



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Filosofia

Área de especialização | Filosofia Contemporânea

Dissertação

A Filosofia com crianças na escola pública brasileira. O programa de Walter Kohan.

Maiara Roberta da Silva

Orientador(es) | Maria Teresa Santos

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Filosofia

Área de especialização | Filosofia Contemporânea

Dissertação

A Filosofia com crianças na escola pública brasileira. O programa de Walter Kohan.

Maiara Roberta da Silva

Orientador(es) | Maria Teresa Santos

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Jorge Croce Rivera (Universidade de Évora)

Vogais | Maria Dulcinea da S. Loureiro (Universidade Regional do Cariri - URCA)
(Arguente)
Maria Teresa Santos (Universidade de Évora) (Orientador)

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido, ao meu filho e aos meus pais, que tanto me apoiaram nesta jornada.

Agradecimentos

Um longo caminho foi trilhado e neste percurso muitos laços se firmaram e muitos sentimentos de gratidão surgiram, sendo minhas singelas palavras incapazes de a expressar inteiramente.

Agradeço primeiramente ao meu pai, José Roberto, que não só me deu a vida, como sempre me apoiou nesta e em todas as minhas jornadas de vida, sendo meu pilar e meu exemplo.

Ao meu marido, Jeanclis André, porto do apoio durante o curso deste mestrado, na execução deste trabalho e por nunca ter me abandonado em tantos anos de união, apoiando meus projetos, respeitando minhas decisões e estando ao meu lado, fazendo com que não me sentisse sozinha, perdida ou desamparada.

Ao meu filho, Gustavo Henrique, deixo meus agradecimentos especiais, por alegrar minha vida e me dar forças para buscar um futuro melhor.

Por fim, agradeço a minha orientadora Maria Teresa Santos, por todo apoio, compreensão, paciência e conhecimento compartilhados comigo. Como disse Isaac Newton “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombro de gigantes”. Que sua jornada continue sendo brilhante.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

Resumo

Durante alguns anos Walter Kohan dedicou sua vida e seus estudos à Filosofia, vendo-a como uma actividade livre, mutável e incrível, porém, ao inflectir para o estudo da Filosofia para Crianças percebeu que esta precisava de um novo paradigma escolar: a escola precisaria de compreender a criança como um ser pensante único e a infância como a parte fundamental para formação de seu carácter. A partir desta convicção, seus estudos contribuíram significativamente para que as escolas passassem a rever seus ensinamentos e sua postura, de modo a gerar formas de actuação, seja de ordem cognitiva, moral ou política. Daí sua crítica aos processos de controle e disciplinização que têm sido apoiados pelas Ciências da Educação, pautadas pela objectividade, sendo que a escola tem sido o espaço institucional de aplicação. Para Kohan, estes dois processos têm negado a infância em si, entendida como período da vivência humana das primeiras experiências relacionais (corpo, linguagem, pensamento, acção, emoções) e estruturante das experiências possíveis para o ser humano. Com base no pensamento e na prática de Matthew Lipman em Filosofia para Crianças, Kohan considerou criticamente a escola (instituição da ordem vigente), a educação (mercantilização dos saberes), a filosofia (pensar técnico e histórico) e propôs uma alteração desta relação. Kohan elaborou um modelo de formação capaz de levar a Filosofia às escolas públicas, incluído as escolas de zonas económica e socialmente não favorecidas. Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral estudar as actividades desenvolvidas no projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?” desenvolvido por Walter Kohan nas escolas do Rio de Janeiro, indagando: Quais as contribuições do projeto para as crianças? Através de um estudo qualitativo e hermenêutico, baseado em livros, artigos científicos e teses, o presente estudo concluiu que a Filosofia não tem de desprezar a infância, podendo até serem aliadas, no sentido de que ambas são livres e potencializadoras de novas aprendizagens.

Palavras-chave: Filosofia para crianças; Infância; Kohan.

Abstract:

Philosophy with children in Brazilian public schools: Walter Kohan's program

During Walter Kohan Philosophy, his original life and his studies, the school seeing it as a free, changeable and incredible activity, however, to the study of Philosophy for Children for Years Reflect for the Study of Philosophy for Children to the Revolutionary, which it needed of a new paradigm of understanding the child as a unique thinking being and childhood as the fundamental part for the formation of its character. From their way of teaching and their policy, they will contribute significantly so that as studies are to review their moral teachings or their posture, so that their teaching is a cognitive order of action. Hence his criticism of the processes of control and discipline that have been supported by Educational Sciences, guided by objectivity, and the school has been the institutional space of application. For Kohan, these two processes have denied childhood itself, understood as the period of the first human experience of relational experiences (body, language, thought, action, emotions) and structuring of possible experiences for human beings. Based on Lipman's thought and practice, Kohan considered the school of the technical and current order), philosophy in philosophy in education (thinking thinking) and philosophy for children (Matthew, can change this technical and historical relationship) Kohan elaborated a model of training capable of taking Philosophy to public schools, including schools in economically and socially disadvantaged areas. Thus, the general work study as an activity developed in the project "In Caxia a Philosophy en-Objective?" developed by Walter Kohan in schools in Rio de Janeiro, asking: What contributions does the project make to children? Through a qualitative hermeneutic study, based on books, scientific articles and theses, the present study concluded that Philosophy does not have to despise childhood, and can even be allies, in the sense that both are free and enhancers as new learning.

Keywords: Philosophy for Children; Childhood; Kohan

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A valoração da criança e infância ao longo da história: breves considerações ...	13
1.1. A criança e a escola: breve percurso pelos modelos educativos	18
2. Lipman e a Filosofia para Crianças.....	24
2.1 A novidade e a estrutura de FpC	24
2.2 Influências pedagógicas e filosóficas do pensamento de Lipman	35
2.3. A Filosofia para Crianças no Brasil	38
3. O projecto de Walter Kohan: a filosofia com crianças na escola pública	40
3. 1 A estrutura do projeto.....	40
3.2 Três ideias subjacentes ao projeto.....	50
3.2.1 Infância e devir-criança.....	51
3.2.2 A Filosofia é a oficina do pensar: dar lugar à experiência.....	54
3.2.3 A Escola Pública como lugar do experienciar	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
Referências bibliográficas	68
ANEXOS	75
Anexo A: Estrutura do Questionário.....	78
Anexo B: Questionário sobre pensamento e prática de Walter Kohan.....	79
Anexo C: Declaração – Consentimento Informado Livre e Esclarecido.....	81
Anexo D: Questionário Respondido	81

INTRODUÇÃO

A infância é o período de descoberta da vida humana. Nessa fase a criança passa a descobrir o mundo e a si própria, devendo ter ferramentas para que tais descobertas ocorram da forma mais qualitativa possível. Ao analisar o ensino da Filosofia para Crianças proposto por Matthew Lipman, coadjuvado por Ann Sharp, Walter Kohan percebeu que esta precisava de mudanças e adaptações. Assim o presente trabalho tem como objetivo geral estudar as atividades desenvolvidas no projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?” promovido por Walter Kohan nas escolas do Rio de Janeiro. A questão motora é a seguinte: Quais as contribuições do referido projeto para as crianças?

Através de leituras iniciais percebeu-se que para formar sua visão Kohan reexaminou a história da infância. Destacou dois momentos problemáticos que correspondem a uma reflexão articulada sobre a relação com a criança: um, na vida privada e, outro, na vida institucional, onde se geram novas formas de relação de controle e disciplina, seja de ordem cognitiva, moral ou política.

