofia ocidental muitas vezes é árido e de difícil compreensão, assustando em um primeiro momento. Os textos filosóficos exigem uma leitura atenta e, por vezes, difícil para os não iniciados. Sem adentrar no mérito da questão, a maioria deles não foi escrita por professores de filosofia, mas por pensadores que desejavam, apenas, expor suas teses. Portanto, sem uma preocupação didática.

Com isso, já temos, de antemão, um grande desafio para todos aqueles que desejam trabalhar com o ensino de filosofia: disponibilidade para uma “tradução acessível” de textos, obras e temas filosóficos para um determinado contexto pedagógico, conforme nos propõe um dos fundadores do e*nsino de Filosofia para Crianças*, Matthew Lipman (1990). Para ele,

> O advento da filosofia para crianças exige que o conjunto massivo das obras de filosofia, o acúmulo de milhares de anos de erudição filosófica, seja revisto em linhas gerais para determinar como pode ser sequenciado ao longo do 1º e 2º graus. (LIPMAN, 1990, p.39).

Quando pensamos no universo da criança, sobretudo aquelas que estão inseridas da educação infantil ou no ensino fundamental I, a tarefa se apresenta como ainda mais árdua. Parece-nos necessário pensar em três contextos dessa

“tradução”, isto é, o *universo filosófico*, a *didática* para o ensino de filosofia e a especificidade dessa tradução para o *universo infantil*. É por esse motivo que se faz necessário que todo aquele que se aventure por essa seara conheça, com certa familiaridade, esses três universos, a saber: o da *filosofia*, o da *pedagogia* e o da *infância*.

Nesse sentido, trazemos a figura de Matthew Lipman (1923-2010) como pensador de extrema relevância para fundamentar a proposta curricular para o ensino de Filosofia para Crianças. Ainda não adentraremos no debate acerca da metodologia. Tendo em vista a importância dessa temática, reservaremos um capítulo específico para debatermos acerca da abordagem metodológica. Nesse momento, faremos um recorte acerca discussões que levantam a possibilidade de traduzir a história da filosofia (ou parte dela) e os temas do universo filosófico para o ambiente da educação básica, de forma específica para a educação infantil e o ensino fundamental.

Não se trata, obviamente, de traduzir toda a história da filosofia para o universo da criança, mas a possibilidade de se fazer uma curadoria do próprio conhecimento filosófico, destacando os pontos que contribuiriam para o desenvolvimento cognitivo dos jovens estudantes, formando assim um ambiente de aprendizagem significativo. Isso só é possível na medida em que a filosofia

> possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem comum e sequenciada de acordo com os níveis escolares. Seus conceitos são intrinsecamente interessantes para as crianças para lidarem mais efetivamente com os conceitos de outras áreas, como ciências. Oferece às crianças um modelo de vida mais racional como membros de uma comunidade de participação e colaboração. (LIPMAN, 1990, p.75).

Vale ressaltar que o próprio Matthew Lipman constrói grande parte de seu referencial filosófico (e pedagógico) a partir do pensamento de John Dewey (1859-1952) e, por esse motivo, vai às fontes do pragmatismo. Além disso, como afirmado diversas vezes, Lipman pensa, num primeiro momento, a partir de um currículo de FpC voltado para o uso da lógica e da autorregulação de cada criança para o que ele chama de “pensamento correto”, que seria, na verdade, uma grande preocupação com um certo formalismo lógico.

Assim, é importante considerar os ganhos relativos ao pioneirismo do Programa de Lipman, inaugurado juntamente com Ann Sharp, no IAPC - *Institute for the Advancement of Philosophical Inquiry with Children.* Ademais, é importante pensar, conforme nos mostra Carvalho (2020) que

> a opção pela expressão filosofia para crianças teve sobretudo em mente designar os objetivos do currículo que os especialistas do IAPC estavam a preparar e não tanto a prática concreta com as crianças (aliás, esta prática recebeu a designação de comunidade de investigação filosófica). A designação Filosofia para Crianças foi escolhida para se referir a um projeto que procurava traduzir a história da filosofia ocidental num universo narrativo apelativo às crianças, que captasse o seu interesse e envolvimento, na forma de um exercício de pensamento criterioso e autorregulador e através de um currículo estruturado. (CARVALHO, 2020, p.40).

Nesse sentido nos agrada a visão de que é preciso, em certa medida, ter uma preocupação com a especialização do docente para atuar nessa área e a formação constante, bem como outras áreas do saber ou demais componentes curriculares, destacando a importância desse processo formativo. Conforme mencionamos, o conhecimento acerca das especificidades da filosofia é fundamental para esse exercício de "tradução" dos contextos filosóficos para o ambiente da criança.

O próprio Mattew Lipman (1990, p.40) ressalta a importância dessa preocupação, sobretudo quando se trata do objetivo de "fornecer experiências estimulantes que originarão crianças reflexivas e argumentativas". Ele reafirma, inclusive, a importância dessa tradução da história da filosofia para aquilo que ele chama de **"**literatura de transição", isto é, uma espécie de preparação filosófica para que os estudantes assumam, tão logo permitam suas biografias de aprendizagens, a compreensão dos textos originais da história da filosofia.

Daí a importância de inserir as temáticas filosóficas, traduzidas por especialistas da área, nas séries iniciais do currículo escolar, sobretudo em sociedades como a nossa que estão inseridas no contexto da "*educação de massa*". Ademais,

> a revolução iniciada por Lipman e Sharp assume-se como a inversão do modo acadêmico de entender a Filosofia, substituindo-se a prioridade da teoria pela dimensão fundacional da prática: em vez de se transmitirem conteúdos às crianças para que as capacidades de pensar filosoficamente se desenvolvam pelo contato com eles, concede-se prioridade ao exercício de competências práticas de raciocínio como preparação para que os conteúdos sejam devidamente acolhidos e desenvolvidos. (CARVALHO, 2020, p.56).

É nesse caminho que Carvalho (2020, p. 91) afirma que “não nos parece restarem dúvidas de que a Filosofia para Crianças começou como um projeto de natureza filosófica”, confirmando nossa perspectiva de que a FpC se assenta em uma fundamentação clara de promoção do “rigor e da integridade de conteúdos filosóficos”, prezando por uma “determinada concepção de filosofia”, que de acordo com nossa tese está diretamente relacionada a um *fazer,* como experiência de pensamento da própria ação de filosofar.

Assim, um recorte a partir de eixos temáticos e/ou conceitos que possam ser trabalhados na FpC devem ser analisados e discutidos a partir de um conhecimento prévio, a partir de uma proposta pedagógica sólida e bem fundamentada. É importante que a criança encontre um currículo bem consolidado e seja orientada, durante seu processo de aprendizagem, mediado por um profissional que não apresenta a FpC como um mero “bate papo”, mas tenha sensibilidade e intencionalidade pedagógica para analisar, junto às crianças, os percursos de raciocínio a conquistar, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto naquilo que poderíamos chamar de *letramento filosófico*[4].

Em outras palavras, é importante que a criança tenha consciência de que os conhecimentos trabalhados por ela durante os encontros em sala de aula é *filosofia*, e sua ação, diante daquilo que lhe é apresentado, é *filosofar*. Do contrário, gastaremos tempo durante as aulas, mobilizaremos recursos e esforços, mas não conseguiremos construir junto aos estudantes o início de uma compressão acerca do *fazer filosofia,* que pode ser conduzida conforme nos mostra Lipman (1990) por via de um modelo de aprendizagem “criativo, ainda que disciplinado, de investigação intelectual”. É nesse sentido que ele propõe uma FpC criteriosa, em que 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, competentemente, 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).

4 A respeito desse termo pedagógico é interessante o trabalho de mestrado profissional produzido por SILVA, Jônatas Viegas, cujo título é *O ensino de filosofia como prática de letramento e suas implicações educacionais para o pensar: o ensino de Filosofia na Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho.* Nele, o autor relata a experiência com estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental na compreensão de textos de natureza filosófica em sala de aula. O trabalho pode ser consultado em https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3112.

Ponto importante na proposta teórica de Matthew Lipman, e que gera muitas discussões, pois reflete justamente a respeito da formação de docentes para o trabalho com FpC e, consequentemente, na competência didática para o trabalho nas Comunidades de Investigação, consiste em separar aquilo que se pode definir claramente como uma *aula de filosofia* das ações que podem ser quaisquer outras coisas, menos uma proposta de ensino de filosofia *stricto sensu*. É nesse sentido que ele nos alerta para

> estarmos preparados para o fator de que abordagens pseudofilosóficas de toda espécie irão disputar a entrada nas escolas. Depende de nós nos devotarmos energicamente a distinguir o filosófico do pseudofilosófico, bem como o filosófico do não filosófico. (LIPMAN, 1990, p. 46).

Antes de qualquer definição acerca daquilo que Lipman entende por *filosofia,* devemos nos atentar para o fato do rigor e da seriedade que essa empreitada solicita a cada uma daqueles que se despertam para o desejo de trabalhar com a FpC. Apesar de algumas propostas apresentarem esse título, cabe a nós, conforme nos alerta o filósofo, um olhar criterioso acerca da fundamentação pedagógico-filosófica dessa proposta e das respectivas metodologias.

2.1.1 A filosofia como experiência do fazer filosófico

A filosofia talvez esteja em um dos campos mais aberto e plurais do conhecimento. Por esse motivo é importante afirmar que falamos de uma filosofia entre várias *filosofias* possíveis. Assim como GALLO (2012, p. 83), pensamos que é preciso *escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula.* Fugindo tanto do *dogmatismo* quanto do *relativismo*, a proposta de Matthew Lipman nos parece coerente com uma visão de filosofia que se interessa, efetivamente, pela discussão acerca das questões que permeiam o ambiente da criança, apresentando-a como uma autêntica *experiência de pensamento*. (GALLO, 2012, pp.82-85). Essa perspectiva coloca o filosofar como um incentivo à problematização das grandes questões da humanidade, significando e ressignificando a vivência dos problemas em incentivo à investigação constante em relação aos conceitos, hábitos e atitudes do ser humano frente a essas perguntas. Isso é dar a cada um *a oportunidade da experimentação do pensamento no registro da filosofia.* Essa atitude geraria um verdadeiro processo de aprendizagem que, na trilha de Deleuze (2018), é descrito assim:

> O Aprendiz é aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que o saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. (DELEUZE, 2018, p.236).

O fato de apresentar a filosofia à criança a partir de uma concepção curricular bem fundamentada e permeada de intencionalidade pedagógica não exclui o fato de que ela se torna viva ao entrar em contato com as formas de diálogo presentes nas Comunidades de Investigação. Por isso, devemos ressaltar que Lipman apresenta a filosofia como um *fazer*, isto é, como uma atividade de lapidação da própria existência, e não apenas como um conhecimento monolítico, um discurso hermético, encastelado e exterior aos sujeitos. Essa é uma importante concepção que norteará a perspectiva de sentido da FpC, pois

> Aplicar e fazer filosofia não são a mesma coisa. O paradigma de fazer filosofia é a figura altiva e solitária de Sócrates. Para ele não se tratava de uma aquisição nem de uma profissão, mas um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas praticada. Ele nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer um de nós pode dedicar-se. (DELEUZE, 2018, p.28).

Para Gallo (2012, p. 84) essa atitude referente ao ensino de filosofia se trata de *lançar luzes* para que os problemas, temas e questões trazidos pela história do pensamento nos *force* a pensar, produzindo a força benéfica *deste feliz encontro que produz o pensamento vivo e criativo.*

Conforme já descrevemos anteriormente, não se trata de desconsiderar a relevância da história da filosofia como patrimônio do conhecimento, mas avançar em um ensino de Filosofia para Crianças que se pretenda *filosófico,* mantendo uma perspectiva na qual “professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas” (GALLO, 2012, p.20) ou como um “*conjunto de ferramentas que os jovens* ***(crianças – Grifo nosso****) percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana*” (GALLO, 2012, p.30), justamente porque “filosofia é processo e produto ao mesmo tempo, só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia”. (GALLO, 2012, p.44).

Por isso que, subjacente à perspectiva de Lipman a respeito da FpC, brota uma concepção de filosofia que a considera como uma espécie de sabedoria de

vida[5], um exercício espiritual capaz de construir sujeitos mais éticos. Nesse sentido é que o filósofo demonstra sua preocupação com o processo de ensino-aprendizagem com uma ênfase vivencial, pois considera que “toda verdadeira filosofia é educacional e que toda verdadeira educação é filosófica”. (GALLO, 2012, p.62).

Por diversas vezes, em seus livros e entrevistas, o filósofo deixou claro o gatilho que o levou a pensar em um ensino de Filosofia para Crianças. Como professor universitário da cadeira de lógica, ele percebeu que seus estudantes demonstravam várias defasagens no campo do raciocínio e, por isso, chegou ao seguinte pressuposto: se eles tivessem uma bagagem filosófica na educação básica possivelmente teriam mais sucesso em sua vida acadêmica[6] e, logicamente, no desenvolvimento pessoal e comunitário, isto é, ético e político.

Com isso, podemos incluí-lo no grupo daqueles pensadores que fazem do “bem viver” um dos grandes temas de sua concepção filosófica, pois parece-nos que suas premissas acerca da educação estão fundamentadas, essencialmente, no paradigma socrático de uma vida refletida e, por isso, bem vivida.

Na defesa desse ponto de vista, Carvalho (2020, p. 94) nos aponta que

> quando desenvolvemos sessões de filosofia para crianças é de filosofia que se trata, já que utilizamos as capacidades de pensamento a que diferentes filósofos recorreram na construção dos seus pensamentos. Quando invocamos conceitos nas sessões em comunidade de investigação para orientar o diálogo, são conceitos filosóficos como a beleza, a verdade, a justiça, o poder, a violência, o corpo, a dúvida..., que entram como matéria própria da exploração do conhecimento.

Uma certa tradução do universo filosófico para as crianças que é carregada de intencionalidade pedagógica, se aproximando de uma concepção de filosofia que dialoga diretamente com questões da vida. Sabemos que além de várias correntes filosóficas existem, da mesa forma, várias definições daquilo que chamamos de filosofar, conforme já apontamos anteriormente. Por isso que, sem entrar no mérito de uma suposta hierarquia entre essas concepções e correntes, é necessário

[5] A respeito dessa definição de filosofia *Cf* HADOT, P. Exercícios espirituais e Filosofia Antiga. São Paulo: É Realizações, 2014.
[6] Lipman, Matthew; García Moriyón, Félix. “Matthew Lipman: una biografía intelectual”. Revista Haser. Revista Internacional de Filosofia Aplicada.

identificarmos aquelas (ou aquela) que seriam mais adequadas ao universo infantil. Nesse sentido, é que propomos uma *curadoria*, um *recorte*, uma tradução do pensamento filosófico que possa dialogar com esse universo.

Por conseguinte, consideramos que a concepção de filosofia como sabedoria de vida, como exercício existencial de compressão, de crítica e de diálogo é a base que sustenta os objetivos de aprendizagem da FpC. Por isso que essa forma de conceber a filosofia nos remete à uma definição que Marcondes (2011) aponta como

> uma visão de **filosofia prática,** isto é, uma reflexão voltada para as condições e os critérios segundo os quais tomamos decisões em nossa vida concreta. Segundo essa concepção, a filosofia é importante na medida em que pode contribuir para nossa vida prática, e não enquanto discussão teórica de problemas abstratos. (MARCONDES, 2011).

Carvalho (2020, p. 40) trata desse assunto de forma muito interessante quando destaca que essa filosofia, transcrita e traduzida para o universo da criança, deve ser reconstruída para que se torne acessível e apropriada pelos pequenos. Além disso, a filosofia toma, aqui, o caráter de "guia para aprender a viver melhor, o que implica em sermos mais conscientes no sentido ético, estético, político e social".

Nessa mesma linha de reflexão, não tratando especificamente da possibilidade de se ensinar filosofia para crianças, mas ressaltando a importância de uma *metodologia filosófica* que possibilite aos estudantes uma apropriação do pensamento filosófico para um desenvolvimento integral de cada ser humano, Folscheid (2013, p. 10) ressalta a importância de que o ensino de filosofia considere essencial os "problemas que permitam pensar melhor, raciocinar melhor, refletir melhor por si mesmo sobre as questões colocadas pela própria vida".

Logicamente que isso não é um convite a abandonar a estrutura tradicional e histórica da filosofia, mas colocá-la em um contexto do estudante, por meio de uma assimilação das questões filosóficas para a apropriação e diálogo com a própria existência. Mais à frente, em seu texto, Folscheid (2013, p.15) ainda reafirma que "ao contrário de uma fria historiografia, a história da filosofia deve servir para descobrir pensamentos vivos em ação."

É nesse sentido que retornamos à ideia de que considerar a filosofia um tipo de saber que pode ser ensinado às crianças é, sobretudo, destacar a concepção que subjaz a esse tipo de filosofia, ou a essa forma de pensamento. Auxiliar as

crianças na tarefa de pensar filosoficamente é compor um cenário que auxilie os pequenos a pensar, a partir de seus contextos, os elementos da existência cotidiana, assumindo uma visão a respeito da filosofia, entre tantas outras possíveis. É considerar a possibilidade de o pensamento ser um instrumento útil para analisar a vida e vivê-la com dignidade e reflexão. Como nos mostra Carvalho (2020, p. 89),

> parece-nos, assim, claro que, para M. Lipman e A. Sharp, a designação "Filosofia para Crianças" não introduzia qualquer clivagem entre dois modos de entender e até de praticar a filosofia: a filosofia acadêmica e a filosofia nas escolas. Tratava-se pura e simplesmente de filosofia, reconstruída para que as crianças a pudessem apropriar e, sobretudo, para que pudessem pensar de forma autónoma e adequada aos seus próprios contextos.

Essa perspectiva inclui o recorte dos temas que serão trabalhados/discutidos na própria comunidade de investigação. Lembrando que esse recorte não é, em momento algum, uma forma de reducionismo dentro da própria história da filosofia ocidental, mas uma escolha, uma curadoria que possa garantir às crianças um acesso à vasta seara do universo filosófico, bem como a possibilidade de valorização e validação de seus questionamentos e do espanto diante do mundo que os cerca.

Pensando no escopo dos recortes temáticos, Cunha (2002, p. 10-25) propõe um trabalho que seja despertado através de *palavras-geradoras.* Em sua concepção, elas são conceitos filosóficos que podem despertar discussões pautadas em um diálogo que poderá ser *reflexivo*, *investigativo* ou *deliberativo*. No primeiro caso, a preocupação está em torno da diferenciação entre o *que é* e o *que não é*, na segunda atividade o objetivo é definir *porque é* ou *porque não é.* Por fim, na terceira definição deve-se discutir sobre *ser melhor isto que aquilo*. Conforme notamos, a intencionalidade pedagógica se faz presente na medida em que é possível incluir vários recortes da tradição filosófica a partir dessa linha de diálogo.

O próprio Lipman (1990, p 173) levanta questões relevantes a respeito desse assunto, sobretudo relacionando-o com a difícil tarefa em formar professores nessa área, ressaltando o aspecto da "tradução da tradição filosófica" para a realidade do ensino básico, principalmente para o universo da criança. Segundo ele essa tarefa, apesar de árdua, não é um obstáculo para a educação básica.

Parece-nos, portanto, que a preocupação pelo rigor, pela clareza e pela fundamentação consistente, típicos do pensamento filosófico, coadunam

perfeitamente com a criatividade, a inventividade e a liberdade, típicas da dimensão do desenvolvimento da criança. A tarefa, nesse sentido, é construir um trabalho sólido de apresentação do pensamento filosófico por parte dos professores encarregados de mediar os trabalhos dentro de uma proposta de FpC que ajude aos jovens estudantes a se engajarem na filosofia como uma *experiência de pensamento, uma atividade de criação, uma brincadeira cognitiva.*

Assim, talvez o foco principal dessa discussão esteja nas formações e nas experiências dos professores que se dedicam a essa tarefa, tendo em vista que percebemos, com muita clareza, que a filosofia é um tipo de saber que pode sim ser traduzido para fins didáticos dentro da proposta tanto da educação Infantil quanto do fundamental II.

Mais uma vez, destacamos a importância dessa apresentação do pensamento filosófico, que exige formação contínua, tanto no aspecto teórico quanto nas questões didáticas, pois, conforme nos aponta Cunha (2002, p.73),

> o currículo de filosofia na educação infantil é o conjunto integrado de questões temáticas, operadores de conversação e ferramentas de pensamento. O desafio do planejamento curricular dos professores está justamente da elaboração de questões, operadores e ferramentas, ambientadas com bons recursos didáticos ou por meio de vivências de situações-problema significativos para as crianças.

A excelência desse trabalho será medida pelo desenvolvimento das *capacidades reflexivas* no contexto de cada criança em cada ambiente de aprendizagem. Em uma época que se fala muito acerca do desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, sobretudo impulsionadas por uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem puxada pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a proposta da FpC se apresenta ao encontro dessa concepção de educação.

2.2 Filosofia com crianças: a construção de uma experiência filosófica que possibilita repensar os caminhos da educação

Uma das frases mais famosas, e talvez uma das mais citadas, quando pesquisamos acerca do ensino de filosofia nos remete a Kant, ao refletir que “não se ensina filosofia, mas ensina-se a filosofar”. O primeiro ponto a observar nessa provocação é a ideia de que o pensamento filosófico é, antes de tudo, um incentivo

ao exercício reflexivo, uma atitude ativa frente ao conhecimento. É possível que a filosofia, como conhecimento monolítico, exterior aos sujeitos, não seria propriamente um processo de ensino-aprendizagem, mas apenas a apropriação de um discurso já construído e que pode ser assimilado (ou não).

Um ensino de filosofia que valorize uma perspectiva dialógica *com* crianças está alinhado ao debate contemporâneo acerca do conhecimento e da educação, sobretudo quando falamos do estudante como personagem central no processo de ensino-aprendizagem, bem como das *chamadas metodologias ativas*[7] que operam em uma desconstrução da imagem de um estudante passivo, que trata o conhecimento como algo puramente exterior a ele.

Conforme já pontuamos, nos capítulos posteriores iremos debater acerca das questões metodológicas que envolvem a FpC. No entanto, nesse momento gostaríamos de ressaltar a possibilidade imanente à proporia filosofia quando a consideramos em uma perspectiva de construção *com* a crianças. Quando assumimos o "*com*", trabalhando a relação entre ensino de filosofia e processo formativo de crianças, queremos corroborar a ideia de que

> quando uma criança faz uma pergunta sobre o sentido da sua experiência, e essa pergunta é acolhida e fomentada na comunidade de investigação filosófica, é o património filosófico de toda a humanidade que se reativa e apropria (no sentido de "tornar próprio") para que alguma parte da existência ganhe nova luz. (CARVALHO, 2020, p. 95).

Com isso, reiteramos a necessidade de um novo olhar acerca da criança e seu processo de aprendizagem, considerando-a em uma relação dialética entre sujeito e objeto cognoscível. A própria amplitude desse debate, que por si só já é filosófico, coloca-nos em um corte profundo que nos afasta de uma visão positivista acerca do conhecimento, como se o "conhecido" estive totalmente fora do "conhecente", bastando a este último apenas sua apreensão.

Conforme vimos, o convite de uma filosofia *com* crianças é, sobretudo, um chamado à apropriação, tanto do conhecimento construído ao longo da história da

[7] A respeito desse assunto, conferir o vasto material organizado pelos professores Lilian Bacich e José Moran: *metodologias ativas para uma educação inovadora*. Série desafios da educação. Editora Penso. São Paulo:2018. Nele, os organizadores definem as *metodologias ativas* como um trabalho pedagógico que "se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem".

filosofia, quanto em relação à percepção de si mesmo como um sujeito que se relaciona (na construção e na desconstrução) do mundo que o cerca.

A apropriação do conhecimento filosófico por parte nas crianças, quando é feita a partir de uma tradução competente das questões filosóficas ao universo infantil, assentados em um ambiente contextualizado e mediado, propício à reflexão, não é apenas possível, mas necessário, pois

> seu público preferencial possui características únicas e especiais: as crianças não são nativas no mundo social e cultural em que se inserem, mas encontram-se num estado de permanente aprendizagem das estruturas que os adultos lhes propõem.(CARVALHO, 2020, p. 95).

Esse estado em que se encontram as crianças já é, de antemão, terreno fértil para fazer brotar as sementes da própria filosofia, potencializadas na germinação da dúvida, da crítica, da criatividade e da busca por sentido. Por isso que o questionamento assume, nesse momento, um caráter mais profundo do que simplesmente ser possível *ensinar filosofia* ***para*** *crianças.* Nesse momento, avançamos para águas mais profundas na medida em que consideramos a possibilidade de construir um processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de produzir uma *experiência de pensamento filosófico* ***com*** *as crianças*.

Conforme nos mostra Kohan (2011, p. 116), não se trata de observar a infância a partir de uma educação que a auxilie no “vir a ser um adulto”, isto é, uma visão linear acerca da experiência humana, como se elas fossem potenciais “guardiãs da pólis” ou “futuros habitantes da sociedade ilustrada” a partir de uma “boa educação”. Diferentemente dessa perspectiva, trata-se de afirmar a infância como “símbolo da afirmação, do novo, espaço da liberdade”. A infância deverá ser considerada como uma “metáfora de criação do pensamento”, espaço de abertura para o novo, uma possibilidade de ruptura com aquilo que o chamado “mundo adulto” considera como óbvio ou normal.

É fundamental ressaltar a própria figura paradigmática de Sócrates como referência para essa concepção de filosofia, não somente por inaugurar uma certa “infância da própria filosofia”, conforme nos apresenta Kohan (2011, p. 123), mas por trazer uma salutar observação acerca da relação existente entre ensinar-aprender. Consideramos que, em relação aos pontos levantados até o presente momento, isto

é, acerca da possibilidade da criança desenvolver pensamento filosófico, a partir de uma concepção específica de filosofia e de um debate sobre a metodologia mais apropriada para tal empreendimento, a *pedagogia socrática* se faz imprescindível na fundamentação dessa concepção, justamente por considerar que o saber não é algo exterior ao indivíduo, que preenche o sujeito como se esse fosse uma taça vazia (PLATÃO, 2019), mas “um saber de busca, de caminho, de desejo, algo que comove toda uma subjetividade que o encarna”. (KOHAN, 2011, p. 163).

Portanto, ao considerarmos a possibilidade de uma construção filosófica *com* crianças, é preciso reavivar as bases socráticas que lançarão luzes acerca desse sujeito de conhecimento, bem como da noção do próprio conhecer. Um ensino de filosofia apropriado às biografias de aprendizagens de crianças e jovens deve partir, necessariamente, dessa concepção, sob o risco de estar fazendo qualquer outra coisa, menos ensinar a filosofar.

A postura socrática em relação ao saber é muito importante para compreendermos a especificidade da própria filosofia, sobretudo naquilo que diz respeito à sua *ensinabilidade*. A ênfase no exame, no diálogo e na investigação estão presentes como características da filosofia, tal como nos apresenta o próprio Sócrates. É assim que sua marca filosófica – se assim podemos chamar – se cristalizou ao longo do tempo, na medida em que propõe a analisar *com* seus concidadãos os assuntos debatidos na *Ágora*.

Ao contrário dos sofistas, mestres da oratória e da retórica, a proposta pedagógica de Sócrates se fundamentava não em um discurso, um ensinamento – apesar das várias discussões acerca do próprio objetivo da filosofia socrática – mas em uma postura interrogativa de análise que se colocava em caminho *com* aquele que se pretendia analisar determinada questão. Não era simplesmente conduzir o interlocutor por um caminho *já pronto*, mas apresentar a possibilidade de uma construção *com* aquele que se propunha a fazer um caminho em busca do próprio ato de saber. Não é à toa que a proposta metodológica das *comunidades de investigação*[8], dentro da proposta de FpC irá guardar, em sua fundamentação

[8] Trataremos da *comunidade de investigação* com mais profundidade no próximo capítulo, tendo em vista que ela é o ponto central da proposta metodológica da FpC. No entanto, para alinharmos conceitualmente a essa proposta é preciso defini-la como uma metodologia que transforma a sala de aula em um verdadeiro ambiente de aprendizagem, na medida em que os estudantes “dividem

teórica, uma clara referência ao jeito socrático de filosofar. É assim que Lipman salienta o fato de que para o filósofo ateniense o fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um **modo de vida** (grifo nosso) (LIPMAN, 1990, p.33).

Essa perspectiva acerca da filosofia e de seu ensino valoriza as perguntas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nada mais propício quando tratamos da construção de um ensino que se faz *com* criança, sujeitos que trazem a inquietude, o questionamento e o inconformismo com o mundo como marcas latentes da condição de *ser criança*. Sobretudo, conforme nos alerta Kohan (2011)

> não se trata meramente de um catálogo de perguntas filosóficas, mas de um modo de relacionar-se com as perguntas, de um perguntar no qual alguém se coloca em questão, de um perguntar-se. Em verdade, não parece que o sentido principal dessas conversações seja que o outro saiba algo que não sabia, nem sequer, como parece, que deixe de saber algo que acreditava saber, mas, fundamentalmente, que transforme sua relação com o saber. (KOHAN, 2011, p.164).

Ressaltamos, assim, a importância e a relevância da Filosofia dentro do próprio currículo escolar, na medida em que contribui para consolidar uma nova relação com o ato de conhecer. Logicamente, essa não é uma tarefa exclusiva deste componente curricular, mas podemos afirmar que, em grande medida, é aquilo que caracteriza, evidencia e diferencia a experiência filosófica dentro da própria estrutura escolar.

A abertura à transdisciplinaridade, incentivo à investigação e à consideração do estudante como sujeito ativo no processo do conhecimento por meio de uma pedagogia da pergunta[9], faz com que ela ocupe um lugar de extrema relevância dentro das discussões acerca de um ensino de qualidade. O próprio Matthew Lipman deixou claro que sua proposta de preparar um currículo acessível de filosofia

---

opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir de ideias 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", Lipman (1995) *O Pensar na Educação*, p. 31.

[9] Em seu livro *O Pensar na Educação*, p. 381, Lipman chega a afirmar que "a mente superespecializada é o que há de pior na vida acadêmica, e precisamos da persistente advertência interdisciplinar que a filosofia representa". Ele enfatiza, nessa parte do texto, o diferencial da aprendizagem em filosofia como a possibilidade de um ensino investigativo e com características importantes para o desenvolvimento da metacognição.

para crianças fazia parte de um valioso instrumento de transformação do sistema educacional contemporâneo, que ele classificava como *monolítico, inflexível e impenetrável*. (LIPMAN, 1990, p.32).

Uma *educação para o pensar,* a partir da proposta de Lipman, é, portanto, a construção de um espaço prazeroso e autêntico de promoção do "aprender a aprender", tratando o conhecimento não apenas como uma assimilação da inteligência, mas como uma mudança de postura diante da vida. Por isso que o ato de conhecer vem acompanhado de uma mudança de comportamento. *Conhecer para tornar-se*: um bom mote para repensar os caminhos da educação nos tempos atuais, sobretudo quando pretendemos descontruir um currículo tecnicista e de claro viés positivista, seja do ponto de vista clássico tanto em relação às novas nomenclaturas contemporâneas, como empreendedorismo, cultura *maker*, etc.

Esse ponto de vista não é apenas uma resistência em relação aos caminhos apontados para a educação contemporânea, que acaba se transformando em um joguete no palco do capital especulativo, sobretudo abocanhada por grandes corporações e grupos hegemônicos que a transformam em mera mercadoria, mas uma proposta que garante ao processo educativo um lugar de liberdade e de reflexão, *ethos* fundamental na construção de uma sociedade justa, em consonância um Estado Democrático de Direito. Apesar de essa não ser uma tarefa exclusiva da filosofia, tendo em vista que essa discussão exige um envolvimento de todas as áreas do conhecimento, podemos concordar que

> é da própria natureza da filosofia transcender os pontos de vista das disciplinas específicas, ser interdisciplinar e, ainda, ter um senso global de proporção que a coloca numa melhor posição para formular (esses) objetivos. Não é que os filósofos ao reivindicarem essa prerrogativa estejam se apropriando de um privilégio para o qual não tenham pretensão legítima; pelo contrário, quando os especialistas em educação e os representantes das disciplinas tentam formular os objetivos da educação, só podem fazê-lo tornando-se filósofos. (LIPMAN, 1990, p.55).

É nesse sentido que afirmamos que uma Filosofia com Crianças propõe, também, pensar uma outra educação possível, na mesma confiança que Lipman depositava em relação ao trabalho significativo que ela poderia trazer à vida da escola e à vida das crianças. Não apenas se tratando de um certo desenvolvimento de habilidades de raciocínio ou socioemocionais, mas principalmente por fortalecer

uma visão mais ampla acerca do sujeito que aprende e sua relação subjetiva com o ato de conhecer-saber.

Acreditamos que a filosofia ocupa um lugar privilegiado na promoção dessa reflexão, justamente porque ela, entre outras dimensões, preza pelo desenvolvimento de certas habilidades como o *pensamento lógico*, *a discussão a partir de princípios éticos*, as *perguntas cosmológicas* e as questões *metafísicas* que, entre outras, provocam o sujeito a pensar a validação da própria experiência de pensamento, pois “a filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar”. (LIPMAN, 1990, p.59).

É nesse sentido que a Filosofia com Crianças, quando conduzia em um contexto participativo e construtivo, a partir de questões que sejam relevantes ao universo de cada criança, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais significativa e integral. Além disso, o **“**atravessamento da filosofia por outras disciplinas, bem como o seu atravessamento de outros campos disciplinares, é salutar e desejável, na busca de um ensino significativo e de qualidade”. (GALLO, 2012, p.68).

Assim, essa proposta propicia às crianças uma construção coletiva a partir de um ambiente de aprendizagem sempre aberto e dialogado. É nesse ponto que destacamos, por parte dos docentes, a importância de uma construção de significado *com* os estudantes, saindo de um papel de mero transmissor do conhecimento para um mediador capaz de confeccionar uma teia de relações filosóficas com as crianças. Essa é uma mudança fundamental de concepção, pois deixamos a ideia de uma *aquisição* de saber para um *desenvolvimento* cognitivo que resulta em um engrandecimento do ser.(GALLO, 2012, p.35).

Isso só é possível justamente por ser a filosofia uma disciplina que nos auxilia, inclusive, a “pensar nos termos das outras disciplinas”, ocupando, dessa maneira, um lugar central nos estágios iniciais do processo educacional.

Outro aspecto que merece destaque nessa discussão é a visão ampliada, complexa, que cada criança demonstra em seu processo de aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, e durante toda a infância, cada sujeito é colocado diante de

um mundo que se manifesta de várias formas e exige uma relação de conhecimento que esteja aberto a desse desafio. Equivale dizer que o processo de desenvolvimento da criança, desde o aprender a andar à aquisição da linguagem, é permeado pela multiplicidade do corpo como um organismo aberto, de forma múltipla e sem fragmentações, ao conhecimento.

Esse *senso de totalidade* (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN,1994, p. 52) pertencente à criança talvez seja a característica mais fundamental dentro da proposta da FpC. O currículo escolar e, consequentemente os professores que reconhecem esse elemento fundante no desenvolvimento infantil, conseguem dar amplitude e vazão a essa característica. Nada mais propício ao ensino de filosofia.

Na medida em que fragmentamos o saber, distanciamos os estudantes, principalmente as crianças, de um processo de conhecimento tão presente nos primeiros anos de vida e que nos garantiu uma série de aprendizagens essenciais para iniciar a jornada existencial de cada sujeito. É nesse sentido que a Filosofia, considerada como um pensamento complexo, pode potencializar esse olhar integral a respeito do desenvolvimento da criança e sua relação de saber com o mundo.

Assim, a proposta curricular inaugurada por Matthew Lipman, que resultou nos trabalhos de pesquisa e construção metodológica alimentados pelo IAPC, tinha uma visão que não se encerrava, apenas, em uma ideia de levar o ensino de filosofia às séries iniciais. Apesar de ter um grande interesse em garantir às crianças esse direito de aprendizagem, manifestado no desenvolvimento de habilidades cognitivas, no que se refere a possibilitar o acesso ao patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade e manifestado concretamente em um *direito à Filosofia*[10]*,* o filósofo norte americano explicitava seu grande desejo, a partir dessa empreitada intelectual, em reformar o próprio ambiente educacional, levando um maior grau de "ordem racional ao que existe atualmente nos currículos, na metodologia de ensino, no processo de educação dos professores e nos procedimentos de avaliação". (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN,1994, p. 36).

Da mesma forma que Lipman, consideramos que a Filosofia com Crianças é um convite não apenas à inclusão de uma "disciplina" no currículo das séries iniciais.

[10] Esse tema faz parte de um livro, com o mesmo nome, publicado em 1990 pelo filósofo francês Jacques Derrida. Ele reúne todos os escritos de Derrida, de 1975 a 1990, sobre a questão do ensino da filosofia, a instituição acadêmica e a política da filosofia na escola e na universidade.

Mais que isso, ela é uma proposta pedagógica que coaduna com as principais provocações acerca de um processo de ensino-aprendizagem que estimule os estudantes a um pensamento cada vez mais autônomo.

Quando atingimos os objetivos dessa proposta pedagógica, ou quando iniciamos esse tipo de trabalho metodológico, estamos passando de um modelo *tribal* de educação, no qual cada criança é convidada para, de forma heterônoma, assimilar uma cultura já construída, para um modelo *reflexivo* de educação, na qual fornece "*a apropriação da cultura pela criança*"(LIPMAN; SHARP; OSCANYAN,1994, p. 52). Esse é um salto importante, pois passa a reconhecer cada estudante como um sujeito ativo dentro do processo de aprendizagem em que ele seja, de fato, autor de seu desenvolvimento cognitivo.

Essa mudança de olhar exige um pensar diferente em relação ao cenário educacional vigente, justamente porque o "fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional" (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN,1994, p. 61). Assim, o papel do diálogo irá ocupar um ponto central nessa transformação do ambiente de aprendizagem, distanciando a proposta da FpC das demais metodologias tradicionais.

É nesse sentido que essa proposta pedagógica culmina em um objetivo concreto: *tornar a sala de aula em uma comunidade de investigação.* Tarefa árdua que não representa somente colocar os estudantes "em círculo" para conversar a partir de um tema ou problema. É uma proposta metodológica que vai muito além dessa perspectiva. É um incentivo, uma proposta de aprender *em* comunidade, de uma inteligência colaborativa que se coloca no caminho *com* os outros sujeitos no processo de aprendizagem. Não é a *estrutura competitiva* dos mercados e da circulação de capital que dita as regras do jogo, mas a *estrutura colaborativa* do aprender que orienta aos participantes dessa comunidade.

Portanto, falar em um aprendizado que valorize o protagonismo e a autonomia, pode nos levar à confusão de que pensar *por s*i próprio é um aprendizado que se faz no silêncio e na solidão. Lipman nos auxilia a descortinar essa interpretação, na medida em que ressalta que podemos ter

> a noção equivocada de que o pensar solitário é equivalente ao pensar independente. Contudo, nunca estamos tão dispostos a pensar para nós mesmos como quando nos encontramos envolvidos numa investigação compartilhada com os outros. A maneira de proteger as crianças do pensamento não crítico na presença de outros não é compeli-las a pensar silenciosamente e sozinhas, mas convidá-las a pensar aberta e criticamente sobre assuntos controversos. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN,1994, p. 178).

2.2.1 Pensando contra o retrocesso

Propomos uma pequena digressão para levantarmos uma discussão acerca de alguns movimentos no Brasil, sobretudo puxados pela extrema-direita, de viés reacionário e autoritário, que pretendem interferir diretamente nesse processo de ensino-aprendizagem, excluindo a participação dos estudantes em assuntos considerados “polêmicos” ou que teriam um certo potencial para “ferir a ordem estabelecida e os bons costumes”.

Lembrando os tristes momentos do Golpe Militar de 1964, ataques à filosofia e às humanidades retornaram, em grande força, por meio de grupos que defendem ideologias de extrema-direita, fundamentadas em pensamentos autoritários, como é o caso de simpatizantes do autodenominado Escola Sem Partido (ESP). Ao definir esse grupo, Frigotto (2017) nos diz que ele

> expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p.xx).

Mais uma vez as ciências humanas são colocadas como uma ameaça à conservação de supostos valores preestabelecidos, como um fator de instabilidade política e uma ameaça à segurança nacional. Vale destacar, ainda, que, segundo Frigotto (2017),

> o que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p.XX).

Prova disso é que, logo após as eleições que definiram Jair Messias Bolsonaro como Presidente da República, político alinhando ao discurso da extrema-direita brasileira, a deputada estadual Ana Caroline Campagnolo, eleita pelo PSL de Santa Catarina, incitou estudantes a filmarem e a denunciarem professores, criando inclusive um canal de comunicação[11] para tal ilícito. Intervindo nesta situação, com vistas à garantia da liberdade de cátedra, a Justiça determinou que a referida deputada "de imediato" a incitação de suas redes sociais[12].

Parece-nos que o medo do diálogo e de uma educação reflexiva e emancipatória é o verdadeiro alimento desses grupos que vociferam, sem muita razão, contra movimentos de reforma (ou mesmo de transformação) dos ambientes educacionais. O medo da reflexão e, por isso, o medo em relação à própria filosofia faz com que este tipo de pensamento atrase mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. É por isso que afirmar a FpC é também entrar na luta a favor de um processo de ensino e aprendizagem que esteja voltado para a resistência em relação à opinião generalizante, à desinformação e ao tratamento da criança como "propriedade", como tábula rasa a ser preenchida. Ensinemos filosofia, então, como nos propõe GALLO (2012, p. 27), como atividade da micropolítica, produzindo o presente e possibilitando o futuro, como *cães cavando buracos, ratos fazendo tocas.*

Após essa digressão, reafirmamos nossa convicção acerca de um processo de ensino-aprendizagem que transforma a sala de aula em uma verdadeira *conexão,* "onde professores e estudantes possam conversar como pessoas e como membros da **mesma** (grifo nosso) comunidade". Isso requer que eles possam ler juntos, assimilar e discutir ideias conjuntamente, construir a partir dos saberes trazidos pelos membros da comunidade, explorar, colaborativamente, as descobertas, pressuposições, invenções, interpretações e críticas como movimentos importantes no ato de aprender.

É nesse contexto que cada criança terá a possibilidade de experimentar, em sua própria sala de aula, um "diálogo disciplinado" a partir de "uma investigação cooperativa", com foco no aprimoramento de habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais para a construção de uma sociedade democrática

[11] https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml, acessado em 30/12/2019
[12] https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/11/justica-manda-deputada-eleita-nao-incitar-alunos-a-denunciar-professores.shtml, acessado em 30/12/2019.

que esteja orientada para a inclusão e pela diversidade, pois “é quando a conversação acaba que devemos nos preparar para o pior; é quando a conversação recomeça que podemos respirar aliviados e ter esperanças novamente”, pois em uma sociedade onde se considera racionar e dialogar a respeito das questões sociais, “a razão sozinha é insuficiente”. (GALLO, 2012, p.67).

Não se trata aqui de oferecer uma panaceia para resolver todos os problemas educacionais, pois esse não é um efeito mágico que poderá trazer a cura, em pouco tempo, que venha corrigir a rota da educação traçada desde que ela começou a ser construída em território brasileiro. O próprio Lipman nos alerta para sermos cautelosos em relação a essas propostas que beiram o traço místico de transformação[13] (GALLO, 2012, p. 73). Na verdade, essas podem ser consideradas, até mesmo, como “curas piores que a doença”, pois propõem uma mudança da “noite para o dia”. Ao contrário disso, a proposta da FpC é processual e envolve tempo de *preparação*, *execução* e *avaliação*.

É nesse sentido que defendemos a ideia de que a transformação da sala de aula em um ambiente de aprendizagem significativo, por meio de atividades pedagógicas sustentadas pela comunidade de investigação, é um ponto de partida (e não de chegada) que está contextualizada e alinhada com os anseios por transformações importantes na educação. Isso se dá pelo fato de envolver o estudante como autor de seu aprendizado, de forma reflexiva e engajada em temas da filosofia ou mesmo, para usar uma expressão contemporânea, a partir de situações-problema.

De acordo com Lipman (1990, p.88) esse é um auxílio, tanto para dentro da escola, pois incentiva o estudante a “assumir a forma de investigação dialógica numa atmosfera de cooperação intelectual e respeito mútuo”, quanto para fora da escola, pois pretende “ajudar as crianças a aprenderem raciocinar juntas, dando-lhes uma amostra do que pode ser a comunidade”. Caso isso não aconteça, elas podem ficar marcadas “com uma compreensão empobrecida dos méritos e

[13] “Como os cursos-relâmpago que prometem mudar em um final de semana o que levou toda uma vida profissional para ser feito; planos de ação sem implementação; mudanças nos nomes de cursos que escondem os mesmos e velhos currículos; submissão dócil à competição da mídia disfarçada de sabedoria educacional”.

benefícios genuínos da democracia". Tendo em vista a situação política na qual nos encontramos, esse é um aprendizado mais que essencial, é indispensável e urgente.

2.3 A filosofia das crianças: a infância como dimensão legítima do espanto admirativo

Encontramos, sem muito esforço, um elemento na infância capaz de despertar um autêntico processo filosófico: *a dimensão do desvelamento do óbvio*. Na medida em que há um encontro com um mundo que é sempre novo e com relações humanas que, muitas vezes, são normatizadas pelos adultos, a realidade surge às crianças como um fenômeno de grande reflexão, muitas vezes convocando-as pela busca da origem e de sentido dessas ações e do próprio universo que as rodeia.

Ademais, "a descoberta de que as crianças podem fazer filosofia – e que elas o fazem de maneira competente e com prazer – enfatiza, por outro lado, a necessidade de desenvolver filosofias da infância". (LIPMAN, 1990, p.218). Defendemos, assim como Lipman, que as crianças podem se engajar na esteira de raciocínios filosóficos na medida em que estes acompanhem seu desenvolvimento, pois "se as crianças podem raciocinar quando começam a falar, e se podem fazer filosofia quando começam a raciocinar" temos a relação perfeita entre o que o filósofo chama de "ética filosófica" com a psicologia do desenvolvimento infantil.