Ao adentrar seus estudos e sua prática, Kohan foi reconhecendo que as escolas vêem as crianças como meros repetidores de ações adultas e nem sempre valorizam suas individualidades a respeito do seu pensamento e da sua criatividade. Para Kohan, estes processos coersivos têm negado a infância em si, entendida como período da vivência humana das primeiras experiências relacionais (corpo, linguagem, pensamento, acção, emoções) e estruturante das experiências possíveis para o ser humano.

Com objetivo de mudar tais perspectivas Walter Kohan iniciou no ano de 2007 estudos e elaborou planos de actividade para aplicar o projeto de Extensão em Escola Pública, denominado "Em Caixas a Filosofia em-caixa", a ser promovido pela

Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ], no ano de 2008, com o auxílio de 13 professores focados em proporcionar a alunos da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, uma experiência diferenciada com a filosofia, atuando no quadro de um modelo não formal.

Para que fosse realizado tal projeto os membros do estudo buscaram uma escola receptiva e apropriada, se dedicaram a conversar com os professores e identificar aqueles que estivessem abertos a mudanças, disposição essencial para sair do modo tradicional de se ensinar e de experimentar a participação franca e empenhada em rodas de conversa. Só a compreensão vivenciada deste paradigma de construção do pensamento permite a transferência para a sala de aula da escola.

Entende-se que aprofundar o sentido da experiência na infância é imensuravelmente relevante, pois é nesta etapa única da vida que a criança se sente à vontade para questionar, aprender e desaprender sem medo de abrir mão do que já foi concebido anteriormente, criando assim novas relações entre conceitos, ideias e imaginação. Outro ponto que faz este entendimento ser fundamental é a permanência, no adulto, da carga experiencial da criança. Ela leva consigo as experiências mais marcantes adquiridas nesta fase por toda a vida, de modo que, segundo o próprio Walter Kohan, a infância, de certo modo, nunca acaba.

Através do estudo de Matthew Lipam, Walter Kohan passou a considerar criticamente o pilar escola (fonte de ensino), o processo educativo (fonte de ensino e aprendizagem) e a filosofia (conhecimento mutável, explicativo e compreensivo) e propôs uma alteração desta combinatória. Segundo o autor é necessário que a infância seja respeitada e a criança passe a ter experiências verdadeiras (pessoais) com a aprendizagem. A partir das críticas que apresenta em vários textos, Walter Kohan avançou um modelo de formação que leva a filosofia às escolas públicas, incluído as escolas de zonas econômica e socialmente não favorecidas.

Assim, para um melhor entendimento da temática, o trabalho foi dividido em

cinco seções. Na primeira faz-se uma breve consideração sobre a valoração da criança e da infância ao longo dos tempos. Na segunda seção serão expostos os modelos educativos utilizados nas escolas e a relação da criança com a escola.

A terceira seção, por sua vez, apresentará o programa de Lipman e seu trabalho de Filosofia para Crianças, o que deu norte para os estudos de Kohan e fundamento de estudo para esta pesquisa. Na quarta seção será apresentada a realidade da Filosofia para Crianças no Brasil e na quinta seção, por fim, será explicado o projeto de Walter Kohan de Filosofia com Crianças na escola pública.

Por fim, será exposta a consideração final, onde se conclui a resposta à questão norteadora da dissertação e revêem os objetivos expostos na introdução, esperando contribuir com a discussão da temática da forma mais qualitativa possível.

Inicialmente o estudo se propôs a estudar o pensamento de Walter Kohan a respeito da Filosofia para Crianças através da análise de um questionário respondido por ele ou por seus formandos. Entretanto, ao longo da pesquisa, o primeiro não respondeu ao questionário devido a dificuldades de sua agenda e do grupo de formando apenas dois preencheram o documento enviado.

Apesar de não concluída tal tarefa, no anexo A deste estudo encontra-se a estrutura usada para elaboração do questionário, no anexo B encontra-se o questionário e no anexo C está o termo de consentimento a ser preenchido pelos entrevistados.

1. A valoração da criança e infância ao longo da história: breves considerações

As concepções de criança e infância são indissociáveis e têm sido reelaboradas ao longo dos séculos, numa clara valoração. Da análise de textos de diversa natureza percebe-se que as definições tais concepções foram sendo construídas ao longo dos séculos acompanhando a evolução da sociedade. Muitos movimentos foram reestruturantes ligados à indústria e à técnica, à organização da família, à participação paritária das mulheres no mundo do trabalho e da política, aos estudos sobre o desenvolvimento da criança e ao reconhecimento dos direitos da criança, entre outros.

A primeira visão global da infância, com base em teorias e documentos históricos (referências literárias, teológicas, médicas e filosóficas sobre crianças, dados históricos, documentos oficiais), é reconstituída a partir dos séculos XIV e XV e reconhece a “infância negada”. Nesta época a infância era desconhecida como período estruturante do ser humano e, neste sentido, ignorada. Tratava-se apenas de uma fase de crescimento entendida como parte da vida, mas sem significado psicológico, intelectual e físico para a estruturação do ser humano ou, dito de outro modo, sem impacto no futuro do ser humano. (ARIÉS, 1978, p.50)

Através da pintura e da literatura (em sentido abrangente) é possível perceber a negação referida, pois que nesse período as crianças eram desenhadas ou referidas como adultos em miniatura, ou seja, numa dimensão sub-humana. Os documentos da época comprovam a violência perpetrada a crianças, como as surras, o abandono, a exploração e o infanticídio, embora este fosse veementemente condenado pela sociedade e pela igreja. (ARIÉS, 1978, p.17)

Chegando nos séculos XVI e XVII, a criança passou a ser reconhecida como diferente do adulto e é essa diferença que leva a institucionalizar a infância para

melhor distinguir a fase da adultez. Para Ariés, a infância ignorada deu lugar à infância institucionalizada. Verificou-se a separação entre os espaços e ambientes frequentados pelas crianças e os do adulto, o que mudou a posição da criança não só na família como também na sociedade. A criança passou a ser o centro do interesse educativo dos pais, tutores e professores e a infância passou a ser assumida como um período exigente de responsabilidade. Não surpreende o surgimento de tratados de educação, em particular dirigidos para os filhos das classes altas. As filhas também eram alvo de educação, mas com limites impostos pelo género.

A partir de então há uma consciencialização da infância como período com necessidades próprias ao nível da higiene, da alimentação, do exercício físico, do comportamento social e do estudo. Mas esta consciencialização foi mais além, pois a infância passou a ser entendida como o período de preparação da criança para o futuro, sendo o futuro distinto em função do sexo, do vínculo social da família e das suas posses económicas. A educação deveria garantir condições de sobrevivência e proporcionar condições de desenvolvimento. A atenção à criança deveria começar em casa e continuar na escola, considerada o ponto de partida para a futura integração na vida adulta. (ARIÉS, 1978, p.277)

A escola, como construtora do conhecimento e pilar do progresso social, de acordo com a perspectiva iluminista que perdura, funciona como uma instituição própria da infância, simultaneamente cuidadora e reguladora, pois

confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. Com isso, os pais passaram a acreditar em tal visão e agir no sentido de que era preciso conhecer melhor as crianças para poder corrigi-las. (ARIÉS, 1978, p. 277).

A junção de escola e infância levou ao surgimento de duas idéias: uma, a noção da fraqueza da infância e, outra, o sentimento da responsabilidade moral dos mestres. O sistema disciplinar que elas postulavam não se enraíza na antiga escola medieval,

onde o mestre se esforçava por ensinar, sem espaço para o questionamento, a doutrina ou os conhecimentos considerados fundamentais (*trivium* e *quadrivium*) sem se interessar pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula. A disciplina, entendida como modelo regulador, se introduziria através da organização moderna das escolas e dos colégios apoiada em teorias pedagógicas. A escola estruturou-se em ciclos com séries completas de classes e o diretor e os mestres escolares se tornaram depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado das escolas e dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais organizado e rigoroso. Para caracterizar esse sistema salientamos seus três tópicos: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de funcionamento institucional e a aplicação ampla dos castigos corporais. (ARIÉS, 1978, p.180).

Em oposição, importa lembrar Jean-Jacques Rousseau que com a publicação do tratado *Emílio ou da Educação* (1762) contribuiu para a compreensão da criança como um ser humano naturalmente bom e que a sociedade corrompe, devendo a infância ser um período de resguardo social da criança. De pequeno selvagem, com uma natureza intrinsecamente maldosa, a criança passou a um ser habitado pela bondade, ou seja, tornou-se inocente e que, por isso, tem de ser protegido. No Prefácio do mencionado tratado escreve sobre a infância:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 4)

Considerado o "inventor da infância" por delimitar a fase de liberdade da criança e reconhecê-la como período único para a criança conhecer e desenvolver as suas potencialidades, Rousseau esclarece mais adiante:

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à

nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar. (ROUSSEAU, 2004, p. 73-74).

Também a família passou por nova concepção ou por precisar a sua função na fase da infância. A relação entre pais e filhos se tornou muito afetiva e o interesse dos pais pelo estudo de seus filhos se acentuou. A educação se tornou indispensável na vida das crianças e a atitude de indiferença usual nos séculos anteriores se foi substituída pela responsabilidade e coresponsabilidade.

Na sociedade moderna a criança passou a ser considerada um futuro membro social que tinha de ser preparada para vida activa. Essa preparação deveria ser proporcionada pela escola que assumia, assim, um papel socializante. A escola outorgava à criança o direito a ser criança, criando metodologias próprias para conteúdos distintos e tendo em vista objectivos de desenvolvimento, mas isso significava que, de certa forma, passava a estar institucionalizada e a ser uniformizada. Como refere o italiano Franco Frabboni, na linha de Ariés, “[...] o direito de ser criança (de ter atenções-gratificações-espaco-jogos) é legitimado somente sob a condição de pertencer a este tipo de escola” (FRABBONI, 1998, p.67). Iniciou-se então uma nova fase na concepção de infância, emergindo também um novo sentido de família e uma nova função de escola.

No século XX, a criança é considerada como cidadão de direitos sociais, no entanto, se destacou um ponto relevante: o reconhecimento da personalidade diferenciada. Cada uma vive em uma realidade diferente, num meio social que determina a sua qualidade de vida e que influi no seu modo de agir, pensar e se relacionar. Maria Montessori foi uma das defensoras dos direitos da criança, exigindo novas metodologias favorecedoras do seu desenvolvimento, sobretudo apoiadas em conhecimentos científicos, e a educação da própria família para melhor

acolher a criança. Três dos seus livros ilustram bem o seu pensamento: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all' educazione infantile nelle Case dei Bambini* (Tipografia della Casa Editrice S. Lapi, 1909); *Das Kind in der Familie* (publicado pela primeira vez em alemão, 1923); *L'Enfant* (publicado pela primeira vez em francês, 1936). A valoração da criança e da Infância no século XX muito deve à psicologia, sendo de referir os nomes de Freud, Piaget e Vigotsky. O mesmo a dizer a respeito da sociologia, nomeadamente Durkheim que encarou a criança como um ser em devir e frágil, que as gerações mais velhas educam mediante imposição e coerção (DURKHEIM, 2008, p. 28), encarando a infância como campo. Também na antropologia a criança se tornou em centro de estudo, como mostram os trabalhos de Margart Mead realizados em Samoa e Nova Guiné¹ e, e, continuidade, aos trabalhos de Ruth Benedith².

A crítica que se tem feito às diversas concepções de criança e infância rejeitam o pressuposto que toma aqueles como simples sujeitos passivos inseridos em estruturas e processos sociais criados pelos adultos e que considera a infância como um período cronológico de sujeitos sem autonomia (PROUT, 2010). Todavia, a própria pirâmide etária está a sofrer alterações devido às condições de vida do ser humano.

Em suma, de negligenciada, ignorada, disciplinada/coagida e objecto de observação e pesquisa, a criança é agora considerada como sujeito com expressão corporal, afectiva, criativa e verbal própria. A *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada em 1959 e alterada, por necessidade de actualização, pela

¹ Referimos dois livros de Mead: *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & Company, 1928; *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. New York: Blue Ribbon Books, 1930.

² Referimos o artigo de Benedith: *Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning*. In C. Kluckhohn & H. Murray. *Personality: in nature, society and culture*. London: Jonathan Cape - Thirty Bedford Square, 1953, pp. 522-531.

Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, acompanhadas por vários diplomas que diferem de país para país, provam que ela é uma pessoa protegida juridicamente e muito mais do que um sujeito da incompletude humana. Também a infância é mais do que uma categoria social e histórica, caracterizada pela progressão para a racionalidade e produtividade. Apesar da não existência de um *corpus* teórico hegemônico de conhecimentos inteiramente validados, a criança e a infância são campos epistemológicos *in progress*.

1.1. A criança e a escola: breve percurso pelos modelos educativos

A escola é uma instituição social que conhecemos desde a antiguidade grega e que sempre esteve associada à assimilação e reprodução da cultura. É a instituição educativa por excelência, inseparável da criança e da infância. Historicamente foi-se alargando no espaço e no tempo e se foi estruturando de forma diferente e mudando seus princípios pedagógicos, conteúdos, métodos, discursos e opções políticas. Como adverte Luís Alves,

Não podemos esquecer que, na longa duração, nem sempre foi “pedida” à escola o mesmo tipo de objetivos. Se numa determinada época “a missão da escola já não se circunscrevia a capacitar cidadãos – educar para a liberdade e para a responsabilidade cívicas”, noutras épocas, esbater desigualdades era uma das funções que atribuíram aos diferentes níveis de ensino, embora começando pelo básico e chegando ao superior. (ALVES, 2012, p. 12)

São muitos os manuais que fazem a história das instituições escolares, públicas ou privadas, com base em textos ou fontes materiais, como, por exemplo, imagens e edificações arqueológicas. Para o estudo da educação grega é incontornável o livro *Paideia ou a Formação o Homem Grego*, de Werner Jaeger (2013)³, bem como para

³ Trata-se a 6.^a edição da tradução brasileira de *Paideia; die Formung des griechischen Menschen* [3 vols. (1933–1947)] de Werner Jaeger.

o estudo da educação medieval o livro de Pierre Riché e Jacques Verger, com tradução brasileira (2006). Para uma visão geral e alargada, destacamos o livro de Jean Vial e Gaston Mialaret – *História Mundial da Educação* (1985) –, que mostra como os acontecimentos históricos e os contextos sociopolíticos influenciaram planos de estudo, conteúdos das matérias, relações entre professor-aluno, métodos de ensino e aprendizagem, rotinas e objectos, bem assim como tipos de instituições e reformas educativas. A ideia dos autores é que a educação interessa a toda a sociedade pois transmite o conhecimento construído pelas gerações anteriores e que serve para dar continuidade à civilização presente e futura. Toda a actividade profissional, cultural, científica, social, moral, política e económica estão directamente relacionadas com a educação, dependendo dela. Jacques Rancière considera que a contemporaneidade está afectada por crises de aprendizagem e da escola. Num texto traduzido em português e intitulado “Escola, produção, igualdade” (2018), afirma que o neoliberalismo tem procurado aproximar a escola e a economia, de modo que o projecto de formação coincida com os interesses de produção das empresas e das indústrias. Mas isso está em contradição com a democracia que é, sobretudo, um modo de vida dos indivíduos mais do que de governo de grupos de interesse.