Por isso que Lipman nos fala de pensamento, encantamento e ação. Três conceitos muito importantes para analisar a filosofia como uma experiência de pensamento e não apenas como um saber teorético, fechado muitas vezes em um discurso hermético, monolítico, que ao perder sua áurea infantil é submerso pelo pensamento burocrático e pouco encantador, perdendo a admiração como mola propulsora de todo ato reflexivo. A grande defesa em relação à potencialidade infantil nas questões do filosofar se fundamenta na ideia de que

> a criança está cercada por um universo que é completamente problemático, um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação. (LIPMAN, 1990, p.23).

Devemos, então, nos atentar para a forma de encarar o trabalho de filosofia com crianças, sobretudo naquilo que entendemos como *infância.* LIPMAN (1995, p. 219) nos deixa claro seu posicionamento, e concordamos com ele na medida em

que não podemos “assumir a infância como um preparo para a maioridade”. Pensar uma filosofia da infância é, principalmente, validar o lugar da criança como autora de um raciocínio ligado ao próprio movimento da vida e não como alguém que “não sabe aquilo que os adultos sabem”.

Essa não é apenas uma mudança no campo do conhecimento, mas uma mudança de postura. Para evitarmos essa posição frente ao conhecimento infantil devemos nos afastar do erro de “pensar que, se as crianças não estão se movendo em direção àquilo que nós adultos sabemos e acreditamos e valorizamos, deve haver algo de errado com seu desenvolvimento”. Essa forma de considerar a infância nos impede de perceber toda a possibilidade de construção filosófica que surge a partir da observação dos pequenos.

Seguiremos nessa linha de raciocínio, reconhecendo a infância como uma “dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofia”.(LIPMAN,1995, p. 215). Considerar essa premissa é assumir a importância de dois fatores que devem ser destacados para esse início de conversa, a saber: a *infância como uma dimensão da experiência humana* e a *legitimidade filosófica desse campo de experiências*.

Considerar a infância como uma dimensão da experiência humana é um alinhamento muito importante para discutirmos sua relação com o universo do discurso filosófico, pois, conforme já afirmamos, não se trata, apenas, de uma etapa do desenvolvimento humano que deverá dar lugar a outras etapas, até a chegada em um mundo chamado “adulto”. Ressaltar essa perspectiva é demarcar o lugar da infância como uma experiência própria que pode perpassar todas as dimensões da vida.

É possível que essa condição esteja ligada diretamente àquilo que é considerado a dimensão mais cara da própria filosofia: o pressuposto do questionamento constante, da insatisfação mediante respostas totalizantes ou simplesmente aquilo que chamamos de perguntas. Elas

> que sempre foram as pérolas preciosas dos filósofos, são também um dos brinquedos favoritos da infância. As crianças perguntam como quem brinca... e, quando brincam, fazem-no muito a sério. Por isso, as suas perguntas não são distrações frívolas. São coisa grave e importante. A

> filosofia acolhe essas perguntas e dá-lhes berço, o mesmo é dizer, mostra como se pode embalar as perguntas, cuidar delas, conviver com os desassossegos que as habitam. (CARVALHO, 2020, p.76).

Impossível não se lembrar de Aristóteles e seu apontamento em relação ao *tháumathos*, o espanto admirativo, como o inicio de toda a construção filosófica. O pensador irá afirmar que o homem começa a filosofar a partir da

> admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo. (ARISTÓTELES, Metafísica, 255b).

Portanto, encontramos, sem muito esforço, um elemento na infância que é capaz de despertar para um autêntico processo filosófico, na medida em que há um encontro com um mundo que é sempre novo, com relações humanas que, muitas vezes tidas como óbvias pelos adultos, lhes aparecem como fenômenos de grande reflexão na busca pela origem e sentido dessas ações e do próprio universo que as rodeia.

Gareth B. Mattews, importante pesquisador e professor na área da FpC, em seu livro *A Filosofia e a Criança* (2001)*,* dedicando-se a refletir acerca dessa temática, nos apresenta uma série de questionamentos (e seus posteriores diálogos) a respeito dos mistérios da realidade e das relações humanas. Como a pergunta do jovem *Tim (*cerca de seis anos) que, ao saborear um sorvete, questiona: *como é que a gente pode ter certeza de que tudo não é um sonho*? (MATTEWS, 2001, p.3). Notadamente poderíamos começar uma longa discussão tendo como pano de fundo o pensamento de Descarte acerca do *cogito,* consolidando ao longo da história da filosofia com o famoso "*penso, logo sou*".

Outro exemplo interessante, no mesmo livro citado, é o diálogo entre uma criança e um adulto que transcrevemos abaixo:

> *Criança*: Aquilo (uma mesa) poderia servir para sentar, não poderia?
> *Adulto*: Sim, mas na verdade serve para escrever.
> *Criança*: Mas poderia, não poderia?
> *Criança*: Aquilo (uma liga) poderia servir para segurar as tampas nas garrafas, não poderia?
> *Adulto*: Sim, mas na verdade serve para segurar as meias mais esticadas.
> *Criança*: mas poderia, não poderia?

Esse diálogo poderia nos remeter tranquilamente aos jogos de linguagem de Wittgenstein, ao debate acerca do problema dos universais ou mesmo à discussão de proposta por Aristóteles, em sua *Ética à Nicômaco*, acerca da finalidade das coisas. Logicamente, estamos falando de crianças que (ainda) não tiveram contato direto com as fontes primárias da história da filosofia. No entanto, elas conseguem elencar, com muita facilidade e transparência, seus questionamentos diante da realidade que as cerca.

Poderíamos usar, como um último exemplo (apesar de existirem outros tantos), o diálogo entre Raul (cerca de seis anos) e seu pai acerca do princípio das coisas, que na filosofia poderíamos chamar de *problema ontológico*, isto é, porque existe *algo* quando simplesmente poderia não existir *nada*:

> *Raul*: Pai, de onde todas as coisas surgiram?
> *Pai*: Alguns dizem que as coisas surgiram de uma grande explosão, outras pessoas falam que existe um Deus que criou tudo.
> *Raul*: Mas se tudo veio de Deus (ou da explosão) quem criou Deus ou começou a explosão?
> *Pai*: Aqueles que acreditam em Deus falam que ele é alguém que criou a si mesmo.
> *Raul*: mas o que existia antes dele criar a si mesmo?

Conforme notamos, mais uma vez, um questionamento infantil (mas não inocente) carregado por um desejo de saber que dialogaria facilmente com Tomás de Aquino e a busca da *chamada causa primeira* ou simplesmente as cinco vias acerca da existência de Deus. Portanto, pensar na infância como uma condição que nos passa e nos perpassar, pois as perguntas, como arquétipos da própria humanidade nos perseguem em todas as dimensões da vida, sendo elas matéria prima do filosofar.

Pensando em uma perspectiva de âmbito político, reconhecer o caráter questionador e reflexivo da infância é garantir o próprio direito à filosofia. O contrário disso é manter a desigualdade das relações existentes entre adultos e crianças, consolidando uma “distribuição desigual de poder que possuem razões sociais e ideológicas” (REIS, 2015), efetivando o projeto de dominação de determinados grupos sociais, e distanciando o entendimento de que “a dependência da criança em relação aos adultos é fato social e não natural”. (REIS, 2015).

Portanto, estamos diante de uma consideração importante ao reconhecer a experiência de pensamento da infância como ponto importante dentro da construção filosófica. Para entendermos bem essa perspectiva não podemos dissociá-la das duas discussões anteriores, a saber: a respeito do ensino de Filosofia *para* e *com* Crianças, pois, em última análise, trata-se é da pergunta *é possível construir uma experiência filosófica com as crianças*?

Preocupando-se com uma assimilação efetiva das questões filosóficas, alinhadas ao interesse dos pequenos, conseguimos visualizar a construção de um currículo adequado ao ensino de Filosofia ***para*** *Crianças*. Essa construção deve ser orientada por uma perspectiva pragmática da filosofia, no que tange à formação lógica e desenvolvimento ético, duas grandes preocupações apontadas por Matthew Lipman. Assim, a partir de uma visão clara a respeito desses fatores, podemos defender que a filosofia, como um direito de aprendizagem, é acessível tanto à educação infantil, quanto ao ensino fundamental I e II.

A partir disso, podemos pensar em uma opção metodológica que esteja a serviço do engajamento das crianças na experiência filosófica. Assim iremos pensar em um ensino de filosofia ***com*** *crianças*, como forma, inclusive, de repensarmos o processo de ensino-aprendizagem, com foco na participação efetiva dos estudantes e no convite para que cada aluno e cada aluna se forme como autor(a) em sua biografia de aprendizagem. Para tal empreitada, a comunidade de investigação se apresenta como alternativa metodológica para a construção dessa experiência filosófica. Baseada na premissa do diálogo, desde Platão um modo autêntico de fazer filosofia, podemos construir um ambiente favorável para a materialização do currículo de filosofia nessas etapas de ensino.

Eis aí um caminho para chegarmos em uma perspectiva de uma **filosofia da infância**. Ressalto que não se trata de inaugurar mais uma subárea dentro da Filosofia, mas reconhecer que é possível tratar esses dois termos, *filosofia* e *infância*, dentro de uma perspectiva de conhecimento. Ou, em outras palavras, que as crianças são capazes de produzir discursos filosóficos, na medida em que indagam a respeito da realidade e, com isso, alargam sua compreensão, afastando a banalidade da vida. Portanto, a potencialidade filosófica da infância como

> símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. a infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. a infância que educa a filosofia será, então, a instauração da possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia. (KOHAN, 2011, p.116).

Nessa linha de raciocínio, podemos enfocar a criatividade como marca fundamental desse filosofar na infância. Por estar (ou dever estar) distante do mundo produtivo, com direito à saúde, à vida tranquila e às experiencias lúdicas, ela (a criança) talvez seja aquela que mais se aproxima da beleza do *ócio*[14]*,* importante elemento para entendermos o processo de filosofar, segundo os gregos.

Para além das críticas a respeito da questão do trabalho e da escravidão no mundo grego, sabemos que eles consideravam a dimensão do *ócio* como uma condição indispensável para a prática da filosofia. Talvez a infância dentro das discussões contemporâneas acerca da filosofia, e consequentemente seu ensino, venha nos relembrar dessa importante dimensão.

Não significa que toda a discussão a respeito da filosofia na infância esteja circunscrita apenas a essa questão, mas consideramos que ela é um importante viés de discussão, sobretudo quando está interligada à criatividade, outra característica perceptível na dimensão da infância, resultando em um *ócio criativo* como característica fundamental da infância. É preciso ressaltar que estamos, nesse diálogo, apenas ressaltando uma dimensão da filosofia e não esgarçando todo o tecido dos discursos filosóficos. Como Kohan (2011, p. 118), alertamos que essa é uma discussão que não "nega outras formas de pensar e experimentar a filosofia, mas apenas mais uma dimensão do trabalho filosófico".

É nesse sentido que dimensionamos o trabalho filosófico orientados pelo conceito de *infância,* na medida em que conseguimos observar, mais facilmente, características importantes ao próprio ato de filosofar. As questões problemáticas da existência (ou da própria filosofia) podem ser enfrentadas e elaboradas a partir de um caráter infantil como a criatividade, pois "o modo de ser criança, diferentemente

---

[14] Entendemos o *ócio* na perspectiva de Sêneca*,* como condição indispensável do filosofar, seguindo a linha de uma filosofia que se interessa pela *arte de viver*. Ele apresenta o ócio como "distanciamento das ocupações que nos fadigam", pois os "ociosos que estão disponíveis para a sabedoria". Também nos convida a "juntar aos melhores homens para a pensar sobre a vida", como condição necessária à auto formação, valorizando a "razão tendo como objetivo a vida feliz". Conferir: ***Cartas a Lucílio****. Madrid: Fundação Calouste Gulbenkiani, 1991;* ***Sobre a brevidade da vida****. Nova Alexandria. São Paulo, 1998;* ***Sobre o ócio****. Nova Alexandria. São Paulo, 1994b;* ***Sobre a tranquilidade da alma****. Nova Alexandria. São Paulo, 1994a.*

do modo de ser adulto, vive o não vivível, pensa o não pensável, espera o inesperável". (KOHAN, 2011, p. 148).

Assim, encontramos eco na proposta de Mathew Lipman quando ele coloca a criatividade como marca fundamental do que ele chama de *pensamento de ordem superior,* que seria um trabalho no desenvolvimento não apenas de um pensamento crítico, mas na "fusão de pensamentos críticos e criativos".(LIPMAN,1995, p.138). Afirmando isso, ele advoga que é impossível um pensamento crítico que não passe pelo viés da criatividade, pois "o pensar crítico e o criativo se interpenetram, formando a cognição de ordem elevada". (LIPMAN,1995, p.105).

Como reforço à tese, retornaremos à figura paradigmática de Sócrates, como nos mostra Kohan (2011, 2015), por entender que o referido filósofo defende a "filosofia como exercício, atividade prática". Ele é um criativo por excelência, pois "muda as regras do jogo", é um interruptor da normalidade instituída". (KOHAN, 2011, p. 168). Com isso, a filosofia se apresenta como a própria *infância do pensamento*, pois alimenta

> essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia.(KOHAN, 2015, p. 216-226).

É assim que consideramos Sócrates como um questionador, tal qual as crianças, um inquieto, um falante que não tolera o silêncio injusto exigido pela *pólis.* Nem diante do veredicto que lhe custou a vida ele se cala, pois ele não pode deixar de filosofar, "não poderia fazer outra coisa ainda que estivesse mil vezes a ponto de morrer". Ele necessita da filosofia para viver,

> como a água, como o pão; em verdade, mais ainda, porque com o pão e a água se poderia apenas sobreviver e com a filosofia se pode viver de verdade. Porque para a filosofia, segundo Sócrates, viver uma vida sem perguntas não é viver de verdade. (KOHAN, 2011, p. 171).

Kohan reforça que Sócrates ao fazer sua defesa diante do júri ateniense construía, na verdade, uma defesa da própria filosofia como maneira de viver. Acrescentando ao fato de que "os acusadores falaram tão bem que quase me esqueci de mim mesmo", ele alerta para o risco de esquecer-se, de deixar as

premissas fundamentais que colocam o próprio ato de filosofar em sua especificidade: o questionar criativo como caminho para viver melhor. Por isso que ele é um excelente caminho para pensarmos a relação existente entre filosofia e infância, pois

> sua figura é quase uma condição para filosofar em qualquer tempo: pela forma em que situou a filosofia entre a vida e a morte; pelos seus infinitos rostos às vezes contraditórios, impossíveis, exagerados e porque parece que, se estamos dentro da filosofia, não podemos deixar de vestir pelo menos algumas de suas infinitas máscaras... Máscaras essas que retratam seu caráter infantil: estrangeiro, intratável, perguntador, incômodo, sem lugar, o mais sem lugar (atopóstatos) de todos, talvez o mais infante em Atenas, a única cidade onde podia viver. (KOHAN, 2011, p. 171).

Sigamos, a exemplo de *Sócrates Infante*, o constante questionar-se, como ato reflexivo de contestação de uma ordem estabelecida, uma atitude de busca autêntica pelos sentidos e significados das coisas, que muitas vezes abalam o mundo na normalidade e da obviedade. Advogaremos, pois, a favor de uma filosofia encarnada na pergunta, no diálogo e no ócio criativo como enfrentamento do mundo governado pelo negócio produtivo. Eis uma interessante via para caminharmos em uma ressignificação do próprio filosofar dentro das discussões acerca do ensino de Filosofia para Crianças, discutindo, assim, o próprio valor da filosofia.

3 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: UMA PROPOSTA CENTRADA NO DIÁLOGO E NA FORMAÇÃO ÉTICA

O ambiente da sala de aula é um espaço formador de atitudes. A reunião de pessoas em um ambiente de aprendizagem, entre outras dimensões da prática educativa, promove a reflexão a respeito de nossas ações, tanto individuais como coletivas. É por esse motivo que o ensino de filosofia com crianças, em sua própria perspectiva metodológica, não deve ficar restrita apenas às discussões referentes ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mesmo reconhecendo a importância dessa discussão, tanto no desenvolvimento infantil, quanto em relação à proposta de Matthew Lipman.

Dentro dessa perspectiva, e considerando o ser humano em sua integralidade, neste trabalho não iremos fatiar a questão da filosofia, pois fragmentar cognição e atitude ética seria por demais incoerente e sem sentido. Ao contrário disso, na complexidade do humano e considerando todas as dimensões existentes, acreditamos ser necessário observá-lo por meio de uma aprendizagem orgânica que, de forma sistêmica, desemboca no desenvolvimento ético como forma de ser e de agir. O próprio Lipman (1990) considera essa relação na medida em que defende que

> a criança deve ter a possibilidade de experimentar o que é viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação. O observador casual pode repudiar o que acontece em uma sala de aula com essa, alegando que vê “apenas conversa”. Mas, com isso, ignora o fato de que nada aprimora mais as habilidades de raciocínio do que conversa disciplinada. (LIPMAN, 1990, p.67).

Essa opção se sustenta na medida em percebemos uma certa carência nesse ponto de discussão. De acordo com nossa pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, compilando dados de 2008 a 2020, notamos que a maioria dos trabalhos apresentadas a respeito da proposta pedagógica de Matthew Lipman consideram, como ponto de relevância, o foco no desenvolvimento das chamadas *habilidades de pensamento ou habilidades cognitivas,* como uma das principais contribuições de Matthew Lipman à Educação.

De fato, como professor de lógica, o filósofo demonstrou um cuidado muito grande não apenas com o “pensar”, mas com o “pensar bem” ou “pensar correto”. Mas, conforme destacamos no primeiro capítulo desse trabalho, a concepção de

filosofia trazida por ele considera em seu bojo não apenas uma forma de pensar, mas uma forma de viver, isto é, uma prática, uma atitude, uma forma de conduzir a vida que considere o “viver bem”.

É por esse motivo que decidimos jogar luzes à perspectiva ética que subjaz aos principais textos metodológicos da proposta do pensador norte americano. Acreditamos, dessa forma, enfatizar que, além das preocupações com o desenvolvimento das habilidades lógicas de raciocínio, a FpC carrega, na perspectiva de seu fundador e em sua abordagem didática, pressupostos de formação ética que devem se clareados ao longo de nossa discussão.

Ao falar das *perguntas éticas,* o próprio autor nos apresenta uma visão muito integrada ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. É importante o destaque dessa relação, pois caminha em sentido oposto às tentativas de fragmentação e separação que, muitas vezes, esvaziam o sentido no processo de aprendizagem, que deve ser visto com uma atividade significativa e processual. Nesse caminho, Lipman (1994) destaca que logo perceberemos o interesse das crianças em relação aos assuntos relativos à moral. Talvez elas não demonstrem claramente suas perguntas a respeito dessas questões, mas, com certeza, elas perguntam a si mesmas a respeito do *Bom*, do *Justo* e do *Certo*. Ao falar dessa ação infantil, Lipman (1994) percebe que

> geralmente, quando querem saber o que é certo fazer, eles não perguntam a nós: eles apenas observam o que fazemos e agem do mesmo modo. Por exemplo, suponha que sempre insistimos na importância da honestidade e, ao mesmo tempo, eles observam que respeitamos a propriedade dos outros. O que eles aprenderão? Na realidade, aprenderão não apenas duas, mas três coisas. Eles aprenderão a defender a honestidade, assim como o fazemos. Aprenderão a respeitar o que é dos outros – assim como nós. E aprenderão a manter a coerência entre o que defendem e o que fazem – assim como nós. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.65).

Em especial, chama a atenção o fato de Lipman falar de um ensino integrado, na junção das habilidades cognitivas, na medida em que apresenta um princípio lógico como a coerência, e das habilidades éticas como a ação do sujeito na construção de hábitos e atitudes. No pensamento do referido autor isso dá porque

> as distorções da percepção e do raciocínio que atendem pelo nome de preconceito e que são geradoras de atitudes e comportamentos nocivos possuem tanto uma base cognitiva quanto afetiva (...) Distúrbios dessa natureza exigem, para que sai intensidade seja reduzida, que os indivíduos preconceituosos participem de comunidades de investigação onde sejam capazes de internalizar as atitudes de seus pares em relação a si próprios e comecem a se perceber de maneira mais crítica. (LIPMAN, 1995, p.374).

Na citação anterior, constatamos que a regra lógica da coerência é tratada como algo preponderante para orientar as ações éticas. Como ele mesmo aponta, “o exercício da lógica pode desenvolver nas crianças um apreço pela consistência que é uma condição básica da integridade moral”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.65).

Consistência de raciocínio e coerência moral caminham em uma complementação de aprendizagem que considera o sujeito escolar em sua totalidade, integrando o pensamento à ação produzida por ele. Como relação podemos destacar que essa é, inclusive, uma das grandes questões da filosofia socrática, na medida em que o filósofo grego considera os desvios morais como consequência de um vazio reflexivo, uma espécie de rejeição ao ato de pensar ou mesmo uma incoerência entre agir e pensar.

Em outro momento de sua obra, Matthew Lipman destaca que seria “muito difícil construir um programa de Filosofia para Crianças sem um componente de educação moral”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.75). Chamando a atenção para a importância desse foco, o autor demonstra, mais uma vez, a perspectiva integral e inovadora que ele apresenta a partir de um caminho metodológico que passa, necessariamente, pela *investigação ética*. Assim, a dimensão da ação humana enquanto educação moral não é apresentada em seu caráter doutrinário ou moralizador, mas na perspectiva investigativa, lógica, reconhecendo o sujeito como produtor e criador de conhecimento, na medida em que é colocado diante de questões e conceitos que o convidam à reflexão sobre o valor das ações humanas.

> Dar às crianças prática em determinar as bases em que se apoiam para preferir umas razões a outras ao justificarem as crenças morais, treiná-las a reconhecerem as inconsistências nas argumentações e fazê-las ver a relação entre a teoria e a prática são coisas que, provavelmente, têm muito mais valor que submetê-las aos cursos tradicionais de ética que são oferecidos para adultos.(LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.75).

Logicamente, o autor não pretende construir uma crítica aos cursos de ética oferecidos aos adultos, mas dar ênfase à oportunidade de utilizar o ambiente escolar como promotor de uma reflexão, complexa e integral, que incentive o estudante em um desenvolvimento moral, possibilitando a ele uma forma de conduzir sua vida e de construir habilidades que valorizem a reflexão ética acerca do mundo e das atitudes que o cercam. Conforme apontamos no capítulo anterior, é possível, através da

mediação de aprendizagem construída no ambiente da comunidade de investigação, facilitar o encontro das crianças com o desenvolvimento desse pensamento filosófico.

Conforme ressaltamos anteriormente, esse encontro não deve acontecer de forma fragmentada, fatiando o desenvolvimento lógico-cognitivo da educação moral, pois “a investigação implica, necessariamente, como consistência e identidade”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.75).Isso equivale dizer que, por meio de materiais didáticos que forneçam possibilidades narrativas de análise e discussão das questões éticas que envolvem o ambiente escolar, sobretudo no que tange às regras da sala de aula, às normas da escola, a utilização dos espaços de convivência e a própria relação professor-aluno, é possível constituir uma educação filosófica dentro do universo da própria criança, pois todo esse movimento, conforme reflete Lipman, não poderá acontecer sem a captação “dos conceitos chaves da ética sem ajuda da interpretação filosófica”.

Mais uma vez, destacamos que esse desenvolvimento ético não pode ser considerado em seu aspecto normatizador ou doutrinário. Na verdade, essa formação passa pela possibilidade de encontro com o outro e, de forma crítica, criativa e cuidadosa, de um situar-se em relação a ele. Com isso, não estamos falando de um conjunto de normas que sairiam de um adulto em direção à criança. Ao contrário, a proposta da FpC é a proposição de temas filosóficos que estimulem o diálogo cuidadoso da comunidade de investigação. É por isso que o fato de adultos e crianças, **conjuntamente** (grifo nosso), explorarem as possibilidades filosóficas, é uma das consequências mais agradáveis e estimulantes da filosofia na escola de 1º grau. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.49).

Percebe-se, nesse sentido, que a atenção ao desenvolvimento ético é um pressuposto fundamental na proposta teórica da FpC, na medida em que propõe uma metodologia que reconheça o lugar da “comunidade” na construção do saber que acontece de forma “conjunta”, não apenas entre estudantes que compartilham a sala, mas também na relação professor-aluno. Além disso, não se trata de qualquer conhecimento, mas daquele que nasce de um saber com *natureza investigativa*. Por esse motivo, iremos refletir acerca da c*omunidade de investigação* e suas implicações para a formação ética.

3.1 Comunidade de investigação: o lugar do diálogo

É preciso, nesse momento, aprofundar a reflexão acerca do entendimento que Matthew Lipman constrói a partir da ideia de comunidade de investigação. Para isso, vamos percorrer dois textos do referido autor: *O Pensar na Educação*, de 1991, e *A Filosofia na Sala de Aula*, de 1980. Compreendemos que os dois livros, além de fundamentais na compreensão do que Lipman entende por filosofia e como a considera ensinável, sobretudo na educação básica, constroem uma importante definição da escolha metodológica para uma filosofia com crianças.

O filósofo aponta, várias vezes, que um dos pilares de uma reforma educacional passa, necessariamente, pela transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação**.** Aqui, o termo transformação não é apenas uma passagem de um ponto a outro, mas uma mudança profunda de concepção acerca da construção do conhecimento e do processo de aprendizagem. Esse movimento é tanto de caráter cognitivo quanto ético, pois consideramos o ato de conhecer não apenas como um ato mental que proporciona a assimilação de informações, mas como uma forma de posicionar-se diante do mundo, ou seja, uma atitude, uma ação. Nesse sentido,

> quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõe que esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transforma-se em hábitos reflexivos do indivíduo. (LIPMAN, ano , p.72).

É no sentido do excerto acima que afirmamos a comunidade de investigação como um recurso metodológico propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, além de fundamental para a formação moral. Conforme vimos, a transformação de uma sala de aula em ambiente de investigação é uma abertura a um processo de aprendizagem que não visa transmitir um tipo de conhecimento acabado, mas propiciar um desenvolvimento “com a busca responsável das técnicas que pressupõe uma abertura para evidência e para a razão”. Essa atitude, quando incentivada logo na primeira infância, contribui para a internalização de procedimentos que se formam como um *hábito reflexivo*.

Veremos, nas próximas páginas, quando tratarmos da influência de Vygotsky, a relação entre diálogo e internalização, um dos pilares teóricos da FpC. Aqui, nos

cabe discutir um pouco mais a respeito dessa *busca responsável por técnicas*, tendo como pressuposto a abertura para a razão e a transformação dessa perspectiva em um *hábito reflexivo*. Ao salientar a comunidade investigação como esse *ethos,* Lipman nos diz que um dos principais objetivos de sua proposta filosófica é criar um ambiente favorável para o desenvolvimento, racional e responsável, de sujeitos reflexivos.

Além disso, contribuir para o desenvolvimento metacognitivo, pois a todo o momento o estudante é convidado a perceber-se como agente racional e sujeito transformador de seu próprio percurso de aprendizagem, a comunidade passa a entender que a *inteligência compartilhada* faz parte de um processo de aperfeiçoamento racional e ético, na medida em que, ao mesmo tempo em que proporciona a construção de um tipo de conhecimento, contribui para o reconhecimento do lugar do outro durante toda a constituição da comunidade. Assim, o desenvolvimento racional não é mais visto como um mérito de natureza pessoal, mas construção coletiva que se transforma em um *hábito* internalizado.

Aqui, uma digressão importante para entendermos um fundamento – para além da análise metodológica – da comunidade de investigação. Desde Aristóteles, concebemos o hábito (*héxis*) como um elemento fundamental da ética.(VAZ, 2000, p.145-146). Nesse sentido, essa comunidade que se encontra para investigar pode ser considerada como uma espécie de *ethos* onde crianças desenvolverão habilidades e internalizarão a proposta de uma vida mais reflexiva, criativa e cuidadosa? Acreditamos que sim. Pois, no contexto que nos é apresentado, a perspectiva metodológica de Matthew Lipman, observamos que sua finalidade não reside no fato de construir um ambiente de aprendizagem que favoreça, apenas, ao ensino de filosofia, mas, sobremaneira, construa, a partir de princípios metodológicos basilares, um ambiente favorável à transformação do próprio sujeito, que deixa de ser visto como passivo, isto é, apenas receptor do conhecimento, e passa a ser considerado em sua dignidade e autonomia como um importante agente na construção sócio-histórica do ato de conhecer.

Logicamente, conforme vimos no próprio texto de Lipman, esse caminho constitui-se em uma construção de hábitos, não sendo uma ação isolada e esporádica. Assim, na medida que a internalização acontece, tanto o ambiente

quanto os sujeitos são transformados, envolvidos, desenvolvidos. A própria relação que se constitui é calcada de pressupostos éticos, pois, contrária a qualquer determinismo, tanto de ordem epistemológica quanto cognitiva, coloca cada momento, cada aula, como oportunidade de rever técnicas e valores, garantindo o caráter dinâmico do próprio ato de pensar.

Ao destacar a ideia de hábito, presente no pensamento aristotélico, percebemos que o *ethos* da comunidade de investigação promove a construção de formas de pensar e agir que atuam no desenvolvimento moral das crianças, pois não se trata apenas de "colocar os alunos em uma discussão", mas de uma proposta robusta que permite, a cada participante, construir os próprios critérios e regras que irão nortear o ato discursivo, considerando premissas racionais e de respeito mútuo, conforme mostraremos mais à frente.

Assim, relacionando essa ação ao pensador grego, percebemos o desenvolvimento das chamadas virtudes morais, que são desenvolvidas por meio do *hábito*, de um exercício de orientação contínuo para a harmonização de nossas energias instintivas e de nossos desejos. Trata-se especificamente de nosso agir, dando a este a possibilidade de alcançar a excelência humana. A *areté*, como hábito virtuoso, daria ao ser humano a possibilidade de aperfeiçoamento, tendo em vista que

> não é, portanto, nem por natureza nem contrariamente a ela que as virtudes se geram em nós; antes devemos dizer que a natureza nos dá a capacidade de recebê-las, e tal capacidade se aperfeiçoa com o hábito[15].

Assim, construir um ambiente que favoreça o desenvolvimento de hábitos racionais, relaciona-se à ideia aristotélica de que "nossas disposições morais nascem de atividades semelhantes a elas"[16], pois ao vivenciarmos essas experiências no ambiente escolar temos a oportunidade de desenvolver hábitos concernentes a elas. No caso da FpC, isso passa pela necessidade de apropriarmos racionalmente das discussões, na busca coletiva pela razoabilidade do diálogo, no respeito ao lugar de fala do outro e na construção de um contrato social que permita o desenvolvimento lógico dos discursos. Todas essas dimensões podem se

[15] *Ética a Nicômaco,* 1103a, 25.
[16] *Ética a Nicômaco,* 1103b.

constituir como um caminho importante que, vivenciados como práticas em *comunidade,* acabam se transformando em *hábitos*, *internalizados* pelos *indivíduos*.

Para que isso aconteça, Lipman deixa claro que a comunidade de investigação necessita de requisitos essenciais para sua consolidação, a saber:

> a prontidão para a razão, o respeito mútuo (das crianças entre si e das crianças e professores entre si) e ausência de doutrinação. Já que essas condições são intrínsecas à própria filosofia, são por assim dizer, parte de sua verdadeira natureza, não é surpresa que a sala de aula se converta numa comunidade de investigação sempre que servir de palco para estimular, de forma efetiva, a reflexão filosófica das crianças. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.72).

Aqui temos, pela primeira vez, Lipman apontando para os critérios fundamentais para a organização da comunidade de investigação. Observamos a atenção a três condições éticas: *a prontidão para a razão*, *o respeito mútuo* e a *ausência de doutrinação*. A *razão* é fundamento ético, pois relaciona-se diretamente ao aperfeiçoamento da existência, refinando escolhas, deliberações e atitudes que possuem a marca do crivo reflexivo na convivência entre os homens; a ausência de doutrinação é a garantia de que a autoridade docente não será utilizada para direcionar a reflexão para o interesse do professor, destituindo, dessa forma, as crianças de um autêntico desenvolvimento de suas próprias ideias; o respeito mútuo, como ponto focal de nossa leitura, surgirá como grande baliza que sustenta a prática dialógica dentro de uma sala de aula, garantindo o lugar de fala do outro, em um ambiente que valorize o diálogo e a alteridade.

Dessa forma, em uma sala de aula que se transforma em comunidade de investigação, percebemos o ensino de filosofia como prática reflexiva, cuidadosa e autônoma. Isso se deve ao fato de que

> 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 as outras pessoas (...) Á medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por atitudes menos preconceituosas. (LIPMAN, 1995, p.369).

Nos chama a atenção o fato de Matthew Lipman tratar a discordância como um direito (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.73). É preciso que se constitua um ambiente discursivo no qual os estudantes percebam que usar os critérios lógicos na construção dos argumentos não é, apenas, alimentar uma vontade de vencer o discurso, mas uma busca pela verdade que se coloca de forma ética e, portanto, coletiva, com critérios respeitados por todos que ali participam dessa prática.

Nesse momento falamos de uma diversidade intelectual como pressuposto de uma sociedade heterogênea e democrática, garantindo que os pontos de vista sejam recebidos de forma respeitosa e qualificada. Defendemos que esses são valores apreendidos em sala de aula.

Logicamente, intervenções por parte dos professores são necessárias, mas elas não podem monopolizar as questões apresentadas em sala. A prática docente surge, nesse momento, como um estímulo para que os estudantes expliquem, sustentem e justifiquem suas argumentações. Essa atividade é um incentivo para o fortalecimento de uma prática reflexiva robusta, com critérios lógicos e éticos, pois “a disposição do professor de incentivar a variedade intelectual é equilibrada pela ênfase na prática dos procedimentos de investigação”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.73).

Em suma, Lipman apresenta que para transformar uma sala de aula em comunidade de investigação, incentivando crianças a pensarem filosoficamente, precisamos de um *professor questionador*, *impaciente com o pensamento descuidado* e um grupo de estudantes *ávidos por se envolverem num diálogo*. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.143).

Conforme observamos ao longo dessas páginas, a preocupação com um *pensamento cuidadoso* deve ser vista em duas dimensões, tanto no aspecto lógico, pois diz respeito aos critérios utilizados para um pensamento conciso e bem fundamentado, mas também em relação ao cuidado na garantia da diversidade intelectual, traduzida efetivamente no respeito ao outro que tem seu lugar de fala garantido em um ambiente de aprendizagem. Dessa forma, iremos garantir não apenas uma ambiência reflexiva em sala de aula, mas a formação ética de sujeitos que vivem na sociedade contemporânea, tendo como marca principal o respeito à

pluralidade de ser, pensar e agir como fundamentos da própria democracia. É por isso que falamos em

> converter uma sala de aula em uma comunidade de investigação na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado(...) (LIPMAN, 1995, p.31).

Mais uma vez, temos o pensamento de Lipman intercalado em duas dimensões importantes: a lógica e a ética. O desenvolvimento de um pensamento lógico, sustentado por premissas consistentes e com conclusões verdadeiras é garantido na medida em que se constrói um ambiente de *respeito* entre os pares, da presença do outro como construtor do próprio ato de pensar.

Isso não exclui, obviamente, a discordância, o *desafio.* Pelo contrário, é nesse movimento que exercitamos um ponto fundamental do diálogo que é a escuta da verdade do outro, trazida como convicção e depurada na comunidade para validar (ou não) sua sustentação. Quando todos participam dessa construção e aderem a essas premissas éticas, temos um ambiente reflexivo, humano, cuidadoso e que contribui para formação filosófica de cada sujeito.

A solicitação para que o outro justifique seu posicionamento é, antes de tudo, um cuidado para que ele caminhe tendo como companhia os critérios lógicos de validação de seu raciocínio. Esse é um movimento de fortalecimento mútuo, que conduzido na sinceridade e na validação da pluralidade, mostra para cada estudante a importância do diálogo na resolução dos problemas cotidianos, sejam eles de qualquer natureza. E, com isso, podemos ensinar, mediante a comunidade de investigação, que quanto mais diálogo cuidadoso, menos violência.

3.2 Diálogo e colaboração

Falamos anteriormente da necessidade de se instaurar, no currículo escolar, a Filosofia para Crianças. Entre os pontos principais, podemos destacar o fato de a filosofia não ser um tipo de pensamento restrito à certa idade ou certo momento de vida, conforme afirmam alguns especialistas da área. Defendemos que a criança é um sujeito aberto à aprendizagem filosófica pois, com suas questões e sua vontade de compreender o sentido do mundo que a cerca, desenvolve um olhar de admiração em relação à realidade. Considerando a inserção da FpC no currículo, a escola pode se plasmar em um ambiente de aprendizagens significativas,

aumentando as possibilidades de trocas entre os pares, diálogo e construção de um saber que esteja focado no desenvolvimento ético como construção conjunta. Iremos explorar esse aspecto, justamente por acreditar que ele compõe o cerne metodológico da proposta de Matthew Lipman.

As crianças buscam um significado naquilo que fazem e devemos validar essa busca como imanente à própria condição humana. Há uma relação pragmática nessa situação: a escola deverá oferecer, segundo Matthew Lipman, motivos para que os jovens pensadores trilhem seus passos por esse caminho. Para ele, “deveríamos estar cientes de que as escolas são educativas na medida em que facilitam essa descoberta (do segrego da vida)”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 23).

E essa descoberta acontece mediante a exigência de um certo envolvimento, pois a questão do *sentido* não é algo dado, pronto, na medida em que as crianças devem ser incentivadas a procurá-lo por meio do “diálogo e na investigação” e estes “devem ser cuidados e alimentados como se deve cuidar dos nossos vasos de plantas, nossos animais de estimação ou outros preciosos tesouros vivos”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.24).

Percebemos, claramente, a questão do cuidado como ponto fundamental na construção metodológica da FpC, ressaltando a importância desse valor para um caminho de entendimento a partir da valorização do encontro com o outro, da promoção do diálogo e do saber filosófico para a formação ética dos estudantes.

Por vários momentos, ao longo de sua obra, o autor define, comenta, explica e aponta para a necessidade de construir uma *comunidade de investigação*. Dentro de toda a proposta desenvolvida por Matthew Lipman essa metodologia talvez seja o fundamento, o ponto focal, de onde parte e se desenvolve todo o trabalho docente e toda mediação da aprendizagem. Por esse motivo, consideramos de suma importância verificar as pistas deixadas pelo filósofo, ao longo de seus escritos, para alinharmos tanto as ideias comuns como algumas possíveis correções de rota durante sua produção pedagógica.

Essas pistas são deixadas em três livros que podem ser apresentadas como fundamentais para tratar do referido assunto, são eles: A *Filosofia na Sala de Aula*

(1980), A Filosofia vai à Escola (1988) e O Pensar na Educação (1991). Em todos eles, por diversos momentos, o autor volta ao tema da comunidade investigação, tanto em linhas gerais como em questões específicas relativas ao desenvolvimento da aprendizagem na proposta de ensinar filosofia para crianças, tendo como horizonte sua contribuição a respeito da formação ética.

Em *A Filosofia Vai à Escola*, de 1988, o leitor brasileiro conseguiu ter o primeiro contato com a teoria pioneira de Matthew Lipman e suas reflexões acerca da educação, principalmente em relação à introdução da Filosofia como disciplina no currículo das escolas de educação básica. Ele afirma que “à medida que as crianças se envolvem numa cooperação intelectual e, assim, formam uma comunidade de investigação” (LIPMAN, 1990, p.22) elas vão sendo apresentadas às temáticas e às questões trazidas por seus textos filosóficos em forma de romance. Portanto, percebemos que o desenvolvimento da aprendizagem em uma aula de FpC passa, necessariamente, por esse tipo de construção do conhecimento que exige uma dimensão cooperativa e comunitária, isto é, um desenvolvimento do pensar por meio do diálogo entre os pares.

Ressaltamos a importância dessa experiência como gesto colaborativo, apesar de, não obstante, ser um estímulo à autonomia, um pensar por si mesmo, como tantas vezes aponta Lipman. Citando Mead, o filósofo afirma que a “criança não se transforma em um ser social através da aprendizagem. Ela deve ser social a fim de que possa aprender”. (LIPMAN, 1995, p.322).

Nesse sentido, não podemos considerar esse movimento relacional, o pensar de forma autônoma e o gesto coletivo da comunidade de investigação, como formas contrárias, pois eles são complementares dentro da proposta da FpC. O pensar criterioso, criativo e cuidadoso é uma forma de justificar os juízos emitidos pelo sujeito, mas de uma maneira que ele considere, a partir de uma ética do cuidado, a posição daquele ou daqueles que chegam com pressupostos diferentes. Isso quer dizer que o ambiente da comunidade de investigação, que tem como fim o exercício de um pensamento autônomo, deve privilegiar o encontro com a diversidade, atitude fundamentalmente filosófica. Segundo o próprio filósofo

> podemos esperar que a Filosofia para Crianças dê frutos numa sala de aula heterogênea onde estudantes falem sobre uma variedade de experiências e estilos de vida, onde se explicitem diferentes crenças na importância das

> coisas, e onde uma pluralidade das maneiras de pensar, em vez de serem depreciadas, sejam consideradas inerentemente valiosas. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.69).

Assim, a comunidade de investigação é o lugar do encontro com a pluralidade e a diversidade na medida em que nada escapa ao desejo de discussão e ao uso das palavras como forma de compreender a realidade e refletir eticamente acerca das questões relacionadas ao existir humano.

A necessidade de justificar os raciocínios, de formar juízos analiticamente determinados a partir de um tema apresentado é acompanhado de um cuidado ético com a garantia da fala do outro, na medida em que ele se apresenta em sua diversidade e concretude. Isso porque “aceita-se os argumentos precedentes do pensador meticuloso com o mesmo respeito dispensado aos que apresentam seu ponto de vista de forma rápida e articulada”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.69). Valoriza-se, da mesma forma, a criança que chega às suas conclusões tanto de forma intuitiva e especulativa quanto àquela que apresenta, de forma meticulosa, análises metódicas e estruturadas.

Dessa forma, a comunidade de investigação é um *lócus* que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas integradas a um processo de pesquisa que encontra no diálogo cuidadoso e no respeito ao outro sua razão de ser. Assim, Lipman afirma que

> a variedade de estilos de pensar na sala de aula, em conjunto com a variedade de fundamentos, valores e experiências de vida, pode contribuir significativamente para a construção de uma comunidade de investigação. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.69).

Isso nos mostra a ênfase dada a um caminho metodológico que aponta para o respeito à diversidade e, também, à garantia do lugar do outro como um ser que possui o direito à fala. A dinâmica da comunidade de investigação envolve critério e respeito, pois o grande objetivo não é, necessariamente, o encerramento das questões, na qual os sujeitos envolvidos deveriam chegar de forma única e acabada, mas atenta-se, principalmente, ao caminho reflexivo e metacognitivo percorrido pelos estudantes.

Podemos, inclusive, dizer que a própria filosofia seria um movimento contrário a qualquer tipo de absolutização. Portanto, caso a proposta metodológica do filósofo caminhasse para um sentido oposto a essa característica de abertura ao diálogo contínuo, tipicamente filosófica, poderíamos abandonar seu projeto e defini-lo como algo doutrinário e, portanto, *anti-filosófico*. Isso não quer dizer que a comunidade de investigação não chegue a algumas sínteses, afinal de contas “ela não é algo sem objetivo” e “possui um senso de direção, movimentando-se para onde o argumento a conduz” (LIPMAN, 1995, p.331), mas que as perguntas são, de fato, propulsoras do pensamento e não resumidas à vontade de chegar em determinadas respostas. Nesse sentido, as conclusões, sempre vistas como provisórias, são molas propulsoras que devem incentivar outras perguntas, norteadas por raciocínios bem fundamentados e pensamentos críticos, criativos e cuidadosos. A respeito desse tema, Lipman diz que

> raramente tenho visto crianças insatisfeitas com o produto que obtiveram de uma discussão filosófica (...). Ao contrário dos adultos, não buscam insistentemente por respostas ou conclusões; ao contrário, buscam o tipo de transformação que a filosofia fornece – não de dar uma resposta nova para uma pergunta antiga, porém transformando todas as perguntas. (LIPMAN, 1995, p.331).

Conforme vimos, a construção desse ambiente heterogêneo é um dos fundamentos para a vivência da comunidade de investigação. Inclusive, essa garantia poderá auxiliar na construção de um ambiente de aprendizagem em que seja diminuída a competição hostil, privilegiando contribuições dos diferentes participantes e garantindo que elas sejam ouvidas e pensadas com critério e cuidado.

Isso não quer dizer que as crianças serão conduzidas pelo caminho do relativismo moral na medida em que tudo aceitam como argumento e validade. Ao contrário disso, o cuidado com o outro implica a abertura para que a sala de aula possa discutir, abertamente, as possíveis coerências e incoerências diante daquilo que lhes é apresentado. O cuidado com a fala do outro no ambiente da *comunidade de investigação* é, antes de tudo, uma tensão criativa para que cada sujeito possa se expressar, avaliando seus conceitos e preconceitos em uma busca contínua de saber, tendo como referência que, junto à criticidade e a criatividade, também devemos considerar o cuidado ético como ponto fundamental do diálogo. Ou seja,

> Se no decorrer de tal diálogo em sala de aula uma insuspeita quantidade de alternativas é descoberta, 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, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses (...) (LIPMAN, 1990, p.22).

Garantir espaço e respeito para que o outro se expresse e possa, a partir da fala dos demais, justificar ou rever suas posições é uma premissa ética que nos afasta, sobretudo, dos dogmatismos e das incoerências pessoais. Por isso, o caminho metodológico talvez seja mais importante do que a conclusão propriamente dita. O incentivo à coragem cognitiva, no sentido de buscar a validação de conceitos e valores, é tarefa que, desde os tempos socráticos, faz parte de uma vigorosa busca pelo saber. A grande questão é que esse exercício dialético deverá vir acompanhado de uma preocupação ética, pois

> toda vez que uma pessoa fala querendo impressionar, exibir sua inteligência, sua riqueza sua cultura, ou busca provocar alguma vantagem para si mesma, não está sendo capaz de tratar seu ouvinte como uma pessoa, como um fim em si mesmo. (LIPMAN, 1995, p.39).

Nessa discussão é quase impossível não perceber a importante ênfase à perspectiva da ética kantiana. Apesar do filósofo não ter entrado, necessariamente, na área do diálogo e da colaboração, uma das fórmulas mais conhecidas de seu imperativo categórico nos alerta: "Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio"[17].

A racionalidade, que no pensamento Kantiano distingue homens de animais, não é suficiente para dispensar a educação como forma de se atingir a liberdade e a felicidade. Sem uma educação que valorize o desenvolvimento do pensar crítico, cuidadoso e criativo, não é possível a construção da autonomia.

Com esse tipo de educação, a consolidação da cidadania se fortalece de tal maneira que sua consciência plena só será alcançada a partir de uma formação ética construída a partir do conhecimento e da vivência adquirida por um processo formativo democrático e aberto ao diálogo. Fundamentado na filosofia moral de Kant, essa educação desvela no homem sua racionalidade, permitindo a construção de uma identidade livre e autônoma.

---

[17] Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

Conteúdo e forma. Eis a questão. Formar cidadãos eticamente livres e felizes tendo como objetivo o convívio social respeitoso e moralmente civilizado deve ter como ponto de partida principal a infância. E isso pode ser ensinado, através de uma estrutura de sala de aula incentivadora do diálogo livre e cuidadoso, em que o outro não seja visto como um “meio”, mas como um “fim em si mesmo”, reavivando, a todo momento, a premissa da dignidade humana. Um ambiente educativo que mantenha essa premissa durante seu fazer pedagógico é um lugar que, ao viver eticamente, ensina aos que chegam o valor de uma ação moral. Isso transcende o conteúdo didático pedagógico. E é por isso que a Filosofia deve estar inserida nos currículos escolares já a partir da primeira infância, pois tais premissas são alicerce para o que se pretende alcançar no processo de formação cidadã. O próprio Lipman (1995) destaca a importância de Kant ao dizer que

> Podemos educar para a racionalidade sem educarmos para pensar? Este é o dilema que Kant enfrentou. Ele desejava de fato que as pessoas pensassem por si mesmas, e considerava a possibilidade de ensiná-las a pensar enquanto fossem criança. (LIPMAN, 1995, p.22).

Importante destacar, deixando ainda mais explícito, que a proposta ética de uma aula que valorize a prática do diálogo não se funda, apenas, em um exercício de convencimento do outro ou de encontrar meios para justificar, a qualquer custo, os posicionamentos pessoais, mas de buscar, de forma conjunta, a sustentação racional dos argumentos.

Seria extremamente nocivo incentivar as crianças, em uma sala de aula, a persuasão como atividade competitiva de argumentação. Nesse sentido, a comunidade de investigação não pode ser reduzida à sofística, como por exemplo na atividade de um “júri simulado”, mas um exercício dialético de compreensão e busca racional. Lipman (1990), faz um importante alerta quando destaca que

> O método erístico de ensino, provavelmente introduzido em Atenas pelo sofista Protágoras, pode ter sido adequado para preparar os futuros advogados e políticos, mas será que era realmente útil para a preparação de todos os demais (inclusive pretensos filósofos) que buscavam uma visão de mundo mais racional? (LIPMAN, 1990, p.30).

Uma provocação necessária e interessante ao nosso tempo, sobretudo quando entramos em uma discussão pragmática a respeito da educação, impressa pelas chamadas *metodologias ativas*. O terreno fértil do debate de ideias não pode ser instrumentalizado para uma direção única, tanto nas formações específicas,

quanto no desenho de uma vida profissional futura. A premissa de uma educação reflexiva e ética passa, necessariamente, na garantia de um espaço para o diálogo filosófico como terreno fértil para a fruição das ideias como investigação racional. Assim, acreditamos contribuir para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e cuidadoso.

Sócrates, na medida em que incentiva o seguimento do exercício filosófico como atividade de busca e de investigação, nos aponta um caminho em que a sabedoria do diálogo nos conduz em uma direção confiável, pois o guia seria justamente a razão no exame da própria vida, e não o ímpeto competitivo dos mestres da oratória e da retórica, que buscavam o pragmatismo do *status quo* ateniense, o "ofegar e o tinir de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão mas na vitória" (LIPMAN, 1990, p.30). Similar ao que fazem, em nosso tempo, alguns especialistas da educação que tentam reduzir o espaço formativo da escola aos desejos neoliberais da lógica produtiva, reduzindo o sujeito ético ao indivíduo competitivo, necessário ao mercado de trabalho.

A fruição das ideias é um componente decisivo na construção de um ambiente propício à comunidade de investigação. Garantir que as crianças desenvolvam não apenas a técnica, os meios eurísticos, mas o desejo sincero de diálogo na busca compartilhada pelo sabe é tarefa fundamental na proposta da FpC. Nesse sentido, é preciso que as questões filosóficas estejam alinhadas, conforme defendemos no capítulo anterior, à condição da infância, pois

> fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas, e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem. (LIPMAN, 1990, p.31).

Nesse sentido, afirmamos que, na FpC, o debate e a argumentação construídos a partir do exercício dialético em sala de aula é um caminho metodológico para o ensino de filosofia, um meio, não pressupondo que toda a filosofia seja reduzida à argumentação, mas demarcando um registro importante como ela, a filosofia, pode ser apresentada aos pequenos.

Platão, no Livro VII da República, apresenta um debate acerca da natureza do conhecimento e do papel do filósofo, provocando um profundo questionamento a respeito do papel do diálogo ao perguntar a Glauco se "pessoas incapazes de dar

razão ou se mostrar razoáveis possam vir a conhecer o saber". (PLATÃO, 2004, p.245). Logo após um debate com seu interlocutor, a respeito dos caminhos de formação do sujeito ateniense, elencando as "ciências" que deveriam ser desenvolvidas para uma boa formação, o filósofo parece nos apresentar a pergunta central acerca de uma espécie de "competência geral" em relação a aquisição de outros saberes.

Sem dúvida, poderíamos dizer, com Sócrates, que no contexto atual "as demais artes estão voltadas por inteiro para a produção e a fabricação ou a conservação dos objetos naturais e artificiais". (PLATÃO, 2004, p.247). A dialética, como prática fundamental do exercício filosófico, seria um caminho metodológico próprio, que nos auxiliaria a distinguir o "saber" do "não saber". Portanto, aplicá-lo à dimensão do conhecimento seria uma forma de *fazer filosofia*.

Mas é preciso cuidado. O próprio filósofo, ainda no Livro VII da República, alerta para o perigo do exercício da dialética entre as crianças, o que, à primeira vista, pode parecer contrária ao exposto até aqui. Acompanhemos a fala de Sócrates a Glauco:

> Bem, não é uma precaução importante impedi-los de tomar gosto à dialética enquanto são novos? Deves ter percebido, penso, que os adolescentes, depois de terem experimentado uma vez a dialética, abusam e fazem dela um jogo(...) (PLATÃO, 2004, p.254).

Interpretar essa advertência socrática é um elemento importante em relação à coerência do debate ao qual nos propomos. O próprio Lipman (1990, p.31), ao destacar esse momento da filosofia, ressalta que "o que faz a retórica e a dialética clássica perigosas para os jovens de qualquer forma foi a separação entre técnica e convicção".

Entendemos que o problema levantado por Platão, que inclusive é utilizado por aqueles que são contrários ao ensino de filosofia às crianças, se deva ao fato de que a prática do diálogo não seja vista como mais uma atividade reduzida à técnica vazia, às técnicas de persuasão, e por isso a importância ética de Kant, pois é uma forma de pensar o ser humano como um fim em si mesmo, e não como meio.

Nesse sentido, a própria *comunidade de investigação* não pode ser reduzida à uma espécie de "treinamento de oratória", pois não é disso que se trata. Caso contrário,

> se às crianças não é dada a oportunidade de pensar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas inter-relações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar (...). (LIPMAN, 1990, p. 31).

Talvez aqui encontremos uma boa resposta ao questionamento levantado por Sócrates em relação à dialética como prática filosófica apresentada às crianças. Primeiro, porque não se trata de reduzir a Filosofia à comunidade de investigação, pois temos consciência de que essa metodologia é, apenas, uma forma, entre outras possíveis, de construir um ambiente propício ao desenvolvimento do saber filosófico na escola.

Nesse sentido, é necessário destacar que em nenhum lugar Sócrates estabelece uma idade como limite para *fazer filosofia.* Sua observação acerca desse *fazer* estaria mais ligado ao pressuposto de uma reflexão "escrupulosa" e "corajosa", como nos apresenta Matthew Lipman.

Aqui ressaltamos o caráter ético que subjaz à *comunidade de investigação*, tanto em relação ao desenvolvimento moral das crianças, na medida em que contribui para o desenvolvimento de uma ética do cuidado, quanto ao compromisso que o docente deverá assegurar, por meio da premissa do diálogo, dos valores morais e dos juízos aprimorados ao longo das reflexões.

Conforme vimos é preciso que a dialética, no contexto da *comunidade de investigação*, não seja reduzida à uma técnica de convencimento, focada no "vencer o outro", mas seja uma prática de inteligência compartilhada, onde esse outro seja visto como parte fundamental para a construção de saberes, com as devidas concordâncias e discordâncias, coerências e incoerências. Mas, sobretudo, é preciso cuidar para que ele fale, se expresse, tenha coragem para usar sua voz como instrumento de reflexão.

É preciso garantir a participação dos sujeitos ao longo da construção de determinado entendimento, ressaltando que não se trata de uma prática competitiva, mas colaborativa. É preciso conduzir cuidadosamente as crianças para que elas não se preocupem, apenas, com o seu "bem-estar", conforme nos mostrou Matthew Lipman. Isso quer dizer que a questão da alteridade deve ser colocada como um valor encarnado dentro da metodologia da FpC, pois "a comunidade de investigação,

em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada". (LIPMAN, 1995, p.348).

Mesmo que o filósofo norte-americano não use diretamente a alteridade como conceito filosófico, acreditamos ser esse um ponto de destaque no contexto do debate contemporâneo, tanto em relação à ética quanto à educação, e que pode se destacar como um diferencial na proposta metdológica da FpC. Justamente pelo fato de que esse caminho traz em seu bojo uma preocupação colaborativa em relação ao outro, um movimento de descentralização que ajudará a criança no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a convivência em sociedade como o respeito à diversidade, a escuta empática, a construção de regras como parte do bem viver comunitário e a coragem de se expressar como um sujeito que integra a comunidade humana.

Fundamentando essa premissa, isto é, da prática do diálogo como um gesto ético de cuidado com o outro, e afirmando que isso pode ser ensinado na escola, Matthew Lipman recorre ao pensamento de Martin Buber, filósofo que dedicou grande parte de sua obra a analisar a questão ética como sustento da prática do diálogo. Citando o referido autor, ele diz que na comunidade de investigação, a prática dialógica acontecerá na medida em que

> cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros, considerando em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre eles próprios e os outros. (LIPMAN, 1990, p.341).

Ao contrário do *monólogo,* que visa seus interesses próprios, o *diálogo* em comunidade (LIPMAN, 1990, p.341) não considera o outro como uma posição, isto é, um local para se chegar ou superar, mas, em clara alusão à Kant, acredita na dignidade do indivíduo, a partir de uma conversa cuidadosa, respeitando o lugar que esse outro ocupa na construção de um pensamento investigativo, lógico e ético.

3.3 Diálogo e pensamento

O uso da palavra como instrumento de relação com o outro é, desde o pensamento aristotélico, um elemento definidor da condição humana. Ao definir o homem como *zõon lógon ékhon* (ser detentor de logos), o Estagirita nos apresenta uma estreita relação entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, o ser humano

não é apenas um animal racional, mas um animal que possui o *lógos,* isto é, o verbo, a palavra. O papel da fala como algo que nos insere na humanidade é fundamental para entendermos o lugar do ser humano na organização da própria natureza, segundo o pensador grego. É por esse motivo que, diferentemente dos animais, o *zoón politikoón* é possuidor de um *lógos*, de um discurso racional que nos possibilita argumentar a respeito das questões relativas à justiça e à injustiça.

É assim que, na *Política*, Aristóteles nos apresenta que

> o homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra; a voz é o sinal da dor e do prazer, e é por isso que ela foi também concedida aos outros animais. Estes chegam a experimentar sensações de dor e de prazer, e a se fazer compreender uns aos outros. A palavra, porém, tem por fim fazer compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto. [18]

Conforme podemos perceber, a voz (*phoné*) é um instrumento que permite a todos os animais expressarem sua dor ou seu prazer, mas somente o discurso racional (*lógos*) é uma expressão tipicamente humana. Ora, se falamos constantemente de uma educação humanista e humanizadora, nada mais coerente que um processo de ensino-aprendizagem que se fundamente na construção e lapidação dos discursos racionais, da prática dialógica como elemento constitutivo do fazer humano e um gesto ético.

É nesse sentido que também destacamos o desenvolvimento moral da criança, tendo em vista que a fala, a palavra, só existe na medida em que surge como elemento mediador entre um “eu” e um “outro”. É aqui que chegamos, mais uma vez, no exercício ético-filosófico proposto pela *comunidade de investigação*.

Podemos afirmar que o diálogo existe porque existem seres humanos que, em sua multiplicidade, tentam se organizar socialmente a partir de critérios de *justiça*, por meio de discussões acerca do que seria o *bem*, o *melhor*, o *aprovável* e, consequentemente, o *injusto*, o *mal*, o *pior* e o *reprovável*. Com isso, também sabemos e afirmamos que esse é um processo de aprendizagem, pois, se a fala é um atributo natural do homem, o desenvolvimento do discurso racional, como *lógos,* como dialética*,* não o é. Como nos afirma o próprio Aristóteles em outro texto, *Ética à Nicômaco*, a ética é fruto de um desenvolvimento[19], de um caminho que aponta

[18] A Política, 1253ª – 10.
[19] Ética a Nicômaco, 1099a, 10 – 30.

para uma excelência que deve ser alimentada por um exercício. Mais uma vez, a educação se apresenta como fator preponderante na construção de seres que são capazes de conviver eticamente.

Em um cenário de reforma educacional, Matthew Lipman afirma que, em meados de 1960, decidiu “tentar uma abordagem nova do currículo da escola elementar”, tendo simpatia pelas ideias de John Dewey de que “cada disciplina fosse reconstruída sob a forma de investigação, de modo que cada aluno pudesse tornar-se um investigador”. (LIPMAN, 1997).

Considerando cada criança como um ser que está em busca de um “sentido”, o filósofo afirma que muitas vezes a escola se apresentava como algo sem propósito justamente porque a ela faltava uma preocupação relativa à construção de abordagens significativas acerca do conhecimento e que os jovens e as crianças buscavam “significados que pudessem verbalizar”. E a importância da relação existente entre diálogo e pensamento já aparece nas primeiras páginas de seu livro, *A Filosofia na Sala de Aula*.

Corroborando, mais uma vez, a ideia de que o processo de pensamento é, antes de tudo, um movimento de internalização, isto é, que os seres, ao se desenvolverem socialmente, estão abertos à aprendizagem e isso passa pela interação da linguagem e sua relação com o pensamento.

Assim, percebemos a importância de constituir a sala de aula como uma comunidade de investigação. A qualidade do pensamento, tanto em seu aspecto lógico quanto em sua vitalidade ética, passa pela oportunidade de diálogo que cada pessoa encontra durante sua existência.

Com isso, podemos afirmar que uma sociedade que opta pelo diálogo como prática metodológica, que incentiva aos pequenos o uso da linguagem como forma de resolução de conflitos/questões forma um ambiente de seres pensantes. Da mesma forma, também poderíamos afirmar o contrário: uma comunidade educativa que não constrói bases curriculares que estejam alinhadas à prática do diálogo como dimensão pedagógica está privando seus estudantes de uma aprendizagem fundamental, atrasando o desenvolvimento de uma reflexão criteriosa e cuidadosa. Afinal,

> Quais são os acontecimentos mais memoráveis e mais estimulantes de um dia escolar? As aulas? As lições? As apresentações? As provas? Ou as discussões eu todos participam e falam sobre o que lhes interessa enquanto seres humanos? Numa discussão assim, os participantes refletem sobre o que eles mesmos disseram e sobre o que poderiam ter dito; recordam o que as outras pessoas disseram e tentam imaginar o que poderiam ter dito. Além disso, os participantes reproduzem em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso de conversação da classe. É isso que significa dizer que o pensamento é a internalização do diálogo. (LIPMAN,1997, p. 45).

É nesse sentido que afirmamos a importância de que os ambientes escolares, desde a primeira infância, sejam espaços comunitários e investigativos, pois eles podem garantir uma importante estrutura que auxiliará cada sujeito a desenvolver suas potencialidades racionais a partir do desenvolvimento de habilidades cognitivas, incentivadas pela relação pensamento-linguagem e desenvolvimento moral. Na medida em que o sujeito reconhece a presença do outro como um indivíduo possuidor do direito à fala e compreende que é preciso estabelecer uma relação colaborativa de construção de significados, entendemos que “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”. (LIPMAN,1997, p. 35).

Dessa forma, podemos dizer que é assim que o pressuposto ético se materializa na proposta da FpC, pois seu fundador via a filosofia como “a disciplina por excelência capaz de dar sentido às coisas” e, por isso, “indispensável para a reestruturação da educação”. Isso só seria possível a partir de uma

> versão mais brilhante, mais legível, em que as grandes ideias continuassem a cintilar enquanto proporcionassem, como nada mais pode fazer, o tão necessário fortalecimento do raciocínio das crianças, sua capacidade de formação de conceitos e seu julgamento. (LIPMAN,1997, p.35).

Então, a comunidade de investigação seria a proposta metodológica que daria materialidade a essa restruturação da educação defendida por Matthew Lipman. Esse caminho pedagógico seria capaz de conduzir os estudantes, a partir do uso da fala, na busca pelo significado dos critérios, afirmações e julgamentos que se apresentassem nos diálogos em torno dos problemas trabalhados em uma aula de Filosofia para Crianças. A partir daí, conseguiríamos atingir a meta da própria

comunidade de investigação que, para o autor, consiste em “passar do diálogo professor-aluno para o diálogo aluno-aluno”. (LIPMAN, 1997, p.16).

Um dos pontos centrais nessa perspectiva é a afirmação de que há uma aprendizagem fundamental na prática do diálogo e uma relação direta com o desenvolvimento do pensar, pois

> a criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprender a reconhecer as vozes e a distinguir os momentos certos quando se fazem declarações passando paulatinamente a iniciar-se no desenvolvimento da capacidade de participação deste diálogo contínuo. (LIPMAN, 1995, p.35).

Antes mesmo do processo de escolarização, a prática do diálogo é aquilo que insere cada sujeito na comunidade humana. Ela é capaz de desenvolver em nós habilidades cognitivas necessárias para a compreensão da língua e seus conceitos, mas, sobretudo, se mostra como fundamental para o reconhecimento das “vozes” apresentadas pelo “outro”, as declarações e os juízos que irão formando processo de pensamento de cada um. E é essa prática que “dá lugar a todas as atividades e expressões humanas”.(LIPMAN, 1995, p.35).

Portanto ao adquirir hábitos intelectuais a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem também adquirimos hábitos morais na medida em que somos capazes de reconhecer a palavra como expressão humana e criadora de significados. Nesse sentido, citando, mais uma vez, Martin Buber, Lipman (1995) exalta

> mais o diálogo que a conversação. (Ele classifica a conversação, juntamente com o debate, o bate papo e a conversa entre namorados como um mero espectro do diálogo). O autêntico diálogo acontece ocorre somente quando cada um dos participantes “realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua existência presente e específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles. (LIPMAN, 1995, p.36).

Lipman aponta, mais uma vez, o diálogo em sala de aula não apenas na importância do desenvolvimento de seu aspecto cognitivo, mas sobretudo na perspectiva de uma *ética do cuidado* e, porque não dizer, em uma *ética da alteridade*. Conforme constatamos, não se trata aqui de uma competição por meio da fala, ou mesmo uma perspectiva de treinamento de recursos linguísticos para que o “outro” seja vencido em seus argumentos. O árduo processo de aprendizagem que

aqui se apresenta é o fato de que as crianças deverão passar por um desenvolvimento moral que se fundamenta no reconhecimento do outro e valorização de seu lugar de fala.

Nesse sentido, só há diálogo autêntico, em uma perspectiva do desenvolvimento de habilidades éticas, na medida em que a comunidade de investigação é capaz de considerar a presença de *sujeitos de fala* que, além de serem incentivados a dar razões para seus pensamentos, critérios e julgamentos, devem ser reconhecidos em seu direito de livre expressão. O currículo escolar que não considera essa importante dimensão do desenvolvimento humano contribui diretamente para o esvaziamento da formação ética, caminhando para uma visão instrumental acerca da educação.

Uma escola que valoriza o direito à fala não é apenas um ambiente que constrói canais de comunicação entre estudantes, famílias e administração escolar, mas um lugar que consolida um ambiente de aprendizagem que valorize a participação do estudante em um autêntico processo investigativo.

Dessa forma, podemos falar da criação de um certo *ethos* discursivo, em que crianças são incentivadas ao *cuidado de si,* tendo em vista que desenvolverão habilidades lógicas para dar razões aos seus pensamentos e argumentos e também são educadas para o *cuidado com o outro,* na medida e que internalizarão o respeito à fala como uma questão moral, um reconhecimento do direito da comunidade que se propõe a formar homens e mulheres capazes de diálogo, superando as estruturas violentas de coação pela força da razão, prezando por uma convivência ética. Dessa forma,

> a pedagogia da filosofia implica em converter a sala de aula em uma comunidade de investigação cooperativa, onde todos são democraticamente autorizados a serem ouvidos, onde cada um aprende com o outro e onde o diálogo entre os membros da classe, quando internalizado e representado num fórum interior a mente de cada participante, é a base do processo conhecido como pensamento. (LIPMAN, 1990, p.132).

3.3.1 A influência de Vygotsky

É explicita a fundamentação de Matthew Lipman no pensamento de *Lev Vygotsky*. Ele utiliza claramente o referencial teórico do psicólogo russo em sua reflexão acerca do desenvolvimento infantil e sua relação com o ensino de Filosofia

para Crianças. Essa abordagem fica mais clara em seu livro *Natasha: Diálogos Vygostyanos*, publicado no Brasil em 1997. De forma romanceada, como de costume, ele estabelece a ligação entre a teoria sócio-histórica, a respeito da interação entre pensamento e linguagem, e sua proposta metodológica, sobretudo em relação à comunidade de investigação. Podemos afirmar que ela seria, dentro dessa perspectiva, um elemento mediador entre a construção do pensamento filosófico, durante o período da infância, a internalização de conceitos e o respeito ao outro como sujeito de linguagem e, portanto, de raciocínio. É por isso que, logo nas primeiras páginas do texto citado, ele já afirma que

> é preciso haver uma comunidade discursiva. Mas a classe comum não sabe se converter numa comunidade desse tipo, então primeiro temos que traçar um quadro para ela – não, esse não é o jeito certo de dizer – primeiro temos que mostrar-lhe um modelo de comunidade de investigação científica e confiar em que eles, mais ou menos instintivamente, comecem a imitar o modelo. (LIPMAN,1997, p.34).

Podemos observar que a *comunidade discursiva* propõe a interação entre pares, consolidando a visão de que o conhecimento e a internalização dos conceitos filosóficos acontecerão a partir da relação entre os indivíduos, mediados pelo professor, que será o proponente para a organização da *comunidade de investigação*. Nesse sentido, para estimular o *pensamento verbal,* Lipman propõe os seguintes passos para constituir uma comunidade filosófica de investigação, que apresentamos abaixo sob forma de quadro:

Quadro 1 – Passos para constituir uma comunidade filosófica de investigação

1. Apresentação do texto: - como modelo, sob forma de história, de uma comunidade de investigação - como mediador entre a cultura e o indivíduo - retrato de relacionamentos humanos como passíveis de serem analisados em termos de relações lógicas - rodízio de leitura em voz alta (implicações éticas da alternância ler e escutar, reprodução oral do texto escrito, o rodízio como divisão de trabalho - gradativa internalização dos comportamentos de pensamento dos personagens de ficção (a forma como os personagens perguntam pode fazer com que os estudantes perguntem em sala)
2. A construção do roteiro: - como obra conjunta da comunidade - como um mapa de áreas de interesse dos alunos - cooperação entre professor e alunos na decisão sobre por onde começar a decisão - descoberta da problemática – incoerências e contradições a serem superadas no processo de investigação.
3. Consolidação da comunidade:

- a solidariedade do grupo mediante a investigação dialógica - a negociação das divergências e a busca pela compreensão - promoção de habilidades cognitivas (por exemplo, descoberta de pressupostos, generalizações, exemplificações, razões, critérios) por meio da prática dialógica - unir-se ao raciocínio cooperativo (construindo sobre ideias de outros, oferecendo contra exemplos) - internalização do comportamento cognitivo visível da comunidade (introjetando os modos como os colegas agem mutuamente, até tornar-se sistematicamente autocorretivo) reprodução intrapsíquica do interpsíquico.
4. Usar exercícios e planos de discussão - iniciar os alunos em outras alternativas filosóficas - apropriação pelos alunos da metodologia da disciplina - enfocar problemas específicos de modo a fazer julgamentos práticos - investigar a partir de ideias reguladoras abrangentes tais como verdade, comunidade, pessoalidade, beleza, justiça e bondade.
5. Estimular relações ulteriores - provocar reações ulteriores em forma de relato, redação, poesia, pintura e outas formas de expressão cognitiva - reconhecer a síntese do crítico e do criativo com o individual e o coletivo - comemorar o sendo aprofundado do significado que vem com o julgamento fortalecido.

Fonte: (LIPMAN, 1997, p. 35-36).

Com essa estrutura metodológica, Matthew Lipman propõe o caminho filosófico da comunidade de investigação. Conforme observamos, ele é permeado pela prática dialógica, valorizando aspectos como a cooperação, o respeito ético pela fala do outro, a construção conjunta de um roteiro de trabalho e a identificação coletiva da problemática**.** Também é perceptível a influência clara do trabalho de Vygotsky na ideia dessa proposta. Conceitos como *internalização*, *intrapsíquico* e *interpsíquico* nos conduzem diretamente às bases de sua teoria psicológica, considerando que

> a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria. (VITGOSKY, 1989, p. XX).

Outro fator de destaque é que que na estrutura da comunidade de investigação está a participação direta do professor como um mediador da aprendizagem, atuando sob a perspectiva da *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Lipman (1997, p. 57) chega a citar que é um adepto desse conceito vygotskiano. A

aprendizagem é vista como construção de relações com o texto, com o professor e com os outros estudantes, sendo esta última extremamente importante (LIPMAN, 1997, p. 57), pois, conforme mostra o filósofo, essa proposta “tem a ver com a zona de desenvolvimento proximal. O objetivo é elevar o pensamento das crianças do pensamento medíocre para o pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1997, p. 57). Continuando, ele ainda afirma que “Vygotsky diz que as crianças precisam do conhecimento abstrato” e que “devemos deixar que adultos as ajudem a adquirir essa compreensão abstrata”, tendo em vista sua familiarização com o mundo concreto.(LIPMAN, 1997, p. 130). Conforme percebemos, uma clara referência aos conceitos principais da obra vygotiskiana.

É nessa relação estreita entre o pensamento e a linguagem que se forja o aprendizado dialético da Comunidade da Investigação, pois isso

> confere enorme poder à palavra e à pessoa que faz uso dessa palavra. Assim, a palavra encontra seu lugar como um particular significado num sistema de linguagem, do mesmo modo que cada pessoa, individualmente, encontra seu lugar numa comunidade de pessoas. (LIPMAN, 1997, p. 133).

A *comunidade discursiva*, que se transforma em uma *comunidade de investigação* resulta em uma *comunidade de pessoas*. Esse movimento não é apenas um jogo de palavras, mas uma construção ética que passa, necessariamente, pelo discurso e pela investigação como o exercício do *lógos* e chega na construção de um *ethos* preparado para o desenvolvimento de *pessoas*. Esse ambiente dialógico refere-se a uma “*mente que salta para a vida*”, pois o melhor meio “de promover um pensamento excelente é promover uma discussão excelente”. (LIPMAN, 1997, p. 135).

Portanto, pensamento e linguagem são, necessariamente, pontos de intercessão que irão garantir o desenvolvimento humano. Ao falarmos de conceitos que poderão nortear as discussões acerca das questões éticas, como *beleza*, *justiça, felicidade, amizade* e *verdade* estamos consolidando, prática dialógica em sala de aula, a tese principal de Vygotsky (1989), pois

> O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem. (VYGOTSKY, 1989, p.XX).

Pensamos na linha vygotskiana quando afirmamos que o *lógos* manifestado pela construção dialógica é um valioso instrumento para o desenvolvimento integral do próprio ser humano. Com isso, poderíamos afirmar que uma sala de aula que não incentiva ao debate, à construção conjunta e, portanto, não garanta o lugar de fala de todos os participantes daquela comunidade que investiga é um ambiente antipedagógico, pois oblitera a construção de significados, de conceitos e de pensamento crítico.

No desenvolvimento de uma vida ética podemos considerar que o sujeito que não exercita o direito à fala, tanto de si quanto do outro, e não desenvolve a habilidade ética de escuta, tanto de si quanto de outrem, tende a se consolidar como um indivíduo que não contribui para o aperfeiçoamento da convivência humana por meio da inteligência compartilhada e para a consolidação e aprimoramento de uma convivência respeitosa e democrática, pois

> o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento. Uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afetiva-volitiva. (VYGOTSKY, 1989, p.XX).

Assim, compreender o outro como uma presença no mundo, como sujeito capaz de compartilhar, construir e descontruir significados é parte importante da formação ética de qualquer cidadão. Não apenas para “conhecer o pensamento do outro”, mas para validar sua presença no mundo como um sujeito que constrói, a partir de sua base *afetiva-volitiva*, visões e conceitos acerca do mundo e do próprio comportamento humano. Essa compreensão, conforme vimos no trecho acima, é possível por meio de uma atividade “exaustiva”, não no sentido de cansaço, apesar de ser possível que ele aconteça, mas em razão do tempo de convivência, permanência e compartilhamento de espaços com esse outro.

Com isso, poderíamos afirmar que a transição de uma sala de aula para uma comunidade de investigação é trabalho contínuo, pois faz parte de um processo que não termina com “objetivos alcançados”, mas se constitui como necessidade permanente de convivência dialógica em torno de questões que não se esgotam. Dessa forma, nos atentamos mais ao processo de construção do pensamento do que o resultado, um produto do próprio pensar. Afinal,

> para compreendermos o discurso de outrem, não basta compreender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas também isto não basta – temos que conhecer também as suas motivações.(VYGOTSKY, 1989, p.XX).

Conforme vimos, o ser humano, como ser de razão e de linguagem, estrutura sua presença no mundo a partir da convivência com o outro. Sendo assim, o espaço escolar que se fecha a essa dimensão desconsidera o sujeito em sua formação integral, com uma visão muito reducionista do próprio papel da escola na vida dos indivíduos. É nesse sentido que um programa de filosofia com crianças se constitui como um espaço de formação acadêmica e, também, de formação ética, pois traz em sua metodologia o diálogo como forma de *fazer filosofia*.

Quando pensamos esse ensino para crianças acreditamos que ele vai ao encontro desse momento do desenvolvimento humano, a saber: a construção de conceitos abstratos por meio do pensamento e da linguagem, pois os significados das palavras passam a ser formações dinâmicas e não já estatísticas, transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona. (VYGOTSKY, 1989, p.XX).

Vygotsky nos alerta que a relação entre o pensamento e linguagem não pode ser vista tendo como fim um produto, mas sim quanto a sustentação de um processo (VYGOTSKY, 1989, p.106). Assim, ao contribuir na construção de um ambiente de aprendizagem que se constitui como um “um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento”*,* proporciona não apenas a materialização de um ato reflexivo que a criança expressa aos demais participantes da comunidade de investigação, mas nos possibilita alguns apontamentos acerca da interação entre o *discurso interior* e o *discurso exterior*.

Não aprofundaremos aqui, sob o risco de cometermos uma digressão muito grande em nosso trabalho, as discordâncias entre Vygotsky e Piaget, apesar de ser um assunto interessante e que poderia nos levar a inúmeras reflexões. Esse debate, inclusive, foi um dos grandes motivadores do psicólogo russo em seus testes envolvendo o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento em crianças. Mas tentaremos fazer um recorte produtivo acerca do tema, na esperança de que ele nos proporcionará a percepção da influência vygotskiana na proposta da comunidade de investigação.

A partir dessa teoria psicológica, Lipman constitui a comunidade de investigação como o *lócus* da fala, concordando que

> a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças. (VYGOTSKY, 2003, p.23).

Ora, se defendemos que o ensino de filosofia se compromete, entre outras coisas, com o desenvolvimento do pensamento crítico, é inegável que o estímulo ao diálogo em sala de aula é uma excelente porta de entrada para o universo filosófico. Conforme vimos, a partir da resolução de problemas, do debate acerca de algumas questões, as crianças não apenas buscam estratégias cognitivas, mas também são capazes de "controlar seu próprio comportamento". Daí o enfoque na reflexão acerca das ações humanas, conteúdo primordial da ética, pois

> No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. (VYGOTSKY, 2003, p.23).

Esse elo de contato com as "outras pessoas" auxilia na construção dos significados, na medida em que o discurso externo trabalha em uma perspectiva contínua de criação de sentido para o discurso interno. Esse é um dos pontos principais do legado teórico de Vygotsky e utilizado na proposta metodológica de Matthew Lipman, pois aponta que "a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança". (VYGOTSKY, 2003, p.23).

Na comunidade de investigação, o papel da fala se amplia para o desenvolvimento do próprio ato de pensar, conforme já citamos anteriormente. Isso se dá pelo fato da intrínseca relação existente entre pensamento e linguagem, que não podem ser consideradas como duas esferas separadas na atividade humana, pois não falamos apenas de um processo de vocalização, mas um importante desenvolvimento cognitivo e ético.

Analisamos que a criança, ao compartilhar significados entre os participantes da comunidade de investigação, utiliza a linguagem no “controle do comportamento”, pois possibilita que ela reconheça, por meio do diálogo, a presença de outrem, tanto no compartilhamento de significados, quanto na postura frente à possibilidade de fala desse outro. Além disso, a própria forma em que a comunidade se organiza diz muito a respeito de organização social como espaço democrático que garanta princípios que favoreçam à construção do discurso, tanto interno quanto externo, pois conforme nos mostrou Vygotsky, “a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto (prático) das crianças”.

Com isso, podemos perceber, no quadro abaixo, a importância da investigação como prática coletiva capaz de consolidar um processo de internalização nos indivíduos

Quadro 2 – A importância da investigação como prática coletiva

Comportamentos característicos da comunidade	**Comportamentos internalizados**
Os membros questionam-se uns aos outros.	Os indivíduos questionam-se a si mesmos.
Os membros solicitam entre si razões para convicções.	Os indivíduos refletem sobre suas razões para pensarem como pensam.
Os membros baseiam-se em ideias de outras pessoas.	Os indivíduos baseiam-se em suas próprias ideias.
Os membros criam soluções entre si.	Os indivíduos criam soluções do seu próprio pensamento.
Os membros oferecem contraexemplos às hipóteses das outras pessoas.	Os indivíduos preveem contraexemplos para suas próprias hipóteses.
Os membros chamam a atenção para possíveis consequências das ideias de cada um.	Os indivíduos preveem possíveis consequências de suas próprias ideias.
Os membros utilizam critérios específicos quando fazem julgamentos.	Os indivíduos utilizam critérios específicos quando fazem julgamentos.
Os membros colaboram para o desenvolvimento das técnicas de resolução racionais de problemas	Os indivíduos seguem procedimentos racionais quando lidam com seus próprios problemas.

Fonte: (LIPMAN, 1995, p.82).

Mas fiquemos atentos, pois não é qualquer diálogo que traz a potencialidade do processo de internalização. Esse movimento deve ser estruturado com clara intencionalidade pedagógica. As crianças podem estar dentro da sala de aula, presenciando um debate ou uma apresentação e, mesmo assim, não estarem concentradas no caráter dialógico desse processo de aprendizagem. Aqui, mais uma

vez, é importante destacar que a perspectiva ética traz um caráter fundamental nesse desenvolvimento, pois “mesmo que falem (as crianças) ordenadamente, podem não estar escutando o que cada um está dizendo, nem tentando elaborar seu pensamento a partir das contribuições de outras pessoas”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 46-47).

É por isso que é necessário resgatar a ideia de que a ação em comunidade é caraterística fundamental para o desenvolvimento da educação moral e isso só acontece na medida em que o “eu” aprende a “escutar o outro”, em todas as dimensões. Lembramos que a ideia de *escuta* é muito mais ampla do que simplesmente o ato de *ouvir*. Ao citar que é necessário “escutar o que cada um está dizendo” Matthew Lipman joga luzes à importância da participação das pessoas que compõem a comunidade de investigação, o que antecede, inclusive no desenvolvimento do raciocínio lógico. O ouvir, como mero mecanismo biológico, não garante o reconhecimento, o respeito do outro apresentado em sua fala. Somente um exercício de escuta – e exercício no sentido de prática cotidiana de aprendizagem – é capaz de dar conta dessa situação em sala de aula. É aí que identificamos o processo de internalização.

Não é possível acreditar que esse processo aconteça de forma mecânica, como se fosse conduzida apenas por um caminho de recepção biológica preexistente no ser humano. Antes disso, é um hábito, uma atividade que deve se aprimorar à medida que entendemos a necessidade do outro na construção de nossa subjetividade. Não é mera imitação, mas uma internalização de um processo bem conduzido pelos educadores de uma escola.

> Quando levamos uma criança à escola maternal, onde as outras estão brincando, a criança recém-chegada pode imitar o que as outras estão fazendo sem realmente entender o processo, o qual ela só passa a entender quando assimila e internaliza as regras do jogo, o papel de cada um dos participantes e o significado que a brincadeira tem para o grupo como um todo. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 46-47).

É preciso, então, que exista um auxílio pedagógico para que a criança desenvolva as premissas éticas da escuta do outro pois, além de muito importante para seu desenvolvimento cognitivo, elas garantem um ambiente de respeito de compartilhamento de significados. Esse ambiente de aprendizagem deve ser construído a partir do *respeito mútuo, com todas as crianças tendo oportunidade de*

falar e de serem escutadas (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 46-47)*, s*e expressando de forma construtiva.

Infelizmente, como nos mostra Lipman, o papel da discussão em sala de aula tem sido subestimado. Muitos educadores desconsideram o potencial cognitivo e ético do *fazer falar* em sala de aula. Geralmente, esse processo complexo envolve várias questões como a timidez, a inibição, inclusive no mundo adulto. Acreditamos que uma prática bem estrutura de diálogo, tendo como referência a construção de uma comunidade de investigação, poderá auxiliar, conforme já apontamos várias vezes nesse texto, o desenvolvimento integral de cada ser humano, pois

> existe uma relação estreita entre falar e escutar, pois se não escutamos com atenção o sentido do que está sendo dito, mas apenas seguimos os componentes menos essenciais da conversação, provavelmente **entenderemos mal aquele que está falando** (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 46-47). (grifo nosso).

Vejamos que o entendimento do argumento passa, primeiramente, pelo entendimento daquele que fala. É nesse sentido que apontamos a preocupação ética na proposta metodológica da FpC. Na comunidade de investigação a presença do outro é, sobretudo, um convite ao desenvolvimento de um *cuidado*, pois se fundamenta no respeito ao que ele traz no bojo de sua argumentação.

Conforme vimos anteriormente, um dos grandes objetivos da abertura de uma sala de aula à conversação, ao debate filosófico, passa pelo entendimento não do "que" o outro está argumentando, mas pelo entendimento de "quem fala". Não são apenas mudanças conceituais, mas perspectivas filosóficas que, se apresentadas às crianças desde os primeiros anos escolares, dentro da proposta de um currículo humanizador, ético, centrado na dignidade da pessoa humana, são capazes de construir ambientes de respeito e cuidado que, por sua vez, auxiliarão na construção de relações éticas, permeadas pelo mesmo valor internalizado no ambiente escolar.

Assim, as crianças que têm oportunidade de se desenvolverem cognitiva e eticamente em um ambiente de comunidade de investigação certamente irão reconhecer conceitos como *direito*, *dignidade*, *justiça*, *respeito e pessoa.* Isso se deve ao fato de que elas podem aprender "que assim como o raciocínio significa preservar a verdade, e a tradução significa preservar o sentido, a comunidade significa preservar a atenção e o interesse pelas pessoas e pela sociedade". (LIPMAN, 1995, p.368).

3.4 Comunidade de investigação e democracia

Além de seu aspecto filosófico e humanizador, Lipman aponta uma importante dimensão ético-política da comunidade de investigação: *uma estratégia metodológica que visa à consolidação da democracia*. Isso se deve ao fato de que, nas sociedades contemporâneas, a consolidação do direito à fala, não apenas como formalidade legal, mas como autêntico exercício de participação cidadã, tem caráter substancial para a continuidade das democracias modernas. Nesse sentido ele afirma que

> a fim de equipar os estudantes para a cidadania em uma sociedade desta natureza (de comunicação livre), as próprias escolas terão que tornar-se democráticas. Isto implica em uma reestruturação da constituição social das escolas, assim como de cada sala de aula individual, pois não podemos preparar crianças para a meta da cidadania democrática participativa, a menos que empreguemos meios que sejam coerentes com esta meta. (LIPMAN, 1995, p.373).

Talvez a dificuldade que encontramos hoje, sobretudo em relação à consolidação da democracia brasileira diante de alguns ataques à liberdade de expressão, à atividade docente e às práticas sociais que se fundamentam em um autoritarismo histórico se devam, em grande parte, à negligência em relação à importância do diálogo como um processo de aprendizagem. A escola, ao proporcionar ambientes que favoreçam a prática dialógica, ensina, por meio de seu currículo explícito ou oculto, que o raciocínio é construção coletiva e que, inclusive as regras dentro do prédio escolar, devem estar submetidos, unicamente, à força da razão. Afinal,

> o pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia requer cidadãos que raciocinam. Portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática.(LIPMAN, 1995, p.354).

A confiança de que existem espaços dentro da escola onde é possível dialogar, onde a força da palavra se constitui como elemento significativo da relação humana, com certeza é capaz de construir uma sociedade menos intolerante e, consequentemente, menos violenta em todas as suas dimensões.

Nas palavras do próprio Lipman, “crianças educadas em instituições que se fundamentam na razão têm maiores probabilidades de ser razoáveis que crianças educadas sob circunstâncias irracionais”. (LIPMAN, 1995, p.21). Portanto, a criança que cresce em um ambiente dialógico é “capaz de desenvolver hábitos intelectuais e morais apropriados à conversação” (LIPMAN, 1995, p.35), pois a “educação é um

grande contexto no qual os jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar". (LIPMAN, 1995, p.35).

Em seus escritos, Lipman alimentava grande preocupação não apenas em relação à defesa da *ensinabilidade* da filosofia às crianças, mas refletia acerca da necessidade de uma educação diferente, que incentivasse o pensar meticuloso, à ação sábia e, portanto, ao bem-viver.

É nesse sentido que ele propõe uma provocação mais ampla acerca do próprio lugar da escola e suas práticas metodológicas, diferenciando o "paradigma padrão" do "paradigma reflexivo". (LIPMAN, 1995, p.30). Para ele, escolas que optam por um currículo de valorização do *paradigma reflexivo* avançam em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes, pois ao invés de considerarem que "os alunos só pensaram se estes aprenderam algo com os professores", uma educação filosófica propõe que "alunos e professores se questionem entre si", criando um hábito de diálogo e pesquisa durante as aulas, formando uma autêntica comunidade de investigação, pois

> toda criança que experimentou uma injustiça está tão disposta quanto os participantes em *A República* em discutir a natureza da justiça (...) Para as crianças que descobrem sozinhas estas questões em um ambiente de comunidade de investigação significa experimentar novamente a exuberância vigorosa exibida por Sócrates e seus companheiros em suas conversações sobre a natureza da Verdade, da Beleza e da Bondade. (LIPMAN, 1995, p.359).

Talvez seja por seu caráter participativo que a comunidade de investigação poderia ser colocada como um pressuposto para a construção de uma educação que tenha como objetivo a consolidação de valores democráticos, conforme percebemos nas linhas anteriores. É por esse motivo que, além da característica eminentemente filosófica da prática do diálogo que, desde Platão, conserva uma relação intrínseca com a construção do saber, falamos no diálogo como metodologia para a formação ética de cada sujeito que participa do ambiente escolar, na medida em que ela "fornece um núcleo que tanto representa quanto antecipa uma sociedade composta de comunidades participativas – uma sociedade que é uma comunidade dessas comunidades." (LIPMAN, 1995, p.357).

Ao falar das bandeiras de luta de seu tempo – e por que não do nosso? – Matthew Lipman destaca a importância dessa metodologia para algumas causas

sociais que, na visão do autor, estão interligadas devido ao fato de que o “direito à fala” foi historicamente negado. Assim, na perspectiva do filósofo

> se considerarmos três movimentos contemporâneos na educação – ou seria melhor dizermos bandeiras? O pensar crítico, a filosofia na escola primária e o feminismo – podemos observar que que estes estão relacionados à pedagogia da comunidade de investigação. Para a filosofia e o feminismo da escola primária eu diria que tal pedagogia é essencial, pois estes devem necessariamente enfrentar a incapacidade estrutural social existente de levar a sério os direitos educacionais das crianças e das mulheres. A comunidade de investigação oferece a igualdade de oportunidades que tradicionalmente vem sendo negada a estes grupos. (LIPMAN, 1995, p.358).