Ao longo da história são muitos os modelos educativos que dão orientação filosófica ao ensino, que estruturam estratégias de aprendizagem, que selecionam métodos e actividades de ensino. Segundo Bruce Joyce e Marsha Weil (2009) existem quatro modelos de ensino: 1) modelos centrados no tratamento de informação que estão fixos no funcionamento cognitivo dos alunos; 2) modelos inspirados na modificação do comportamento, com acento moral e apoiado em correntes de reforço e controlo do estímulo; 3) modelos inspirados na interação social para o desenvolvimento de relações frutuosas com os outros e o ambiente social; 4) modelos inspirados no desenvolvimento da pessoa com vista a uma melhor

compreensão de si mesmo. Os quatro modelos não se excluem necessariamente entre si e podem fornecer estratégias de trabalho pedagógico. Isto significa que coexistem muitos movimentos, sobretudo vindos do século XX: o Ensino Mútuo, a Educação Nova, a Pedagogia Activa, a Pedagogia Montessori, a Pedagogia Steiner-Waldorf, a Pedagogia de Grupo, a Pedagogia socio-construtivista, entre outros.

Na contemporaneidade oscila-se entre metodologias activas e passivas, dependendo dos regimes políticos e do desenvolvimento sociocultural dos países, sendo que o uso da informática, em resultado da revolução científica e técnica, é novidade sem precedente. Isto deu origem ao ensino programado e ao ensino assistido por computador. A situação pandémica Covid-SARS 19 veio acelerar o potenciar o uso das tecnologias e mostrado nossas possibilidades metodológicas.

De seguida apresentamos imagens sobre os momentos históricos mais significativos da educação.

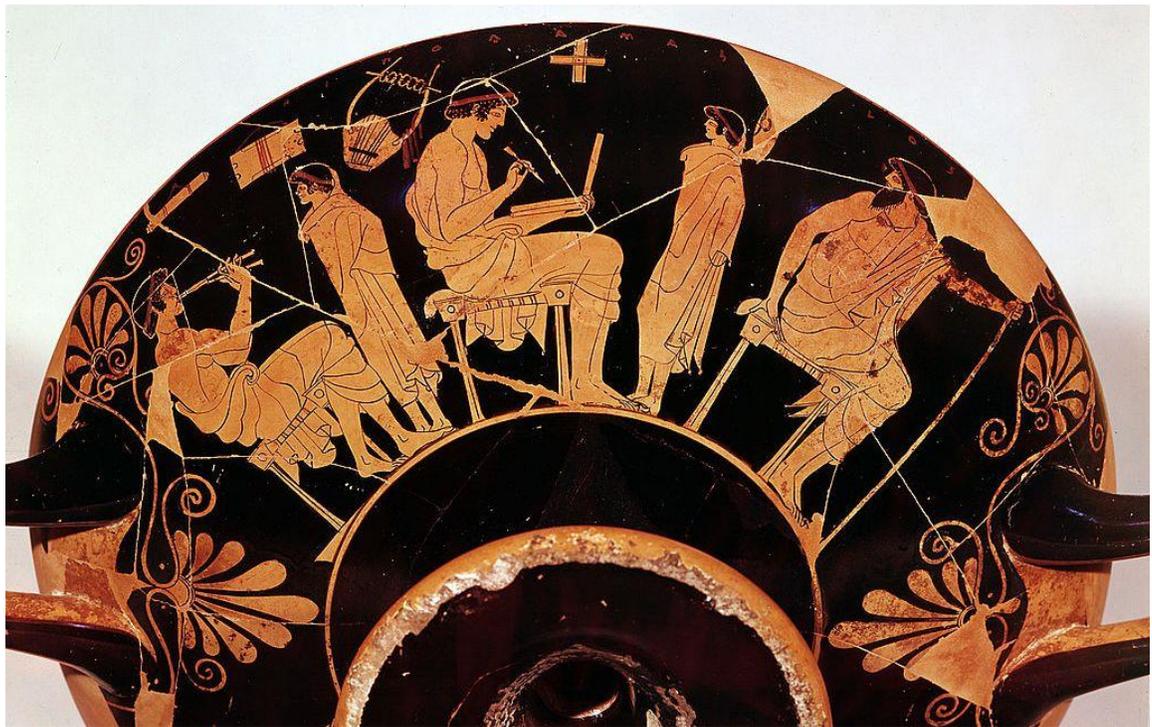


Figura 1 Cena de educação sobre uma taça antiga com figuras vermelhas. Museum de Berlin © Getty / Print Collector

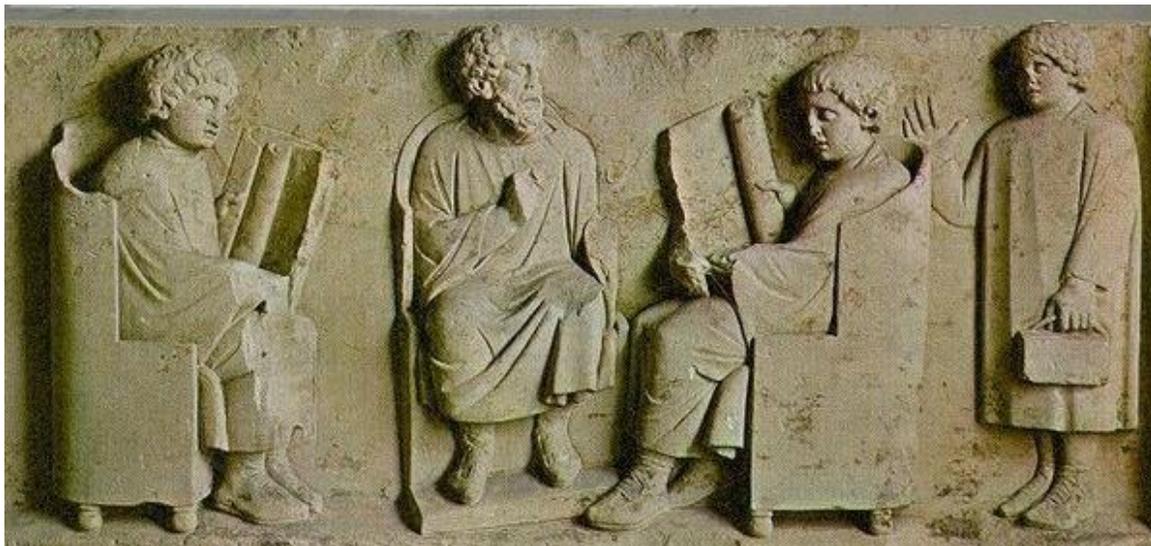


Figura 2 O mestre (magister ludi) com três discípulos (discipuli) - 180-185 a.C.

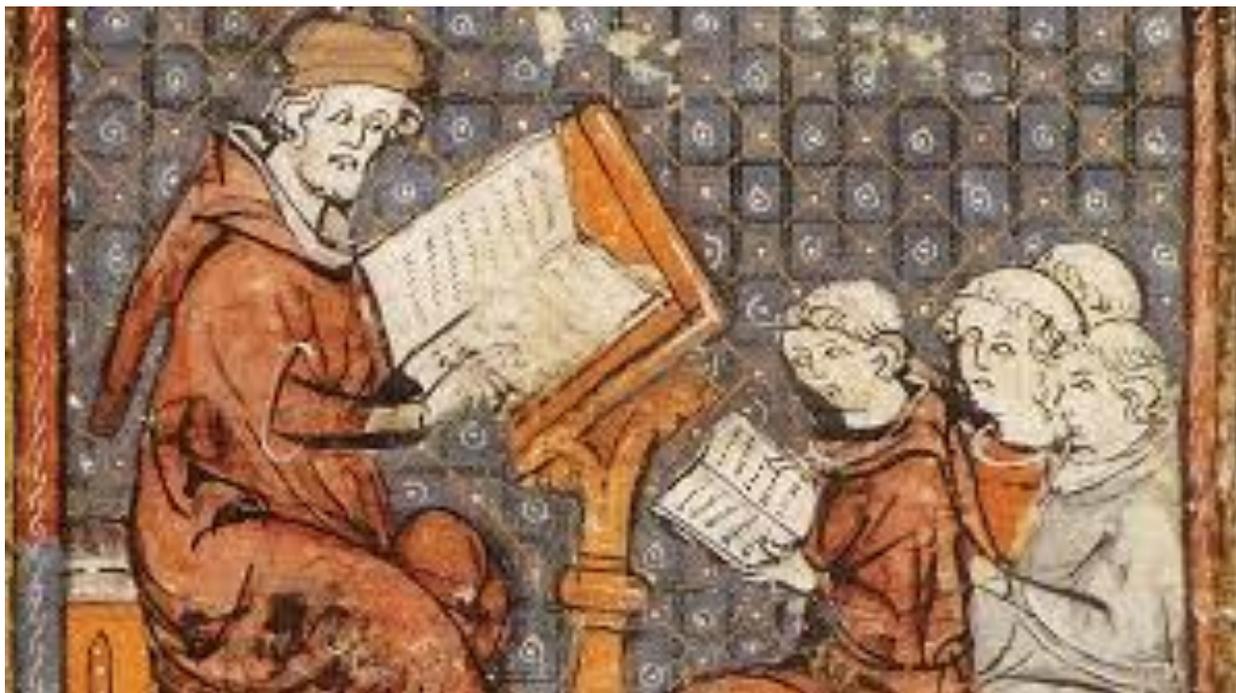


Figura 3 Aula de Filosofia na Idade Média. Miniatura tirada de *Grandes Chroniques de France*, 1375-1379. Bibliothèque Municipale, Castres. Crédits: Luisa Ricciarini/Leemage – AFP



Figura 4 Adriaen van Ostade, O Mestre-Escola, séc. XVII



Figura 5 Filósofo fazendo uma exposição sobre o planetário, Joseph Wright of Derby, 1766• Crédits: Richard Tailby



Figura 4 Jean-Baptiste Jules Trayer (1824–1909), Crianças bretãs na escola, 1882. Lápis aguarela sobre papel. Coleção privada



Figura 5 Aula na China. 2017⁴

⁴ Foto retirada do blog UKTECK Engenharia e Tecnologia. Foto de 22/12/2017. Tamanho original 862x647.

A leitura da história da educação, que as imagens sequenciam por períodos, mostram que, apesar de algum cepticismo a respeito da educação, da escola e da democracia, também está presente a confiança na possibilidade de alterar as situações de crise. Para Matthew Lipman superação da concepção tradicional supera-se por meio do desenvolvimento do espírito crítico e da criação de um ambiente dinâmico de aprendizagem que tenha a diversidade das vivências e a pluralidade da cultura. O espírito crítico encontra nas práticas filosóficas, tal como Lipman as concebeu, o espaço próprio para o seu desenvolvimento. Embora a prática filosófica nas escolas tenha encontrado opositores por considerarem que as crianças são imaturas para o exercício filosófico, Jacques Lévine, psicanalista francês, defende-a: “(...) trata-se de uma prática directamente orientada para a construção identitária do sujeito na existencialidade do seu ser no mundo, pela palavra assumida na sua relação com os outros” (2008, p. 96).⁵

2. Lipman e a Filosofia para Crianças

2.1 A novidade e a estrutura de FpC

Matthew Lipman (1923-2010) foi um filósofo norte-americano professor em Columbia University e co-fundador do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) com Ann Sharp, em 1974, é mundialmente conhecido por ter criado Filosofia para Crianças. Na década de sessenta reconheceu a dificuldade dos estudantes em argumentar e contra-argumentar num diálogo de atmosfera democrática. Convicto de que era necessária a prática do raciocínio nos moldes da lógica e de que esta prática deveria se iniciar cedo, precisamente nas classes K-12 (educação primária e secundária), publicou seu primeiro livro *Harry Stottlemeier's*

⁵ Tradução da Professora Maria Teresa Santos.

Discovery, em 1969, com apoio do National Endowment for the Humanities. Se trata da primeira novela filosofia destinada a jovens. Em 1972 se muda de Columbia University para Montclair State College (agora Montclair University), onde desenvolveu a prática de Filosofia para Crianças e começou a formar professores.

Do estudo que fez sobre o ensino da filosofia constatou a alteração entre o período em que era base para a cultura geral ou para prosseguir os estudos universitários (medicina, teologia, direito) para o período em que foi colocado em segundo plano para dar lugar à ciência, às engenharias e à economia. Também constatou que a ideia de ensino da filosofia a crianças causava reações negativas por eventualmente ser perigoso devido à doutrinação ou, ao contrário, por ser surpeflúo. Para Lipman o problema do desinteresse pela filosofia não residia na universidade, nem nos professores, nem nos estudantes, mas na falta de prática do exercício filosófico desde cedo. É essa falta que, de certo modo, limita o pensamento dos estudantes por toda sua vida e afecta a capacidade de participar crítica e construtivamente na vida democrática.

Para Lipman, nas palavras de Carlos Dinis, o sistema educacional “preocupa-se apenas em que os alunos memorizem os conteúdos através dos quais serão avaliados, não incidindo na condição fundamental de aprenderem a pensar” (DINIS, 2011, p. 19). Não existe uma educação plena em que tenha lugar o questionar, o expressar o pensamento próprio, o rever o pensamento, o escutar e discutir as ideias dos outros, o recriar ideias e o dialogar entre crianças. Foi a identificação desta falta que lhe deu a certeza da necessidade de uma proposta no sentido de preencher esta lacuna.

Caroliny Lima afirma que a constatação e preocupação de Lipman é corroborada quando outros docentes são questionados sobre a metodologia utilizada no ensino médio e superior e declaram que existem diversas dificuldades de ordem cognitiva e associam tais dificuldades à falta de conteúdos que consigam articular-se

com a vivência das crianças, com os seus interesses, que as envolva directamente na construção do saber e do seu pensamento e que as interpele sobre como se pode construir um melhor mundo. A falta de empenho do desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, que não apenas a memória, acarreta baixos rendimentos escolares. (LIMA, 2018)

Assim Lipman iniciou um programa intitulado Filosofia para Crianças onde se buscava instigar o pensamento crítico, reflexivo, criativo e autónomo com clareza e rigor, sem impedir que a criança fosse criativa e tendo sempre com base a sua vivência pessoal. O mundo de cada criança é a referência pessoal de partida para se abrirem ao mundo dos outros. O diálogo entre pares, a reflexão sobre as ideias que estão em discussão e o pensar deliberativo são pontos-chave para Lipman e a filosofia, como sempre defendeu, é a única via de promover este triângulo tão necessário para que as crianças busquem o sentido das coisas nas suas vidas e para o desenvolvimento do ser humano em geral.