De forma explícita, Lipman faz uma provocação muito contemporânea acerca do direito à fala de grupos minoritários, no caso das crianças e das mulheres, por exemplo, e relaciona essa mazela à “incapacidade da estrutura social”. Interpretamos sua fala a respeito desse caráter ético-político da comunidade de investigação como uma referência clara ao papel do diálogo como construtor de uma sociedade mais democrática, na medida em que garante um processo de aprendizagem que valorize a participação de todos os sujeitos. Essa “igualdade de oportunidades” citada no texto acima pode muito bem ser vista como um lembrete da escola e uma de suas funções sociais, a saber: garantir uma educação de valorização dos direitos humanos e da participação cidadã como marcas da cultura e do desenvolvimento ético-cognitivo.

Dizer que a comunidade de investigação deve garantir um espaço de fala que vem sendo “negado a estes grupos” é afirmar que o processo de ensino-aprendizagem não pode ficar reduzido à mera transmissão de conteúdos escolares, muitas vezes deslocados da biografia de aprendizagem de cada estudante, mas garantir que a própria participação na construção do processo investigativo, com seu pensamento respeitado e debatido, ensina a cada sujeito o valor do diálogo como prática comunitária, contribuindo para um pensar crítico, criativo e cuidadoso com o outro.

É por isso que Lipman estabelece uma relação direta entre a comunidade de investigação e a própria democracia, chegando a afirmar que

> a comunidade de investigação representa a dimensão social da prática democrática, pois tanto prepara o caminho para a implementação extensiva desta prática como é simbólica dos potenciais que podem transformar esta prática. (LIPMAN, 1995, p.361).

Essa perspectiva se deve ao fato de que a proposta dialógica assumida pela comunidade de investigação proporciona, mediante à fala e ao debate, a participação de todos os seus membros a partir de um pensamento lógico e de um aprimoramento das capacidades de “julgamento” de cada criança. Mais uma vez, criticando uma prática da educação bancária, em que o conteúdo é visto como um objeto que sai magicamente do professor e é depositado no estudante, o filósofo propõe que o processo reflexivo aconteça de forma a considerar a centralidade da aprendizagem de cada aluno.

É importante ressaltar que essa aprendizagem não está ligada apenas ao seu aspecto cognitivo, pois as atividades reflexivas de *deliberação* e *julgamento* são pontos centrais de desenvolvimento durante os temas apresentados na comunidade de investigação.

Ao contrário do que pensam os *tradicionalistas,* conforme aponta Lipman (1995, p.361), existe uma relação intrínseca entre a liberdade de expressão e a liberdade de pensamento como mola propulsora do desenvolvimento da capacidade de deliberação e julgamento. Na educação, o que garante aos estudantes fazerem julgamentos consistentes não é, apenas, o fato de eles terem recebido um conhecimento consistente.

Sem a liberdade de expressão em sala de aula não existe espaço para a liberdade de pensamento, atividades vitais para um processo de desenvolvimento ético-cognitivo. O fato de as práticas pedagógicas preocuparem-se em esclarecer todos os conteúdos e as questões do livro didático, como pensam alguns tradicionalistas no campo educacional, pode destituir os estudantes de oportunidades de participação na comunidade de investigação, coibindo os mesmos de pensarem por si próprios. É por esse motivo que

> a comunidade de investigação é a sementeira necessária para o cultivo da filosofia na escola primária, pois ela mistura a preocupação crítica com a justiça e o impulso criativo em direção ao interesse e à atenção. Ela gera o respeito tanto pelos princípios quanto pelas pessoas, fornecendo, deste modo, um modelo de democracia como investigação. (LIPMAN, 1995, p.369).

Dessa forma, ao considerar a sala de aula como uma *sementeira da sociedade* ele propõe que incentivemos aos estudantes no desenvolvimento de capacidades de raciocínio que os possibilitem deliberações e julgamentos bem fundamentados. Mais uma vez, o aspecto lógico do desenvolvimento cognitivo,

como os critérios de *identidade* e *diferença*, p*erspectiva* e *proporção*, *conceitos e sustentação de argumentos*, sensibilidade para *uniformidades* e *diferenças contextuais* surgem como relação instrumental, tendo em vista o desenvolvimento do aspecto ético-político da capacidade de deliberar e julgar.

Assim, o diálogo como metodologia de aprendizagem filosófica pode auxiliar no desenvolvimento de sujeitos que irão fortalecer suas capacidades participativas na sociedade, como forma de exercício democrático e ação ética, isso porque a filosofia, “quando ensinada à moda dialógica da comunidade de investigação, em que ela é feita e não ensinada, é essencial à educação em cada estágio do jardim de infância até a universidade”. (LIPMAN, 1995, p.365).

3.5 A preocupação com a formação ética

Conforme citado anteriormente, poucos trabalhos apresentam a dimensão ética da proposta dialógica presente na comunidade de investigação. A maioria das pesquisas relacionadas a esse tema seguem uma linha que relacionam diretamente a proposta de Lipman ao desenvolvimento das habilidades de raciocínio das crianças, mediada pelo envolvimento da comunidade de investigação. Nada de errado aí, pois o próprio Matthew Lipman, como professor de lógica preocupado com a fundamentação do raciocínio de seus estudantes, incentiva explicitamente, ao longo de sua obra, o que ele chama de quatro habilidades cognitivas: *habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de organização d*e *informações* e *habilidades de tradução*.

Cada uma dessas habilidades está focada em uma visão clara de que a Filosofia para Crianças traz, como elemento central em sua perspectiva metodológica, o desenvolvimento de um desempenho cognitivo que permita aos estudantes alcançarem aquilo que Lipman (1995, p.37) descreve com um *pensamento de ordem superior*, que ele define como sendo conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo.

Logicamente, não negamos que o pensar bem, de forma correta e corretiva, é um pressuposto muito importante dentro da perspectiva filosófica. Aliás, não apenas nesse componente curricular, mas em todo espectro das chamadas *áreas de conhecimento*. Mas, conforme apresentamos nas páginas anteriores, concebemos que o ensino de filosofia, sobretudo após a riqueza metodológica trazida pela

comunidade de investigação, também tem um papel decisivo no desenvolvimento da educação moral, sobretudo em um tempo que as propostas curriculares enfatizam a importância de pensar uma educação que esteja voltada, também, para o aprimoramento das competências socioemocionais como a *empatia*, a *cooperação*, a *autonomia*, o *autocuidado* e o *autoconhecimento*.

A importância da formação ética dentro do contexto da FpC e da proposta dialógica da comunidade de investigação ainda não surgiu como ponto de reflexão nas pesquisas, tanto de mestrado quanto de doutorado, construídas no período de 2008 a 2020. É importante ressaltar que esse recorte foi escolhido tendo como referência à lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que garantiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro.

Nos 25 trabalhos pesquisados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, apenas um trabalha explicitamente o tema do desenvolvimento da reflexão ética. Mesmo assim, por ser um trabalho datado em 2010, ainda não traz perspectivas metodológicas à luz da BNCC. Outros dois trabalhos abordam o tema de forma transversal e implícito, considerando a autonomia e a cuidado de si, mas sem aprofundar na questão da formação ética.

E a questão acerca da importância da formação ética na proposta de Matthew Lipman não pode passar despercebida, pois é um fator que o próprio autor ressalta em seus textos. Em seu livro *Filosofia na Sala de Aula*, publicado no Brasil em 1994, ele dedica um capítulo inteiro à tentativa de responder à questão: *a educação moral pode ser dissociada da investigação filosófica*? Destacando a importância dessa temática ele já ressalta que

> poucos professores ignoram a expectativa dos pais e da sociedade de que a educação, além de desenvolver as habilidades básicas, deve também expandir a dimensão moral da personalidade da criança (...) O problema de como um professor pode incentivar moralmente seus alunos é uma das questões mais complexas da educação moderna. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 209).

Portanto, acreditamos que a perspectiva da FpC, a partir do avanço metodológico da transformação da sala de aula em comunidade de investigação, poderá trazer elementos significativos para pensarmos a educação moral como elemento fundamental na biografia de aprendizagem de cada criança.

Assim, conforme analisamos até aqui, Lipman considera a *educação moral* como um fator de destaque no campo educacional e a trata como um dos assuntos

mais complexos e desafiadores no contexto docente. Ele chega até a esboçar uma crítica severa à teoria do desenvolvimento de Piaget, dizendo que ela, ao considerar a criança como um ser *inferior*, deduz que suas operações fazem parte de um *pseudo-raciocínio*, afirmando que elas seriam incapazes de compreender princípios lógicos no que se refere à formação ética. Nesse sentido, a teoria piagetiana seria incompatível com a própria discussão filosófica, pois considera um dos participantes desse diálogo como um ser inferior (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 209), elemento que fere o princípio da dignidade humana.

Com isso, podemos perceber que a crítica a Piaget não é apenas uma questão teórica ou pelo fato de Lipman estar alinhado à teoria de Vygotsky, mas pela seriedade em que ele vê a dignidade da pessoa humana, independentemente da idade em que ela se encontra. Juntamente a isso, soma-se a importância de uma formação que valorize as questões morais desde o início da educação formal. Não se trata de um mero debate entre teorias do desenvolvimento infantil, mas uma defesa da importância de um ensino de filosofia que considere o caráter ético em seu bojo metodológico. Isso fica tão latente que ele chega a afirmar que

> o professor tem a responsabilidade de desestimular as formas de comportamento que são claramente autodestrutivas e propiciar as que são autoconstrutivas. O professor pode ter que decidir, baseando-se no que conhece de cada criança, quais traços de conduta precisam ser incentivados ou não em cada caso específico. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 209).

Portanto, a responsabilidade do professor consiste, para além dos aspectos específicos das temáticas trazidas pela FpC e suas propostas de discussão filosófica, em observar a postura dos estudantes, a fim de auxiliá-los em seu desenvolvimento moral, não em um sentido dogmático ou doutrinário, mas em um desenvolvimento da ação como princípio de racionalidade. Aqui, a observação de *cada criança* é vista como parte da construção dialógica da aula, sabendo das especificidades de cada sujeito e de cada biografia de aprendizagem. Pode parecer uma tarefa muito complexa para o docente e por demais severa, na medida em que é colocada como responsabilidade dos professores, mas “não podemos esperar que as crianças desenvolvam um senso de responsabilidade a menos que os adultos que as cercam e que podem lhes servir de modelos, aceitem responsabilizar-se pelo que acontece na sala de aula”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 210).

Mais uma vez, a *coerência* surge como um princípio lógico que pode ser colocado em sala de aula não apenas como um assunto da comunidade de investigação, mas como um modelo de ambiente compartilhado em que adultos e crianças constroem uma relação fundamentada em princípios racionais e condizentes com a dignidade humana, o que implica em uma espécie compromisso político com o desenvolvimento moral durante as etapas de formação na educação básica, pois

> uma sociedade que não valoriza um ambiente escolar adequado para o crescimento moral (que, geralmente, se manifesta na quantidade de dinheiro que está disposta a investir em educação), é uma sociedade que deveria, abertamente, aceitar sua parte de culpa pela conduta amoral das crianças. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 210).

Nesse sentido, a preocupação com a formação moral das crianças é tão grande que Lipman chega a condicionar o “sucesso” da empreitada filosófica a qual ele se dispôs a construir com o resultado dessa proposta encarnada em uma formação ética das crianças. Uma filosofia com crianças só dará certo na medida em que cada professor compreender que é necessário “construir um ambiente propício à confiança mútua e ao respeito por cada indivíduo na sala de aula”. Só assim sua proposta metodológica conseguirá “ajudar as crianças a se tornarem indivíduos moralmente desenvolvidos”.

É importante enfatizar, mais uma vez, para que não pesem dúvidas a respeito da formação ética na proposta da FpC, que a ideia de Matthew Lipman de uma criança “moralmente desenvolvida” não coaduna com questões de ordem doutrinárias, religiosas ou moralistas. Pois, “não é papel do professor adaptar as crianças à sociedade, mas educá-las de tal modo que, ao final, possam moldar a sociedade de uma forma que responda às preocupações individuais” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 210) ou ainda “a função do professor não é fornecer valores ou máximas, mas facilitar e esclarecer o processo de valoração”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 222).

Para ele, no que tange à questão da formação ética, um sujeito moralmente desenvolvido é alguém que consegue se orientar por princípios racionais e habilidades lógicas que promovam o afastamento de preconceitos e opiniões que não dialoguem com a dignidade humana.

A concepção é a de que as *distorções da percepção e do raciocínio* (LIPMAN, 1995, p.374), materializadas na criação de estereótipos e preconceitos, geram atitudes e comportamentos nocivos no que se refere ao desenvolvimento moral e possuem uma base tanto *cognitiva* quanto *afetiva*. Como *antídoto,* o filósofo apresenta a comunidade de investigação e sua proposta dialógica como um *lócus* onde essas distorções possam ser trabalhadas a fim de auxiliar a criança a *internalizar as atitudes de seus pares e de si* para que possa se formar de maneira mais crítica, criativa e cuidadosa. E, nesse sentido, ele faz um importante alerta à sociedade:

> à medida que os estados se tornam menos repressores, os defensores de preconceitos se tornam menos intimidados em seus esforços para intimidarem o pensar de outras pessoas. O declínio do autoritarismo e da coerção política cria um vazio. A educação deve preencher este vazio com estratégias não autoritárias para combater o preconceito e a intolerância(...) (LIPMAN, 1995, p.374).

A beleza, a intensidade e a atualidade desse trecho, sobretudo no que se refere à realidade brasileira, convoca à importância da educação não apenas como uma forma de transmissão de conteúdo e aperfeiçoamento das capacidades cognitivas, mas como um lugar de compromisso ético e político em favor da construção de uma sociedade engajada em se contrapor a qualquer tipo de autoritarismo, preconceito ou intolerância.

Nesse sentido, a FpC e sua proposta metodológica, que se funda em uma dinâmica constante de diálogo e abertura ao outro, é capaz de contribuir com essa nobre missão, pois ela pode permitir que as crianças

> reflitam sobre várias questões, tais como: como essa ação as afeta; como afeta a estrutura de seus hábitos e de seu caráter ; como afeta a direção ode suas vidas; como afeta as pessoas à sua volta; e como afeta as instituições da sociedade a que pertencem. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 222).

Lipman apresenta a tese de que, ao falar de educação e desenvolvimento moral esse acaba sendo um grande erro de algumas metodologias que tratam a respeito do tema. De forma prática, ele afirma que a proposta da comunidade de investigação tem como um dos objetivos a formação ética para que a criança a aprenda a lidar com “situações em que ela não tem diretrizes claras, situações que exigem escolhas e responsabilidade pelas decisões”(LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 215). Isso fica claro quanto o autor afirma que

> a educação moral não se limita a ajudar as crianças a *saberem* o que fazer; deve mostrar como *fazer* e dar-lhes a oportunidade de *fazer* as coisas que podem resolver fazer numa determinada situação moral. Sem esse *fazer*, a educação moral se perde.(LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 215).

A partir do trecho acima, percebemos como Lipman considera a formação ética como *filosofia prática*, um saber prático. É importante considerar que essa preocupação passa pela comunidade de investigação e pelo papel do diálogo como oportunidade para desenvolvimento dessa compreensão moral e, conforme demostramos nas páginas anteriores, como possibilidade de encontro efetivo com o outro e sua fala, na diversidade da convivência e na possibilidade de situações-problema que coloquem os estudantes em constante atividade. Como afirma o próprio autor, em “nenhuma outra área se faz tão importante a ligação entre teoria e prática”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 215).

Dessa forma, podemos dizer que o desenvolvimento dessa *sabedoria prática* se relaciona diretamente com as premissas defendidas por essa tese, isto é, a construção de um pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Na medida em que as crianças são convidadas as refletirem acerca dos princípios que as levam a tomar determinadas decisões, podemos afirmar que estão em um registro de criticidade próprio dessa dimensão filosófica. Ao mesmo tempo, ao vivenciar situações em que se deve estabelecer relações de respeito e confiança em sala de aula, os estudantes são convidados ao exercício do cuidado com o outro, pois a ele deve ser garantido o direito de fala, a liberdade de expressão e, consequentemente, a liberdade de pensamento. Da mesma forma, o professor oferecerá desafios morais que colocarão o aluno em constante criatividade, na medida em que ele enfrenta situações novas e deve, a partir de habilidades ético-cognitivas, tentar encontrar soluções para esses dilemas ou questões morais. Nesse sentido,

> É sempre importante ter em mente que as situações morais não são, necessariamente, rotinas às quais se podem aplicar soluções rotineiras, e que os critérios morais devem ser reavaliados constantemente para sejam relevantes ao momento histórico (...) não devemos nunca nos esquecer que as situações, geralmente, são oportunidades para inovar (e essa inovação pode, muito bem, exigir que se vá além do dever em vez de, simplesmente, viver de acordo com ele). (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 222).

Esse é um dos grandes fatores que tornam a proposta de Mattew Lipman inovadora e significativa, pois nos mostra como é possível, mesmo no universo infantil, construir uma aprendizagem crítica, cuidadosa e criativa com as crianças, tendo a filosofia não apenas como uma “disciplina a mais” no currículo da educação básica, principalmente durante as séries da educação infantil e ensino fundamental, mas como um caminho metodológico de diálogo, de reflexão profunda, do cuidado de si e do compromisso com uma formação ética que valorize o respeito ao outro e a abertura à alteridade.

4 LIPMAN E SEU MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO ÉTICA

Pensando a respeito de um programa de Filosofia para Crianças que considere a intencionalidade pedagógica da formação ética, a partir de uma contextualização motivadora que trabalhe com temas e dilemas, é inevitável esbarrar na questão do material didático. Por esse motivo, é preciso refletir acerca dessas produções e analisar, a partir do foco que propomos nessa pesquisa, se esse caminho já foi proposto de alguma forma, ou se trazemos alguma novidade, em nossas reflexões, que traga contribuições a respeito do assunto proposto.

Nesse sentido, é natural que tomemos como análise a perspectiva teórico-metodológica de Matthew Lipman, um ponto fundamental de construção teórica desta tese. Antes, uma observação muito importante: sabemos que a análise de um programa de ensino e seu respectivo material didático é sempre uma ideia que trabalha com o risco de uma crítica descontextualizada, pois é uma observação sempre de um lugar que, obviamente, poderá ser revisitado, questionado, negado e/ou reafirmado em vários tempos e circunstâncias. Com isso, queremos dizer que, em nenhum momento, pretendemos trazer a última palavra em relação ao material aqui analisado. Trata-se, tão somente, de uma visada pedagógica tendo em vista o propósito dessa tese.

Em momento algum, trata-se de um juízo de valor ou questionamento a respeito da qualidade intrínseca aos materiais, ou mesmo alguma forma de negar a contribuição que eles deram à discussão a respeito do ensino de Filosofia para Crianças, mas tão somente perceber se eles de fato se aproximam ou distanciam de uma formação filosófica com foco na formação ética, a partir de dilemas que incentivem o trabalho em uma comunidade de investigação.

Feita essa observação, cremos que caminhamos por uma estrada honesta e segura, sem a pretensão de encerrar uma discussão a respeito do assunto, mas, ao contrário, abrir questões filosóficas a respeito dessa importante reflexão didático-pedagógica.

Para Lipman, “as crianças querem distinguir as coisas que têm valor das que não têm”, colocando o campo da ética como um dos grandes interesses na infância.

Elas ainda desejam saber o que é *aceito* e o que *condenado,* perguntando-nos (e perguntando-se) a respeito do que é *bom* e *ruim*. E ao longo de seus principais textos percebemos, em vários momentos, que o filósofo destaca a importância da ética como fundamental em seu Programa de Filosofia para Crianças.

No entanto, ao percorrer a obra do referido autor, nos deparamos com uma lacuna em sua construção teórico-pedagógica: *a ausência de um investimento conciso em um programa de ensino que contemple a formação ética apontada por ele*. Apesar de o autor apresentar em seus textos, conforme vimos nos capítulos anteriores, o tema do desenvolvimento moral como fundamental em sua proposta filosófica, esse elemento, na prática, pouco aparece em seu Programa de Ensino de Filosofia para Crianças.

Acontece que, ao analisar o programa elaborado pelo filósofo e sua equipe, sobretudo em relação às "novelas filosóficas", recurso didático que tenta reconstruir os principais pontos da história da filosofia ocidental em uma linguagem acessível às crianças a partir de diálogos entre os personagens (geralmente entre crianças, professores, familiares e vizinhos), não encontramos ênfase no plano da discussão ética. O tema aparece, de forma proeminente, apenas em dois livros: *Nous*, destinado ao público de 11 a 12 anos, e *Luísa,* destinado ao público de 13 a 17 anos, conforme nos mostra o quadro apresentado por Kohan (2008):

Quadro 3 - Temas das novelas filosóficas

Novela	**Ano de Publicação**	**Manual**	**Idade**	**Série escolar**	**Temas**
Elfie	1982	Colocando junto nossos pensamentos	5-6 anos	Pré-escola	Comunidade de investigação filosófica
Issao e Guga	1986	Maravilhando-se com o mundo	7-8 anos	1ª e 2º	Filosofia da Natureza
Pimpa	1981	Em busca do sentido	9-10 anos	3ª e 4ª	Filosofia da linguagem
Nous	1996	Decidindo o que fazer	11-12 anos	3º e 4º	Formação ética
A descoberta de Ari dos	1982	Investigação	13 -15	5ª e 6ª	Lógica

Teles		Filosófica	anos		
Luísa	1983	Investigação ética	13 - 17 anos	7ª e 8ª	Ética
Satie	1978	Investigação estética	13 – 17 anos	Ensino Médio	Estética
Marcos	1980	Investigação Social	13 – 17 anos	Ensino Médio	Filosofia social e política

Fonte: (KOHAN, 2008).

O esquema acima nos mostra uma espécie de plano curricular para o programa desenhado por Matthew Lipman e Ann Sharp. É importante destacar que ele foi desenvolvido, conforme percebemos no quadro, para considerar todas as fases da educação básica, da pré-escola ao ensino médio. Além disso, cada novela é organizada para que o trabalho aconteça durante dois anos escolares.

Um fator que merece destaque é o lugar ocupado pela novela *Ari dos Teles*, material dedicado à lógica. Esse livro ocupa uma espécie de centralidade na construção do programa de Lipman (KOHAN, 2008, p.53). Com isso, constatamos que os outros textos orbitam em torno desse, levando-nos a concluir que as novelas anteriores funcionam como uma espécie de preparação para o encontro com o *Ari dos Teles* e os posteriores trabalham em uma dimensão de avanço do programa justamente porque foram sustentados por ele.

Apesar da visão pioneira a respeito da possibilidade de se conjugar na mesma frase *filosofia* e *infância*, percebemos algumas dimensões de sua proposta que gostaríamos de explorar criticamente, no intuito de avançar em relação à compreensão da Filosofia para Crianças.

Nesse sentido, questionamos dois pontos para análise: primeiro, a própria centralidade do ensino de lógica no Programa de FpC, na medida em que é sabido que o filósofo coloca sua intenção pedagógica no desenvolvimento de habilidades de raciocínio; segundo, a identificação de uma linearidade em sua construção curricular, deixando claro a ideia de que a entrada nas novelas depende de um domínio prévio apresentado pelos textos anteriores.

Nesse caminho proporemos outra reflexão acerca do ensino de Filosofia para Crianças, tentado suprir essa lacuna encontrada no Programa de Lipman: *tecer um programa de ensino que contemple a formação ética durante a primeira infância, especificamente de 6 a 8 anos de idade*. Conforme vimos, o primeiro livro a tratar o tema, mesmo que de forma difusa, é *Nous.* No entanto, ele é elaborado pensando em crianças de 11 a 12 anos, o que talvez esteja mais ligado à adolescência do que à infância.

Além disso, a proposta seriada, desenvolvida pelo filósofo e sua equipe, já não dialoga mais com a organização curricular do ensino brasileiro, o que nos apresenta um importante espaço para a reflexão proposta.

4.1 Análise de material - Livro Luísa: visão geral

Nessa esteira segue o livro *Luísa*, destinado a jovens que possuem entre 13 e 17 anos. Aqui já surge uma primeira consideração. Atentamo-nos para a abrangência do material didático. Logicamente, sabemos que os limites de trabalho com uma proposta pedagógica podem variar muito. Existem obras destinadas ao público infantil que garantem um bom debate filosófico no universo adulto e vice-versa. No entanto, para a construção de um programa de ensino que dialogue com um material didático, acreditamos ser arriscado considerar um escopo de idade tão abrangente.

A questão não é apenas os cinco anos possíveis para o trabalho com o livro, mas desconsiderar as especificidades em relação a essa faixa etária. Sabemos que a passagem da infância para a adolescência é um período de muitas questões, tanto cognitivas como socioemocionais, e colocá-las em um material com abrangência generalista nos parece inapropriado nesse sentido, consideraremos sua aplicação para os anos finais do ensino fundamental, o que significa compreendê-lo como material aplicável aos estudantes do 6º ao 8º ano.

Nesse sentido, já começamos as primeiras reflexões: como é possível um material didático que abarque uma faixa etária tão distinta. Mesmo situando o contexto em que a obra foi traduzida para a língua portuguesa e a organização dos segmentos escolares de então, ainda assim acreditamos na impossibilidade de um material conseguir acessar a linguagem de biografias de aprendizagens tão distantes.

Com isso, mantemos nossa perspectiva acerca da lacuna existente em relação ao material para a formação ética compreendendo os anos iniciais do ensino fundamental, isto é, crianças entre seis e oito anos de idade. Mesmo considerando isso, vejamos a aplicabilidade do livro *Luisa* para trabalhar esse viés formativo.

Aqui, cabe resgatar uma importante referência levantada por Lipman e que é de extrema importância ao analisar suas obras, além de ter sido uma grande contribuição programática para o ensino de Filosofia para Crianças. Trata-se de dimensões do pensar que constituem uma forma triádica em diálogo com a história da filosofia e com o desenvolvimento pedagógico (LIPMAN 1995, p. 61-70):

Quadro 4 – Formas triádicas em diálogo com a história da filosofia e com o desenvolvimento pedagógico

Ideias Regulativas (Platão)	Verdade	Beleza	Bem
Ramos da Filosofia (Aristóteles)	Teoria do conhecimento	Estética	Ética
Formas de investigação (Aristóteles)	Teórica	Produtiva	Prática
Modos de julgar (Buchler)	Dizer	Produzir	Fazer
Objetivos cognitivos (Bloom)	Analítico	Sintético	Avaliativo
Modos de Pensar (Lipman)	Criticidade	Criatividade	Cuidado

Fonte: (LIPMAN 1995, p. 61-70).

A normatividade desse tipo de orientação metodológica é, para Lipman, um desdobramento daquilo que ele chamou de “pensamento de ordem superior”. Logicamente, aqui não se trata de nenhuma ideia exclusivista ou elitista, no sentido de separar um tipo de pensamento superior de outro inferior. Esse conceito faz referência a um tipo de pensamento conceitualmente rico, diversamente criativo e eticamente cuidadoso. Nesse sentido, seria um caminho de aprendizagem que

aponta para um processo de reflexão filosófica a respeito do próprio ato de pensar, em uma perspectiva até mesmo metacognitiva.

Como foco de nosso trabalho, interessa-nos a perspectiva ética trazida pelo filósofo norte-americano. Com isso, vimos que se trata de uma ideia regulada pela noção do *bem*, com forma de investigação prática, a partir de um modo de julgar relacionado ao fazer, com um objeto cognitivo voltado para a habilidade de avaliação (mais complexa dentro da taxonomia de Bloom) e comprometido com um modo de pensar fundamentado no cuidado, a partir da perspectiva metodológica de Lipman.

Cabe agora, caminhar ao longo do livro e perceber em que medida essas dimensões estão presentes, salientando os pontos de avanço em relação ao material, bem como as possíveis lacunas que nos servirão de organização para aprofundarmos a criação de um programa de formação ética a partir do ensino de filosofia para crianças.

Apenas uma observação inicial, que pode ser até irrelevante em sentido de conteúdo filosófico, mas não é em relação à apreciação estética, o livro constrói toda sua textura sem nenhum elemento gráfico ou de linguagem não-verbal para as crianças. Pode parecer uma observação superficial, mas sabemos, pela própria experiência, que em se tratando de uma obra destinada ao público infantil essa é uma importante dimensão a ser considerada.

Logicamente, não se trata aqui de apenas um recurso estético, mas uma forma de contato e aproximação da criança com o elemento “livro”, como suporte de leitura e conteúdo filosófico. Em cada capítulo ou episódio da novela, seria saudável uma ilustração acerca dos desafios apresentados, das personagens, ou mesmo elementos que remetessem a alguma reflexão. O viés artístico de uma obra também faz parte de uma comunicação pedagógica, pois o interesse pela leitura e pela discussão deve ser construída em um ambiente que convide a criança para esse tipo de fazer.

Outro ponto a ser considerado, também de forma geral, são as questões vivenciadas pelas personagens ao longo do texto: a vida de garotos americanos de classe média. Aqui, não faremos nenhum tipo de análise a respeito de pressupostos ideológicos a respeito da visão de Lipman. Eles existem e, como toda prática

pedagógica, não são neutros. A questão que nos envolve em relação à construção das narrativas é o ponto de contato com, por exemplo, os leitores brasileiros. Fica claro, ao ler os episódios do texto, que as situações vivenciadas são bem diferentes daqueles que permeiam a cultura escolar em território brasileiro.

O problema aqui se desdobra, principalmente, em relação à pretensão de universalidade das histórias apresentadas ao longo da novela. As questões filosóficas, colocadas por Lipman, parecem muito adequadas à realidade em que ele está inserido, mas, quando colocadas para fora do norte da América podem facilmente perder o sentido. Sobretudo pelas questões socioeconômicas, como bem apontadas por Kohan (2008):

> Luísa é uma menina de classe média estadunidense, que vai a seu quarto no situado no primeiro andar de sua casa para não se ver tentada a comer o frango que sua mãe preparou na cozinha (nas novelas de Lipman geralmente as casas têm dois andares, as mães cozinhas e os pais lêem jornal na sala). (KOHAN, 2008, p.67).

A cena descrita acima já nos ofereceria uma boa lupa para pensarmos criticamente a história na qual o filósofo abre o livro *Luísa*: *é possível amar os animais e comê-los?* Destaca-se, aqui, um importante ponto de discussão ligado à bioética. Sem dúvida, essa é um dilema de nosso tempo e devemos pensar nele com todo o cuidado que a problemática merece, mas percebemos que o referencial narrativo do autor, colocando as mulheres da família sempre na cozinha, e os pais como provedores que merecem o descanso ao fim de um dia de trabalho, devem ser atualizados para paisagens filosóficas mais condizentes o perfil de uma sociedade mais igualitária.

Além disso, a própria cena de uma criança que foge para não ver a sua futura comida, como também aponta Kohan (2008), talvez não teria muita penetração cultural em meio a tantas crianças que sonham, apenas, com uma moradia digna e comida na mesa. Não se trata, nessa breve análise, de esboçar qualquer juízo de valor a respeito da falta de sensibilidade de Matthew Lipman ou acusá-lo, anacronicamente, de desrespeitar alguns valores de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, mas sim de destacar que sua obra necessita ser atualizada, sobretudo em se tratando de um tema tão nevrálgico que é o da formação ética.

Dito isso, passemos para uma visão mais profunda acerca do conteúdo trabalho pelo texto e as possíveis habilidades desenvolvidas ao longo de sua leitura,

percebendo em que medida ele pode ser considerado um livro que motive a comunidade de investigação a partir de questões filosóficas ligadas à ética.

A forma como as histórias são conduzidas pelos personagens também são propícias à nossa reflexão. Tendo em vista que estamos fundamentando uma dimensão da prática filosófica que esteja alinhada às histórias dilemáticas, percebemos que a narrativa dos episódios e dos capítulos não se embrincam por essa vereda.

O enredo das histórias proposta por Lipman e sua equipe é muito bem construído. Logicamente, não há aqui qualquer crítica literária à capacidade narrativa do autor. Mesmo porque esse não é nosso objetivo e nem teríamos preparo técnico para tal empreitada. No entanto, focamos nossa análise no aspecto dito “filosófico” apresentado pela construção do texto. Nesse sentido, percebemos a enorme lacuna deixada por ele na contextualização dilemática para a discussão dos problemas me comunidade de investigação.

Tendo o dilema como mola propulsora das discussões, logicamente apropriados à faixa etária dos estudantes em questão, o ensino de filosofia para crianças, tal qual apresentamos aqui nesta tese, a partir da concepção de um filosofar como prática, como exercício e atividade ético-cognitiva, a comunidade de investigação certamente encontrará mais motivação para levar adiante as discussões e diálogos acerca dos temas propostos.

Apesar de a maior parte das histórias não apresentarem nenhum conteúdo moralizante, como era de se esperar na obra de um autor que fez duras críticas a esse tipo de ensino doutrinante, tampouco as histórias deixam margem para desenvolver habilidades de extrapolação do próprio texto.

Entendemos que uma das premissas de Mathew Lipman é a leitura, em voz alta, em sala de aula. Também consideramos essa estratégia de uma riqueza muito grande, sobretudo porque dá continuidade ao processo de alfabetização, característica da faixa etária em que pretendemos analisar construir uma reflexão acerca do ensino de filosofia. No entanto, conforme vamos apresentar mais adiante, não podemos restringir todo o aspecto desse ensino à leitura de um texto escrito. Existem formas não verbais que certamente contribuirão para o sucesso de

processo. Esse será, inclusive, um dos temas tratados no próximo capítulo dessa pesquisa.

Dessa forma, avaliamos que trabalhar apenas o texto elaborado por Lipman e sua equipe resultaria em uma forma reducionista de considerar o ensino de filosofia para crianças. Fazemos essa análise e essa reflexão devido ao fato de entendermos a importância do pioneirismo de Lipman em construir, de forma efetiva, um programa de ensino de filosofia para crianças, mas a questão é que a própria dinâmica da sala de aula, por vezes, pede estratégias diferentes para momentos diferentes.

Nesse sentido, ter o texto como referência é algo saudável, mas tê-lo como único recurso para o ensino já é uma medida que desconsidera todo o potencial criativo das professoras e professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação básica como um todo.

A nossa concepção de ensino de filosofia para crianças assume um certo distanciamento da obra proposta por Lipman justamente nesse quesito, por pensar em uma perspectiva de liberdade criativa como componente fundamental da mediação da aprendizagem elaborada pelo educador ou pela educadora. Nesse sentido, é importante considerar reflexão metodológica elaborada por Kohan (2008).

> Não consideramos adequada, em filosofia e em educação a aplicação de "métodos". A prática da filosofia com crianças requer uma relação filosófica, ativa e criativa, de professores e crianças, sobre todas as dimensões dessa prática, enquanto sujeitos legítimos do filosofar. Crianças e professores devem participar da criação ou eleição dos materiais de sua prática. Precisamos de uma proposta metodológica que afirme e facilite tal relação e diversifique as formas que adota o discurso filosófico nas escolas. (KOHAN, 2008, p.106).

Na prática, isso quer dizer que percebemos, também, o viés claramente mercadológico que acompanha as novelas da coleção de Matthew Lipman e sua equipe. Ressaltamos que em nada essa observação tira a qualidade do material produzido e a seriedade com que ele é trabalhado. Apenas queremos destacar que é possível caminhar por outras vias de acesso ao pensar, com outas histórias, outros contextos e outros textos. E, por que não, sem os textos também, como por meio de uma imagem, uma música, uma peça de teatro ou mesmo uma brincadeira durante a aula.

No caso de Matthew Lipman é importante observar a relação existente entre o Programa de Filosofia para Crianças construído por ele e sua equipe e a construção

de seu material didático, isto é, as chamadas novelas filosóficas. Abordaremos esse tema ao longo deste capítulo, mas faz-se necessária a observação de que, no caso analisado em questão, essas duas dimensões de sua produção filosófica se tornam interdependentes, um caso bem específico em relação a esse assunto.

De forma geral, um programa de ensino deveria ser construído e organizado de forma independente dos possíveis materiais didáticos que abordaram os objetivos de aprendizagem destacados pelo currículo composto. No caso de Matthew Lipmam e sua equipe, é notória a intencionalidade na relação direta entre o Programa de Filosofia para Crianças, as novelas filosóficas e o material de apoio ao professor, oferecendo praticamente uma “venda casada” em relação ao trabalho proposto.

A própria formação para a aplicação do trabalho de Lipman passa por esse viés, apenas, com o material do próprio autor, situação que ainda gera certo incômodo em alguns entusiastas do trabalho de Filosofia para Crianças. Conforme já mostramos no início dessa tese, o CBFC, Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças detém os direitos autorais do programa de ensino e das novelas filosóficas, atuando também no oferecimento de cursos e formações, que hoje em dia não mais acontecem.

Voltando à nossa questão principal, após essa pequena digressão, escolher trabalhar com dilemas nos coloca, inclusive, em uma situação de constante atenção voltada para a nervura do real. Sabedores de que a vida na escola é algo dinâmico e sempre atual, é bem possível que surjam situações que queiram ser discutidas em sala de aula. Nesse momento, o texto caduca frente à realidade posta. E, com isso, não dá para esperar chegar no próximo capítulo ou episódio, pois a pergunta deve encontrar terreno fértil e propício em uma aula de filosofia.

Como as novelas de Lipman são sequenciadas, esse fator também pode pesar na construção de uma sequência didática ou mesmo no planejamento docente com foco no estudante. Esse é um fator de destaque na utilização de seu material. Algumas histórias podem ser lidas de forma separada, pois trazem questões específicas para serem discutidas em sala de aula. No entanto, são poucas. A maior parte das situações são construídas a partir de contextos anteriores e apontando

para situações posteriores, o que demandaria um acompanhamento da história para se inteirar da discussão proposta.

Isso acarreta, inclusive, em tempo de hora-aula em sala destinada a atividades pedagógicas dessa natureza. De forma geral, as situações apresentadas em *Luísa*, por exemplo, possuem textos muito longos, o que ocuparia grande parte da aula apenas com a leitura em voz alta. Mais uma vez ressaltamos que não se trata de um incentivo a desconsiderar a leitura como prática pedagógica de suma importância, mas uma forma de levantar a necessidade de construirmos um material mais contextualizado com a realidade do estudante brasileiro do século XXI.

Matthew Lipman certamente não se preocupava com a dimensão do tempo para a leitura e discussão porque criou suas novelas pensando, fundamentalmente, na organização escolar norte-americana. Sem entrar em pormenores a respeito desse tema – mesmo porque ele não é objeto de análise dessa pesquisa – os tempos referentes às atividades e à permanência dos estudantes nas escolas daquele lado do hemisfério são referenciados de forma diferente.

No Brasil, tendo em vista o contexto das nossas escolas de educação infantil e fundamental I, seria interessante a leitura não passar de 10 minutos, planejando uma atividade filosófica que ocupe, em média, 50 minutos, tempo de referência para as aulas no cenário educacional brasileiro.

Assim, ressaltamos que, em nosso viés, considerando a importância do texto e da leitura, devemos guardar o tempo mais nobre de uma aula de Filosofia para Crianças com a construção do ambiente de dialógico em sala de aula, contextualizado com atividades verbais e não verbais. Sem isso, não formamos uma autêntica comunidade de investigação, mas apenas um ambiente de conversação, sem nenhuma pretensão filosófica.

Todos os textos propostos por Lipman em *Luísa*, aplicado a esse horário de referência para o trabalho de filosofia com crianças, ocupariam a maior parte da vida acadêmica dos estudantes, sobretudo em relação à sua densidade e a necessidade de recorte dos trechos que mais chamam a atenção dos estuantes. Por mais que alguém possa pensar na possibilidade de fatiar essa sequência em diversas aulas, é pedagogicamente impraticável nos dias de hoje. Para uma situação de diálogo

filosófico é quase impossível fazer a leitura e destacar os pontos de observação em uma aula e deixar para as posteriores a escolha da ordem das perguntas e/ou das falas para iniciar o diálogo filosófico como atividade do programa de ensino. Sabemos, por experiência docente, que esse tipo de dinâmica não funciona para situações de debate.

O espírito que envolve a turma em um ambiente dialógico e democrático não pode ficar para a “próxima aula”. Agindo assim, com certeza nossos estudantes perderão a vontade de participar da discussão e, quando ela acontecer, já terão esquecido todo o contexto dilemático para a discussão.

É por isso que devemos olhar com uma visão crítica para a estruturação dos textos propostos para o trabalho em sala de aula. Apesar de Lipman e sua equipe produzirem bons textos, eles ocupariam um período da aula que poderá ser utilizado com o foco da formação ética e ancorada pelo diálogo ente os participantes. Em síntese, a questão colocada é, em certa medida, a estratégia apresentada pelo autor em relação à necessidade da leitura completa e contínua dos textos em sala. Lembrando que essa atividade não poderia ser feita em outro momento, justamente por fazer parte da perspectiva metodológica do referido autor.

Assumimos a importância da abordagem textual em sala de aula. No entanto, reiterando nosso posicionamento, acreditamos que o espaço mais nobre deve ser garantido para a fala e participação dos estudantes. Por esse caminho, já firmamos uma concepção importante que tentamos apresentar ao longo dessa pesquisa, isto é, o lugar de fala da criança durante as aulas. Além de contribuir efetivamente na consolidação do respeito ao outro, à diversidade de visões e pensamentos, bem como o direito de requerer seu lugar na construção do discuso, fundamental à construção de uma sociedade democrática, essa prática incide diretamente no desenvolvimento moral dos estudantes, conforme mostraremos no próximo capítulo, quando analisaremos especificamente esse tema.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de um material que esteja condizente com a construção de um programa que não fique necessariamente vinculado a um material específico. Lógico que o material didático, como suporte da prática pedagógica, contribui, de forma valiosa, para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. No entanto, vinculá-lo exclusivamente a algum tipo de

programa de ensino, soa como uma ação reducionista e que pode ter uma leitura, inclusive, de interesse meramente comercial em detrimento da qualidade acadêmica.

4.2 Análise de material - Livro Luísa: organização sistemática

Conforme já ressaltamos algumas vezes, o livro *Luísa*, a partir da concepção de Lipman e sua equipe, é voltado para os anos finais do ensino fundamental. Isso quer dizer que, já de início, ele não se alinharia à intencionalidade pedagógica de um ensino de filosofia voltado às crianças. No entanto, tomamos esse texto como ponto de análise, tendo em vista que ele é, na construção do programa do filósofo, a única base para a investigação ética.

A obra está organizada em 11 capítulos a partir de 29 episódios. Os temas que abarcam as discussões são muito variados, indo da pergunta a respeito da possibilidade de “amar os animais e ao mesmo tempo comê-los” a questões como *dizer a verdade para quem elabora uma pergunta de forma men*tirosa e as discussões das regras construídas para os estudantes na escola.

A diversidade de temas e problemas não é, em momento algum, um ponto negativo nessa obra de Lipman. A questão a ser problematizada é a distribuição desses temas e problemas ao longo da novela. Não conseguimos observar algum foco de condução dos diálogos filosóficos, no sentido de uma escolha sistemática de temas, dilemas ou problemas fundamentados a partir de uma visão significativa a respeito do desenvolvimento infantil.

Em primeiro lugar, ressaltamos a vinculação que o autor estabelece entre o pensamento lógico e a ação ética. Conforme já demonstramos nas páginas anteriores dessa pesquisa, pensar a nível de integração e, até mesmo, complementaridade é algo muito saudável. A grande questão surge quando percebemos, de forma explícita, que o filósofo estabelece uma relação essencial entre ambos.

Na primeira pergunta do livro, que dá origem à primeira história da novela, “é possível amar os animais e comê-los?” a conexão necessária apresentada pelo autor, entre lógica e ética, fica explicita. Essa temática, valiosa para as discussões contemporâneas acerca da bioética e demais problematizações parece que fica

reduzida a uma mera questão da lógica formal. Com isso, não invalidamos a importância de um raciocínio organizado para a construção de seres pensantes, mas consideramos que

> uma coisa é dizer que desenvolver o raciocínio lógico de uma pessoa é importante para sua capacidade de pensar. Concordamos que a lógica pode contribuir para a ética. Porém, algo muito diferente é dizer que a eticidade de uma pessoa depende de sua capacidade de raciocínio lógico (...). (LIPMAN, ano, p.XX).

Com isso, percebemos que o texto, por mais que se dedique a analisar situações vivenciadas em uma escola de educação básica, centrada em torno de questões enfrentadas pelos estudantes que são, também, amigos de sala e de bairro, ainda está muito centrado no universo adulto.

Os problemas, questões e dilemas apresentados parecem que ainda não dialogam muito em relação ao universo infantil. Nesse sentido, o contexto criado pela história não estimula uma participação empolgante em uma comunidade de investigação.

Vamos pegar o exemplo do Episódio 8 do Capítulo 4 *"o enterro do Pablo*". Nesse episódio, que trata especificamente a respeito da morte, da finitude, isto é, um problema filosófico atemporal e que interessa especialmente à faixa etária em questão, notamos que ele poderia ter sido tratado tendo como questão vários dilemas em relação à finitude da existência. Importante assunto, sobretudo quando falamos de crianças entre seis e oito anos, pois estão justamente na fase etária em que as questões relacionadas ao nascer e morrer se transforma em grandes pontos de discussão. Nesse episódio, de forma especial, o filósofo faz uma clara opção por tratar do assunto a partir do viés lógico.

Para exemplificar essa observação, destacamos o fato de que, no contexto desse episódio, o autor lança mão do famoso "paradoxo de Zenão" (que se propõe a pensar o problema do movimento) como questão a ser trabalhada diante do problema filosófico da morte. Além de um texto enfadonho, que em nada reflete o universo infantil, ele insiste em colocar situações que, por experiência própria, nenhuma criança se perguntaria. Usando o exemplo de um avião, os personagens se distanciam completamente do universo infantil a partir de um texto pouco provocativo.

Outra situação específica nesse episódio é utilizar a morte do gato para criar um contexto de reflexão acerca do princípio lógico do “terceiro excluído”, o que definitivamente não se aproxima dos objetivos de aprendizagem da educação infantil. De fato, Lipman parece apresentar uma grande preocupação com as estruturas lógicas do raciocínio, mas peca em relação à preocupação com a formação ética.

Mesmo considerando sua aplicação aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, é de se esperar que um assunto como esse, com essa magnitude existencial, trilhe outros caminhos em uma comunidade de investigação. De fato, não seria nada comum que, diante de uma questão acerca da finitude, os estudantes queiram dialogar acerca dos princípios lógicos que organizam um bom raciocínio.

Outra questão a ser observada, e que consiste em ponto principal para análise dessa tese, é que o texto abdica, totalmente, da construção de dilemas éticos. Praticamente todos os contextos, sejam eles abarcados pelos capítulos ou mesmo distribuídos ao longo dos episódios, não deixam margem para nenhum tipo de discussão dilemática.

Um exemplo claro dessa situação é percebido no episódio 7, momento no qual o professor Sampaio recebe uma “advertência oficial” da escola. A discussão gira em torno a responsabilidade moral dos estudantes diante dessa situação, até mesmo do papel da escola em tolher as possíveis reflexões e diálogos entre os professores e estudantes. No entanto, mais uma vez, o texto termina com uma resposta, propondo uma resolução para o caso.

Não se trata de terminar com um conteúdo moralizante. Justiça seja feita, nenhum dos textos de Lipman propõem essa dinâmica pedagógica. No entanto, para cada caso há uma solução. Esse tipo de construção narrativa incentiva muito pouco a participação da comunidade de investigação, sobretudo quando falamos do universo infantil. Sabedores de que a história já possui um “final”, esse contexto é um bom exemplo de que, no sentido que trabalhávamos, não há um dilema moral aí, no sentido de que os episódios das novelas deixam, quase sempre, uma resolução final para o caso.

4.3 A perspectiva da formação ética em Luísa a partir de duas histórias

Conforme já dissemos anteriormente nesta tese, Lipman compreende uma interface pedagógica entre o ensino da lógica e a formação moral. Por vezes, conforme já destacamos aqui, o autor não consegue sustentar essa premissa em suas novelas filosóficas, dando clara centralidade ao raciocínio lógico em detrimento das discussões com sustentação moral. Também salientamos para o perigo de uma causalidade necessária entre essas duas dimensões importantes do ensino de filosofia. Todavia, precisamos fazer justiça e ressaltar quando isso acontece e Lipman consegue sustentar sua proposta de forma pedagógica.

Iremos observar duas histórias que constam no capítulo Cinco do livro Luísa, o episódio 10 – *As três cabeças do gigante* e o episódio 11 – *Maldades aguardam Maria*, onde o filósofo levanta boas questões de pano de fundo moral com pertinente alinhamento lógico e que devem ser ressaltadas como bons exemplos daquilo que defendemos nesse trabalho.

A primeira história em destaque, *As três cabeças do Gigante*, se passa no contexto de um diálogo a respeito de falar a verdade mesmo na possibilidade de magoar alguém. Conforme já percebemos, aqui temos um caso visível de uma discussão lógica que perpassa a formação ética, partindo do pressuposto de que magoar alguém seja algo moralmente ruim.

O texto já começa trabalhando aspectos da lógica formal, quando a personagem Luísa diz:

> - Se você estivesse construindo um argumento, você tinha que organizar corretamente o raciocínio e tinha que ter certeza de que as premissas eram verdadeiras. Quando se está raciocinando, esse é o único jeito de ter certeza da verdade da conclusão.

Nesse momento podemos afirmar, com clareza metodológica, que o episódio da novela Luísa lança mão de uma premissa lógica para a discussão ética. A primeira busca, aqui, acontece em relação à verdade. Logo mais, como veremos, esse caminho será direcionado, também, pela relação entre verdade e a bondade, no seguinte ponto:

> - Pensei que era pra pedir aos meus pais para me explicarem a diferença entre certo e errado.

> - Você não perguntou a diferença entre certo e errado. Você me perguntou a diferença entre verdade e falsidade.
> - Bom, uma coisa tem relação com a outra, não tem? É certo dizer a verdade e é errado dizer o que é falso.

Conforme percebemos, a história dá um salto em direção a um possível debate com pano de fundo moral. Logo à frente, Ari discutirá com seu pai a respeito das circunstâncias em que se deve dizer a verdade. É correto responder a verdade quando alguém nos pergunta algo no intuito de prejudicar outra pessoa? Nesse momento, o autor começa uma interessante discussão que poderíamos situá-la entre duas correntes éticas amplamente conhecidas: a deontológica e a pragmática.

De um lado, ele problematiza a possibilidade de agir de forma incorreta, mas alcançando bons resultados. De outro lado, ele propõe exemplos que apresentam uma boa intenção, mas não alcançando bons resultados. Esse é o fato que ele denomina “as três cabeças do gigante”. Seria uma problematização acerca de três formas de encarar a “verdade” em cada “valor” da ação. Ele conta a história de um gigante que teria uma cabeça visível, mas as outras duas estariam escondidas.

A primeira cabeça seria a ação em si, isto é, a descrição do que de fato aconteceu, a segunda e a terceira cabeças estariam ligadas à intenção e ao resultado da ação, portanto, não são verificáveis com muita facilidade, o que exigiria uma boa reflexão filosófica.

Um importante ponto de destaque, que coaduna com a visão a respeito da formação ética defendida por essa tese, se dá pelo fato de a história não terminar de forma moralizante, isto é, o episódio, nesse caso, termina com a questão a ser debatida, proporcionando um bom ambiente para o diálogo filosófico em sala de aula.

No entanto, conforme já afirmamos algumas vezes, o livro Luísa é destinado aos estudantes com cerca de 12 a 14 anos, o que equivaleria relacioná-lo à nona série do ensino fundamental II. Nesse sentido, percebemos uma crítica em relação à condução da narrativa, que não se mostra muito atrativa aos estudantes dessa idade, sobretudo quando pensamos a diversidade da educação brasileira.

Assim, a história, apesar de levantar uma boa temática e conseguir aquilo que ela propõe, ou seja, avançar em relação a um alinhamento entre ética e lógica, fica

em uma espécie de limbo, um lugar que não seria apropriado às crianças do fundamental I, devido à temática e ao enredo da construção da narrativa, tampouco os estudantes dos anos finais do ensino fundamental II, conforme já citamos aqui.

Nesse caminho, a próxima história do capítulo dá, de certa maneira, continuidade ao problema levantado pelo episódio anterior. Em *Maldades* aguardam Maria os amigos Ari, Marcos e Luís discutem acerca de falar a verdade ou não quando percebem a intenção de outrem. Basta ressaltar que o personagem Ari é o mesmo da novela Ari dos Teles, texto em que Lipman aprofunda as discussões acerca da lógica formal e a maneira de ensiná-la às crianças, por meio do raciocínio filosófico. Dessa maneira, ele sempre aparecerá como uma criança mais ligada aos assuntos de ordem lógica.

Luís, ao encontrar com Maria e suas amigas, diz: “- Foi Engraçado! Perguntaram ao Marcos duas vezes a mesma coisa; uma vez ele respondeu com uma mentira e, na outra vez, com a verdade”. Nesse momento, a história levanta a problemática da coerência, entendi aqui tanto como uma habilidade de pensamento como uma ação moral.

Há um questionamento acerca de falar uma hora a verdade e outro momento mentir. No entanto, há um destaque para o fato de os momentos terem sido em situações diversas. Nesse sentido, Maria responde: “- Bem... o que eu acho é que o Marcos só teria sido incoerente se as duas situações fossem iguais. Mais não eram. Eram completamente diferentes”.

O texto, a partir de então, desenvolve uma questão ética muito alinhada à perspectiva pragmática, avaliando os efeitos morais no fato de dizer a verdade, chegando a afirmar que “só uma pergunta honesta merece uma resposta honesta”.

Com isso, a partir dessas duas histórias, percebemos o conteúdo nuclear do livro Luísa no que tange ao raciocínio lógico e a formação moral. No entanto, ressaltamos que as histórias, como os exemplos colocados aqui, apenas tangenciam situações dilemáticas, colocando, no máximo, problemas éticos para serem discutidos. Assim, podemos falar em Lipman de problemas filosóficos que são tratados ao longo do texto, mas não podemos avançar para o campo dos dilemas

filosóficos, fundamentais, ao nosso ver, em um projeto pedagógico que pense a partir de uma formação ética.

As próximas histórias trabalham diversos temas filosóficos como a questão da Identidade, do direito, das regras, da justiça e, em alguns raros momentos, problematizam questões de gênero. Acontece que a história apenas descreve os eventos acontecidos, levantando em alguns pontos frases e ideias que podem ser levados para o campo da discussão moral. O texto não dá espaço para a criação dos dilemas nem tampouco para conflitar alguns princípios que incentivem à tomada de decisão. Parece que Lipman faz uma escolha deliberada por alguns contextos inspiradores para provocar as discussões na comunidade de investigação, mas se apontar para o efeito dilemático da filosofia.

4.4 Análise: conclusão

Mesmo considerando o pioneirismo de Lipman e a pertinência das novelas por ele escritas, percebemos alguns pontos de crítica que gostaríamos de levantar, de forma objetiva, nessas linhas. Foram justamente esses pontos que nos levaram a pensar em outras possibilidades de trabalho envolvendo a Filosofia para Crianças.

O primeiro, já destacado em alguns momentos de nosso texto, é a preocupação, pouco aprofundada, com o desenvolvimento da formação moral dos estudantes. Sendo a ética uma das áreas mais fundamentais da filosofia, ao autor deixa essa discussão em segundo plano, aparecendo muito pouco em suas novelas filosóficas, mesmo ressaltando a importância dessa área temática em seus textos, como vimos nas páginas anteriores desse trabalho. Com isso, o filósofo direciona o foco de seu trabalho quase inteiramente no desenvolvimento de habilidades lógico-cognitivas, que são, de fato, muito importantes para a formação das crianças. Mas, tendo em vista o momento vital em que elas se encontram, a possibilidade de discutir valores, em torno do desenvolvimento de uma competência como o *equacionamento moral,* se mostra de extrema valia nesse momento da biografia de aprendizagem dos pequenos.

Kohan (2008) nos aponta um importante fator percebido, de forma crítica, na proposta de Lipman quando este irá trabalhar com o tema da ética. Seu livro *Luísa*, por exemplo, tem como capítulo inicial uma provocação muito interessante: “é possível amar os animais e comê-los?” Essa construção textual nos colocaria, com

pano de fundo, em um dilema moral muito pertinente para os estudantes do ensino fundamental II. O ponto de crítica percebido por Kohan e destacado aqui é que o filósofo norte americano, a todo momento em seus manuais, afirma a dependência da ética em relação à lógica, empobrecendo a primeira a favor da segunda. (KOHAN, 2008, p.106).

A própria lógica, desenvolvida principalmente na novela *Ari dos Teles,* trabalha basicamente com o silogismo aristotélico, explorando, de forma intensa, as atividades com a lógica formal. Mesmo considerando-a rudimentar e limitada, o filósofo opta por esse trabalho por considerar que as crianças ainda não estariam "preparadas" para considerar aspectos da lógica simbólica. Assim, consideramos que essa abordagem diz pouco ao dia a dia das crianças, pois não considera as relações de uma lógica informal, por exemplo. Como ele não utiliza uma linguagem mais cotidiana, apesar de optar que todos os personagens de suas novelas tenham a idade escolar dos estudantes na qual elas serão trabalhadas, há um certo distanciamento daquilo que é ensinado em relação ao que pode ser aprendido.

Outro ponto de destaque é o fato de que as novelas não trabalham, em sua maioria, em torno de questões dilemáticas. Elas apresentam, de forma muito explícita, grandes temas da filosofia, que são importantes para a contextualização dos textos e das discussões, mas acreditamos que o trabalho com dilemas morais, conforme vimos acima, girando em torno de uma situação-problema, podem estimular, ainda mais, o diálogo filosófico em sala de aula.

Nesse sentido, poderíamos falar que, por mais que Lipman apresente uma aposta no exercício filosófico em sala de aula, seu trabalho ainda está ligado a uma espécie de assimilação de conceitos, problemas ou relações. A nossa proposta é de ampliar essa visão metodológica para além da assimilação.

A estruturação do trabalho em sala de aula, durante o exercício filosófico da comunidade de investigação, também é um ponto metodológico do qual pretendemos avançar. A sugestão de Lipman é que uma aula de Filosofia para Crianças perfaça os seguintes elementos: leitura do texto e compartilhamento da narrativa. Sempre a leitura de um capítulo ou episódio de uma de suas novelas. A leitura do texto é feita sempre em voz alta. Após esse momento, as crianças vão trazendo, individualmente, pontos para discussão em sala de aula. A partir deles, o

docente irá mediar o diálogo em sala de aula na perspectiva de assimilação dos conceitos trabalhados naquele texto ou naquela temática.

Em nossa perspectiva, é preciso ampliar o olhar em alguns aspectos. O primeiro deles é o fato de que o trabalho de filosofia com crianças não fique restrito a uma determinada “linha” de novelas filosóficas. Apesar de considerar a qualidade do material desenvolvido por Lipman, consideramos que ele, de certa forma, engessa o trabalho docente ao considerar que o roteiro de seu programa de ensino é, na verdade, a estrutura do material produzido. Assim, falamos ao mesmo tempo de um programa de ensino e de um material didático.

Na educação, sabemos que um programa de ensino não pode ser construído a partir de um determinado material didático, sob o risco de empobrecer as possibilidades de estratégia de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento trabalhado por determinado componente curricular. Assim, ao propor um programa (e até mesmo algumas histórias que poderão ser trabalhadas com as crianças) pretendemos nos desvincular de algum material didático prévio, abrindo possibilidades diversas para os trabalhos filosóficos em sala de aula.

Consideramos, também, que as próprias novelas se constituem como longas conversas que, sabedores do tempo de concentração dos estudantes em sala, são facilmente desconsideradas por outros movimentos mais atrativos da classe: como por exemplo as conversas paralelas, os movimentos fora da sala etc. Por vezes, o texto de Lipman, nas novelas filosóficas, parece desconectado da realidade das crianças, gerando uma primeira resistência à sua leitura. Nesse sentido, o texto perde seu caráter narrativo, caraterística que trazemos como um diferencial na proposta que pretendemos apresentar.

Assim, consideramos a mudança de um paradigma dentro do trabalho proposto por Matthew Lipman, pois sairemos de uma história constituída como *novela filosófica* para o trabalho com uma narrativa que seja capaz de construir um contexto interessante para as crianças pensarem e discutirem por meio de um *dilema filosófico*. Essa virada é muito importante, pois estabelece um outro lugar para o docente em sala de aula que, de fato, será o grande mediador de toda a construção pedagógica, escolhendo seus textos e contextos, e colocando o

estudante, de fato, no centro do processo de aprendizagem, pois a linguagem filosófica se tornará mais viva durante os diálogos na comunidade de investigação.

5 PARA ALÉM DE MATTHEW LIPMAN: PROPONDO UM PROGRAMA DE ENSINO FILOSÓFICO COM TEMAS, DILEMAS E HISTÓRIAS

No primeiro capítulo desta tese refletimos acerca da possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem em relação à Filosofia para Crianças. A nossa busca girou em torno de uma reposta positiva no que se refere à relação entre filosofia e infância, tendo em vista a teoria de Lipman e outros autores, como W. Kohan e Karl Jarpers, que percebem a potencialidade das crianças em relação às possibilidades do filosofar.

Consideramos essa problematização de suma importância, tendo em vista que ela nos oferece base conceitual para prosseguirmos em nosso projeto de pesquisa. Caso a resposta fosse negativa, isto é, detectando a impossibilidade do ensino de filosofia para crianças, não poderíamos continuar nessa discussão que se faz, fundamentalmente, filosófica. Fundamentando nossa perspectiva em vários autores, percebemos o amparo teórico dessa relação, não apenas tratando de um ensino de filosofia para crianças, mas sobretudo à viabilidade de um autêntico filosofar na infância, *lócus* de um *tháumatos* original, “demonstrando que os por quês? das crianças podem se inscrever numa busca do significado profundo dos fenômenos, isto é, num questionamento filosófico”. (DANIEL, 2000, p.121).

A importância de evocar essa problematização se deve ao fato de que, durante muito tempo, a filosofia se assumiu como tarefa hermética, destinada aos “bem-pensantes”, tornando-se “o lugar consagrado dos machos que atingiram a maturidade intelectual”. (DANIEL, 2000, p.121).

Assim, em grande medida, somos devedores à teoria de Lipman no que tange à problematização desse lugar institucionalizado. A construção teórica desse autor nos apresentou, de forma concisa e bem fundamentada, um interesse genuíno pela dimensão do filosofar na infância. Nesse sentido, em relação ao processo pedagógico, também nos valemos da figura paradigmática de Sócrates, que aposta em uma investigação dialógica, ensinando não apenas filosofia, mas filosofar. Nesse sentido, podemos afirmar que o filósofo ateniense

> não difundiu uma teoria única, a sua, mas um método para aprender a refletir, um método que comporta, para além do desenvolvimento intelectual, um conhecimento de si mesmo, uma busca do significado da existência. Nesse sentido, a filosofia transmitida por Sócrates também estava a serviço de todos. (DANIEL, 2000, p.120).

Por aí enveredamos no segundo capítulo da pesquisa, aprofundando naquilo que consideramos a metodologia mais apropriada para o ensino de filosofia para crianças. A partir da *comunidade de investigação,* definida como "uma técnica de grupo que propicia o desenvolvimento individual na medida em que faz com que a criança tome consciência de suas potencialidades" (DANIEL, 2000, p.125), percebemos a importância desse método de ensino para a formação ético-filosófica dos estudantes, sobretudo por meio do incentivo ao diálogo colaborativo em sala de aula, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da autonomia, construindo um clima geral de confiança e respeito, elementos fundamentais para o desenvolvimento moral nesse momento da vida.

O desenvolvimento do raciocínio, relacionado à atitude de autocorreção e encadeamento lógico, bem como a preocupação com a construção de um ambiente de aprendizagem que valorize o respeito à diversidade de pensamento, à convivência democrática e à formação de valores se mostrou como uma das grandes inquietações de Matthew Lipman, conforme percebemos ao pesquisar seus textos mais importantes.

A participação em uma sala de aula organizada a partir de uma comunidade de investigação pode contribuir diretamente para mudarmos alguns paradigmas no contexto geral da própria educação, e não apenas no ensino de filosofia. Isso porque Lipman aposta que essa virada metodológica forjaria um estudante mais ativo durante seu processo de aprendizagem, chegando a afirmar que ela (a filosofia) é conquistada pela *prática,* proporcionada, evidentemente, por essa transformação dos ambientes de aprendizagem. Nessa perspectiva metodológica, a filosofia se mostra como uma *experiência*, pois trabalha incentivando o engajamento da pessoa, contribuindo para uma melhor compreensão da realidade, principalmente àquela que diz respeito às regras, princípios e valores, visando à formação ética.

A partir de então, consideramos a resposta positiva para as duas inquietações levantadas por esse trabalho: *a possibilidade efetiva do trabalho com filosofia na infância e o método mais apropriado para seu aprendizado*, *objetivando a*

formação ética. Assim, apontamos a validade da tese de Lipman, tanto como questão filosófica quanto em relação à metodologia, pois ele “propõe um programa no qual a criança pode fazer filosofia e, portanto, desenvolver todas as dimensões de pessoa”. (DANIEL, 2000, p.125).

No entanto, conforme observamos na análise do material didático proposto pelo filósofo, com foco principal na formação ética, encontramos certa lacuna no que tange em relação a esse assunto. Assim, apesar de ser apresentada como uma das premissas que fundamentam a visão de Lipman acerca do ensino de filosofia para crianças, essa dimensão é pouco explorada, de forma prática, em seu material didático.

Sendo assim, traremos, nesse capítulo, uma breve análise acerca da teoria do desenvolvimento infantil e sua relação com a formação ética, enfatizando a importância dessa relação nesse momento da vida de crianças entre seis e oito anos, destacando o papel da autonomia como parte fundamental do desenvolvimento moral. Em seguida, nossa ideia é destacar a opção pela tese dos *dilemas filosóficos* como proposta didática para embasar o trabalho de Filosofia para Crianças.

Por fim, tentaremos apresentar uma proposta para a construção de um programa de Filosofia para Crianças abordando, especificamente, as questões éticas, pensando a partir da tríade: *temas*, *dilemas* e *histórias*. Com isso, consolidamos nosso trabalho no intuito de auxiliar as discussões que norteiam a *ensinabilidade* da Filosofia para Crianças de seis a oito anos.

5.1 Infância e desenvolvimento moral

O tema da formação ética deveria constar nos programas de ensino e nas propostas curriculares da educação básica como um dos pontos basilares da formação humana. Isso se deve ao fato de sermos seres morais e nos constituímos, ao longo da existência, como sujeitos éticos. Tanto a sociedade que nos rodeia tanto o mundo que nos cerca convida à construção de sentidos, valores, regras e princípios que orientam a conduta humana durante sua jornada existencial de cada um e cada uma.

É nessa dimensão que La Taille (2006) irá nos apresentar o *plano ético* como uma constituinte do desenvolvimento psicológico, fundamental para o diálogo com a educação. Para ele, esse plano se concentra em torno da pergunta *que vida eu quero viver?* (LA TAILLE,2006, p. 36). O autor diferencia essa dimensão daquela que estaria mais ligada ao *plano moral*, dimensão pertencente ao *sentimento de obrigatoriedade,* na tentativa de responder à pergunta *como devo agir?*

Aqui, falamos apenas de uma diferenciação e não de uma oposição, tendo em vista que as duas dimensões são formadoras da *personalidade ética.* No plano moral, encontramos as questões ligadas aos sistemas morais que cada indivíduo passa a conhecer na medida em que começa a compreender a sociedade na qual ele está inserido, legitimando princípios de ação, onde o verbo "*dever*" precisa ser entendido em seu sentido de obrigatoriedade. Assim

> do ponto de vista cultural, não há dúvida de que a exigência colocada aos indivíduos, de agir segundo certas leis, é uma realidade universal. Existirá algum grupo humano sem a imposição de deveres? Certamente, não. Portanto a exigência social do cumprimento do dever corresponde à forma, que pode receber variados conteúdos (o que é dever aqui e não o é ali). (LA TAILLE,2006, p. 31).

É nessa perspectiva que La Taille destaca o *sentimento de obrigatoriedade* como algo constituinte da condição humana. Essa dimensão estaria relacionada ao plano afetivo, a um desenvolvimento psicológico ligado às sanções e aos princípios herdados por determinada pessoa pertencente à sua comunidade específica. Aqui, talvez estejamos falando de um traço inicial, importante em nossa análise pedagógica: a construção de uma *heteronomia*. Apesar de não ser esse o nosso objetivo, pois pretendemos elaborar uma proposta didática que aponte para a valorização do desenvolvimento da *autonomia*, é importante considerar que essa é, segundo os teóricos pesquisados, uma espécie de primeira etapa, porta de entrada no mundo moral. Nesse sentido, Vinha (2009) destaca que

> esse tipo de relacionamento, em que o respeito é uma espécie de medo e amor, é o mais precoce na formação dos sentimentos morais, podendo atuar durante toda a infância e prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adotada. Por isso, essa primeira forma de relação, que ocorre com todo ser humano é muito importante, mas aos poucos deve ir sendo substituída por uma outra, mais elaborada (...) (VINHA, 2009, p.48).

Entendemos, como manifestação natural da vida humana, que à medida que o sujeito se encontra com dilemas e conflitos ao longo de sua vida, ele terá a

oportunidade, de forma apropriada e condizente com a etapa de seu desenvolvimento psíquico, de efetuar um salto em direção à autonomia. Nesse caminho adentramos em direção ao plano ético, que tentará desenhar aquilo que os pensadores, tanto da antiguidade quanto os contemporâneos, costumam chamar de "vida boa".

Para essa fundamentação teórica relativa ao desenvolvimento moral na infância, adotaremos um conceito-chave para nossa reflexão acerca de um programa de filosofia dedicado às crianças: a *expansão de si próprio*. Esse conceito, cunhando por Piaget e desenvolvido por La Taille, liga-se diretamente à *consciência de si.* Podemos afirmar que, desde Sócrates, essa ideia ocupa um lugar de suma importância na construção das teorias filosóficas. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor afirma que ela é uma "tomada de consciência do "ser" na vida, e não de um "ser" fora do tempo e do espaço" (LA TAILLE,2006), pois

> quando por volta dos dois anos de idade uma criança toma consciência de si, ou seja, é capaz, graças à função simbólica (ver Piaget, 1968), de pensar sobre si própria (um eu sujeito diferencia-se de um me, objeto), não é apenas a sua existência biológica que ele concebe, mas também, e sobretudo, sua existência como ser social, sua inserção no seio de um grupo, suas relações com outrem, etc. (LA TAILLE,2006, p. 45).

Portanto, temos a descrição de uma importante travessia em relação à formação ética: a tentativa de mediar a passagem de um plano *heterônomo*, onde impera um sentimento de obrigatoriedade, ligado às relações unilaterais e assimétricas, à *autonomia*, conceito que entendemos estar diretamente ligado à ideia de *expansão de si*, conforme definimos nos trechos acima. Destacamos, mais uma vez, que não se trata de uma oposição entre esses dois planos, mas sim de etapas de desenvolvimento.

Daí nossa opção pelo desenvolvimento de uma proposta de programa que contemple o ensino de filosofia logo na primeira infância, justamente por acreditar que ela, entre outros componentes curriculares, está apta a favorecer ao pequeno estudante uma caminhada propícia ao desenvolvimento moral. Os grandes temas, na possibilidade de serem assimilados pelo universo infantil, poderão proporcionar o encontro com dilemas que contribuirão, efetivamente, para o incentivo dessa *tomada de consciência* a qual citamos. A aposta nesse caminho se apresenta, então, em

conformidade com a proposta de La Taille de que “vencer as dificuldades é fonte motivacional essencial” que está diretamente ligada à “expansão de si”. (LA TAILLE,2006, p. 48).

Essa atividade psíquica, assumida no plano pedagógico e filosófico, proporcionará à criança a “busca de novos horizontes de ação, à superação de si próprio como uma pessoa de valor”, sendo condição “necessária à felicidade, ao bem-estar subjetivo”. (LA TAILLE,2006, p. 48).

Cabe também relembrar o papel da comunidade de investigação como opção metodológica nesse desenvolvimento. Nesse sentido, ela contribuirá diretamente na criação de um clima escolar favorável à *expansão de si,* pois proporciona um ambiente de aprendizagem que favorece relações simétricas, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, em sala de aula. Isso porque

> se as relações sociais forem essencialmente assimétricas, nas quais mandam uns e os outros obedecem, a moral heterônoma prevalece. Em compensação, se as relações forem simétricas, baseadas na reciprocidade e na cooperação, a moral autônoma pode nascer e desabrochar(...) É por isso a importância das relações sociais entre as crianças: o fato de elas serem iguais entre si favorece a construção da moral autônoma, enquanto relação adulto/criança, assimétrica por natureza, faz nascer e fortalecer-se a moral heterônoma. (LA TAILLE,2006, p. 99).

Essa perspectiva teórica confirma nossa tese de que a comunidade de investigação seria a metodologia mais apropriada quando se trata de destacar o desenvolvimento ético como proposta pedagógica. Isso se dá pelo fato de que ela é um incentivo ao diálogo, contribuindo em práticas cooperativas e simétricas. Conforme acabamos de ver, essas são opções fundamentais e imprescindíveis no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e moral. Criar o ambiente da comunidade de investigação é imprescindível para o resultado positivo dessa empreitada. Isso porque, como nos alerta Vinha (2000)

> não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída pela experiência com pessoas e situações. Os traços da personalidade não podem ser ensinados diretamente(...), ninguém pode ensinar honestidade em palestras. (VINHA, 2000, p.40).

Esse fator é tão importante na construção de um programa de ensino que esteja voltado para o desenvolvimento ético que ele é chamado por Piaget de “segunda socialização”. (VINHA, 2000, p.40). Isso se deve ao fato de que é por

intermédio da prática do respeito mútuo, valor incentivado na comunidade de investigação, que a criança é capaz de substituir, pouco a pouco, as relações embasadas unicamente na obediência por relações que levam em consideração o sentimento de reciprocidade. Com isso, estamos diante de uma transformação de uma moral heterônoma para o desenvolvimento da autonomia.

Voltando ao tema da *expansão de si,* entendemos que esse é um diferencial que não foi contemplado pela proposta curricular de Matthew Lipman, justamente por não se atentar ao desenvolvimento moral das crianças. Focando sobremaneira no desenvolvimento do raciocínio lógico e nas habilidades de pensamento, das quais não temos dúvidas da importância para o desenvolvimento cognitivo, o filósofo deixa escapar uma boa oportunidade para explorar a dimensão ética em sua proposta programática de ensino de filosofia para crianças.

Se desejamos a autonomia de nossos estudantes como um dos grandes objetivos do processo de aprendizagem, não podemos nos furtar de situar essa discussão no campo da formação ética, aliada ao desenvolvimento moral das crianças, levando em consideração, logicamente, as etapas específicas desse desenvolvimento. Nesse sentido, encontraremos boas pistas para um ensino bem contextualizado e calcado em um sentido pedagógico comprometido com uma formação ética.

Não temos dúvidas de que o desenvolvimento da autonomia moral é um dos grandes objetivos da formação ética. Desde Kant, conforme vimos no primeiro capítulo, esse tema mistura duas grandes áreas de interesse: a *moral* e a *educação*. Por isso, uma proposta de ensino que esteja focada nessa relação não pode prescindir do ensino de filosofia em seu currículo de educação básica. Também notamos que Lipman utiliza do referencial teórico de Kant para pensar sua proposta pedagógica. Isso nos mostra, mais uma vez, o alinhamento entre as duas dimensões que pretendemos explorar em nossa tese.

Mostrando a importância do desenvolvimento da autonomia para a caminhada biográfica de cada sujeito trazemos a pesquisa apresentada por Vinha (2000),

citando Araújo (1994), que diz respeito a um estudo longitudinal[20] de acompanhamento de crianças que fizeram o ensino fundamental e, logo mais, continuaram no ambiente escolar. A pergunta da pesquisa é a seguinte: as crianças que saíram *da pré-escola em que o ambiente era cooperativo mantiveram-se mais autônomos ou não, após alguns anos vivenciando um outro tipo de relação na escola*?

Com a análise dos resultados da pesquisa citada acima, constatou-se que as crianças que viveram em um ambiente mais cooperativo e que incitava à autonomia, mesmo frequentando ambientes em que eram valorizados sentimentos de obrigação e medo da punição, mantiveram um nível de desenvolvimento moral mais autônomo, quando feita a comparação com crianças que estudaram em ambientes pedagógicos mais tradicionais. Por isso, Araújo (1994) afirma que a "conquista da autonomia pela criança, a partir da experiência democrática efetivamente vivenciada, subsiste de alguma forma em ambientes escolares mais autoritários".

Portanto, é fundamental que cada criança seja estimulada em um ambiente cooperativo e que vise o desenvolvimento da autonomia para a *expansão de si* como componente de sua formação escolar. Essa dimensão psíquica, aliada a um ambiente que promova a relação simétrica entre os pares, poderá auxiliar na construção de relações mais democráticas e em um avanço no que se refere à educação moral.

Entre outras noções, podemos afirmar que esse pode ser sim um objetivo de aprendizagem da Filosofia durante a educação infantil e anos iniciais do fundamental I. Ao mesmo tempo que faz da educação uma fonte de reflexão filosófica, se debruça sobre o sujeito que aprende para auxiliá-lo em uma construção vital de si, com dignidade, respeito e autonomia e, por que não, felicidade. Assim, como nos mostra Vinha (2000)

> Sabe-se hoje que a inteligência e o desenvolvimento afetivo e social de uma pessoa adulta dependem muitíssimo do que lhe foi oferecido nos primeiros seis anos de vida. As recentes pesquisas da neurociência comprovam que o desenvolvimento intelectual poderá ser rápido ou lento, dependendo do ambiente em que a criança vive. Crianças privadas de estímulo intelectual

[20] ARAÚJO, Ulisses F. Um estudo longitudinal sobre a relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. Pesquisa elaborada pela CPRT da Unesp Marília. Depto Psicologia da Educação, 1994.

> jamais chegarão a ser o que poderiam ser, atingir, se houvessem sido estimuladas adequadamente. (VINHA, 2000, p. 126).

Filosoficamente, podemos afirmar que ao estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, visando o florescimento de um perspectiva moral ligada ao crescimento ético, estamos, em certa medida, enfatizando, pedagogicamente, o imperativo categórico kantiano, tanto no que se refere à autonomia do sujeito racional e a questão da liberdade do dever, quanto em relação a tratar todo ser humano como um fim em si mesmo e nunca como meio. Logicamente, não estamos a afirmar que a comunidade de investigação seja o único meio pelo qual a escola poderá proporcionar ao estudante um sólido desenvolvimento moral, mas ela, aliada a outras situações que orbitam o ensino de filosofia, pode contribuir, nessa teia de relações, para uma pedagogia mais efetiva no que se refere à formação ética.

É por esse motivo que adentraremos em nossa próxima questão, complementar ao que foi dito até aqui, em relação às opções metodológicas para o trabalho da Filosofa com Crianças. Vimos que a aposta em um ensino de filosofia nos primeiros anos escolares é um caminho viável, sobretudo se este caminhar for margeado pelo foco da formação ética, importante nessa etapa da vida. Nesse sentido, a filosofia tem muito a contribuir, não apenas identificando os objetos de conhecimento relativos à essa dimensão, mas principalmente porque, se tratando das “coisas humanas”, como nos diz o filósofo Aristóteles, a vida do ser humano é a matéria prima da discussão filosófica.

Aproveitar esse momento de formação e pleno desenvolvimento em que os pequenos se encontram talvez seja a grande oportunidade para repensarmos a relações na escola. No intuito de formar sujeitos mais críticos, autônomos e participativos seguimos na construção de relações democráticas, que sejam mais sólidas, guiados por um horizonte de amadurecimento enquanto sociedade.

Por isso que encontramos, na tese da *expansão de si,* como uma pedra fundamental na qual se sustenta uma formação focada no próprio estudante. Não falamos de um desenvolvimento do componente curricular por ele mesmo, da permanência desta ou daquela matéria a ser ensinada, da retirada de determinados conteúdos etc. Estamos advogando a favor de um crescimento, de um

desenvolvimento, de uma expansão do próprio sujeito em todas as suas potencialidades cognitivas e socioemocionais.

Esse desenvolvimento moral, mediado por escolhas competentes por parte de docentes, coordenadores e gestores pedagógicos, é capaz de situar o sujeito diante de desafios que ele é capaz de entender, discutir e resolver. Por esse motivo, daremos mais um passo em nossa análise metodológica, pois trabalharemos, em nosso próximo ponto, com a dimensão da escolha das histórias e dos dilemas morais como ponto forte do ensino de filosofia para crianças, tentando responder à lacuna deixada por Lipman em seu programa de ensino, sobretudo em relação às crianças de seis a oito anos, que fazem a transição do período da educação infantil para o ensino fundamental.

5.2 Equacionamento moral e dilemas

Conforme observamos, o desenvolvimento moral permite às crianças, adultos e adolescentes tornarem-se mais sofisticados quanto ao *equacionamento moral.* (LA TAILLE, 2006, p.95).

Consideramos esse termo como um dos grandes objetivos de aprendizagem da formação ética. É possível apresentar às crianças, respeitando a fase apropriada ao seu nível cognitivo, dilemas que o convidem à resolução de questão (ou das questões) que contenham um pano de fundo ético, ligado a regras, princípios ou valores.

Essa não é uma opção nova, pois foi utilizada tanto por Piaget quanto por Kolberg em suas pesquisas acerca do desenvolvimento moral das crianças e jovens, conforme nos mostra La Taille (2006)

> Começando por um dilema simples, empregado por Piaget em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral na infância. O psicólogo suíço submeteu crianças de 6 a 12 anos à seguinte pergunta: de duas pessoas, uma tendo quebrado 10 copos sem querer, outra tendo quebrado um copo em um ato desobediência, qual merece ser castigada? (LA TAILLE, 2006, p.81).

As crianças eram estimuladas, respeitando seu nível de compreensão, a tratarem do assunto, avaliando o resultado objetivo (quantidade de copos quebrados) e a intenção. Dessa forma, o psicólogo chega à conclusão de que as crianças menores diferenciam a intencionalidade do sujeito envolvido na ação, mas

colocam a responsabilidade objetiva em primeiro plano. Mais velhas, elas farão o contrário. (LA TAILLE, 2006, p.81).

Este é um exemplo clássico que nos mostra duas questões importantes: a primeira, é que podemos falar de dilemas morais no trabalho com crianças, pois, adequando ao seu vocabulário e trazendo os exemplos à sua realidade cognitiva, elas são capazes de propor *equacionamentos morais* às questões apresentadas; em segundo lugar, tratando especificamente do ensino de filosofia, sabemos que o aspecto problematizador é uma das características originárias[21] da filosofia.

Apesar de não ser novidade o trabalho com dilemas morais na infância, conforme vimos acima, ainda não constatamos nenhuma atividade com essa intencionalidade pedagógica. Isto é, os dois pesquisadores citados utilizam dos dilemas morais em suas respectivas pesquisas acerca do desenvolvimento moral na infância, mas ainda não analisamos nenhum material que proponha essa ação com fins pedagógicos, ao menos tentando relacionar o trinômio que estamos analisando nessa tese: *infância*, *formação ética* e *ensino de filosofia*.

Poderíamos, sem sombra de dúvidas, considerar o *equacionamento moral* como competência a ser desenvolvida durante as aulas de Filosofia para Crianças, durante a apresentação dos dilemas morais na comunidade de investigação. Sabemos que o atributo da razão, como elemento emancipador do ser humano, não pode ser vista apenas como um dado da natureza, isto é, como uma característica biológica que nos define e nos diferencia dos outros animais, mas como um exercício diário de aperfeiçoamento vital, buscando um aprimoramento ético, sobretudo na resolução de questões que envolvam o bem viver e a boa convivência humana.

Mas, ao mesmo tempo, sabemos que a razão, por si só, não garante a ação ética em sua plenitude. É necessário equacionar o conhecimento à ação, passando por uma reflexão filosófica que possibilita ao ser humano o desenvolvimento de suas potencialidades morais. Como nos mostra La Taille (2006)

---

[21] Utilizamos o termo *originário* conforme proposto por Karl Jaspers em sua *Iniciação Filosófica* (Tradução: Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães Editpres, 1987). Para esse pensador esse termo diz bem mais do que um “surgimento do fenômeno filosofia” no ocidente, mas sobretudo à uma condição humana que faz o “espanto admirativo” surgir em cada sujeito. Nesse sentido, a filosofia tem *origem* diária, na medida em que encontramos situações que nos conduzem à reflexão a respeito do sentido das coisas.

> Os conhecimentos, morais e outros, são necessários à ação moral, mas não suficientes: é preciso saber colocá-los em movimento, relacioná-los entre si, dar-lhes vida, fazê-los produzir juízos e ações para cada situação encontrada. Em uma palavra, é preciso saber aplicá-los. (LA TAILLE, 2006, p.80).

A proposta pedagógica que gira em torno do equacionamento moral trabalha na perspectiva defendida por essa tese, alinhada ao ensino da filosofia como uma verdadeira experiência do pensamento, oferecendo aos estudantes a possibilidade de construir seus juízos morais e, conforme vimos, não apenas pensar a respeito deles, mas aplicá-los às situações dilemáticas. Entendemos que o ensino de filosofia seria a forma mais apropriada de colocar os "conhecimentos morais" em "movimento", "dar-lhes vida" em uma aprendizagem contextualizada por meio da aposta metodológica da comunidade de investigação, conforme vimos no capítulo anterior.

La Taille (2006) nos esclarece que o equacionamento moral é específico das situações que envolvem dilemas, pois "em certas situações, a dimensão moral pode aparecer de forma clara e não oferecer dificuldade alguma para tomada de decisão". Assim, um dilema moral, como escolha pedagógica, é definido como uma "situação na qual não apenas uma decisão impõe-se, por absoluta falta de alternativas, com legitimidade moral".

O efeito dilemático produzido por essa escolha pedagógica convidará o estudante a pensar sempre em uma *tomada de decisão.* Não apenas pensá-la e apresentá-la ao grupo da comunidade de investigação, mas justificá-la racionalmente sempre que necessário. É nesse sentido que a criança trabalhará na competência do equacionamento moral, na medida em que ele desenvolverá a capacidade de "perceber que elementos morais estão em jogo, ponderá-los e hierarquizá-los". (LA TAILLE, 2006, p.80).

Portanto, para pensarmos a respeito dos dilemas morais, uma observação é de suma importância: distinguir os dilemas morais de outros:

> Vamos pensar em um exemplo clássico. Uma pessoa encontra uma mala cheia de dinheiro e não sabe a quem pertence: deve ficar com o dinheiro ou deve esforçar-se para encontrar seu dono? É natural pensar que, em um caso desse, a tentação de ficar com o dinheiro pode ocorrer (...) Mas o dilema não é moral, pela simples razão de que nada tem de moral a tentação de ficar com o dinheiro. A única decisão que merece o nome de

> moral é, evidentemente, procurar devolver o dinheiro (...) Ora, um dilema moral deve opor duas soluções que são, cada uma delas, morais.(LA TAILLE, 2006, p.80).

Assim, ao compor o contexto e as histórias dos dilemas morais é preciso observar esse importante fundamento: para que seja considerado, de fato, um dilema moral é preciso que existam, ao menos, duas soluções morais propostas. Portanto, é preciso que os elementos morais estejam em oposição para que a criança tenha a oportunidade de pensar-aplicar um equacionamento moral a respeito das implicações e as relações dessas dimensões morais. Segundo La Taille (2006)

> somente tal equacionamento pode garantir um juízo refletido e ponderado. Somente tal equacionamento pode permitir a argumentação entre pessoas que se debruçam sobre o mesmo dilema, e garantir um genuíno diálogo. (LA TAILLE, 2006, p.83).

Aqui, percebemos que os dilemas morais nos auxiliam em uma costura perfeita entre o ensino de filosofia para crianças e a formação ética, mediante a opção metodológica da comunidade de investigação. Se, no capítulo anterior, falamos de um ambiente de aprendizagem que promova um diálogo genuíno entre os pequenos, temos, na opção pelos dilemas, o mote que irá produzir um efeito positivo, tanto no desenvolvimento de habilidades cognitivas quanto na oportunidade de tomadas de decisão que inclua um “ambiente moral” para que isso aconteça.

Logicamente, a própria vida da escola poderá produzir esses dilemas e eles poderão ser levados ao nível da discussão filosófica, mas o docente também poderá mediar essa dimensão por meio de narrativas que exponha elementos morais para a discussão. Veremos essa discussão nos tópicos posteriores.

O equacionamento moral surge, então, como uma das competências mais importantes na formação ética contemplada pelo ensino de filosofia para crianças. O grupo de habilidades que está ligado à essa competência pode ser definido como: habilidades de raciocínio, ligadas ao pensamento lógico e descritivo; habilidades de argumentação, ligadas ao encadeamento os argumentos e autorregulação das justificativas verbalizadas; habilidades cooperativas, ligadas ao direito à presença, ao raciocínio e à fala do outro como constituinte fundamental na busca pelo conhecimento e participação nas relações humanas. A respeito do desenvolvimento dessas habilidades, Vinha (2000, apud BENLLOCH, p. 477) nos fala

> sobre como crianças aprendem a cooperar, chama a atenção das escolas sobre as possibilidades de valerem-se das relações interindividuais entre os companheiros, oportunizando as atividades em pequenos grupos, aproveitando, dessa forma, a maneira que as crianças fazem para convencer as outras e para modificar seus pontos de vista.

Isso corrobora a antiga ideia de que nenhum ser humano nasce sabendo e, por isso, necessita do desenvolvimento moral como forma de aprendizagem ética. Nesse sentido, as crianças necessitam ser encorajadas na direção de um ambiente que estimule à cooperação e o raciocínio filosófico. Na tomada de decisão, naquilo que se refere ao universo moral, podemos afirmar que a criança que cresce incentivada, mediante dilemas, a equacionar soluções possíveis, discutir ideias e argumentar possibilidades de sínteses caminha a passos firmes, de forma filosófica, à expansão de si como um sujeito ativo na condução de sua existência e suas escolhas.

A experiência nos mostra que o próprio ambiente cooperativo pode se apresentar, em um primeiro momento, de forma conflituosa. É natural que seja assim, pois faz parte do desenvolvimento da criança. Mas, não é justamente o conflito que gera a pergunta a respeito da melhor decisão? Da melhor forma para se viver de forma compartilhada e respeitosa?

Por esse motivo, a própria organização do ambiente já se mostra como tarefa filosófica. Assim, como nos mostra Vinha (2000), os próprios conflitos são saudáveis, na medida em que oportunizam às crianças a possibilidade de posições divergentes, um convite a solucionar as dificuldades encontradas pelo próprio grupo, apresentar possibilidades de enfrentamento dos desafios postos, sabendo que as decisões podem ser provisórias e exigirão, mais à frente, outras discussões e reflexões filosóficas.

Isso posto, podemos avançar em direção ao trabalho com os dilemas, pois eles serão, para a educação infantil e ensino fundamental, aquilo que os problemas filosóficos são para o ensino médio. Além de pensar que o trabalho com os dilemas seria a forma mais apropriada de organizar o ensino de filosofia com crianças, por seu caráter problematizador e incentivador de uma “experiência”, acreditamos que esse é o melhor caminho para viabilizar o diálogo cooperativo na comunidade de investigação.