Apesar deste conjunto de pontos se conjugarem entre si, a premissa central do pensamento de Lipman foi a autonomia do pensamento da criança, partindo do pressuposto de que “Queremos alunos que pensem por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (LIPMAN, 1995, p.44). Pôs em causa o ensino tradicional baseado na memória, na doutrinação, na passividade do pensamento e na uniformidade do modo de ser e estar. Só o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança a pode tornar um sujeito autónomo e a pode preparar para ser um adulto ativo e consciente na sociedade. Todavia, para isso, Lipman defende que as crianças sejam vistas como crianças e não mini-adultos que dão respostas prontas para questões. (MALACARNE, 2005)

Com o intuito de provar sua teoria, o filósofo norte americano foi além do seu primeiro trabalho escrito – *Harry Stottlemeier's Discovery* – e colocou em prática suas ideias com a criação de grupos de diálogo a que chamou comunidades de

investigação. Mais tarde, acompanhado por Ann Sharp, escreveu várias novelas dirigidas para criança, onde eram apresentados questionamentos filosóficos que serviam de estímulo não só para o levantamento de questões, mas também para o esclarecimento, o aprofundamento e a discussão livre de questões, sem a intervenção censora ou directiva do adulto. Foi esta a explicação dada por Lipman:

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (LIPMAN, 1995, p. 240-241)

Para Lipman o desenvolvimento da autonomia do pensar com rigor e abertura, bem como a participação dialógica em comunidade, se devem iniciar na filosofia e, nesse sentido, devem ser fornecidos textos adequados para estimular o exercício de pensar livremente em grupo. Criou, pela primeira vez na história da filosofia e até na história da literatura infanto-juvenil, textos a que chamou ‘novelas’ filosóficas para crianças e jovens. As novelas deveriam ser escritas numa linguagem simples para que as questões pudessem ser captadas sem dificuldades, deveriam surgir em situações problemáticas ao longo da narrativa e deveriam estar associadas à vivência das crianças. Ressalta-se que as crianças e jovens eram colocados como protagonistas e em grande interação entre si. As novelas são muito segmentadas para serem lidas por curtos parágrafos e episódios, servindo cada um delas como texto do diálogo. Não menos importante é sublinhar que as histórias devem abrir a imaginação da criança através da ficção, alargando o seu mundo (LIPMAN, 2002, p. 62). Lipman considerou as histórias como pérolas para crianças e jovens, um bem que ninguém poderá tirar delas. Isto significa que para Lipman a articulação entre filosofia e literatura é fundamental em FpC, ambas se inscrevendo nas humanidades e fecundando-se. Assim como a literatura permite que o pensamento filosófico se

torne disponível (o texto oral tem limitações) e alargue a compreensão do ser humano em acção no mundo, a literatura com a filosofia ganha mais densidade reflexiva.

Lipman afirma:

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

As sessões de FpC, em que todos os participantes estão sentados em círculo, iniciam-se pela leitura. Este esquema foi, mais tarde, adoptado para o jardim de infância com vista a introduzir a leitura e o diálogo em grupo ou a potencializar o desenvolvimento de conceitos através de jogos. É neste sentido que Carlos Dinis escreve:

É a partir do primeiro ano do 1.º ciclo que, os alunos ganham o gosto pela leitura. Entretanto, nunca é cedo de mais para começar a introduzir a leitura na vida dos pequenos, desde que de forma adequada para a faixa etária, de modo que para crianças do jardim de infância as rodas de leitura devessem durar de 15 a 20 minutos, enquanto para as do primeiro ano, poderiam ter 30 a 45 minutos, por exemplo. (DINIS, 2011, p. 22)

De facto, para Lipman, os textos e os jogos seguidos de diálogo permitem à criança desenvolver a linguagem, dando atenção aos aspectos lógicos do seu próprio discurso e dos discursos dos outros, o que é equivalente ao desenvolvimento do pensar. Aprender a raciocinar não cabe apenas à escola, mas a quem cuida da criança, como refere numa passagem do livro *O pensar na educação*:

Se as habilidades sintáticas e lógicas forem corretamente aprendidas antes do jardim da infância, estas nos assistirão durante toda nossa vida, pois a reunião destas habilidades é a plataforma ou o fundamento sobre o qual nossas vidas enquanto criaturas racionais são construídas. (LIPMAN, 1995, p. 47)

Esta convicção levou Lipman à inclusão de FpC nos planos de estudos das escolas, pois melhora as habilidades (*skills*) de ordem cognitiva o que é um benefício a usufruir por todas as disciplinas. Não se trata de um treino mecânico nem de uma exclusão de todas as outras capacidades próprias do ser humano como a social e a criativa. Os jardins de infâncias e as escolas têm como função uma educação integral que crie situações de aprendizagem (nas dimensões teórica e prática) para aprimoramento do pensar crítico, autônomo, criativo e cuidadoso. O ponto central para Lipman era que as discussões de conceitos e ideias deveriam se iniciar na infância, para que quando o indivíduo chegasse na idade adulta tivesse prática para fomentar debates inteligentes, educados e que não aceitam as imposições da sociedade simplesmente por aceitar (LIPMAN, 2002).

A entrada das práticas de FpC no jardim de infância baseia-se em duas teses de Lipman. Uma, para a qual Carlos Dinis chama a atenção (2011, p.23), que o pensamento e a leitura são interdependentes, embora fortemente relacionáveis. As crianças não necessitam de saber ler para estimular o pensamento. Se pode recorrer a vídeos, alguém pode narrar uma história ou se pode usar imagens ou propor jogos para, a seguir, abrir um espaço de diálogo investigativo. Outra tese, que as crianças podem explorar conceitos e incorporá-los no seu discurso ou reconhecer o seu significado. Por exemplo, a amizade. Se trata de um conceito apresentado por Platão no *Banquete* e que para uma criança é significativamente expresso em “ser amigo de” ou em “já não sou amigo de”. Pesquisar em conjunto o que significa é permitir que as crianças explorem as suas vivências e lhes vão dando sentido. O mesmo se pode dizer a respeito de outros conceitos:

Exemplos desses conceitos são: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade. Sem conceitos como esses, funcionando como idéias reguladoras, teríamos muito mais dificuldade em dar sentido à nossa experiência. [...] É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos

de suas vidas. Existe uma idéia errônea de que as crianças não estão interessadas nas noções filosóficas e querem apenas divagar sobre trivialidades ou dominar as informações. (LIPMAN, 1994, p. 47-48).

Para uma compreensão da proposta de Lipman, há que referir ainda a relevância dada à Comunidade de Investigação e o papel do adulto nela.