Tendo em vista que não encontramos, até o presente momento, nenhum trabalho que versa sobre essa área, isto é, no ensino de filosofia para crianças a partir de dilemas morais, decidimos por enveredar nesse caminho, tentando refletir acerca dessa opção e, de forma inicial, propor um esqueleto temático para esse trabalho.

É importante destacar que trabalhar com os dilemas é convidar a criança não apenas a emitir seu ponto de vista sobre o assunto em debate, mas incentivá-la a explicar e justificar suas posições. Conforme podemos prever, o professor, no início do trabalho, enfrentará algumas dificuldades nesse ínterim. É preciso ter calma. Como diriam os gregos em algum texto: *as coisas mais belas são também as mais difíceis*. Mas, aos poucos, no decorrer do trabalho, as crianças irão se apropriando das regras do debate, da necessidade de organizar racionalmente seus pontos de vista e as discussões irão tomando forma de verdadeiros encontros filosóficos. Essa é uma aprendizagem essencial, tendo em vista que

> O objetivo da educação moral é favorecer o processo de construção da autonomia, do raciocínio, da cooperação, em situações nas quais ocorram conflitos de valores. Em uma sociedade democrática, esses conflitos existem e devem ser solucionados por meio do diálogo, da exposição de ideias divergentes, da elaboração e reelaboração de princípios e normas que regem a vida em sociedade. (VINHA, 2000, p.493).

É preciso salientar que, no contexto dos dilemas morais apresentados, sejam eles por meio de histórias, representações teatrais, jogos e brincadeiras, precisamos desconstruir a ideia de uma “moral da história”. Essa perspectiva pode reduzir tanto a participação do grupo quanto o desejo pela construção das soluções possíveis. Sobre isso, Vinha (2000) nos alerta:

> O professor ao contar a história não dá a moral pronta e acabada, iniciando um debate sobre ela. Lembramos que o objetivo não é “transmitir o valor” ou “encontrar a resposta certa”, mas ensinar a criança a pensar em situações morais.(VINHA, 2000, p.505).

O interesse maior está na construção do raciocínio moral, na identificação de pontos convergentes e divergentes e a apresentação de possíveis soluções para as questões dilemáticas. Não que estejamos propondo um relativismo moral para essa faixa etária. É preciso que fique claro que se trata de uma outra questão. Devemos salientar que existem vários caminhos de raciocínio e todos eles devem ser respeitados na medida em que são apresentados de forma lógica e coerente. Não podemos destacar, correndo o risco de uma profunda inibição do raciocínio de cada

criança, que determinada resolução está certa ou errada. Muitas situações podem ser resolvidas de várias formas aceitáveis e defensáveis, bastando, apenas, verificar suas coerências ou incoerências lógicas e morais. Assim,

> com a discussão de dilemas espera-se propiciar situações em que o aluno terá que refletir sobre questões interpessoais de forma diferenciadas, tornando-se cada vez mais apto a raciocinar além de sua própria perspectiva, enxergando e levando em consideração múltiplos temas, diferentes pontos de vista e abordagens. (VINHA, 2000, p.494).

Conforme expomos acima, vários contextos podem ser criados para o trabalho com os dilemas filosóficos. O importante a considerar nessa proposta metodológica é o fato de que as crianças façam um movimento cognitivo que as motivem a emitir um juízo acerca da situação-problema proposta. Nesse sentido, o professor atuará como elemento de "desequilíbrio" na prática dialógica. É preciso estar atendo e incentivar aos pequenos estudantes para que, respeitando o estágio de desenvolvimento moral de cada um, justifiquem seus posicionamentos, percebam as contradições e tomem posição diante da temática em discussão.

Consideramos que a criança, após contextualizada em relação ao problema presentado a ela, irá se envolver individualmente e coletivamente, nessa ordem, em relação à solução do tema proposto. Todo o trajeto que ela percorrerá será uma jornada reflexiva que, se acompanhada dos colegas e do docente, irá auxiliá-la a avançar no desenvolvimento de suas habilidades de raciocínio, de argumentação e de cooperação. Nesse sentido,

> no trabalho com situações-problema, dilemas ou histórias, não basta apenas dizer que considera que o melhor é fazer isso ou aquilo, optando por uma resolução qualquer, o mais importante é o *porquê* da opção, a argumentação que fundamenta o juízo moral. A partir das respostas apresentadas, o professor consegue ir percebendo a forma que embasa o conteúdo, ou seja, o raciocínio que permeia a resposta da criança. (VINHA, 2000, p.494).

Portanto, o acompanhamento docente é de fundamental importância para o êxito desse trabalho, pois ele irá mediando os progressos de cada criança que compõe a comunidade de investigação. Os pequenos, ao perceber pontos de vista diferentes dos seus, apesar da situação ser a mesma, irão compreendendo, ao mesmo tempo, a importância da diversidade e a necessidade de superar os preconceitos.

Essa é uma proposta pedagógica que condiz com o desenvolvimento das crianças, conforme nos mostra a pesquisa de Vinha (2000, apud DAMON, p. 497*)*, apontando que elas, desde muito pequenas, por volta dos quatro anos de idade já manifestam interesse e conseguem participar de situações dilemáticas, que envolvam conflitos morais, emitindo juízos. Nesse sentido, nada de errado em solicitar que elas participem, durante uma aula de filosofia para crianças, a construírem um raciocínio filosófico acerca de algum tema trabalhado durante a comunidade de investigação, pois o desenvolvimento da moralidade exige uma reflexão apurada acerca dos problemas colocados pela realidade. Assim, devemos propiciar às crianças situações dilemáticas para que elas possam, por meio do nosso acompanhamento e mediação, situar-se frente às questões éticas, tipicamente humanas.

Não podemos reduzir esse movimento a uma mera assimilação de conceitos. Por isso falamos, no início dessa tese, em uma experiência filosófica, em uma concepção da própria filosofia (e de seu ensino) que a considere em seu caráter prático.

Telma Vinha aponta a pesquisa de doutorado de Oliveira (1994) em que refletiu acerca do trabalho com histórias infantis. Ela trabalhava com as crianças duas vezes durante a semana, por cerca de meia hora. A autora cita que a pesquisadora conseguiu trabalhar, apenas, 5 histórias durante o semestre letivo. Em sua observação ela ressalta que esse tipo de atividade, se bem conduzida, leva tempo. Segundo ela,

> os professores podem trabalhar por vários dias com um tema, dilema ou apenas uma história. Os resultados encontrados por Oliveira demonstraram que as crianças apresentaram um progresso maior dentro de um mesmo estágio moral. (VINHA, 2000, apud DAMON, p. 501*)*.

Nesse sentido frisamos, mais uma vez, que a qualidade da mediação elaborada pelo(a) docente fará toda a diferença na composição desse trabalho, pois ele poderá aproveitar as situações da própria escola como ponto de observação filosófica, dando concretude às questões trabalhadas em sala de aula. É preciso estar atento para que as sugestões de temas não exponham pessoas e situações que causem inibição nas crianças. Por isso, é preciso a atenção docente para mediar os pontos de discussão. Logicamente, isso não se refere a nenhum tipo de censura às possíveis temáticas e/ou dilemas, mas sim uma sensibilidade para que o

trabalho seja, de fato, pedagógico e respeite a etapa de desenvolvimento dos estudantes pertencentes àquela série ou ao ano em questão.

O docente deve estar atento e se perguntar acerca dos temas morais que estão diretamente ligados à vida das crianças. Para isso, a imersão e o conhecimento do desenvolvimento infantil são saberes indispensáveis para esse tipo de atividade. O objetivo de aliar ensino de filosofia, desenvolvimento infantil e conhecimentos didáticos-pedagógicos já mostra a complexidade do trabalho que propomos. Por isso, nos afastamos de qualquer crítica que possa inferir uma suposta "banalidade" em referência à filosofia ou mesmo certa superficialidade nas discussões em sala aula, pois percebemos que a empreitada proposta aqui não é tarefa simples, exigindo muita dedicação e estudo.

Transcrevemos, nesse sentido, alguns passos apontados por Vinha(2000) e que consideramos de grande valia metodológica para a mediação dos dilemas em sala de aula. São eles:

> a) Escolher com antecedência os textos da literatura infantil que envolvam conflitos ou dilemas que levem à reflexão sobre noções morais mais elaboradas ou complexas (estudá-los com antecedência). Ressaltamos que as histórias para crianças frequentemente apresentam lições de moral, mas não dilemas morais, ou situações de conflitos. Uma história que vem com a moral pronta pode ser prazerosa para ser contada às crianças, mas não para trabalhar com dilemas morais.
> b) Recriar o texto na linguagem oral.
> c) Elaborar questões semiestruturadas, visando provocar uma reflexão, por parte do grupo, sobre os conflitos cognitivos-morais existentes em cada texto.
> d) Buscar recursos pedagógicos para o ato de contar histórias.
> e) Organizar o ambiente da sala de aula, visando a não-interrupção desse momento pedagógico, por pessoas estranhas ao recinto da sala de aula e pelas próprias crianças pertencentes ao grupo.
> f) Elaborar, juntamente com as crianças, um cartaz que deve ser fixado à porta, no momento da história, contendo os seguintes dizeres: "SILÊNCIO! ESTAMOS OUVINDO histórias!".
> g) Elaborar regras de conduta, naturalmente, com a participação do grupo.
> h)Introduzir uma música com o objetivo de centralizar a atenção das crianças, enquanto se acomodam em círculo.
> i) Conversar antes sobre os personagens.
> j) Relatar os textos com naturalidade, expressando as emoções pela voz e com um tom de voz definido, ou seja, o timbre de voz varia conforme o personagem e conforme a emoção que deve ser passada, sugerindo os sentimentos dos personagens. Se necessário repetir a história até as crianças demonstrarem tê-la compreendido.
>
> (VINHA, 2000, apud DAMON, p. 521*).*

Na proposta que estamos agora estamos construindo, destacamos um ponto fundamental que se diferencia do programa metodológico proposto por Matthew Lipman. Na maioria de suas novelas filosóficas, o autor propõe que a mediação pedagógica no trabalho da FpC aconteça a partir da leitura dos textos propostos em seu programa. Após o momento de leitura compartilhada da classe, a comunidade de investigação levanta os principais pontos a serem discutidos em sala de aula. Nesse momento, começa-se o diálogo filosófico em torno das temáticas apresentadas.

Toda novela filosófica é acompanhada de um manual do professor, conforme vimos na tabela que faz referência ao programa de Lipman. Esse livro de apoio tem como objetivo auxiliar o docente tanto a suscitar questões quanto a perceber o foco temático a ser desenvolvido a longo do trabalho. Segundo Kohan (2008),

> eles procuram traçar uma ponte entre a filosofia dos filósofos e as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças. Eles visam oferecer modelos claros, práticos e específicos para fazer filosofia, nos moldes de Lipman, a professores sem formação acadêmica em filosofia, recuperando para eles a tradição filosófica e oferecendo-lhes possibilidades para ir além dessa tradição. (KOHAN, 2008, p.54).

Consideramos a pertinência dessa proposta de Matthew Lipman. No entanto, a tese deseja avançar um pouco em relação a essa escolha metodológica, sobretudo no que tange ao campo da formação ética que, conforme observamos, o autor deixa uma lacuna nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, apesar de indicarmos um trabalho com crianças que já passaram pela fase de alfabetização, sem desconsiderar a pertinência da leitura e escrita dentro da sala de aula, elemento fundamental no que tange ao desenvolvimento cognitivo das crianças, a proposta que defendemos traz o elemento dos dilemas com a estratégia didática da contação de histórias. Por esse motivo, consideramos as observações metodológicas de Vinha (2000), pois acreditamos que seu trabalho, pesquisando na psicologia da educação, nos fornece elementos valiosos para o programa de Filosofia para Crianças que estamos defendendo.

5.3 O dilema como modalidade não textual de atividade filosófica

Sabemos da importância do texto para o universo filosófico. Mais que um estruturador do próprio pensamento ele é também uma “prova” do desenvolvimento

das temáticas e problemas da história da filosofia. Com isso, afirmamos que ele é um instrumento decisivo na perspectiva de uma aprendizagem filosófica. Ao mesmo tempo, conforme nos mostra Mario Ariel Gonzáles Porta (2014, p.77), “os filósofos escrevem textos; estes, porém, não são escritos para historiadores, professores ou **estudantes** (grifo nosso), mas para outros filósofos que são seus contemporâneos”. Esse é um fator preponderante para pensar outras formas didáticas, sobretudo quando se trata de um programa de Filosofia para Crianças.

O caráter inaugural das novelas filosóficas de Lipman e sua defesa do ensino de filosofia para a educação infantil e fundamental devem ser ressaltadas como um valioso passo em direção à consolidação de um processo de ensino-aprendizagem em Filosofia para Crianças. No entanto, com o intuito de situar essa discussão em perspectivas mais contemporâneas e contextualizadas, propomos uma inflexão nessa concepção, seguindo pela opção de um recurso didático que trabalhe com modalidades não textuais da atividade filosófica. (PORTA, 2014, p.77). Este termo, cunhado por Porta (2014) nos auxilia, fundamentando filosoficamente a proposta que trazemos nesse momento da tese, isto é, a potencialidade narrativa dos dilemas como uma atividade filosófica. Sobre isso, Cunha (2002), afirma que

> a expressão através da linguagem verbal é a que abre as portas da filosofia, permitindo a formulação de perguntas filosóficas. Diz-se que, para alguém filosofar, suas emoções precisam fazer o circuito da fala (...) A oralidade é o primeiro momento do filosofar originário, aquele em que as crianças refletem sobre o que alimenta o pensamento. (CUNHA, 2002, p.48).

Um primeiro ponto a destacar é o fato de que falaremos de uma *atividade filosófica* e não apenas de uma *atividade de filosofia*. Essa diferença é crucial para entendermos a fundo a proposta costurada até aqui. Durante a experiência com o ensino de filosofia, nos deparamos com muitas atividades de filosofia, que vão desde à introdução de uma ideia dos autores e suas principais teses até a preparação para os exames externos, como avaliações de vestibulares e o famoso Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Trilhamos por um caminho diferente. Optamos pela proposta de que uma “aula de filosofia”, em qualquer nível de ensino, tenha como objetivo principal fomentar uma *atividade filosófica* entre os estudantes da classe. Logicamente, para isso o docente irá utilizar recursos didáticos que promovam atividades de filosofia,

mas é importante destacar que essas atividades sejam, apenas, um meio, nunca uma finalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, para o nível escolar que propomos essas reflexões, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, consideramos ser essa a forma mais apropriada de “inserção” no universo filosófico, tendo em vista a faixa etária e as etapas de desenvolvimento que discutimos nas páginas anteriores. A visão da filosofia como uma atividade nos importa sobremaneira, pois atua como um efeito paradigmático na compreensão da própria filosofia, tanto em relação aos estudantes quanto em relação aos docentes.

Compreender que, durante a aula de filosofia, todos estão envolvidos com um “fazer” é parte importante de discussão, inclusive, das pedagogias contemporâneas, que, indo para além do discurso comum, objetivam que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem.

Mas, em que consiste esse “fazer” quando se trata da filosofia? Conforme discutimos anteriormente, é um fazer sobre si mesmo, uma expansão de si como sujeito reflexivo, construindo uma visão a respeito do mundo e de qual vida cada pessoa constrói a partir de sua liberdade e consciência. Estamos falando aqui que da tarefa do “pensar” como uma atividade intelectual submetida a exigências do rigor, exigindo esforço e hábito, e não o “pensar” visto como “uma livre associação e o fluir do devaneio, um deslizar puramente lúdico de um sonho em vigília, esse pensar não é um fazer”. (PORTA, 2014, p.96).

Essa atividade, então, promove o engrandecimento de uma atitude: a intelectual. Porta (2014) chega a afirmar, inclusive, que só se pode aprender filosofia na medida em que cada estudante é convidado à “fazê-la”. Nisso consiste, segundo ele, o trabalho e a aprendizagem da filosofia. As perguntas, as discussões, as narrativas, os diálogos são, portanto, “produtos de uma elaboração extremamente ativa do percurso do pensamento”.(PORTA, 2014, p.97).

Com isso, avançamos para a compreensão de um processo de aprendizagem que seja contextualizado e vivo, condizente com a natureza da própria filosofia, que se mostra, nesse sentido como

> atividade coletiva; nela há uma divisão social do trabalho, na qual centenas de colaboradores efetuam um amadurecimento gradual de problemas, soluções e argumentos, dando assim uma contribuição que provavelmente jamais figurará nas histórias da filosofia. (PORTA, 2014, p.83).

Podemos falar que essa atividade filosófica é, conforme defendemos no capítulo dedicado à metodologia, coletiva e colaborativa, no que se refere ao seu processo de aprendizagem. Esse é um ponto de observação muito importante, pois, sem desconsiderar a possiblidade de um certo solipsismo filosófico, de um pensamento que também se faça na solidão reflexiva de cada sujeito, quando falamos de um processo de aprendizagem, que envolve tanto a compreensão, quanto a possibilidade de interpretação e argumentação, notamos os efeitos positivos da prática coletiva. Porta (2014) ressalta, de forma direta que a

> Intersubjetividade de princípio do pensamento filosófico não está presente apenas em seu resultado, mas também no seu percurso construtivo. Ao contrário do que se tende a crer, o pensamento filosófico é uma atividade coletiva, não individual; a filosofia, um modo de práxis essencialmente social. (PORTA, 2014, p.47).

O diálogo filosófico a partir de dilemas, nossa pretensão nesse momento da pesquisa, se mostra condizente com a perspectiva apresentada por Porta (2014). Essa atividade, de natureza coletiva e colaborativa, se consolida a partir de “situações-problema” que se apresentam como fonte de desafio e engajamento intelectual para os pequenos que, mediante a apresentação e mediação docente do desafio implícito, aprofundam na construção de um diálogo filosófico orientado pela discussão de regras, princípios e valores.

Se desejamos incentivar uma atividade filosófica, é preciso que estejamos atentos e atentas aos problemas/desafios que serão colocados como mola propulsora do trabalho de filosofia com crianças. Nesse sentido é importante destacar que a compreensão do problema deve constituir o núcleo essencial, o eixo, tanto do ensino quanto da aprendizagem da filosofia. Não é possível “entender” filosofia se não se entende o “problema” abordado por um filósofo. (PORTA, 2014, p.17).

Como uma espécie de “origem do filosofar” podemos afirmar que, se não há problema, não há filosofia. Nesse sentido, se defendemos a formação ética como um pilar do programa de Filosofia para Crianças, podemos avançar para uma compressão de que se não existem dilemas que envolvem princípios, regras e

valores não há discussão e, portanto, não havendo diálogos filosóficos não há desenvolvimento moral que aponte para um horizonte de formação integral do sujeito.

A preocupação de Lipman na construção de um programa cujo objeto central é o desenvolvido a partir das habilidades de raciocínio lógico, mesmo mantendo o olhar para a formação ética. Ele desconsidera esse elemento crucial no ensino de filosofia para crianças. As novelas filosóficas dele são interessantes, mas apenas se levarmos em consideração que elas se misturam ao programa. Os problemas suscitados não surgem como pontos de discussão a partir da compreensão de dilemas morais.

Nesse sentido, ao propor um trabalho a partir de dilemas, acreditamos que “a atividade filosófica primária não é a afirmação ou negação da tese em si, mas sempre em seu vínculo com o problema”.(PORTA, 2014, p.35). Dessa forma, o dilema, ou problema filosófico de natureza moral, é de extrema valia, não apenas “para entender um filósofo, mas também para perceber a dinâmica própria do movimento filosófico”. (PORTA, 2014, p.35). E é sobre isso que nos debruçamos em relação à introdução à filosofia na aprendizagem com crianças. É preciso que elas percebam esse movimento da filosofia como uma dinâmica própria desse componente curricular.

Ao mesmo tempo que podemos pensar em um programa de ensino de contemple a necessidade da filosofia até o ensino médio, podemos, também, afirmar que, se a criança tem esse primeiro contato com os diálogos filosóficos a partir de alguns dilemas, ela irá, por um processo de identificação e assimilação, compreender o valor e a importância da filosofia ao longo de sua biografia de aprendizagem. Isso é preparar o caminho para outros saberes, no campo da filosofia, que virão ao longo de sua vida escolar.

Além dessa perspectiva mais pragmática, que visa à própria filosofia, podemos falar de um importante ambiente de conhecimento de incentivo ao desenvolvimento cognitivo e moral, pois leva em consideração a construção da “tomada de decisão” como algo da condição humana. Portanto, aprender filosofia por meio de dilemas é uma *atividade filosófica* que extrapola as *atividades de filosofia*, isso porque “afirmamos que é momento essencial do trabalho filosófico

formulá-los e que, por tal motivo, tanto sua didática como sua metodologia de estudo devem concentrar-se neles". (PORTA, 2014, p.41).

Assim, avançamos para o componente não textual de atividade filosófica, pois propomos, como parte integrante do diálogo filosófico em sala de aula, o elemento didático da narração de histórias. Portanto, trazemos para o debate uma proposta de introdução filosófica para crianças, na perspectiva de um dilema que se apresente, de forma contextualizada, pela narrativa construída em sala de aula.

Nesse momento, uma janela de possibilidades se abre ao trabalho proposto. Vale lembrar que não se trata de contação de histórias, apesar do valor humano que essa atividade carrega, tanto no sentido de uma preservação de tradições, como os vários contadores que ainda existem em nosso Brasil, quanto elemento lúdico de composição de estratégias didáticas. A nossa proposta carrega um pano de fundo filosófico que deve permear a própria ideia de narrativa como estimuladora do pensamento. Saber usar a escuta e a palavra como elementos de aproximação humana, de diálogo filosófico e de processo de aprendizagem. É disso que se trata.

Em uma realidade permeada por apelos audiovisuais e telas de toda ordem, acreditamos que essa estratégia será muito bem-vinda nos ambientes de aprendizagens. A construção de uma narrativa, a escuta e o convite para participar das decisões, mediante atitudes reflexivas que incentivem a discussão acerca de valores, pode ser uma boa apresentação da filosofia aos pequenos.

Com isso, logicamente, não desmerecemos o lugar o texto, da leitura e da escrita, em sala de aula, sobretudo em uma aula de filosofia. Mas, acompanhando as reflexões de Porta (2014), não podemos cair na ideia de um

> reducionismo empobrecedor da "onipotência do texto", que não só faz do trabalho com o texto a modalidade privilegiada da atividade filosófica, mas que tende também a reduzir a esse trabalho (e a entender a partir dele) toda outra forma de atividade filosófica, de tal forma que ela perde sua especificidade e o original de sua oportunidade. (PORTA, 2014, p.95).

Portanto, não é minimizar o texto e sua função filosófica, mas também é não reduzir a atividade filosófica a ele. Cabe lembrar que, conforme já citamos nessa tese, o diálogo foi, na história da filosofia, um meio essencial do intercâmbio de ideias. Muitas vezes, conforme nos alerta Porta (2014), "em vez de ler o texto como

diálogo, fazemos do diálogo um texto", e isso sim empobrece o trabalho didático em sala de aula. Continuando nessa reflexão, em suma

> a onipotência do texto produz um empobrecimento do trabalho intelectual, pois já não se obtém um benefício adequado das suas diferentes modalidades. Nisso, a filosofia tem muito a aprender da relação teatro-literatura. (PORTA, 2014, p.97).

Observemos que se trata da "onipotência do texto" e não do uso do texto em sala de aula, que sabemos ser de extrema valia. Parece-nos que a grande crítica aqui, a qual acompanhamos, é a ideia de que, apenas, o texto serviria para "fazer filosofia". Se aceitássemos essa premissa, provavelmente grande parte do trabalho que propomos seria inviabilizado. Ao dialogar com crianças, principalmente da educação infantil, estamos lidando com sujeitos que ainda estão em fase de aquisição da leitura e da escrita, em pleno processo de alfabetização e letramento.

Ao pensarmos um ensino de filosofia para essa faixa etária é preciso considerar esse contexto pedagógico, que nos incita a buscar outros recursos didáticos que viabilizem a aprendizagem filosófica e o desenvolvimento moral para esse momento da vida de nossos estudantes. Afinal de contas, esse é o nosso objetivo e devemos estar sempre atentos à realidade na qual eles estão inseridos.

Nesse sentido, construímos uma certa liberdade em torno da filosofia que não está mais "subordinada ao texto" sendo "meramente um auxílio ao serviço de sua leitura". (PORTA, 2014, p.99). O autor afirma categoricamente que o diálogo, além de ser condição indispensável para a aprendizagem, pois está ligado ao fazer, à atividade, conforme refletimos acima, é essencial para a "produção de filosofia". Ademais, "a filosofia se produz e se aprende primariamente no diálogo e não na leitura solitária ou dirigida de textos". (PORTA, 2014, p.99).

Com isso, podemos considerar uma boa fundamentação crítica ao programa lipmaniano*,* na medida em que sua proposta caminha sob essas duas égides: a *leitura* e o *estudo dirigido* dos textos. Na proposta de uma narração de dilemas em sala de aula, com todo o contexto que envolve uma narrativa para esse público, temos a liberdade original da palavra, a sensibilidade do ambiente a possibilidade de um diálogo aberto e comprometido. Do contrário, proporíamos, apenas, mais uma atividade de filosofia em sala de aula, e não promoveríamos uma autêntica atividade filosófica.

Aqui, resta-nos falar, ao menos um pouco, do caráter filosófico de uma narrativa. Impossível fazer essa pequena digressão e não passar por Walter Benjamim, que em seu texto *O Narrador* nos diz que esse trabalho está em vias de extinção. (BENJAMIN, 2012, p.197). O filósofo chama a atenção para o aspecto *experiencial* dessa atividade, que aqui acrescentaríamos: atividade filosófica.

É lógico que, nesse momento, voltamos nosso olhar mais especificamente para o ensino, pois a tarefa da narrativa caberá, prioritariamente, ao docente. Ao longo dos diálogos é desejável que esse ambiente narrativo, na medida em que se pretende uma experiência, também abra espaço para a narração dos estudantes, que podem se sentir incentivados a trazerem seus dilemas para que eles sejam discutidos. Digamos que atingiríamos aqui um grande objetivo de aprendizagem, pois teríamos, certamente, um estudante ativo na construção da aprendizagem.

No entanto, sabemos que o primeiro passo é do docente. Cabe a ele a organização, seleção e narração dos dilemas que motivarão os diálogos na comunidade de investigação. Por isso, é importante observar que esse recurso didático, conforme nos mostra Benjamim (2012, p.198), tem como fundamento o objetivo de *intercambiar experiências*. Por esse motivo, esse elemento não textual da atividade filosófica deverá servir como mola propulsora para a inteiração reflexiva entre os estudantes.

O ponto da *experiência* para nós também é muito caro. Logo no início, no primeiro capítulo dessa dissertação, falamos da filosofia como uma *experiência do pensamento* e, agora, propomos uma perspectiva didática que funcione como *atividade filosófica*. Esses dois pontos se complementam na perspectiva de um programa de Filosofia para Crianças. É preciso que elas façam a experiência reflexiva e percebam que a atividade que elas estão participando é, de fato, um fazer, e que as perguntas, as reflexões e as inteirações são partes constitutivas da própria vida que se constrói, diariamente, dentro e fora de sala de aula.

A dimensão da *experiência* é colocada, na perspectiva de Benjamim, em sua diferença em relação à *informação*. Nesse sentido, trazendo para o aspecto pedagógico, temos uma valiosa contribuição para nossas reflexões. Não é o caráter informativo da filosofia que propomos em um programa de ensino. Essa informação,

captável por outros meios que não necessariamente na escola, não pode ser o objetivo principal da construção de uma prática pedagógica.

Aqui está uma valiosa observação a nós, educadores e professores de filosofia. Caso essa *atividade filosófica* seja reduzida à *informação a respeito da filosofia* acabamos por deslegitimar a potencialidade emancipatória dos estudantes que nos são confiados, pois, agindo a partir dessa prática pedagógica, o consideramos como sujeitos passivos diante do processo de aprendizagem, deixando de proporcionar lugares de experiência para que eles possam, a partir de suas apropriações, assimilações e conclusões consolidarem um saber que, socraticamente, é construído, "parido" por eles.

Esse conhecimento, tal qual nos aponta o próprio Sócrates, pode ser considerado como um "deslocamento" proporcionado pelo pensar. Podemos falar que ele, conhecido por seus "deslocamentos" físicos na *Ágora* ateniense, mantinha como uma das grandes pretensões de sua filosofia essa atividade de deslocamento naqueles que se encontravam com ele.

Não era uma transmissão de informação, não era a mera apresentação de uma teoria, mas um convite para uma atividade, uma atividade tipicamente filosófica. Por isso, a figura paradigmática de Sócrates é tão importante, sobretudo nos dias de hoje, para pensarmos uma educação voltada para a construção de um saber significativo na vida de nossos estudantes, principalmente para aqueles mais jovens, que ingressam em uma escola formal.

5.4 A escolha de temas, dilemas e histórias

Nesse caminho devemos nos atentar, como nos alerta Cunha (2002), que as "questões filosóficas para crianças não podem ser as mesmas que se fazem para os adultos". Logicamente, ao falarmos de um ensino de filosofia para crianças que considere a perspectiva de aprendizagem a partir de eixos temáticos, com narrativas filosóficas que despertem a possibilidade de diálogos a partir de dilemas, devemos considerar, em primeiro lugar, quais temas devemos construir ao longo de um programa de ensino.

Em um segundo momento, devemos olhar para quais dilemas seriam mais apropriados, considerando o desenvolvimento infantil na perspectiva de uma

formação ética e, em terceiro plano, construir a narrativa mais apropriada, como estratégia didática, para contextualizar a aprendizagem na comunidade de investigação.

Sobre esse assunto, Cunha propõe três temas de trabalho: *amizade*, *coragem* e *tolerância democrática.* (CUNHA, 2002,p.52). Para esse autor, eles seriam bons eixos temáticos para consolidar aquilo que, em sua visão, seria o grande objetivo do trabalho de Filosofia com Crianças: *o desenvolvimento da razoabilidade a partir de um diálogo cuidadoso*. Ele justifica sua escolha a partir de uma "delimitação" de etapas que variam de quatro a oito anos.

No primeiro eixo temático, ele considera que seria mais apropriado para as crianças entre quatro e cinco anos, tendo em vista que ele "versaria a amizade ou pulsão ética". Ele chama a atenção para o fato de que seria nessa idade que os estudantes desenvolvem o "gostar por aquilo que lhes faz bem e das pessoas que lhes fazem bem".

No segundo campo temático, destinado a crianças de cinco a seis anos ele destaca que a importância em discutir "a coragem ou pulsão libertária", vista como uma "disposição para conhecer e enfrentar desafios". No último tema, considerando crianças entre seis e oito anos, ele propõe a "tolerância ante a diferença ou a pulsão democrática", trabalhando "algum tipo de diferença que envolve questões estéticas, de gênero, étnicas, sociais e, até mesmo, diferenças religiosas". (CUNHA, 2002, p.69).

A respeito das histórias/narrativas que podem ser trabalhadas com crianças, ele também reflete que, por vezes, tem-se utilizado de alguns contos clássicos ou da tradição popular, como *o Escorpião e a Rã, Gasparzinho, Fantasminha Camarada, Kiriku e a Feiticeira, Corcunda de Notre Dame, João e Maria, A Cigarra e a Formiga*, entre outros...

Nesse ponto, acompanhamos a visão do autor na ideia de que, apesar dessas histórias servirem como um ótimo recurso didático para ambientar a conversação filosófica, elas "normalmente foram criadas para a inculcação de crenças e valores". Nesse sentido, a utilização dessas narrativas estaria em contradição com nossa reflexão inicial, isto é, de que o ambiente da comunidade de

investigação deverá propor uma perspectiva dialógica entre as crianças, sem a ideia de que ao final da aula teremos a “moral da história”.

Assim, se pretendemos uma Filosofia para Crianças que tenha a marca do diálogo colaborativo, mediante uma atividade filosófica de investigação e reflexão, devemos salvaguardar a intencionalidade pedagógica na qual propomos uma discussão em sala de aula. Se os estudantes percebem que o diálogo filosófico é apenas uma “antessala” para que a resposta seja dada no final, corremos o risco de estar na contramão da própria filosofia.

Consideramos a pertinência dessa observação, tendo em vista que ao falarmos de uma formação ética ou de um desenvolvimento moral a partir das aulas de filosofia, não podemos cair no erro interpretativo de encarar essa opção como uma aula de “moral e bons costumes”. Não é disso que se trata. Logicamente, as crianças deverão crescer em um ambiente cercado de valores humanísticos, como o *cuidado de si*, o respeito à dignidade do outro e a tolerância democrática.

No entanto, se esses valores não forem compreendidos, construídos em sala, verificados e testados, conforme propõe uma autêntica comunidade de investigação, não contribuiremos para o desenvolvimento da autonomia, chave da formação ética. Se não percorremos por esse caminho, ainda estaremos no registro da heteronomia, sendo a autoridade do professor (e não dá razão) a fonte das regras, dos princípios e dos valores. Sobre isso,

> É importante enfatizar que, para as aulas de filosofia, é inconveniente que as histórias sejam abordadas por seu caráter edificante ou mensagens de conteúdo moral que contêm. Isto pode prender o interesse das crianças e eventualmente ser muito educativo, mas não se relaciona com o cultivo do pensamento cuidadoso, rigoroso na crítica e ousado na criatividade, através da pedagogia da pergunta, do diálogo e investigação. (CUNHA, 2002,p.70).

Auxiliar as crianças na tarefa de um pleno desenvolvimento do âmbito da formação ética é, conforme já nos mostrou Paulo Freire, a grande missão do próprio ato de educar. Portanto, necessitamos construir narrativas que iniciem diálogos e não encerrem o pensamento em conclusões que vem prontas para a sala de aula, cabendo aos estudantes, apenas, a assimilação.

Na medida em que eles compreendem a importância do diálogo, do cuidado e da razão eles vão internalizando o esforço democrático da própria vida em sociedade, compreendendo a necessidade do encontro com o outro, do ambiente

reflexivo e respeitoso como fundamentos de uma sociedade justa e fraterna. Com isso, conforme nos mostra Cunha (2002), conseguiremos uma educação filosófica pautada na mais “clássica tradição ocidental”, fundada nos ideais de liberdade de pensamento, aumento da potência vital e emancipação do cidadão. (CUNHA, 2002, p.63).

Considerando essa importante premissa, isto é, que a narrativa em sala de aula, a partir da escolha dos temas e dilemas, promova uma pedagogia da pergunta e da investigação, sustentada por um diálogo filosófico, podemos falar, acompanhando o raciocínio de Cunha (2002) de três momentos para a construção da conversação em sala de aula: *diálogos reflexivos, diálogos investigativos e diálogos deliberativos*. Não há aqui uma escala de importância ou de estratégia pedagógica para trabalhar antes com um momento ou outro. Mas consideramos importante auxiliar as crianças na compreensão da diferença existente entre as “buscas” e os “diálogos” propostos pelas narrativas. Assim,

> Podemos entrar em um diálogo na busca por significados sobre o *que é* ou *que não é,* no caso do diálogo reflexivo; ou sobre *por que é* ou *por que não é*, no caso do diálogo investigativo; ou ainda sobre *ser melhor isto que aquilo*, no caso do diálogo deliberativo. (CUNHA, 2002, p.78).

Nesse contexto, optamos mais pela ideia de “momentos”, pois consideramos mais condizentes que o conceito de habilidade. Em nossa concepção, as *habilidades* fazem parte de outra conceituação no universo pedagógico das escolas, mais ligadas à ideia de uma “saber fazer”. Logicamente, ao falarmos de alguns “momentos” em sala de aula estamos construindo um ambiente em que eles apontem para habilidades a serem desenvolvidas.

A intervenção pedagógica para essa diferenciação é imprescindível. Não por uma questão de preciosismo ou de simples catalogação de um momento ou de outro, mas porque existe uma variação de intencionalidade pedagógica na perspectiva dos momentos diferentes. Com isso, é importante que o docente tenha um roteiro semiestruturado para nortear as questões que serão trazidas no âmbito do diálogo. Não se trata de direcionamento ou encarceramento das ideias, mas um horizonte que orientará o trabalho docente nos deslocamentos possíveis durante a aula.

Ainda a respeito da construção narrativa das histórias que irão ambientar o diálogo filosófico e seus dilemas, Cunha (2002) faz uma importante observação:

> e para observar indicadores de atitudes, convém apresentar outras histórias com situações dramáticas que contenham personagens agindo de maneira diferente da esperada. Assim, espontaneamente, as crianças terão ocasião de mostrar quais atitudes inteligentes estão em condições de utilizar. Para isto, pode-se cortar a cena ou suspender a narrativa, em momentos intensamente dramáticos e pedir para os alunos pensarem em como a história poderia ser continuada. (CUNHA, 2002, p.148).

A prática didática proposta pelo autor acima reafirma nossa ideia: o incentivo à participação investigativa dos estudantes acontecerá mediante a possibilidade de participar, em certa medida, da própria construção da história. Com isso, as perguntas levantadas pelo docente e até mesmo o roteiro utilizado para mediar as discussões não devem sobrepor o convite sincero à construção de um autêntico diálogo filosófico em sala de aula.

Dessa forma, os estudantes perceberão que o convite para a participação na comunidade de investigação é uma atitude sincera, que solicita sua plena atividade para deliberar acerca dos valores discutidos durante os temas, os dilemas e as histórias.

6 O DIÁLOGO COM PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO

A partir da discussão proposta nos capítulos anteriores, percebemos diante de uma possibilidade real para uma experiência de ensino de filosofia para crianças com as premissas que construímos ao longo desse trabalho, ou seja, uma perspectiva filosófica dialógica, a partir de um ambiente investigativo e participativo, onde os estudantes sejam incentivados ao equacionamento moral a partir de dilemas éticos.

Delineando os espaços da pesquisa, bem como as teorias discutidas ao longo desse projeto, nos damos conta de que era possível arquitetar o início de uma experiência que visasse demonstrar algum resultado acerca das questões levantadas. Sendo assim, sabendo dos riscos que uma empreitada dessa envergadura suscitaria, decidimos colocar em campo para teste, parte do desenvolvimento levantado até esse momento.

Conforme demonstramos no capítulo anterior, dedicado à análise da proposta de M. Lipman, sobretudo no que tange à formação ética, é possível apontar lacunas na proposta didática do referido autor, bem como uma certa escassez no material produzido por ele e por sua equipe em relação a esse tema. Reiteramos que isso não indica a supressão da importância de seu legado, sobretudo por considerarmos um dos grandes precursores e entusiastas do ensino de filosofia para crianças.

No entanto, faz parte de um processo natural observar dados lacunares que se revelarão ao longo do tempo. Nesse caminho de análise teórica, nos sentimos impelidos à uma pesquisa propositiva. Isso quer dizer que decidimos não parar apenas no apontamento de alguns vácuos de trabalho na obra do filósofo americano, mas construir um esboço de trabalho a partir desse dado “faltante”.

Este capítulo pretende, então, tão somente relatar a experiência dessa jornada, que nos impeliu a construir um material didático possível para o trabalho de Filosofia para Crianças e sua aplicabilidade no que tange avaliar a efetividade e a viabilidade do material construído por nós na aplicabilidade do dia a dia de uma escola, no contato com as crianças desse mesmo segmento a partir das professoras e dos professores que tiveram contato com o material construído.

Assim, fomos a campo para avaliar nossa proposta metodológica junto ao grupo docente de uma escola que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental I. Tendo como referência Gil (2008) avaliamos que

> os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. (GIL, 2008, p. 57).

O termo *flexibilidade* é muito importante nesse contexto, pois ele, ao contrário do que pode suscitar em alguns pensamentos, não aponta para uma relativização e objetividade do trabalho proposto, mas, ao contrário, sugere a abertura de novos caminhos sempre quando a pesquisa apontar a necessidade. Essa, como uma das grandes características das pesquisas de abordagem qualitativa, como essa que propomos, deve ser explorada a fim de conseguirmos atingir os objetivos propostos com a pertinência acadêmica que o tema merece.

Assim, decidimos aprofundar a pesquisa com o auxílio de um grupo de professoras que lecionam da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, para que eles experimentem e avaliem a construção do material didático que propomos.

6.1 A escolha do grupo de professoras

Tendo em vista o caminho percorrido até o presente momento, identificamos que um dos pontos centrais em nossa pesquisa seria levar uma experiência de ensino-aprendizagem de filosofia para crianças. Apesar de nosso grande objetivo ser a chegada desse material de trabalho para os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental I, não conseguiríamos atingir esse objetivo sem antes passar pelo docente que atua junto às crianças dessa faixa etária.

Nosso levantamento inicial, quando nos propusemos a iniciar essa pesquisa, mostrou que a maior parte dos trabalhos que versam a respeito da relação entre *filosofia, ensino e infância* concentra-se em núcleos de Pedagogia. A partir desse ponto, decidimos focar, nesse momento da pesquisa, um trabalho junto aos professores e professoras, em sua totalidade formados em Pedagogia, uma possibilidade formativa para o trabalho da Filosofia para Crianças.

Logicamente, isso não quer dizer que essa temática não possa ser tratada com licenciados em filosofia. No entanto, como já discutimos, a área parece não despertar interesse a essa questão. Ao contrário, no cenário dos núcleos de pedagogia encontramos mais abertura e disponibilidade para esse trabalho.

Com autorização de uma escola sensível à proposta, em uma rede particular de colégios confessionais, que possui uma unidade no município de Nova Lima – MG, acessamos um grupo de 10 professores, representando 50% dos docentes que trabalham com estudantes da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental II, que aceitaram participar dessa parte da pesquisa.

Observamos que o grupo escolhido para trabalhar com essa proposta foi formado, exclusivamente, por professoras que trabalharam com educação em tempo integral. A pedido da escola, acessamos essas profissionais. Detalhe interessante é que isso nos permitiu, também, verificar o olhar atento de pessoas que acompanham os estudantes por mais tempo dos que as horas convencionais da rotina de uma escola, possibilitando, em certa medida, um olhar mais atento e profundo acerca das necessidades e possíveis respostas das crianças ao programa de filosofia que iríamos apresentar. Ressaltamos esse fator, em certa medida inesperado, como algum muito proveitoso ao nosso projeto de pesquisa.

6.2 O questionário, o perfil das professoras e seus apontamentos

O primeiro contato aconteceu por meio de envio de um questionário que pretendia mapear expectativas em relação ao trabalho proposto e introduzir o assunto entre os docentes. Conforme nos orienta Gil (2008), tentamos elaborar um questionário no paradigma de uma

> técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Ainda nessa perspectiva, Gil (2008) observa que os dados coletados nos questionários são importantes na verificação dos objetivos da pesquisa, requerendo uma série de cuidados em sua elaboração, sobretudo em relação à forma, ao conteúdo das questões propostas e as alternativas em sua estrutura.

Com esse fundamento identificamos os pontos necessários para o levantamento a partir do questionário e posterior análise. Em suma, nosso interesse era levantar dados a respeito de alguns pontos, a saber: *tempo de docência, formação a respeito de um trabalho dialógico em sala de aula, contato com alguma proposta acerca do ensino de filosofia para crianças e a importância do desenvolvimento moral nos anos iniciais do ensino fundamental*. Coletamos, no início de 2022, os dados que nortearam essa nova etapa da pesquisa.

Após a fase de coleta de dados, faremos a análise e interpretação das informações coletadas, conforme nos orienta Gil (2008):

> estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156).

Como já era esperado, todas as respondentes possuíam formação em Pedagogia e 60% do grupo informou ter cursado ou estar cursando especialização na mesma área. O grupo em questão era composto, em sua totalidade, por professoras. Abaixo, um quadro com o perfil das professoras.

Quadro 5 – Perfil das professoras

IDENTIFICAÇÃO	**PERFIL**
Respondente 1	Mulher, pedagoga, especialização, 25 anos de docência, 40 horas/semanais, Ensino Fundamental I.
Respondente 2	Mulher, pedagoga, especialização, 22 anos de docência, 40 horas/semanais, Ensino Fundamental I.
Respondente 3	Mulher, pedagoga, mestrado, 27 anos de docência. 14 horas/semanais, Ensino Fundamental I.
Respondente 5	Mulher, pedagoga, s/ especialização,30 anos de docência, 40horas/semanais, Educação Infantil.
Respondente 6	Mulher, pedagoga, especialização, 22 anos de docência, 14 horas/semanais, Ensino Fundamental I.
Respondente 7	Mulher, pedagoga, especialização, 24 anos de docência, 14 horas/semanais, Ensino Fundamental I.
Respondente 8	Mulher, pedagoga, especialização, 25 anos de docência, 30 horas/semanais, Ensino Fundamental I.

Respondente 9	Mulher, pedagoga, especialização, 26 anos de docência, 30 horas/semanais, Ensino Fundamental I.
Respondente 10	Mulher, pedagoga, s/ especialização, 29 anos de docência, 40horas/semanais Educação Infantil

Fonte: estruturado pelo autor da tese

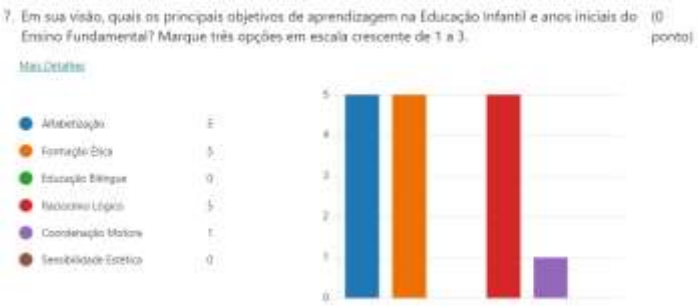
Aplicamos o questionário de forma *online*, com o objetivo de nortear as expectativas e as premissas destacas pela parte teórica de nossa pesquisa. O prazo para as respostas foi de 10 dias, cumprido por todas as respondentes convidadas. Nesse caso, percebemos uma clara vantagem na aplicação do questionário, conforme ressalta Gil (2008) em relação a “não expor os pesquisados à influência e ao aspecto pessoal”.

Logicamente, havia o objetivo em dar prosseguimento com o grupo, passo importante para a validação das bases teóricas do trabalho. Entretanto, caso o questionário apontasse para um caminho que não considerasse a importância do ensino de filosofia para crianças, seríamos obrigados a percorrer outros caminhos de análise.

Durante a construção e aplicação do questionário, nos atentamos ao esquema apresentado por Gil (2008), considerando que as questões do instrumento podem (devem) ser elaboradas referindo-se “ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamentos) (JUDD;SMITH; KIDDER, 1991, p. 229 apud GIL, 2008, p. 124).

Felizmente, nossa hipótese acerca da necessidade de introduzir um ambiente filosófico em sala de aula, na intencionalidade pedagógica alinhada à formação ética, caminha, segundo as respondentes, lado a lado com o processo de alfabetização, conforme percebemos no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Processo de alfabetização



Fonte: Elaborado pelo autor da tese

Conforme podemos perceber, na sétima questão do questionário, as respondentes, sem nenhum tipo de condicionamento ou estímulo, apontaram para a necessidade de elementos de formação ética nos anos iniciais do ensino fundamental. Outro dado interessante é o “empate” notado entre *alfabetização, formação ética e raciocínio lógico*. Conforme apontamos nas bases teóricas que antecederam a fase de campo, esses três elementos podem ser considerados como pilares interdependentes de um processo pedagógico que opte pelo ensino de filosofia para crianças.

Elemento de destaque na coleta de dados, as professoras que responderam ao questionário tinham entre 22 e 30 anos de docência, o que nos oferece um importante amparo em relação à experiência das profissionais em sala de aula e na condução de trabalhos pedagógicos da natureza ao qual propomos. Por terem vivenciado vários momentos na educação brasileira, e, agora, com a implantação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, essas profissionais carregam uma bagagem teórico-prática que nos auxilia muito na testagem dos objetivos propostos com essa pesquisa.

Um fator de diversidade foi a carga horária semanal, em que encontramos uma variação de 14 a 44 horas semanais de trabalho. Entendemos que isso se deve ao fato de que algumas professoras trabalham em dois turnos, o que causa essa diferença grande entre uma profissional e outra. Além da carga horária semanal, todas as professoras possuem uma carga horária de 5 horas semanais para formação e planejamento pedagógico.

A partir da análise de dados, avaliando sua pertinência em relação à continuidade desse trabalho, a escola se propôs a ceder dois dias de formação para dialogar a respeito do ensino de filosofia para crianças.

No entanto, ainda devemos nos atentar para outros aspectos do questionário, como, por exemplo, o contato com alguma formação acerca do ensino de filosofia para crianças e sua relação com a formação ética, bem como o interesse dos estudantes na proposta desenvolvida até o presente momento. Em sua totalidade, nenhuma respondente conheceu algum tipo de programa de ensino destinado a estruturar um processo de aprendizagem que envolva o contato da Filosofia com o universo infantil.

Conforme vimos, apesar de muito influente nas décadas de 1980 e 1990, os programas de M. Lipman parecem não chegar mais às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos motivos pelos quais isso acontece não foi fruto da análise dessa pesquisa, sendo um tema interessante para trabalhos futuros.

No entanto, esse dado nos aponta, sem dúvida, para uma necessidade de construção de uma trilha que possibilite esse envolvimento pedagógico, sobretudo a nós, que acreditamos na relevância e na importância de um projeto dessa natureza. E nesse ponto já conseguimos perceber a necessidade do material sobre o qual dedicamos tempo e esforço para produzir, na medida em que ao mesmo tempo as profissionais apontam para a necessidade da formação ética no processo formativo das crianças.

Agora, iremos apontar para uma linha de questões acerca da utilização de histórias com temática moral em sala de aula. No questionário, as perguntas estão nos itens 8, 9 e 10. A seguir, no gráfico 4, podemos visualizar essa parte da coleta de dados:

Gráfico 4 – Análise das questões 8, 9 e 10 do questionário utilizado com as professoras



Fonte: elaborado pelo autor da tese

O alinhamento entre as três questões propostas reafirmou em nós a perspectiva de que apostar em um programa de Filosofia para Crianças que esteja fundamentado em elementos narrativos de histórias dilemáticas é uma opção pertinente. Conforme observamos na questão 8, todas as profissionais afirmam trabalhar com histórias que possuem algum conteúdo moral em sala de aula, detectando uma prática comum e já existente no dia a dia da escola. Portanto, temos o apontamento de que há grande sentido em trabalharmos a partir de elementos que já sejam conhecidos dos professores e dos estudantes.

Além disso, também observamos que os estudantes apresentam grande interesse em relação às histórias com conteúdo moral, haja vista que, segundo dado

levantado junto às professoras, a partir das questões 9 e 10, essa dinâmica provoca a motivação necessária para discussão acerca de princípios e valores ocupa mais de 60% de uma aula de 50 minutos.

Diante dos elementos analisados, podemos tomar consciência da pertinência prática de nosso trabalho, sobretudo no que tange ao olhar docente acerca da relevância do ensino de Filosofia para Crianças com foco na formação moral. Sabemos que, no objetivo de chegar ao estudante, qualquer tipo de inserção relativa ao acréscimo de componentes curriculares ou propostas pedagógicas deve ter a adesão dos professores. Caso eles não se engajem, ou não façam adesão à proposta, qualquer tipo de projeto pedagógico, por mais pertinente e interessante que pareça ser, não será colocado em prática, justamente por carecer de um sentido, de uma significância construída pelo trabalho docente. Muitos entraves surgem justamente por desconsiderarem esse pressuposto.

Por vezes, a gestão escolar aponta para caminhos que não são validados, ou atribuídos com significância pelos profissionais que conduzirão, no dia a dia, os processos pedagógicos, isto é, o professor. Disso decorre que muitos programas, por mais valiosos que pareçam, não atingem o público para o qual ele é destinado, os estudantes.

Assim, avaliando a partir da coleta dos dados apresentados, a pertinência de um Programa de Filosofia para Crianças que esteja fundamentado em uma intencionalidade pedagógica com foco na formação ética, utilizando histórias filosóficas com dilemas morais como estratégia de ensino-aprendizagem, caminhamos para um segundo momento com as professoras: dois encontros que chamamos de “Formação”, estruturados por meio de “Rodas de Conversa” e uma experiência prática para construção de um material de trabalho a partir de dilemas éticos.

6.3 Roda de conversa – primeiro encontro: um Programa de Filosofia para Crianças

Tendo em vista os apontamentos analisados no tópico anterior, com anuência da escola participante da pesquisa, decidimos, no início do segundo semestre de 2022, realizar dois encontros com as professoras respondentes do questionário.

Foram pensados três momentos: o primeiro, seria para discutir limites e possibilidades para o ensino de Filosofia com Crianças, o segundo consistiria em apresentar a proposta de um Programa de Filosofia a partir de dilemas éticos e o terceiro seria uma prática, junto às professoras, de uma experiência filosófica a partir de alguns dilemas propostos.

O primeiro encontro aconteceu no dia 16/08/2022, com a participação de nove profissionais. Como já havíamos coletado em nosso questionário, nenhuma das profissionais realizou, ao longo de sua atividade docente, alguma formação e/ou discussão a respeito de um programa de ensino que contemplasse Filosofia com Crianças. Em certa medida, o assunto parecia não ser desconhecido, mas o grande desafio notado era o receio, por parte das profissionais, pelo fato de não possuírem algum tipo de formação nessa área, compreendendo que a Pedagogia, por si só, não daria a elas fundamentação teórico-prática para tal empreitada.

As conversas aconteceram durante duas horas ininterruptas. O grupo demonstrou-se bastante interessado e muito participativo nessa discussão. Para esse momento, escolhemos alguns trechos do primeiro capítulo dessa tese, como uma espécie de material para fundamentar nossa trilha de diálogo. No entanto, como primeiro dia de contato, a ideia era que as professoras ficassem mais livres para expressar seus posicionamentos acerca da pergunta motivadora “é possível um processo de ensino-aprendizagem que compreenda Filosofia para Crianças?”.

Os dados apresentados se confirmaram, pois, todas as professoras responderam, de forma positiva, ao questionamento proposto, justificando a necessidade da escola, como ambiente de formação que deve se preocupar com a integralidade do ser humano, não abra mão dessa dimensão em seu processo de aprendizagem.

Reconhecendo a importância da Filosofia para Crianças, o grande receio que surgiu no grupo foi a perspectiva do “como fazer”, isto é, percebemos que a questão migrava do aspecto curricular, no que tange à garantia desse componente na grade de ensino, para as questões metodológicas, ligadas à operacionalização desse processo em sala de aula, no dia a dia da escola.

Aqui, cabe uma reflexão muito importante acerca dessa preocupação, sobretudo porque trabalhamos com ela, também, no primeiro capítulo dessa tese e, agora, em grupo, tivemos a possibilidade de observá-la durante a fala das profissionais. Uma das professoras, durante a roda de conversa, levantou a seguinte questão:

> O problema é transpor os assuntos da filosofia, que em geral são muito complexos e difíceis, do mundo adulto para o mundo infantil. Apesar da gente (sic) valorizar a importância de uma criança aprender filosofia, sabemos que os assuntos não são destinados a elas.

Esse ponto levantou, durante a discussão no grupo, a questão da dificuldade daquilo que as professoras chamaram de “transposição” da Filosofia, vista como um elemento do mundo adulto, para o universo das crianças. Confirmando nossa perspectiva da construção, conforme também apontamos anteriormente, de uma visão muito limitada do universo filosófico. Fato que não diz respeito somente ao grupo de professoras, é lógico, mas uma estrutura acadêmica do mundo ocidental, responsável por essas separações, divisões e elementos de dominação.

A ideia de que a filosofia é algo fundamentalmente do universo infantil, tendo em vista o espanto da pergunta, o encantamento com a questões do mundo, os questionamentos acerca da ordem (ou desordem) das coisas, parece ceder lugar à ideia de uma Filosofia pronta e acabada, traduzida em vários livros e textos que devem ser consumidos e interpretados como, praticamente, uma fonte de revelação.

Nesse momento, foi necessária uma intervenção para falar desse aspecto importante de nosso trabalho, que caminha em um viés de “desmitificação” desse lugar. Parece que “tirar” do ombro das professoras o peso de uma tradução, perfeita e exata, de todo o universo filosófico para que ele caiba nas horas-aula semanais e na cabeça de cada criança, teve um efeito libertador.

A compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia para Crianças deve ressaltar o aspecto questionador, encantador, lúdico e original soou de forma positiva. As professoras demonstraram, inclusive, muito engajamento nesse objetivo de aprendizagem. O encontro terminou com a clara ideia de que não se trata de inserir “mais uma matéria”, conforme afirmou uma professora durante o encontro, mas “uma forma de trabalhar pedagogicamente que estimule a criança a desenvolver seu senso crítico e uma vida mais ética”.

Como síntese, acreditamos que a frase acima ressalta muito bem o tom desse primeiro encontro, no qual combinamos de retornar, dia 26/08/2022, para discutir acerca das possibilidades metodológicas da proposta de um Programa de Filosofia para Crianças.

6.4 Roda de conversa – segundo encontro: filosofia e dilemas éticos

Conforme levantado pelas professoras, optando por dar espaço e vazão às questões apresentadas pelo grupo, sentimos a necessidade de discutirmos, mais a fundo, a possibilidade de uma abordagem metodológica que apontasse caminhos para o ensino de Filosofia para Crianças.

Para esse momento, a dinâmica do encontro foi diferente da primeira roda de conversa. Se o diálogo anterior foi feito de forma aberta, sem a necessidade de nenhuma leitura prévia, pois era de nosso interesse ouvir as professoras e perceber os pontos de alinhamento em relação ao questionário enviado, nesse segundo encontro preparamos um material de apoio para que discutirmos, a partir dele, limites e possibilidades para a construção de um programa de ensino.

Para esse encontro, elaboramos um material de estudo que resumia, em cerca de 20 páginas, elementos fundamentais do capítulo 2 e do capítulo 4 desta tese. Focamos, de forma deliberada, em quatro importantes aspectos conceituais: *a comunidade de investigação, o papel do diálogo em sala de aula, a história como elemento filosófico e os dilemas como estratégia para formação ética.*

Com esses quatro tópicos distribuídos, antecipadamente, um material impresso. Essa roda de conversa também durou duas horas, com falas e ponderações que contribuíram sobremaneira para a construção dessa etapa de nosso trabalho de pesquisa.

Houve consenso do grupo em relação aos dois primeiros tópicos: a importância de se construir em sala de aula uma comunidade de investigação que proporcione a segurança psicológica para um ambiente dialógico. Fato interesse reside na questão de que a ideia de “comunidade de investigação” não ser um conceito novo às professoras. A maior parte do grupo demonstrou ter tido contato com esse elemento ao longo de sua formação ou mesmo de sua vida profissional, apesar de não terem tido nenhum contato com alguma formação acerca do ensino

de filosofia para crianças. De igual concordância, pensar a sala de aula como um ambiente dialógico também faz parte do dia a dia das professoras. Todas concordaram com a utilização de uma metodologia de trabalho que valorize o “fazer falar” em sala de aula. Nesse ponto, percebemos os dois conceitos bem delineados no dia a dia das professoras em relação ao trabalho com seus estudantes.

No entanto, o maior ponto de discussão residiu nas ideias que concerniam as histórias como elemento de trabalho em filosofia. Mais ainda na questão dos dilemas como parte fundamental na viabilização do processo de ensino-aprendizagem que com foco na formação ética. Como era de se esperar, as histórias também fazem parte do trabalho com crianças, sobretudo ligadas ao processo de alfabetização. A questão mais desafiadora se deu ao fato de utilizar as histórias como elemento de discussão a partir do que chamamos de dilemas morais.

Em sua totalidade, o grupo de professoras ressaltou a beleza estética das histórias e o fator preponderante das “lições de moral” trazidas por elas. Na visão de uma professora do grupo “é muito importante que as crianças terminem a aula com a consciência do que elas aprenderam em relação às ações boas e ações ruins”. Essa fala se deu em um contexto que pretendia ressaltar que o elemento moral trabalhado em cada história era visto como uma aprendizagem necessária ao regramento moral que os indivíduos devem aprender na escola. Em suma, esse foi o maior ponto de discussão durante os encontros.

A compreensão de que esse elemento moral servia mais como ponto de *doutrinação* do que incentivo à construção dialógica não era um ponto pacífico ou uma visão clara das profissionais. A ideia de que cada história deveria *ensinar* algo para as crianças, trazia a ideia da Ética como uma espécie de *mandamento,* no qual as crianças deveriam aceitar como regra posta, sem possibilidade de entendimento e/ou discussão acerca de sua construção ou mesmo de sua validade como norma.

Nesse sentido, conforme discutimos na parte teórica dessa pesquisa de doutoramento, o tema de um programa de ensino de Filosofia para Crianças que tenha como estrutura metodológica o trabalho com dilemas morais, com o objetivo de uma formação ética, seria um importante ponto de discussão para comunidade acadêmica, que traria um viés ainda não pesquisado/trabalho nas dissertações de mestrado e/ou doutorado encontradas por nós.

Um caminho diferente talvez resultasse em uma aplicação, pura e simplesmente, como mais uma entre tantas possibilidades de trabalho. Ao contrário, tendo em contato “formativo” durante as rodas de conversa e, agora, fazendo a experiência da discussão de alguns dilemas morais como elementos de filosofia, a possibilidade de engajamento das profissionais era, sem dúvida, bem maior, demonstrando maior interesse justamente porque participaram da construção.

Por esse motivo, a contribuição das professoras durante esse processo foi muito importante, pois, além da abertura de um campo de diálogo acerca da efetividade do ensino de Filosofia para Crianças, elas apontaram, no que tange à formação ética, a partir da experiência em sala de aula, a possibilidade de áreas temáticas para o trabalho com os estudantes.

Motivadas pela pergunta: *em sua visão de educador(a), quais* ***temas/problemas/dilemas*** *de cunho ético deveriam ser explorados durante as aulas para essa faixa etária?* As respostas giraram em torno de três temáticas fundamentais: *respeito ao outro, ética do cuidado e tolerância em relação às diferenças.*

Esse questionamento, estruturado para que não fugisse do campo ético, direcionou o debate para, segundo relatado pelas professoras, um dos temas mais importantes dentro da educação contemporânea: a escola como um espaço de convivência. Esse *lócus*, na medida em que comporta pensamentos distintos, formas de vida distintas, gêneros distintos, posicionamentos distintos, acaba por apresentar, diante de nós, a responsabilidade com uma formação acadêmica que não renuncie a uma convivência ética entre os seres.

Não obstante o tema da ética ser, por si só, um campo de discussão focado nos dilemas da convivência, pois sua existência está ligada necessariamente ao papel da pluralidade entre homens e mulheres, percebemos que esse é um ponto gritante relatado pelas professoras durante as rodas de conversa. Os desafios ligados às formas de conviver não podem ser maquiadas dentro do espaço escolar, ou simplesmente adotando práticas punitivas que garantem uma certa ordem ao mundo adulto, mas não oferecer aos estudantes a possibilidade autônoma de encontrar, refletir, mediar e gerir os conflitos que surgirem, inerentes à convivência humana.

Nesse sentido, o encontro com esse posicionamento das professoras nos trouxe uma confirmação acerca da importância do trabalho metodológico com as comunidades de investigação, bem como o papel dos dilemas como mola propulsora para a mediação/resolução dos conflitos éticos. Ensinar isso às crianças, conforme já pontuamos anteriormente, é garantir à linguagem um caráter primordial e fundamental para a convivência em sociedade. Acreditamos que esse viés formativo abre uma possibilidade uma grande em relação à diminuição dos casos de violência, dentro e fora da escola.

Um ambiente construído e debatido eticamente, fomentando pelo ideal de liberdade democrática, que não renuncia ao debate de ideias e lugares de fala, pode ser um antídoto poderoso diante de futuros arroubos neofascistas e ditatoriais, pois serão capazes de criar um ambiente propício, com segurança psicológica, para o desenvolvimento pleno de um *sujeito de discurso,* comprometido com valores universais do pacto civilizatório.

6.5 O Dilema de Sócrates: a construção de um material para apoiar o ensino de Filosofia para Crianças.

Diante de toda a discussão produzida até esse momento, com o amparo teórico da pesquisa feita anteriormente, quando tivemos a oportunidade de aprofundar a respeito do lugar da Filosofia em relação à infância, na possibilidade de construir um processo de ensino-aprendizagem que aponte para um caminho de formação ética, observamos a viabilidade em construir um material de apoio para esse trabalho, no intuito, não de encerrar toda a discussão e oferecer uma “palavra final”, mas de amparar, de forma prática, a atividade em sala de aula com aqueles e aquelas que pretendem incluir a Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com esse objetivo, estruturamos um material didático-pedagógico intitulado “O Dilema de Sócrates”[22]. Nele, tentamos traduzir grande parte dos pontos levantados por essa pesquisa de doutoramento, compondo os personagens, a estrutura didática para o trabalho com o material, as personagens, o apoio ao professor, os temas e as atividades. Nosso intuito é relatar todo esse caminho de construção para que os apontamentos sejam notados na construção desse trabalho.

[22] O material, composto pelas histórias, experiências filosóficas e apoio ao professor está disponível na íntegra, compondo os Anexos deste trabalho.

- Personagens

Escolhemos a figura de Sócrates como personagem principal do material. A figura paradigmática está alinhada com a perspectiva filosófica (entre tantas possíveis) na qual nos assentamos para a escrita desta tese. A própria ideia dialógica, operada por uma *maiêutica*, é amparo na construção dessa escolha. Sendo assim, ninguém mais apropriado para ter contato com o universo infantil.

Da mesma forma, todas as outras personagens que surgem durante os debates ou dilemas, remetem a pensadores consagrados na história da filosofia. De forma deliberada, acreditamos que a ideia de um "nome" é importante para um primeiro contato. Na medida em que a criança o identifica e o relaciona a um pensador, construímos uma teia simbólica, uma porta de entrada no universo da filosofia. Sem dúvida, não estamos falando aqui, ainda, da compreensão precisa de teorias referentes aos pensadores citados ao longo do material. Esse ganho surgirá ao longo do processo de escolarização. Logicamente, na medida em que garantimos a Filosofia como componente curricular.

Além disso, o docente poderá explorar, ao longo dos encontros, momentos para falar/narrar/ler com os estudantes acerca dos pensadores citados ao longo dos debates. Atualmente, já existem muitos materiais, sobretudo audiovisuais, destinados às crianças. Estes materiais possuem o objetivo de apresentar esses "grandes nomes da filosofia".

Essa também pode ser uma estratégia de aprendizagem muito interessante, pois auxilia o professor e a professora introduzir-se no universo da filosofia, tendo em vista que, conforme podemos observar, quase em sua totalidade os profissionais que trabalham Filosofia para Crianças não possuem formação na área.

Uma metodologia interessante é fazer *cards*, em espécie de *cordel*, e pendurar na sala com uma pequena biografia e principais ideias dos pensadores, bem como sua principal obra. O contato visual com esse ambiente fará com que as crianças internalizem os principais pensadores trabalhados ao longo do material.

Tentando construir um ambiente mais lúdico ao longo das histórias, criamos também um "gato falante" chamado *Dilema*. A intenção é clara: dar um dado de objetividade, acessível ao universo infantil, à ideia do *diamond* socrático. Ao longo

das histórias, o gato é responsável por apontar questionamentos para a personagem principal, incentivando-o na reflexão acerca de temas variados. As personagens se encontram, conversam, perguntam e debatem, incentivando o mesmo processo em sala de aula.

- Histórias

Como já destacado, era nosso objetivo que todos as histórias girassem em torno de dilemas a serem discutidos em sala de aula. Portanto, a construção do material seguiu essa lógica de elaboração, lembrando que essa foi a principal lacuna observada no campo da Filosofia para Crianças.

A partir dessa premissa, criamos histórias que tentam se aproximar no universo da criança, mantendo diálogo com um “ambiente” filosófico como ponte de contato. Outro elemento de destaque é que as histórias não estão estruturadas em uma “novela”, outro ponto que nos intrigou durante a pesquisa e avaliação do material produzido por M. Lipman e sua equipe. Isso quer dizer o que profissional pode trabalhar as histórias a partir das temáticas de maior interesse dos estudantes, possibilitando uma dinâmica mais flexível no uso do material.

As histórias ao longo do material podem ser lidas em sala de aula, contadas pela professora, dramatizadas por fantoches, debatidas em casa e contadas em sala por algum estudante, narrada como contação de história. A construção do ambiente onde acontecem as falas foi pensado para que não ocupem mais que 20% de uma aula de 50 minutos, pensando na realidade brasileira.

Este também foi um fator levantado por nossa análise que dificultaria a atividade com as novelas criadas por Lipman. Por serem muito extensas, e o processo muito engessado (Ler a história, escrever no quadro, votar o tema mais interessante, estabelecer as premissas), percebemos que o material do pensamento norte americano estava mais preocupado com a linha de um raciocínio lógico que o processo de filosofar em si mesmo, sobretudo na infância, momento no qual a reflexão deve ganhar ares de fruição e deleite.

Com isso, o professor que trabalhar o material terá um ganho de autonomia e construção de um fazer que dialogue com o vivido em sala, sem a necessidade de seguir uma cartilha predefinida por alguém que nunca pisou em sua sala de aula.

- **Atividades**

O processo de trabalho com as histórias em sala de aula tem o propósito de suscitar duas experiências: *Trocando Ideias* e *Atividade Filosófica*. A estrutura de trabalho em sala de aula, passando pelo processo de contato com a história (lida, narrada ou representada) deve ter as duas atividades como momento de “exercício”.

Trocando Ideias foi o nome que propusemos para o trabalho dialógico em comunidade de investigação. A definição foi escolhida com o intuído de focar na concepção de *troca* mesmo, de *prática cooperativa* visando a construção discursiva de determinada questão posta. No caso específico de nosso trabalho, com foco nos dilemas morais a serem debatidos.

Aqui, temos um momento que já existe no cotidiano da sala de aula, chamado por muitos profissionais da educação como o “momento da roda”. A diferença é que tentamos estruturar um momento com auxílio de uma intencionalidade pedagógica focada na formação moral. É necessário destacar que essa atividade pode ser exercida com histórias construídas pelas professoras ou mesmo com outras narrativas já existentes no repertório da criança.

O cuidado para essa atividade consiste em garantir o foco nos dilemas morais, fugindo da ideia pré-concebida de narrativas com “moral da história”. Por esse motivo, contos da literatura infantil, da sabedoria popular podem ser modificados para que suscitem discussões com pano de fundo moral. Muitas vezes, alterando o percurso da história, ou mesmo inventando um outro final, conseguimos colocar os estudantes em uma situação ode troca de ideias.

Para as histórias existentes no material *O Dilema de Sócrates*, criamos “perguntas de apoio ao professor” na ideia de que esse subsídio auxilie na motivação das discussões durante a aula. Sabemos, muitas vezes, que a busca pelo consenso pode se dar de forma muito rápida, com uma carga de ansiedade bastante grande. Para que o profissional não fique à mercê dessa situação, criamos alguns questionamentos. Lembramos que não se trata, apenas, de uma proposta de um roteiro, e não uma forma de engessar o fazer docente.

A segunda atividade, que pode servir para avaliação das aprendizagens e do percurso pedagógico, no sentido de fornecer amparo para um diagnóstico do docente em seu trabalho com os dilemas morais. Conforme já trabalhamos, na parte teórica desta tese, a ideia é oferecer uma “atividade filosófica” em sala de aula. Portanto, esse momento, que se desdobra em pesquisas em casa, atividades em grupo, contribui para um processo de compreensão, materialização e fixação das *ideias-chave* trabalhadas em cada história. Como a faixa etária exige, optamos por atividades lúdicas, pertinentes à biografia de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

- **Temas**

Optamos por uma linha de ensino de filosofia que envolva o trabalho com temas filosóficos como material pertinente ao exercício em sala de aula. Com isso, não queremos dizer que a história da filosofia não seja importante. Pelo contrário, ela é uma espécie de coluna vertebral do binômio ensino-aprendizagem em filosofia. Inclusive, só podemos falar em “temas consagrados” no universo filosófico porque há uma história das ideias.

No entanto, para o tipo de trabalho pedagógico que propomos consideramos os temas filosóficos como fundamento na construção do material *O Dilema de Sócrates*. A partir da escuta com as professoras e de nossa pesquisa, elencamos oito temas para o trabalho com as crianças, a saber: *felicidade*, *cuidado*, *tolerância*, *amizade*, *responsabilidade*, *bem*, *justiça* e *verdade*.

Cada tema acompanha uma história relativa ao problema levantado a partir desse universo filosófico. Esse tema, colocado em problematização, gera um dilema a ser debatido na comunidade de investigação. Nesse momento, a professora também pode trazer mais elementos relativos à essa temática para o trabalho em sala de aula.

Definições conceituais para discussões, outros problemas, questões existenciais e situações do cotidiano na sala de aula contribuirão, consideravelmente, para dar mais materialidade a conceitos tão abstratos. Esse movimento é fundamental para que as crianças compreendam a importância da temática trabalhada.

As duas temáticas trabalhadas no início do material pretendem ser uma atividade introdutória ao contexto do trabalho que será desenvolvido durante as histórias. A primeira, uma contextualização referente à entrada no universo filosófico a partir da personagem Sócrates. A segunda história trata da importância dos dilemas para a construção do “jogo” que acontecerá na comunidade de investigação.

Uma observação muito importante é o fato de que não é necessário que cada temática seja trabalhada em uma aula. A ideia do material não é constituir-se como um processo apostilado de ensino-aprendizagem. O caminho deverá ser percorrido pela turma, como desenvolvimento inerente e natural à curiosidade e dialogicidade das aulas. Portanto, é possível que as temáticas ocupem mais de uma aula, a partir do diagnóstico e acompanhamento docente.

- **Apoio ao professor/professora**

Conforme já ressaltamos, parte fundamental do trabalho com o material construído, é que ele funcione como suporte para o diálogo na comunidade de investigação. Por esse motivo, o apoio ao professor é oferecido de forma muito simples.

Em primeiro lugar, as orientações apresentam as dimensões explicitadas nesse capítulo, acerca das áreas temáticas, histórias, construção de dilemas, personagens etc.

Em segundo lugar, propomos uma estrutura de perguntas ligadas a cada história que, por sua vez, surge de cada proposta de temática para trabalho. Sabemos que, muitas vezes, a busca pelo consenso pode acontecer de forma muito rápida. Mais que a objetividade da questão, isso pode demonstrar a nós o “vício” na busca por uma “moral da história”.

Para que isso não aconteça, e tenhamos o exercício do contraditório em sala, importante dimensão que envolve aspectos lógicos, mas também um fundamento da dimensão ética, as perguntas servem como apoio para o caso das discussões se esvaírem na busca de consenso ou pela ausência de uma condução-orientação em relação aos pontos a serem debatidos.

Na maioria das vezes, a sala de aula nos proporcionará uma experiência em que as perguntas surgirão naturalmente entre os estudantes, pois essa é uma fase

de desenvolvimento propícia a esse tipo de trabalho. Quando isso acontecer, basta acompanhar, incentivar, mediar, orientar e auxiliar para que as regras de respeito sejam garantidas e a temática seja trabalhada de forma intensa e profunda. Esse é um exercício altamente filosófico.

- **Organização de um programa de ensino**

As áreas temáticas foram organizadas a partir do contato com as professoras, tendo em vista o interesse demonstrado pelas crianças e a adequação desse interesse às temáticas já consagradas no universo filosófico. Não é difícil encontrar essa relação, tendo em vista que, como já afirmamos várias vezes em nossa pesquisa teórica, há uma conexão extremamente fértil entre infância e filosofia.

Nesse sentido é preciso entender que a construção de um Programa de Ensino de Filosofia Para Crianças segue algumas premissas que o diferem de uma espécie de matriz curricular. Isso porque um Programa para a FpC possui uma natureza mais flexível, atenta às demandas trazidas pelas crianças e a possibilidade de contextualizá-las em um universo filosófico. Isso não quer dizer, também, que não seja necessário identificar habilidades a serem desenvolvidas, bem como objetivos de aprendizagem que clareiam o trabalho em sala de aula.

Para essa empreitada, recorremos à estrutura proposta pela equipe de M. Lipman (já apresentado nesta tese), que adaptamos para que seja pertinente em relação à organização de um trabalho bem fundamentado de Filosofia com Crianças. A partir dessa organização, pretendemos explicitar os pontos de desenvolvimento (o que não acontece na obra de Lipman), para que cada grupo de educadores consiga construir um programa de ensino mais adequado à biografia de aprendizagem da turma. A construção de um programa deverá considerar a natureza do trabalho e das discussões em sala de aula.

Quadro 5 - Adaptação para um Programa de Filosofia com Crianças

Ideias Regulativas (Platão)	Verdade	Beleza	Bem
Ramos da Filosofia (Aristóteles)	Teoria do conhecimento	Estética	Ética
Formas de investigação Aristóteles)	Teórica	Produtiva	Prática
Objetivos cognitivos (Bloom)	Analítico	Sintético	Avaliativo
Modos de Pensar (Lipman)	Criticidade	Criatividade	Cuidado

Fonte: (Adaptado de LIPMAN, M. *Moral Education,higher-order thinking and philosophy for children. International Journal of Early Child Development and care*, v. 107, p. 61-70, 1995).

Primeiro, utilizando a premissa das *Ideias Regulativas* em consonância com os *Ramos da Filosofia*, bebendo intencionalmente na fonte da filosofia clássica, devemos identificar a natureza das questões colocadas para a discussão. Lembrando que essa é, de fato, uma escolha arbitrária, diante de tantas possíveis na construção de uma possibilidade de trabalho.

É preciso, nesse sentido, identificar se a temática trabalhada possui alguma ligação com a questão da **verdade** (dialogando com a Teoria do Conhecimento), da **beleza** (Assentada na dimensão da Estética) ou do **bem** (ligada eminentemente à Ética).

Essa definição é de extrema importância, pois ela irá orientar o desenvolvimento e o tipo de trabalho que será vivenciado em sala de aula. Por exemplo, um trabalho a partir da Ideia Regulativa do Bem está alinhado à perspectiva da Ética, o que exigirá da comunidade de investigação uma discussão acerca de práticas, comportamentos e costumes.

Tenhamos cuidado para não entender a “prática” como algo que os estudantes tenham que, necessariamente, fazer em sala de aula. A dimensão de trabalho aqui está mais ligada às questões ligadas ao agir humano, à prática moral, que constrói e solidifica as ações dos seres humanos em termos de costume e comportamento. Isso quer dizer que investigações dessa natureza estão ligadas à vida moral, à ciência prática, como definia Aristóteles.

Assim, na intencionalidade de um pensamento forjado no cuidado, ponto fundamental da construção de um programa de ensino que privilegie a formação ética, devemos ter como premissa o seguinte objetivo cognitivo: *a capacidade de avaliação*. Isso quer dizer que os estudantes devem ser convidados a avaliar

situações a partir do repertório sociocultural que possuem, à luz do pensamento filosófico como suporte de aprendizagem.

Nessa seara, encontramos a leitura da estruturação de um Programa de Ensino que deverá conter o seguinte caminho:

> **A)** Qual a **intencionalidade**? *O Desenvolvimento de uma ética do cuidado.*
> **B)** Qual o **objetivo cognitivo** a ser trabalhado durante o diálogo? *A habilidade de avaliação de dilemas morais.*
> **C)** Qual a **forma de investigação** proposta na experiência da comunidade de investigação? *Uma discussão acerca da vida prática dos seres humanos.*
> **D)** Qual **área temática** sustentará essas premissas didáticas? *A Ética*.
> **E)** Qual **ideia filosófica** estamos trabalhando nesse programa? *O Bem*.

A partir dessa estruturação é possível construir um programa de ensino que que tenha histórias dilemáticas como estratégias de aprendizagem para o trabalho de Filosofia com Crianças. Basta se atentar para um caminho que contemple, de forma concatenada, a seguinte construção: *intencionalidade pedagógica, objetivo cognitivo, forma de investigação, área temática e ideia filosófica.*

6.6 O Dilema de Sócrates: a experiência em sala de aula

Após o trabalho com os questionários, as rodas de conversa e a construção do material de trabalho, sentimos a necessidade de dar mais um passo em direção à estruturação de uma base confiável em relação à proposta de nossa tese.

Nesse sentido, necessitávamos fazer uma experiência do material *O Dilema de Sócrates* diretamente com os estudantes. No intuito de avançarmos em uma proposta pedagógica de filosofia com crianças, nada mais coerente do que viabilizar esse trabalho *in loco,* durante as aulas das professoras regentes.

Uma observação interessante e pertinente: a ideia era que o material fosse explorado pelas próprias professoras, sem a interferência do pesquisador. Como já relatamos nas páginas destinadas à metodologia, a licenciatura em filosofia possibilita o trabalho com jovens estudantes do ensino médio, no entanto a atividade docente ligada à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental é mais profícua quando acompanhada pelas profissionais da Pedagogia.

Por esses motivos, isto é, não haver interferência do pesquisador e a expertise ligada aos profissionais da pedagogia, escolhemos três professoras para experimentarem o “Dilema de Sócrates” durante suas aulas, uma profissional da

educação infantil e duas que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental. Na transcrição dos relatos vamos nomeá-las como *professora 1*, *professora 2* e *professora 3*, consecutivamente.

Construímos um roteiro semiestruturado, com o intuito de orientar as profissionais em relação à coleta de dados. No entanto, elas tinham a liberdade de utilizá-lo integralmente ou em partes. A possibilidade em não o utilizar era, também, uma escolha.

Após a escolha de uma história para o trabalho em sala de aula, as duas professoras utilizaram parcialmente o seguinte roteiro:

> 1) Considerou a temática escolhida fez sentido para o universo infantil?
>
> 2) Quanto tempo durou o trabalho com o dilema escolhido? Uma aula inteira? Alguns minutos?
>
> 3) Qual estratégia você escolheu para apresentar a história às crianças? Narração, leitura ou apresentação?
>
> 4) Como avalia essa estratégia?
>
> 5) As crianças demonstraram interesse em participar do debate?
>
> 6) O material de apoio auxiliou em algum momento? Foi necessário utilizá-lo?
>
> 7) É possível apontar um fato, situação ou comportamento que tenha chamado a atenção durante o debate?

A professora 2, após a utilização do material em sala de aula, relatou:

> As histórias escolhidas para o trabalho em sala de aula foram: Sócrates é um filósofo e O Dilema.
>
> A temática foi apropriada para a faixa etária dos meus alunos, que tem 10/11 anos, principalmente porque em meu conteúdo de História estava trabalhando sobre o surgimento da democracia e estávamos falando sobre a filosofia e a democracia que surgiram na Grécia e que as pessoas discutiam nas Ágoras para escolherem seus representantes, então a leitura da história se relacionou muito bem ao meu conteúdo.
>
> O trabalho com as duas histórias durou duas aulas e escolhi a leitura delas em Power Point, para que depois pudéssemos discutir sobre o assunto, para então, finalizar com a atividade prática.
>
> Achei a estratégia boa, pois estava iniciando o trabalho e eram as duas primeiras histórias, então puderam ouvir e visualizar a história escrita por mim, inclusive quiseram ajudar na leitura de cada uma delas.

> As crianças se interessaram em debater e adoraram saber sobre o gato chamado Dilema, inclusive surgiram discussões sobre dilemas que vivemos em nosso dia a dia.
>
> Acho um trabalho interessante! Um material de apoio para que os alunos possam refletir sobre diferentes situações do cotidiano, onde podem repensar suas atitudes na escola e em casa.

Um dado que nos chama atenção foi a possibilidade descoberta pela professora de um diálogo interdisciplinar com o componente curricular História. Conforme relatou, a história debatida em sala de aula foi relacionada à perspectiva das discussões acerca da democracia, tendo como pano de fundo o mundo grego.

A partir desse dado, também destacamos o fato de que as histórias ocuparam duas aulas durante a prática pedagógica da docente, demonstrando com isso o despertar do interesse entre os estudantes, o que corrobora nossa defesa de um trabalho de filosofia com crianças.

A professora 3 relatou vários pontos que nos chamaram atenção, descritos abaixo:

> Escolhi a história Dilema para trabalhar com meus alunos entre 8 e 9 anos. Em um primeiro momento, trabalhei com as crianças levantando hipóteses a respeito do que seria um “dilema”. Nessa hora forma várias respostas e anotei no quadro tudo o que elas falavam. Após esse movimento, comecei a perguntar a elas se já haviam vivido algum dilema em suas vidas. Nesse momento, muitos alunos disseram que nunca tinham vivido um dilema na vida.
>
> Comecei a narrar a história para eles. O legal foi que durante a história elas já foram levantando um monte de ideias! Em seguida, solicitei que eles relatassem algum dilema que eles viveram na escola. Mais uma vez, eles falaram que nunca tinham vivido um dilema na escola. Mas, em um momento, uma criança levantou a mão e colocou um dilema que ela tinha vivido. Aí foi muito interessante! Quando essa criança relatou nesse momento os outros começaram a perceber todos os dilemas que eles identificaram na escola.
>
> Eu gastei nessa história duas aulas de 50 minutos em dias diferentes. Os estudantes participaram bastante. Praticamente todos falaram. O levantamento de hipóteses antes da gente ler, somente com o título, fez com que as crianças quisessem descobrir o que a história traz.
>
> O debate foi muito rico, com muito envolvimento. Você percebia que elas estavam com muitas ideias na cabeça e queriam falar sempre. A dúvida também estava com elas, pois toda hora elas falavam uma coisa, mas, logo depois, ficavam pensando se aquilo estava certo ou errado.
>
> Foi uma atividade que fez, de verdade, as crianças pensarem sobre o tema proposto. O fato delas descobrirem algo novo, trazido pelo outro colega, foi muito interessante. A postura delas, de busca por uma resposta, uma solução, e nem sempre encontrando pela primeira vez, foi muito saudável. A princípio elas achavam que não viviam nenhum dilema na vida, mas aos poucos as ideias foram sendo construídas e praticamente todas começaram a discutir seus dilemas.

O relato anterior nos aponta para própria construção de ideias que pode acontecer durante uma experiência filosófica com crianças. Percebemos que elas foram convidadas a pensar um conceito: dilema. Ao longo do trabalho, das discussões, da narração da história, a chave conceitual foi sendo experimentada e construída durante a prática pedagógica.

A experiência relatada pela professora nos mostra a possibilidade fecunda do trabalho de Filosofia com Crianças, sobretudo quando garantimos um espaço dialógico em sala de aula.

> A conversa foi muito proveitosa. Consegui trabalhar com os meninos durante uma aula, na hora da roda. A idade de meus alunos está entre 5 e 6 anos.
> Escolhi para trabalhar com a história “Sócrates é um Filósofo”. Comecei falando que íamos escutar uma história que falava de filosofia. Nesse momento eles já começaram a me perguntar o que era isso. Aí eu respondi: todos nós somos filósofos quando a gente pensa sobre as coisas.
> Aí começou uma conversa boa. Fragmentei algumas partes que chamavam mais a atenção dos meninos. Eles amaram a analogia do filósofo como um detetive de ideias. Essa faixa de idade ama desafios, né? E por isso eu acho que foi muito apropriado, bem bacana.
> Quando perguntei para eles quais investigações eles gostariam de fazer, foram várias respostas. Muitas delas eram sobre os dinossauros, porque acabamos de conversar sobre eles em sala. A maioria queria saber como o meteoro acabou com tudo e como depois apareceu o ser humano.
> Eu achei o assunto muito bacana e totalmente viável para a Educação Infantil. Conversei muito bem com os meninos em sala de aula. A única observação que faria é que deveríamos esperar o segundo semestre para fazer esse trabalho com as crianças, pois eles já estariam mais maduros na escola. Em resumo: trabalhar isso com os meninos vai ajudá-los muito no processo do pensar, para não agirem impetuosamente por aí.

Esse último relato trabalhou uma das grandes dúvidas que tínhamos acerca do material de trabalho, isto é, sua aplicabilidade para estudantes da educação infantil. Conforme lemos, a professora ressaltou, de forma positiva, sua utilização com as crianças menores, o que nos mostra a possibilidade desse trabalho desde os anos iniciais da etapa escolar.

Além desse fator, um dado muito interessante reside no fato de que ela utilizou uma das vantagens do material produzido, que diferencia da proposta de Lipman, por exemplo: o fato da história poder ser trabalhada de forma fragmentada, com foco sempre no interesse e desenvolvimento da criança. De certa forma, consideramos esse ponto um diferencial no trabalho construído até o momento. As

novelas lipmanianas, por vezes, são exaustivas e não garantem um trabalho com foco nas crianças. No caso acima, percebemos a liberdade com que a professora pode plasmar o material de acordo com o transcurso de sua aula.

De forma conclusiva, consideramos que a experiência das professoras em sala de aula, trabalhando em na perspectiva de uma filosofia com crianças, deu resultados muito positivos, nos oferecendo uma visão positiva acerca de nossa construção teórica e nossos apontamentos didáticos.

A boa avaliação do material e a possibilidade de um trabalho efetivo em sala de aula nos coloca em direção à uma resposta positiva acerca da tese defendida durante essa pesquisa de doutorado, no caminho de uma educação que promova uma experiência filosófica e uma formação ética desde os anos iniciais do processo de escolarização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com as professoras da educação infantil e do ensino fundamental foi fundamental para que conseguíssemos dar um salto qualitativo para a construção desta tese, a saber, a passagem de um programa focado em Filosofia para Crianças em direção à construção de um programa de ensino focado no desenvolvimento de uma Filosofia com Crianças.

Nosso aprofundamento na obra de Mathew Lipman nos mostrou que uma Filosofia para Crianças era contemplada, de forma muito bem estruturada, em toda a proposta programática do filósofo norte-americano. No entanto, precisávamos ir mais adiante, em direção a um trabalho pedagógico que garantisse não apenas um material preparado para o trabalho docente, mas subsídios que garantissem uma experiência filosófica na participação das crianças durante o processo de aprendizagem.

Foi assim que caminhamos dentro de uma Filosofia com Crianças e a construção de uma material que tivesse como foco a construção de histórias dilemáticas em sala de aula, fato que também tenta cobrir uma lacuna nos materiais produzidos para esse tipo de trabalho pedagógico até o presente momento.

A proposta de material didático e o programa de ensino que apresentamos como resultado de nossa pesquisa não se tratam, apenas, de mais dois materiais de trabalho para atender às necessidades de um mercado educacional. Eles foram frutos de um aprofundamento e de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de dados bibliográficos e uma ampla discussão teórica, na busca de referências conceituais e metodológicas. Além disso, o material que agora apresentamos foi analisado, discutido e experimentado por meio dos questionários, rodas de conversa e experiência em sala de aula com profissionais que atuam há mais de 20 anos na área de educação.

Com isso, apresentamos, como parte final de nossa pesquisa, não apenas um livro e alguns apontamentos a respeito da construção de um programa de ensino de Filosofia com Crianças, mas o fruto de um longo e minucioso trabalho que, durante todo momento, dedicou-se a pesquisar a relação existente entre *infância, filosofia e*

formação ética, respeitando o desenvolvimento infantil como espaço-tempo fértil para o filosofar.

Com as páginas anteriores e a proposta didático-metodológica que construímos, o livro *O Dilema de Sócrates,* entendemos que os objetivos principais da pesquisa foram alcançados, analisando as relações possíveis, identificando lacunas nos trabalhos pesquisados e apontando caminhos para a construção de novas situações de aprendizagem no espaço escolar.