A Comunidade de Investigação é central no programa de FpC. É nela que se desenvolve toda a actividade de aprendizagem e se promove uma relação comunicativa simétrica, buscando argumentos para as convicções pessoais. São muitas as operações possíveis: exposição, escuta, atenção, interpelação, explicação, comparação, hierarquização, priorização, análise, síntese, revisão, reconstrução, transferência, entre outras do pensamento complexo. Também é nela que se promovem valores como a verdade, a liberdade, a autonomia, o respeito, a empatia, a justiça, entre outros. Mas, não menos importante, nela tem lugar a criatividade e o bem-estar. Para Lipman a Comunidade de Investigação funciona como espaço experimental da democracia, entendida como modelo que dá voz a todos, que dialoga criticamente e que consensualiza. Leia-se esta passagem:

A comunidade de investigação é a sementeira necessária para o cultivo da filosofia na escola primária, pois ela intermistura 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. 367-368)

As Comunidades de Investigação não correspondem a aulas, propriamente ditas, em que se apresenta uma matéria, segundo metodologias estabelecidas e se concretizam objectivos com vista a uma avaliação. As sessões de FpC têm como seu objetivo principal o desenvolvimento do pensamento crítico em grupo. Não tem necessariamente de chegar a conclusões e, muito menos, de fixar ideias para o grupo. Importa pegar num argumento lançado por uma criança, debatê-lo e seguir o movimento do argumento, que se vai alterando a pouco e pouco de acordo com a

tomada de posicionamentos e a exploração crítica desses posicionamentos. Portanto, as sessões são sempre ‘em aberto’ e nunca uma perseguição de objectivos. É a dinâmica investigativa pela discussão realizada interpares que afasta o risco das crianças serem doutrinadas, como refere Antômio Lorieri, daí

(...) a proposta de ir, progressivamente, propiciando o maior envolvimento possível com o questionamento filosófico e de ir, ao mesmo tempo, desenvolvendo nas crianças e jovens os instrumentos de pensamento e as disposições atitudinais necessárias e requeridas para o trato competente com tal questionamento. (Lorieri, 2004, p. 161)



Figura 6 M. Lipman numa sessão de FpC

Em relação ao papel do adulto dentro da Comunidade de Investigação, Lipman não atribui a ele a função de professor, de acordo com o modelo de interação professor-aluno, e não coloca ele como um mero espectador. Lipman introduz a função de ‘facilitador’ de aprendizagem que coloca todo o foco nas crianças, buscando que pensem de maneira clara, organizada e crítica, fomentando diálogo e o respeito, sem autoritarismo (SOUZA, s/d, p.16-17). Ao se procurar desenvolver a

autonomia do pensar nas crianças tem de se garantir a prática da liberdade e tem de se permitir que elas se sintam à vontade, sem receio de errar ou ser punido, para dar a conhecer o que sente ou pensa sobre um tema e, assim, entrar na troca comunicativa da comunidade. Antes de mais, importa criar um ambiente de confiança para expressar-se livremente

(...) o adulto tem por tarefa essencial, coordenar, orientar e facilitar a descoberta do conhecimento, a atitude de questionamento, fomentar a pesquisa, desenvolver o espírito crítico, em suma, a arte de bem pensar. Para tal, é imprescindível a existência de um contexto democrático (escola democrática). Tal não significa, porém, que se ponha em causa o conhecimento científico ou outros, pois, o que é valorizado é o modo ou a forma como decorre a (re)construção do saber, a qual difere da simples apresentação narrativa ou descritiva da mesma. (LIBÓRIO, 2007, p. 26)

O facilitador não tem particular relevância dentro da Comunidade de Investigação e, por isso, não impõe questões ou temas para discussão nem cria uma agenda de discussão. Os temas ou as questões são colocadas pelas crianças como resposta a algum estímulo (texto, imagens, acontecimento); e que inclui a discussão de filósofos específicos ou de tradições filosóficas, se é que existe, apenas para desenvolver as suas próprias ideias sobre os conceitos em discussão. Os temas ou as questões são sujeitas a voto pelas próprias crianças. O facilitador, que deve ter uma formação filosófica, recapitula e reconstrói a discussão se situando dentro da tradição filosófica e vai verificando a clareza do que se discute ou se estão presentes falácias que dificultam ou distorcem a interpretação e a compreensão. O facilitador procura manter uma discussão estruturada e colaborativa com o objectivo de aprofundar conceitos e ideias, construir significados e de adquirir entendimento, mas sem apressar nem direccionar. Para isso o facilitador tem de levar as crianças a identificar pressuposições subjacentes e contradições, a fazer exercícios de inferência e generalização, a reconhecer a falibilidade (incluindo o facilitador) das suas posições, a buscar razões é um investimento de todas, bem como a compreender que não há respostas finais e acordadas para a maioria dos participantes na comunidade. Como

referia Lipman, tem de ser capaz de levar as crianças a “dividirem opiniões, com respeito, desenvolverem questões a partir das ideias de outros, desafiarem entre si para fornecer em opiniões até então não apoiadas” (LIPMAN, 1995, p.31).

O facilitador tem de ter uma boa formação e experiência para compreender bem o programa e chegar a níveis filosóficos do diálogo e não se pode improvisar nem as crianças são cobaias. Para isso, Lipman e Sharp fizeram acompanhar as novelas de manuais que, a partir do trabalho com crianças, dão sugestões para aplicar algumas metodologias (jogos; exercícios) e materiais específicos. Na formação dos facilitadores se trabalha em Comunidade de Investigação para compreenderem como funciona a proposta de Lipman e se naturalizarem com ela (SANTOS, 1995). E, por isso, a formação dos facilitadores integra três momentos fundamentais: a explicação, que se adquire pelo estudo e pesquisa de obras filosóficas; a modelagem, que é a transferência do estudo feito para a Comunidade de Investigação; e a experiencição que consiste na prática iniciante do facilitador com crianças, procurando recriar a prática de modelagem com o estudo feito. Escreve Lipman:

Nenhuma explicação da arte de ensinar filosofia pode ser adequada para o professor que está se preparando para isso. Primeiro, é preciso admitir que os próprios filósofos nunca tiveram muita clareza sobre o que fazem quando ensinam filosofia. Portanto, falta-nos uma compreensão ampla sobre em que uma explicação adequada pode se basear. Segundo, mesmo se tivéssemos tal explicação, seria insuficiente se o filósofo não modelasse de forma competente, unindo a uma experiência de professor, o que é envolver-se num diálogo filosófico. Esses três componentes - explicação, modelagem e experiência - são indispensáveis na preparação dos professores para ensinar filosofia para os alunos de 1º grau. (LIPMAN, 1994, p. 172-173).

O facilitador se mantém atento para que as crianças construam o seu pensamento multidimensional: crítico (*critical*), criativo (*creative*), cuidadoso (*caring*). Colocando cada uma delas em esquema:

Dimensão crítica – É o pensamento aplicado, ou seja, que ajuiza e aplica conhecimentos com método, seja na deliberação, valoração, decisão e acção segundo

critérios lógicos (precisão, consistência, coerência, ...). O próprio pensamento se avalia a si mesmo e se auto-corrige e, assim, se auto-regula considerando o que convém ou não, o que é que tem sentido ou não e o que é ou não contextualizado.

Dimensão criativa – É o pensamento que tem a capacidade de inventar e de transcender, expandindo a experiência e fazendo avançar a compreensão. Caracteriza-se por ser inovador, pluralista e divergente.

Dimensão cuidadora – É o pensamento afectivo que estima, preserva e tem expressão nas condutas humanas.

Em suma, a novidade de Lipman pode ser apresentada em duas dimensões, como escreve David Kennedy:

“A primeira — introdução da Filosofia como matéria no plano de estudos da escola elementar — está baseada na convicção de a infância é uma estadia da vida apropriado para ler, pensar e conversar sobre assuntos filosóficos, como justiça, amizade, o que se entende por eu, entre outros. Enquanto tal, ela representa uma mudança no modo dos adultos compreenderem as crianças como pensadores fazedores de sentido, comunicadores e agentes morais. A segunda dimensão é pedagógica. Consiste na ideia de que um diálogo guiado e de estrutura aberta, em comunidade, a que chama “comunidade de investigação filosófica” (CPI) — é a via mais apropriada para praticar um curriculum filosófico a desenvolver com os estudantes. (Kennedy, 2012, p. 36)⁶

Finalmente apresentamos um gráfico com os aspectos que fomos abordando e são estruturantes de FpC:



⁶ Tradução da Professora Maria Teresa Santos.