Assim, avaliamos que nossa pesquisa, construída sob o título *A Escola como Espaço de Formação Ética: A Filosofia para/com Crianças a partir de Dilemas Morais*, dimensionou em êxito seu principal objetivo: demonstrar a relação existente entre infância e filosofia no espaço escolar, apresentando-a como importante espaço para formação ética na experiência filosófica com crianças.

Nesse sentido, consideramos que, após percorrer todo o caminho conceitual que nos propusemos, aprofundamos acerca do ensino de Filosofia para Crianças, apresentando estruturas metodológicas que permitem viabilizá-lo com excelência, no respeito ao espaço dialógico como direito de toda criança. Além disso, identificamos possíveis lacunas nos programas existentes, sobretudo aqueles mais utilizados e conhecidos, com o caso de Matthew Lipman. Assim, conseguimos avançar em um plano teórico mais amplo, construindo apontamentos, a partir de um programa de ensino original focando no trabalho *com* crianças e não *para* as crianças.

Com isso, chegamos na construção de um material didático que permite o trabalho com dilemas morais, frutos desses anos de pesquisa a respeito do tema em questão, conseguindo atingir os quatro objetivos principais que nortearam nossas buscas até o presente momento.

O primeiro apontamento, consistia em verificar a relação existente entre infância e filosofia. Esse ponto antecedeu, inclusive, às discussões relativas ao próprio processo de ensino aprendizagem, tendo em vista seu caráter fundamental para o início de uma reflexão acerca do tema proposto.

Na companhia de filósofos como Karl Jaspers e Peter Sloterdijk, de pensadores e educadores brasileiros como Silvio Gallo e Walter Kohan, conseguimos responder, de forma positiva, à questão levantada como um os

principais pontos dessa pesquisa: *é possível relacionar filosofia e infância?* Mais ainda: *é possível falar de ensino de filosofia para/com crianças? C*oletamos, para fins de comprovação teórica, importantes elementos que nos apontaram para a necessidade de considerarmos, em nosso trabalho, a importância dessa discussão no plano filosófico e pedagógico.

Em um segundo passo, construído a partir do segundo e terceiro capítulos, encontramos estruturas metodológicas que demostraram viabilizar o trabalho de Filosofia com Crianças como elemento importante no processo de formação durante a infância. Nesse momento, fizemos uma clara opção por aprofundarmos na obra de Matthew Lipman, tendo em vista sua contribuição, historicamente observada, em relação ao tema em questão.

Trabalhamos, nesse momento, na busca de referências conceituais, históricas e filosóficas a respeito da relação que fundamentaria nossas discussões: filosofia, ensino e infância. Temática que parecia estar esquecida durante a construção dos projetos pedagógicos a partir da década de 1990. Para essa empreitada, começamos com Matthew Lipman. Não podia ser diferente. Afinal de contas, ao autor e sua equipe, com todos os acertos e erros, bônus e ônus, conseguiram demonstrar a importância dessa relação ao mundo ocidental.

Assim, encontramos em sua perspectiva teórica, mais que um programa de ensino, mas uma proposta metodológica que dialoga com a infância apresentando-se como genuinamente capaz de colocar a filosofia como possibilidade pedagógica em sala de aula, viabilizando, por meio da comunidade de investigação, um espaço dialógico na escola.

Nesse sentido, consideramos que nossa pesquisa bebeu dessa fonte metodológica para compor e apresentar sua estrutura metodológica quanto ao ensino de Filosofia para Crianças. Dentre os pontos principais, destaca-se o incentivo para que os espaços de aprendizagem se transformem em um autêntico *lócus* investigativo e de cooperação, ressaltando a construção do conhecimento como tarefa coletiva e ativa.

No entanto, notamos que a construção lipmaniana ainda se registrava sob a égide de uma proposta feita por educadores e destinadas às crianças, e não com

um foco apropriado para o trabalho de construção filosófica com crianças. Assim, no lugar em que percebemos esse ponto frágil da obra pioneira do filósofo americano, decidimos enveredar pela construção de uma pesquisa que tentasse suprir essa dimensão faltante.

Sem abandonar sua estrutura metodológica, isto é, a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, detectamos, também que a proposta de Matthew Lipman deixava escancarada a possibilidade da discussão ética como elemento pulsante da vida na escola. Afinal de contas, a possibilidade do fazer falar em sala aula, o respeito ao espaço dialógico como incentivo à participação democrática, o uso da palavra e da reflexão para resolução de conflitos, deveria ser ensinado (não apenas teoricamente) durante a educação formal.

Assim, também percebemos a lacuna deixada por Lipman, ao não contemplar, de forma ampla e profunda, o tema da formação ética em sua proposta de ensino-aprendizagem. Ao longo dessa pesquisa percebemos a ênfase que o autor dava ao raciocínio lógico, mas deixava de lado a importância em relação aos temas morais.

Além disso, a própria estrutura das chamadas novelas filosóficas, a partir da análise de suas obras, não era atrativa para o tipo de trabalho com as comunidades de investigação com foco do desenvolvimento da formação ética. Detectando essa lacuna, concluímos que o filósofo não contemplou, de forma estruturada, o interesse pelo tema da formação moral, dimensão fundamental sobretudo ao momento escolar focalizado na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Tendo a ética filosófica como um dos grandes pontos temáticos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, abrangendo situações práticas da vida e a partir de um tipo de sabedoria fundamentalmente filosófico, apontamos essa lacuna a ser explorada a partir dos aportes teóricos coletados até aquele momento da pesquisa. Com isso, decidimos enveredar pelo caminho de uma nova proposta de ensino de filosofia para crianças, focando o quarto capítulo da pesquisa na construção de uma proposta didático-metodológica focada no desenvolvimento moral das crianças.

A partir de alguns apontamentos, dialogando com a Psicologia da Educação, chegamos na tese dos dilemas morais como didática para o ensino de filosofia para crianças. Debatidos durante a comunidade de investigação, os dilemas constituiriam como uma interessante proposta em relação ao foco da formação ética. Com esse ponto de pesquisa decidimos testar essa premissa em campo de trabalho: propondo um material de apoio para verificamos a viabilidade, ou não, do tipo de filosofia para crianças que pretendemos com essa tese.

Com o apoio de alguns autores, como Yves de La Taille e Telma Vinha, conseguimos um suporte teórico a respeito do desenvolvimento moral na infância e a possibilidade de um ensino de Filosofia que propusesse a discussão de temais éticos em sala de aula a partir de dilemas morais. Assim, formar uma comunidade de investigação com histórias que apresentassem dilemas a serem discutidos em sala de aula se configurou como uma realidade nova para o ensino de Filosofia para Crianças, com a possibilidade de oferecermos ao processo de ensino aprendizagem um suporte teórico, metodológico e didático para formar sujeitos que sustentem uma argumentação democrática, a partir de fundamentos éticos, valorizando a liberdade, a fraternidade e a igualdade entre os seres humanos.

Assim, chegamos ao quinto capítulo, com a grata possibilidade de abrir diálogo com professoras do ensino fundamental de uma escola particular da Região Metropolitana de Belo Horizonte, avaliando, em campo, os pontos principais levantados pela pesquisa acerca da relação entre infância, filosofia e formação ética.

Isso viabilizou, de forma efetiva, a constatação de que estávamos em um caminho teórico bem fundamentado, com apontamentos significativos para a formação das crianças no espaço escolar. Nessa etapa, surgiram apontamentos que fundamentaram a construção de um programa de ensino de Filosofia para Crianças, bem como a proposta de um livro, um pequeno material didático, para apoiar o trabalho docente daqueles e daquelas que optarem por essa proposta em sala de aula.

Nasceu, como fruto de nossa pesquisa, *O Dilema de Sócrates,* um conjunto de histórias, que considera temáticas consagradas no universo da filosofia para serem utilizadas durante os momentos da comunidade de investigação em sala de aula. Com esse trabalho, acreditamos que podemos potencializar a discussão de

dilemas morais como prática pedagógica significativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com esse trabalho, reafirmarmos a infância como dimensão da existência humana que potencializa caminhos de discussão, reflexão e interpretação do mundo e da realidade social, apontando o encontro de seres humanos, promovido pela atividade filosófica, como um importante processo de ensino-aprendizagem que contemple uma formação humanista e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da praxis.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.

ALVAREZ, Luciana. **Filosofia e sociologia são símbolo da disputa pelo currículo no ensino médio.** Edição 233, Ensino Médio - Olhar pedagógico. 13 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/filosofia-e-sociologia-sao-simbolo-da-disputa-pelo-curriculo-no-ensino-medio/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

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

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARBOSA, Evandro. Costa, Thaís. **Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia.** Pelotas: NEPFIL, 2015.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In:* **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre a literatura e a história da cultura.** Obras Escolhidas, Volume 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense,2012, p. 197.

BRANDÃO, J.L. Nós e os Gregos. In: **Coleção Convite ao pensar.** Editora Puc Minas: Belo Horizonte

BRASIL. Lei Nº 9.394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso 10 Jun. 2018.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível emhttp://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf Acesso em 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 29 de julho de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em 29 de julho de 2017.

CARVALHO, Magda C. **Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas.** 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

CUNHA, José Auri. **Filosofia na Educação Infantil: fundamentos, métodos e propostas.** Campinas. SP: Editora Alínea, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DESCARTES, René. **Princípios da Filosofia.** Biblioteca do Congresso. Domínio Púbico. Disponível em https://catalog.loc.gov/vwebv/searchBrowse?editSearchId=E. Acesso em 15 de junho de 2018.

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Orgs.). **A filosofia e seu ensino.** Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996, p. 77-86.

FERRY, L. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2010

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.** São Paulo: Papirus, 2012.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e Filosofia Antiga.** São Paulo: É Realizações, 2014.

JASPERS, K. **Iniciação Filosófica.** Tradução: Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães Editpres, 1987.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: **Textos Seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KOHAN, W. O. **Ensino de Filosofia – perspectiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN,W.O. **Filosofia: Caminhos para o seu Ensino.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

KOHAN, W.O. **Filosofia para crianças.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, W.O. **Infância: Entre a filosofia e a educação.** 2 ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível em: . Acesso em: dez. 2016.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: . Acesso em: dez. 2016.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M. O., Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, M. O. **Natasha: diálogos vygotskianos.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. Os estilos literários da filosofia. In:_____. **a filosofia: o que é? Para que serve?** Rio de Janeiro: Zahar: PUC-Rio, 2011.

MURCHO, Desidério. **A natureza da Filosofia e o seu ensino.** Lisboa: Plátano, 2002.

NAGEL, Thomas. **Uma Breve Introdução à Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar.** São Paulo: Loyola, 2007.

PLATÃO. **A República.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Mênon.** Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; Loyola, 2001.

PLATÃO. **O Banquete.** Rio Grande do Sul: L&PM, 2019.

REIS, M. A Construção Sociológica da Infância, *in:* **Infância: Sociologia e sociedade.** Organizadoras: Magali dos Reis e Lisandra Gomes. São Paulo: Edições Levana, 2015.

ROCHA, Ronai. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, Jose. **A filosofia e seu ensino: desafios emergentes.** Porto Alegre: Sulina, 2010,

RODRIGO, Lidia Maria. A didática da filosofia na escola de massa. In: **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no ensino médio. In. SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

SAVATER, F. **As perguntas da vida.** Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVATER, F. **O meu dicionário filosófico**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SECCO, Gisele Dalva. Diálogos que nossos alunos podem ler. In: Rigatti, Pietra Cassol .**Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica** / Pietra Cassol Rigatti; Filipe Róger Vuaden; Márcia Ivana de Lima e Silva (organizadores). – Porto Alegre: Sci Books, 2015. v.2. 156 p.

SILVA, Eliton Dias da. **A história da filosofia e o filosofar: um olhar a partir de Kant.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/elitonsilva.pdf . Acesso em 20 de setembro de 2018.

SILVEIRA, Renê J. Trentin. **A Filosofia vai à escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.** Tese de Doutorado. Unicamp: 1998.

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da Razão Cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2020.

TEIXEIRA, Evilázio. **A Educação do Homem segundo Platão.** São Paulo: Paulus, 1999.

TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. **A filosofia enquanto disciplina no ensino médio: Abordagem histórica de sua ensinabilidade no secundário brasileiro.** Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/17.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2018.

VAZ, H.C. de Lima. **Escritos de Filosofia V. Introdução à Ética Filosófica II**, São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em filosofia: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S; ALMEIDA, R. (Org.). **O que é isto, a Filosofia [na escola]?**. São Paulo: Editora Laços/Selo Képos, 2014.

VINHA, Telma P. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, Telma P; TOGNETTA, Luciane R. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXO A – Material de Apoio Pedagógico

O Dilema de Sócrates

Sócrates é um filósofo!

Tudo começou na Grécia antiga, com um menino que queria ser filósofo. Você sabe o que isso significa? Filósofo é alguém muito curioso, que vive querendo investigar todas as coisas ao seu redor. Como um detetive, ele sempre está em busca de desvendar grandes mistérios.

Para ele, os maiores mistérios estão na cabeça das pessoas. São as ideias. Cada um tem suas próprias ideias, só que às vezes elas estão tão escondidas que é preciso alguém para ajudar a encontrá-las. Sabe brincadeira de pique-esconde? É a mesma coisa.

Tem que ter paciência, esperar, saber procurar bem. As danadinhas gostam de se esconder em nossa cabeça. Por isso que para encontrá-las precisamos de alguém para conversar. Já pensou em brincar de esconde-esconde sozinho? Não dá, né? Quanto mais gente melhor...

Pois é... um filósofo é aquele que ajuda as pessoas nessa brincadeira de encontrar ideias que estão escondidas dentro da cabeça delas. Todos têm muitas ideias na cabeça! Só que algumas se escondem mais que as outras, por isso é preciso procurá-las muito bem!

Quando elas são encontradas é aquela alegria, correria e gritaria: - *achei!* Por isso os grandes filósofos são muito celebrados ao longo da história, pois foram eles que nos ajudaram a encontrar grandes ideias, como por exemplo: a matemática, a história, a ciência e por aí vai... Já imaginou um mundo sem essas grandes ideias? Não íamos conseguir nem estar aqui, agora. Credo! Ainda bem que os filósofos existem.

Com essas histórias você será convidado a ser, também, um filósofo, um investigador, um detetive de ideias. Gosta de descobrir as coisas e topa o desafio?

Atividade filosófica: escreva para sua professora (ou professor) uma investigação que você gostaria de fazer em sala de aula. Pense em uma pergunta bem interessante!

Dilema

Como Sócrates era um detetive do pensamento e queria encontrar muitas ideias, ele sempre caminhava em direção às pessoas que moravam em sua cidade, pois sabia que onde existe muita gente existe, também, muitas ideias!

Ele sempre ia em direção às praças, pois lá todos se reuniam para conversar sobre várias coisas. Mas ele nunca ia sozinho, sempre caminhava na companhia de seu gato de estimação que um dia apareceu em casa. Não teve dúvida. Foi amor à primeira vista!

Justamente por ter sido um gato muito misterioso, aparecendo, sem explicação, em seu quintal, Sócrates resolveu dar a ele o nome de *Dilema*. O animal era tão esperto que, um dia, o pequeno filósofo descobriu que ele falava. Mas precisou de muito tempo para isso. Só depois de muita observação o gato resolver dizer alguma coisa para ele.

No entanto, havia um porém: *ele só falava com Sócrates quando os dois estavam a sós*. Na presença de outras pessoas ele era um gato, digamos, normal, desses que ficam ronronando e roçando em nossas pernas. Mas quando os dois estão sozinhos... Aí era conversa que não acaba mais!

E pior que o danado do gato gosta mesmo é de perguntar! Sempre quando eles voltavam para casa, após a escola, Dilema perguntava muitas coisas par Sócrates. Coitado do pequeno filósofo se ele não respondesse. Outras vezes, era Sócrates quem contava alguma coisa para o gato, pois ficava em dúvida se agiu certo ou não com algum colega, com a professora ou com alguém que ele encontrou pelo caminho.

Olha... a volta para casa sempre rendia boas conversas e uma grandes investigações de ideias.

E você? Já voltou para a casa pensando naquilo que fez durante o dia? Já teve alguma dúvida quanto a ter feito o certo e o errado?

Atividade Filosófica: Faça um desenho que demonstre a forma como você faz para diferenciar uma atitude certa de uma atitude errada. Vale desenhar exemplos, colocar falas e, principalmente, sentimentos.

Felicidade

Em um dia comum, desses com aula durante a semana, Sócrates caminhava para sua escola em Atenas, na Grécia. No meio do caminho ele encontrou dois grandes amigos que estudavam em sua sala, Platão e Aristóteles.

Eles estavam em uma conversa muito animada e Sócrates, percebendo que ali tinha cheiro de ideias, apertou o passo para se aproximar deles e, logicamente, também participar da brincadeira.

Ao se aproximar dos colegas percebeu que eles debatiam algum assunto interessante. Aristóteles perguntava para Platão: - *mas você não gostaria de ser um animal? Muito melhor que ser gente... Eles não precisam ir para a escola, não precisam fazer nada. Só ficar o dia inteiro comendo e dormindo*.

Platão, então, respondeu: - *lógico que não! Eu não seria feliz só comendo e dormindo! Tem outras coisas que gosto de fazer, como jogar futebol, brincar com meus amigos, ouvir história dos meus pais...*

Ao escutar aquela conversa, Sócrates pensou em seu gato, Dilema, e lembrou que nesse momento ele estava em casa, dormindo em cima da cadeira de seu quarto, como sempre fazia. Tudo bem que ele era um bicho muito especial, mas, mesmo assim, ele chegou a pensar que não trocaria de vida com seu gato de jeito nenhum!

Afinal de contas, pensou: - *não seria bom viver por aí, sem pensar em nada, sem conversar com os amigos e sem saber das coisas. Ou seria?*

Atividade filosófica: Pense e escreva uma lista crescente com 5 atividades que fazem a sua vida mais feliz. Agora faça uma lista com 5 atividades que você percebe, ao seu redor, que deixa a maioria das pessoas felizes. Compare as duas listas e converse com seu (sua) professor (a).

Cuidado

Ao chegar em casa, após um dia cansativo na escola, Sócrates foi direto para seu quarto, verificar se Dilema ainda estava lá. Quando abriu a sua porta, o gato, levantando bem devagar a cabeça, percebeu que seu amigo tinha chegado.

Lógico que Sócrates contou a ele sobre a conversa de seus amigos no caminho da escola. Dilema deu um miado que mais parecia uma risada. Nessa hora Sócrates falou*:- tá rindo de quê? É sério! Será que eu seria mais feliz se tivesse uma vida de gato ou cachorro? Se eu fosse um animal?*

Dilema respondeu – *estou rindo justamente disso. Não sei se você se lembrou, senhor filósofo, mas você é um animal! A diferença é que você é um animal que pensa, que tem consciência sobre as coisas, ou será que nem isso mais faz você faz?*

Ao sair de seu quarto, Dilema perguntou: - *e você não está se esquecendo de nada não?*

No mesmo instante Sócrates lembrou que estava na hora do almoço e que devia colocar ração na vasilha do Dilema. Caminhando em direção ao pote, ainda disse para seu gato, em tom de brincadeira: - *você tem muita sorte, pois além de pensar eu também sou um animal que cuida! Do contrário, você ia ficar aí, sem nunca ter experimentado essa ração saborosa (e muito cara!) que eu compro para você! Hoje vai ser o quê? Sabor peixe ou vegetais?*

O gato riu mais uma vez, em tom de miado, e completou: - *nada disso! Você cuida de mim porque você me ama. Só quem ama de verdade sabe cuidar do outro. E faça o favor de demonstrar todo seu amor por mim trazendo a ração sabor peixe, pois você sabe que é a minha favorita!*

Atividade filosófica: Pesquise a respeito da origem da palavra **Cuidado** e apresente aos colegas, também por meio de uma pesquisa, história de pessoas que, ao longo da história, se destacaram por cuidar de outras pessoas, do meio ambiente, dos animais..

Tolerância

Naquele dia, Sócrates resolveu passear na praça em frente à sua casa. Esse lugar era chamado de *Ágora* pelos gregos. Lá, era um local muito especial, pois acabava proporcionando o encontro de várias pessoas conhecidas. Conversador do jeito que o pequeno filósofo era, nem precisamos imaginar que era um dos locais preferidos dele.

A praça era sempre muito movimentada. Lá as pessoas debatiam temas importantes para a cidade, conversavam sobre futebol e se reuniam para fazer atividades, como por exemplo, aos finais de semana, uma espécie de feirinha com os produtores da região. Por não existir

Shopping Center, os gregos adoravam caminhar pela praça, trocando ideias e convivendo umas com as outras.

Foi nesse passeio que Sócrates acabou encontrando seu amigo Tomás. Havia muito tempo que eles não conversavam. Eles foram da mesma sala no primeiro período, mas depois disso não se encontraram mais. Por isso, o reencontro foi motivo de muita felicidade.

Conversaram durante muito tempo, enquanto jogavam futebol e brincavam *de pedra, papel e tesoura*. Em uma dessas conversas, Tomás perguntou: - *Sócrates, você se lembra da Helena?* Sócrates respondeu: - *sim. Aquela que você não gostava de fazer atividade com ela?*

- *Essa mesma! Mas que fique claro, não é que eu não gostava dela. Eu não gostava do jeito que ela fazia a atividade*, respondeu Tomás. E continuou: - *o que me irritava é que ela perdia muito tempo fazendo margem no caderno, colorindo as coisas, bordando a letra... Aí eu ficava impaciente para terminar logo.*

- *Calma, Tomás...* Disse Sócrates sorrindo. - *Eu não quis dizer que você não a respeitava. Tudo bem. Você tolerava o jeito dela, você só não gostava o jeito dela fazer as coisas, não é mesmo?*

Tomás ficou pensando: - *mas será que tolerar é a mesma coisa que respeitar? A gente consegue tolerar alguém do qual a gente não gosta de alguma coisa essa pessoa faz?*

Atividade Filosófica: Pense bem, discuta com seus colegas e escreva cinco regras para o exercício da tolerância em sala de aula.

Amizade

Sócrates caminhava em direção à escola. Algumas vezes, quando saia de casa, seu gato, Dilema, o acompanhava por uma parte. Não ia com ele até a Escola de Atenas, mas ficava sempre no meio caminho. Era só encontrar uma árvore e pronto! A preguiça falava mais alto. Subia nela e muitas vezes ficava até seu dono voltar da escola.

Naquele dia foi isso que aconteceu. Na metade do percurso para a escola, Sócrates continuou sozinho a caminhada. Mas um pouco antes de chegar, avistou, de longe, seus dois amigos, Platão e Aristóteles. Estranhou o fato deles não estarem indo, também, para a Escola de Atenas.

Então, gritou: - *Vocês dois aí! Cuidado, pois vão se atrasar! Vamos caminhar juntos?*

Platão respondeu: - *Ei Sócrates! Pode ir na frente. Vamos ficar aqui no campo de futebol mais um pouco. A gente se encontra lá na escola*. – *tudo bem*, respondeu Sócrates. Mas, além disso, ele escutou Aristóteles cochichando para Platão: - *puxa vida, ele vai acabar contando para a professora que estamos aqui*. Platão respondeu, também cochichando: - *relaxa... Sócrates é nosso amigo. Ele nunca iria nos denunciar*.

Durante o restante da caminhada, Sócrates ficou muito incomodado com a situação, mas principalmente com aquilo que acabou ouvindo de seus dois amigos. Acontece que, sem ele perceber, Dilema apareceu ao seu lado, com aquela habilidade silenciosa que só os gatos possuem.

E aí? Você está pensativo, hein? Desse jeito não vai conseguir fazer a prova hoje– disse o gato. Pois é... Mas não é por causa da prova que estou assim, respondeu o pequeno filósofo.

Uai, é porque então? – Perguntou Dilema.

Sócrates contou a respeito de Aristóteles e Platão e o plano para para matar aula.

Após ouvir seu dono, o gato Dilema interveio: - *mas isso e uma escolha deles, por que você está assim?*

Porque eles têm certeza de que, pelo fato de sermos amigos, eu não deveria contar nada para a professora - respondeu Sócrates. Nessa hora, Dilema falou mais vez: *espere um momento! Não seria justamente porque vocês são amigos que você deveria zelar pelo bem deles? Amigos não fazem essas coisas?*

E Sócrates respondeu: - *é isso que penso, mas será que se a professora me perguntar onde eles estão e eu contar a verdade eles não deixarão de ser meus amigos?*

Naquele dia Sócrates entrou na escola, mas Dilema o acompanhou.

Atividade Filosófica: Escreva três valores/sentimentos que não podem faltar em uma verdadeira amizade.

Responsabilidade

Até que enfim liberaram futebol na quadra na hora do recreio. Esse pedido havia sido feito pela turma de Sócrates há muito tempo, mas sempre acontecia alguma coisa que ele não era realizado.

Às vezes era a falta de alguém para ser juiz e acompanhar a partida, depois eram as bolas que estavam sendo usadas durante os treinos com os professores de educação física, em alguns momentos começava a temporada de chuvas e por aí vai... O fato é que o jogo de futebol nunca dava certo.

Até que naquele dia ele acabou acontecendo. Todas os impedimentos que poderiam impossibilitar o jogo não aconteceram.

A turma de Sócrates desceu animada para a quadra. Sem perder tempo já foram logo fazendo a divisão dos dois times. Platão e Aristóteles tiraram par ou ímpar e começaram a escolha, cada hora um escolhia um colega para o time.

Platão foi o primeiro: - Quero o Pitágoras! Aristóteles escolheu também: - Escolho o Agostinho! E assim os times foram se formando para e o jogo logo começou.

Partida animada aquela. Os dois times atacavam e defendiam com uma grande vontade de vencer o jogo. Acontece que em um lance muito bonito, Sócrates driblou dois jogadores do time adversário, ficando cara a cara com Tomás, goleiro do outro time que balançava de um lado a outro, querendo defender sua meta.

Com muita rapidez e força, Sócrates resolveu dar um chute fantástico em direção ao gol. A bola seguiu um rumo muito forte e explodiu na trave! O que fez a bola mudar a direção, subir e depois descer, indo na direção ao estacionamento da escola. Após alguns segundos, todos na quadra escutaram o barulho de vidro estraçalhado. A bola acabou atingindo o para-brisa do carro de Marco Aurélio, o diretor.

Na mesma hora, o diretor saiu de sua sala, correndo nervoso em direção à quadra, querendo saber quem tinha chutado a bola. Aristóteles, antes que Sócrates confessasse que o chute foi dele, pulou na frente do amigo e disse ao Diretor:

- Professor Marco Aurélio, nós tomos somos responsáveis, pois todos nós chutamos a bola.

- Você acha que sou bobo, Aristóteles?! Isso é impossível. Não existe essa possibilidade. Alguém fez isso e esse aluno deve se apresentar em minha sala para arcar com os custos do conserto do meu carro.

- Com todo respeito, Professor, o que eu disse não é nada impossível. Basta pensar que começamos o jogo agora há pouco e todos que estavam na quadra tocaram, chutaram, lançaram a bola. Como uma grande corrente, os elos foram se formando até acontecer o fatídico chute que levou a quebrar o vidro da frente de seu carro. Portanto, todos nós somos responsáveis pelo acidente com seu veículo novo.

Marco Aurélio respondeu: - ora... Errado você não está. Mas tudo bem, a única coisa que quero saber agora é se vou ter que chamar os pais de vocês para resolverem esse problema ou se vamos resolver aqui mesmo.

- Pode ficar tranquilo, Sr. Marco Aurélio, vamos conversar em casa e pagar o conserto de seu carro, disse Aristóteles.

Sócrates ficou perdido no meio da conversa. O medo já não era o sentimento que estava presente agora. Nesse momento, ele só conseguia pensar se aquela ação de seu amigo era justa ou não.

Ao chegar em casa, contou toda a história para Dilema, que a escutou pacientemente, como todo gato.

Ao terminar, perguntou para Sócrates:

- Mas e você? Acredita mesmo que a responsabilidade é de todos porque estavam jogando juntos ou só deixou Aristóteles tomar essa decisão para se livrar da responsabilidade?

Atividade Filosófica: Converse com seus colegas e escreva três ações e/ou atividades na escola que podem ser consideradas responsabilidades exclusivas dos estudantes e três ações e/ou atividades que são responsabilidade da toda a escola, incluindo professores e pais.

O BEM

Sócrates, em seu aniversário, ganhou de sua tia um cofrinho para guardar moedas. No início, ele não ficou muito animado, pois esperava ganhar um brinquedo ou... um brinquedo mesmo, pois é isso mesmo que as crianças gostam de ganhar.

Aos poucos, foi se familiarizando com a ideia e até gostando de juntar as moedas em seu novo cofre, que tinha formato de uma bola de futebol. Fez um combinado com ele mesmo, tendo Dilema como testemunha, de que só quebraria seu cofre no próximo aniversário, quando ele completaria 08 anos.

O tempo foi passando e o cofre ficando cada vez mais pesado. Sempre quando ia comprar alguma coisa para sua mãe, como pão, leite ou frutas, ela deixava o troco com ele, geralmente algumas moedas. Seu pai, René, era escultor e vendia suas obras de arte na

Ágora da cidade. Todo dia, quando chegava em casa, também dava uma moeda ao filho, que saia correndo e a depositava em sua bola-cofre.

Todos que viviam com Sócrates viam esse gesto de forma muito positiva. Sinal de que ele, mesmo tão jovem, já entendia a importância de economizar e fazer uma pequena poupança. Afinal, é preciso ter muito cuidado para que o dinheiro não falte um dia. O que eles não sabiam era que ele só estava esperando seu próximo aniversário para usufruir de sua "fortuna" para comprar um lindo skate que ele ficava namorando na vitrine de um mercado em Atenas, próximo à sua casa.

No entanto, aconteceu uma situação muito inusitada. Seu irmão, *Dante*, que gostava muito de escrever poemas, foi selecionado para uma competição na cidade vizinha, *Esparta*. A família de Sócrates ficou muito feliz por ele ter vencido as etapas do concurso, e agora só restava a grande final para conseguir a tão sonhada premiação: o direito de publicar um livro inteiro com poesias que ele mesmo escreveu! Isso não é uma coisa muito boa?!

Acontece que Dante não tinha dinheiro para ir até *Esparta* para competir na grande final. Tanto seu pai como sua mãe não podiam ajudar nessa etapa do concurso. No entanto, Sócrates sabia que a quantia guardada por ele, durante tanto tempo, poderia auxiliar o irmão em sua ida à cidade vizinha e custear o preço da grande final.

Ao vê-lo pensativo, em seu canto, Dilema o provocou: - *Meu caro Sócrates, parece que o senhor está preocupado com alguma coisa, estou certo?*

- *Está sim... Tem uma grande questão para resolver e estou com muita dúvida para tomar minha decisão,* respondeu o filósofo.

- *Você pode me contar, quem sabe posso ajudar,* miou, de forma bem preguiçosa, Dilema.

Sócrates contou a ele a situação de Dante e a possibilidade de ajudá-lo com as economias que ele juntou durante tanto tempo. Logo após ouvir atentamente a história, Dilema disse: - *É... Meu caro Sócrates... É verdade, você está em uma situação de escolha difícil. Mas, você tem que pensar, em primeiro lugar, em qual uso do dinheiro lhe fará mais feliz. Tem gente que fica feliz saindo por aí e comprando coisas para si, outras pessoas adoram presentear os outros e perceber o sorriso no rosto delas. Para tomar sua decisão, você necessita, em primeiro lugar, saber a qual grupo de pessoas você quer fazer parte, nesse momento.*

Sabendo que as duas opções são muito boas e trazem felicidade. E aí? Qual grupo de pessoas você pertence?

Atividade Filosófica: Conte essa história para 3 pessoas. Vale familiares, amigos e/ou vizinhos. Após narrar toda a história, pergunte a elas qual decisão tomariam. Assim que você tiver o resultado, traga-o, anotado, para a sala de aula (no dia marcado pela professora) e apresente para os colegas.

Justiça

A notícia da prova não tinha sido tão boa para parte da sala. A Professora Ariadne conversou, de forma muita séria, a respeito de como os estudantes estavam levando sua rotina de estudos. Alguns alunos foram muito bem e obtiveram excelente resultados, outros nem tanto.

Como tentativa de animar aqueles que não foram tão bem, pensando em uma forma de recuperar a aprendizagem que não foi obtida, a professora teve a seguinte ideia para comunicou à turma:

- *Amanhã irei aplicar uma atividade extra para vocês, durante minha aula. Todos deverão fazê-la, no entanto, para aqueles que não conseguiram bom desempenho na prova irei acrescentar um ponto extra na avaliação. Assim, vocês terão uma oportunidade para recuperação.*

Alguns estudantes ficaram muito satisfeitos com a notícia, pois perceberam o interesse da professora em ajudá-los em um processo de recuperação.

No entanto, na mesma hora, Tales levantou a mão com certa indignação:

- *Professora, respeito seu interesse em ajudar os estudantes que não foram bem, mas gostaria de deixar claro que essa ação não é justa! Ora... todos os estudantes deveriam receber ponto extra nessa atividade. O critério deve ser igual para todos! Do contrário, uma parte da a sala será privilegiada com essa ação.*

Ariadne respondeu: - *caro Tales, entendo seu posicionamento, mas pensei em levar ajuda para aqueles que estão, necessariamente, precisando dela. Se faço para todos, aí não seria*

ajuda, você concorda? No entanto, lanço um desafio para você: se você estivesse na situação daqueles estudantes que não obtiveram bom desempenho na avaliação, será que você pensaria da mesma forma que pensa agora?

Atividade Filosófica: Elabore uma pesquisa a respeito do termo **Equidade.** Após registrar sua pesquisa no caderno, tire uma foto que represente esse conceito e traga para compor o mural da justiça em sala de aula.

Verdade

Sócrates e Simone eram grandes amigos. Os dois sempre conversavam durante o recreio sobre vários temas. Falavam sobre as coisas que aconteciam em casa, planejavam brincadeiras juntos, imaginavam viagens e aventuras e iam para a biblioteca estudar, colocando sempre a rotina escolar em dia.

Certo dia, Sócrates resolveu inovar em seu corte de cabelo. Já estava enjoado de olhar no espelho e ver sempre o mesmo rosto. Decidiu cortar de uma forma completamente diferente do que ele sempre fazia.

Ao chegar na escola, naquele dia, a primeira pessoa que ele encontrou foi justamente sua amiga, Simone. Ao cumprimentá-la ele logo perguntou: - *E aí, Simone? Reparou algo diferente em mim? Gostou do meu novo cabelo?*

Acontece que Simone achou muito diferente (para não falar estranho mesmo) o novo cabelo do amigo. Para falar a verdade ela não gostou nada do novo visual de Sócrates. Em silêncio ela pensou:

- *Que enrascada estou agora! Se eu contar a verdade, Sócrates pode ficar muito chateado comigo e corro o risco de perder a amizade. Mas também não quero que meu amigo saia por aí passando vergonha e ficando chateado com o comentário das outras as pessoas...*

Nessa hora, ela disse para si mesmo:

- *E agora? O que eu faço? Digo a verdade e corro o riso de chatear um amigo? Ou falo com ele e o previno de passar um sofrimento maior?*

Atividade Filosófica: Crie um pequeno dicionário de imagens e **faça** um desenho para cada palavra: *Verdade, Amor* e *Amizade*. Após essa atividade, **elabore** uma frase (bem criativa!) juntando os três termos.

APOIO AO PROFESSOR: perguntas norteadoras para a Comunidade de Investigação (Trocando Ideias).

Capítulo I – Sócrates é um filósofo.

- ✓ Todo mundo tem ideias na cabeça?
- ✓ Todas as ideias são boas? Ou existem ideias más também? Como diferenciar uma da outra?
- ✓ Existe alguma forma de ajudar as pessoas a encontrarem as boas ideias em sua cabeça?
- ✓ As ideias, quando são más, já nascem com a pessoa? Ou elas aprendem?
- ✓ Se existir uma pessoa para ajudar a criança a encontrar as boas ideias em sua cabeça, ela será uma pessoa de boas ideias?
- ✓ Tem como corrigir as más ideias para que elas se tornem boas ideias?
- ✓ Trazer as grandes perguntas da matemática, da história e da ciência como exemplo para o encontro do dia.

Capítulo II – Dilema.

- ✓ As pessoas hoje em dia estão interessadas em conversar umas com as outras?
- ✓ É melhor encontrar as ideias conversando?
- ✓ A conversa ajuda as pessoas a tomar decisões melhores? Por quê?
- ✓ Quais regras devemos construir para conversar bem em sala?
- ✓ O que é fazer o certo e fazer o errado? Como diferenciar?
- ✓ Você já ficou pensando sobre o que você fez?

Capítulo III – Felicidade.

- ✓ A felicidade humana é diferente da felicidade dos animais? Por quê?

- ✓ Uma vida sem a conversa com os amigos, as histórias da família ou as brincadeiras da escola poderia ser considerada uma vida feliz?
- ✓ O pensamento pode ser uma boa ferramenta para a felicidade? Pensar ajuda ou atrapalha?
- ✓ Uma pessoa pode ser feliz fazendo uma coisa que não gosta?
- ✓ Como diferenciar felicidade de alegria?

Capítulo IV – Cuidado.

- ✓ É possível cuidar sem amar?
- ✓ O cuidado é uma coisa que se aprende?
- ✓ Como ensinar alguém a cuidar? Dos outros, dos animais, do meio ambiente...
- ✓ O cuidado é uma característica humana ou os animais também cuidam?

Capítulo V – Tolerância.

- ✓ Tolerância e respeito são a mesma coisa?
- ✓ A tolerância tem limites?
- ✓ É necessário tolerar quem a gente ama?
- ✓ Será que também temos alguma característica que os outros respeitam ou toleram, mas não gostam?
- ✓ É possível fazer regras para o exercício da tolerância?
- ✓ Como podemos ajudar às pessoas serem mais tolerantes?

Capítulo VI – Amizade

- ✓ O que define uma amizade?
- ✓ A amizade tolera qualquer coisa?
- ✓ Como relacionar amizade e confiança?
- ✓ É correto mentir para ajudar um amigo?
- ✓ A verdade deve ser dita em qualquer circunstância?
- ✓ É possível ser amigo de muitas pessoas ao mesmo tempo?

Capítulo VII – Responsabilidade

- ✓ A reponsabilidade por ser algo individual e coletivo ao mesmo tempo?
- ✓ Como diferenciar a responsabilidade individual da responsabilidade coletiva?

- ✓ Qual a importância da responsabilidade individual?
- ✓ Qual a importância da responsabilidade coletiva?

Capítulo VIII – O Bem

- ✓ Como escolher entre duas ações que são boas?
- ✓ Como escolher entre duas ações que são más/ruins?
- ✓ É possível uma ação ser, ao mesmo tempo, um pouco boa e um pouco ruim?
- ✓ A felicidade do outro pode também nos fazer feliz? Por quê?

Capítulo IX – A Justiça

- ✓ Tratar a todos, com igualdade, é uma forma de justiça?
- ✓ Existem situações em que é justo tratar algumas pessoas de forma diferente das outras? Quais?
- ✓ A justiça é uma ideia que colocamos em prática?
- ✓ Como diferenciar uma atitude Justa de uma Injusta?
- ✓ Quem decide agir por justiça acerta sempre?
- ✓ O amor é uma garantia de justiça?
- ✓ Devemos agir de forma justa inclusive diante daqueles que são injustos?

Capítulo X – A verdade

- ✓ Existem formas diferentes de dizer a verdade?
- ✓ Existem diferenças entre verdade e opinião? Quais?
- ✓ Existem verdades difíceis de dizer/ouvir? Mesmo assim devem ser ditas?
- ✓ Toda relação humana deve se pautar pela verdade?
- ✓ Por amor ao próximo devemos omitir alguma opinião?
- ✓ Dizer a verdade é uma forma de cuidar daqueles que gostamos/amamos?

ANEXO B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 033342/2022

Título do Projeto: **Filosofia para Crianças – Possibilidade para a formação ética**

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é estudar a relação entre o ensino de filosofia para crianças e a formação ética.

A sua participação neste estudo consiste em responder algumas perguntas sobre acontecimentos diretamente relacionados à sua vivência escolar enquanto professor, sobretudo no aspecto relacionado ao desenvolvimento moral das crianças. A coleta de dados será feita por meio da aplicação de um questionário online para que os entrevistados se sintam mais confortáveis em responder.

Os resultados desta pesquisa servirão para análise qualitativa a respeito dos programas de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na proposição de materiais que poderão orientar os professores a lidar com seus alunos no que diz respeito à formação ética, contribuindo, desta forma, para um melhor cenário e uma melhor educação.

A sua participação é muito importante e voluntária, não acarretando nenhum gasto e, também, em nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educacional, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os dados obtidos dos questionários serão utilizados exclusivamente com os objetivos apresentados neste projeto de pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, Renato Daniel Araújo de Faria, ficando acessível apenas aos pesquisadores envolvidos no estudo, pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deverá manter uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Nome do Pesquisador: Renato Daniel Araújo de Faria
Endereço: Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – sala 202 – Prédio 20
Av. Dom José Gaspar, 500 – Coração Eucarístico
Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3319 – 4506 / 2535-8405
E-mail: renato_defaria@yahoo.com.br

( ) autorizo gravação em áudio ( ) autorizo gravação em vídeo ( ) não autorizo gravação

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte,

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____

Nome do participante (em letra de forma)

_____ _____

Assinatura do participante ou representante legal Data

Eu, Renato Daniel Araújo de Faria, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

_____ _____

Assinatura do pesquisador Data

ANEXO C – TCUD

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS-TCUD

Eu, abaixo assinado, pesquisador envolvido no projeto de título: “Filosofia para Crianças: A possibilidade de uma formação ética”, comprometo-me a manter a confidencialidade sobre os dados coletados, por meio de questionário e entrevistas no Colégio Santo Agostinho – Nova Lima, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e as Resoluções da CNS nº 466/12 e 510/16 do Ministério da Saúde.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito aos contatos de email, nome completo, formação, práticas pedagógicas e tempo de docência de professores de Educação Infantil e Fundamental I do Colégio Santo Agostinho Unidade Nova Lima.

Belo Horizonte, 03 de julho de 2022

Nome	R.G.	Assinatura
Renato Daniel Araújo de Faria	MG-10.395238	

ANEXO D – COMPROVANTE PLATAFORMA BRASIL

PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMG

Plataforma Brasil

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Filosofia para Crianças: Uma Possibilidade para a Formação Ética

Pesquisador: RENATO DANIEL ARAUJO DE FARIA

Versão: 3

CAAE: 57616222.7.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 033342/2022

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Filosofia para Crianças: Uma Possibilidade para a Formação Ética que tem como pesquisador responsável RENATO DANIEL ARAUJO DE FARIA, foi recebido para análise ética no CEP Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG em 07/04/2022 às 11:37.

ANEXO E – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. **DADOS**

FORMAÇÃO: _____

GÊNERO: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA: _____

QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS: _____

2. **CONHECE OU JÁ CONHECEU ALGUM PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS?**
   ( ) Sim
   ( ) Não

   1.1 Em caso positivo:

Qual? _____

3. **EM SUA VISÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL? MARQUE TRÊS OPÇOES EM ESCALA CRESCENTE DE 1 A 3.**

a) ____ Alfabetização
b) ____ Formação Ética
c) ____ Bilinguismo
d) ____ Raciocínio lógico
e) ____ Coordenação motora
f) ____ Sensibilidade estética

4. **VOCÊ UTILIZA OU JÁ UTILIZOU ALGUMA HISTÓRIA COM CONTEÚDO MORAL EM SUAS AULAS?**

   ( ) Sim
   ( ) Não

5. **GERALMENTE, AS HISTÓRIAS SÃO CAPAZER DE SUSCITAR DISCUSSÕES A RESPEITO DE VALORES, PRINCIPIOS OU REGRAS DURANTE AS AULAS?**
   ( ) Sim

( ) Não

6. **GERALMENTE, ESSAS DISCUSSÕES OCUPAM QUANTO TEMPO DA AULA?**
   ( ) Mais de trinta minutos
   ( ) Menos de trinta minutos

7. **VOCÊ RECEBEU (OU RECEBE) ALGUMA FORMAÇÃO ACERCA DA MEDIAÇÃO DE DIÁLOGOS/DEBATES EM SALA DE AULA?**
   ( ) Sim
   ( ) Não

8. **AS CRIANÇAS DEMONSTRAM INTERESSE EM PARTICIPAR DO DIÁLOGO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS CONTADAS?**
   ( ) Sim
   ( ) Não

9. **EM SUA VISÃO DE EDUCADOR(A), QUAIS TEMAS/PROBLEMAS/DILEMAS DE CUNHO ÉTICO DEVERIAM SER EXPLORADOS DURANTE AS AULAS PARA ESSA FAIXA ETÁRIA? (Não é necessário o preenchimento de todos os campos.)**

ANEXO F – Roteiro semiestruturado para Roda de Conversa

Parte 1 – Identificação e descrição das experiências

a) Qual a sua formação? Como ela foi construída?
b) Quanto tempo de docência?
c) Fez algum curso específico para trabalhar Filosofia com crianças?

Parte 2 – Filosofia para crianças e educação formal

a) Quais as vantagens da Filosofia para crianças no desenvolvimento cognitivo das crianças?
b) Você percebeu (ou percebe) abertura nas escolas para esse tipo de trabalho? Por quê?

Parte 3 – Utilização de Material Didático

a) Percebe a importância (ou não) de um material estruturado para trabalhar Filosofia com Crianças?
b) Conhece algum material que foque na dimensão da formação ética?

Parte 4 – Filosofia e Formação Ética

a) Entende a ética como um objeto de estudo fundamentalmente filosófico?
b) Já trabalhou em sala de aula com dilemas éticas?
c) Em sua experiência de educador(a) qual o papel do diálogo/debate em sala de aula?
d) Qual sua visão acerca de histórias que não trabalham com uma “moral” para encerramento das aulas?
e) Conhece algum material que oriente os educadores em relação a esse tema?