2.2 Influências pedagógicas e filosóficas do pensamento de Lipman

Após apresentação do programa de Lipman, considera-se relevante entender quais foram suas influências e pontos de partida para a criação de seu projeto.

A primeira grande influência se deve a Sócrates, de quem importou a ideia de compromisso intelectual na busca do significado e do sentido das questões, examinado em conjunto cada uma delas para as afastar da opinião sem fundamento (*doxa*) ou das pré-concepções e pré-julgamentos feitos. Baseado no modo questionante – ironia –, Lipman se tornou um “condutor dos educandos [...] um mediador, assim como Sócrates agia” (LIMA, 2018, p. 42). Ou seja, adota também a maiêutica socrática, estimulando o pensar para que o indivíduo possa “dar à luz” as suas ideias. Nesse sentido, a criança deve ser estimulada a expor suas ideias, instigada a examinar o próprio pensamento e a revê-lo. Assim como era com Sócrates, Lipman tenta demonstrar que o diálogo é a base metodológica para a construção de hipóteses, para detectar incoerências e incompatibilidades nos discursos, tirar conclusões válidas e assim por diante (SEUS, 2020, p.14).

Outro influenciador foi Charles Sanders Peirce, pois lhe forneceu o conceito e o modelo operativo de “Comunidade de Investigação”. A visão de Peirce baseava-se na dúvida e no conhecimento científico, de modo que toda crença e experiência fossem questionadas constantemente de forma científica e confrontadas com as experiências vividas pelo ser humano, tornando as respostas finais deste confronto mais firmes e confiáveis. (DIAS, 2009, p.50). O espaço próprio deste tipo de investigação eram as pequenas comunidades que são projeções da comunidade social alargada em que os seres humanos vivem. Também para Lipman a comunidade é o melhor lugar para fomentar debates pois é constituída por suas normas, valores e suas regras, como a sociedade em que se vive e que se constrói.

Outras influências provêm de Lev Vygotsky e Jean Piaget, por meio da teoria construtivista e interacionista:

Para Lipman o desenvolvimento da criança, tal como em Piaget, se assenta num construtivismo, numa relação interativa entre criança e escola, na tese de queo conhecimento não depende nem só da criança (sujeito) nem só do conteúdo de estudo (objeto). As estruturas da inteligência são produto de uma construção (daí a expressão construtivismo) contínua da criança. Tais estruturas constroem-se de modo progressivo num processo de troca entre o aluno e o meio (sujeito/meio) (LIMA, 2018, p.60).

Vygotsky tinha como premissa a valoração da história, da cultura e da sociedade, defendendo que para entender um indivíduo era necessário conhecê-lo como um todo, no seu contexto e ao longo do seu desenvolvimento. (ELIAS, 2005).

Vale dizer que o estudo do desenvolvimento humano segundo Vygotsky não estava ligado ao físico, mas dizi respeito às suas funções mentais, desde o nascimento, passando pela infância, até a vida adulta. Com isto o autor chegou na descoberta do sistema dos signos, sendo a linguagem a componente principal, utilizada pelo ser humano para comunicar e se apropriar do mundo a sua volta. (ELIAS, 2005).

Partindo da questão psicológica da criança e de sua individualidade na perspectiva vygotskeana, Lipman entendeu que a primeira comunicação social da criança se realizava em casa, no seio de sua família, mas que isso não limitava seu pensamento. Foi sobre a escola que fez recair essa limitação ou freio imaginário, o que de modo algum poderia existir. (ELIAS, 2005).

Adiante, Lipman chegou aos estudos de John Dewey, considerado a sua maior referência, tomando pressupostos filosóficos, princípios, ideias, abordagens e, principalmente, a concepção de educação. Se transcreve este comentário:

A abordagem educativa, de Lipman como a de Dewey, é inteiramente alicerçada sobre as crianças; as experiências pessoais desses últimos assim como os seus próprios interesses são as bases das discussões filosóficas que têm lugar durante as aulas. Finalmente, à semelhança do pragmatismo de Dewey, o

desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia individual são dois aspectos que constituem a abordagem ética de Lipman, com o objectivo de formar indivíduos completos e cidadãos activos no seio de uma sociedade democrática. (DINIS, 2011, p. 12).

Dewey, fundamentou sua ideia no pragmatismo, corrente filosófica criada por Charles Sanders Pierce e Willian James, onde o foco é a potencialização do espírito crítico, a investigação em comunidade e a capacidade de pensar autonomamente. Com esta base, Dewey defenderá que a escola teria o dever de exercer ativamente a transformação da sociedade e que é mediante a filosofia e dentro da instituição escolar que a criança terá suporte para a sua construção social, preparando-se racional, emocional e fisicamente. Este propósito deverá perpassar toda a prática pedagógica e em todos os níveis de escolaridade, inclusive os iniciais.

Lipman concordou com Dewey, defendendo que a filosofia em sala de aula proporciona à criança elaborar seus conceitos como ser social, reflexivo, crítico e democrático. Cada facilitador (professor e educador) deveria promover questionamentos filosóficos, especificando-os como um tema comum e controverso, relacionado com a vida em sociedade.

A sala de aula deve ser convertida em uma comunidade de investigação. Deve ser uma comunidade questionadora, uma comunidade interativa, colaboradora e pesquisadora. No surgimento de injustiças e equívocos dentro da comunidade, estes devem ser tratados como problemáticos e tratados de maneira racional e experimental, como seria qualquer outra questão problemática. Em suma, para Dewey a sala de aula deve ser um microcosmo da Grande Comunidade, e, se conseguirmos chegar a esta Grande Comunidade, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer estes microcosmos. As escolas da atualidade irão gerar a sociedade do futuro (LIPMAN, 1995, p. 373).

Dewey ansiava ir mais a frente das propostas pedagógicas da Escola Nova e fez por desencadear os parâmetros para uma escola democrática e experimental, baseada primordialmente na experiência. Neste sentido as competências individuais e os conhecimentos adquiridos conjugavam-se como um recurso para solucionar

questões existenciais e a escola transformava-se no espaço de construção do pensamento do aluno. Ora Lipman, no mesmo alinhamento, concebeu a educação como um exercício para pensar reflexivamente a experiência pessoal, reorganizando-a, reconstruindo-a e enriquecendo-a em contexto comunitário. Assim a comunidade de investigação aplica a teoria educacional de Dewey. Se pode concluir que a visão coerente e que transformou o modo com que a filosofia chega às crianças foi aprimorado por Lipman tendo por base muitas influências.

2.3. A Filosofia para Crianças no Brasil

O programa de Lipman teve tanto êxito que transcendeu fronteiras, chegando a outros países, a exemplo, o Brasil. O programa foi introduzido na década de 1980 pela professora Catherine Young, mais tarde conhecida como Catherine Young Silva, que fundou, em 1985, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças [CBFC], uma entidade civil, sem fins lucrativos, que tinha a finalidade de divulgar a proposta de Lipman e habilitar professores para trabalhar com o programa.

Ann Sharp, num texto de homenagem escreve sobre esta norte americana que realizou no Brasil um “sonho impossível”:

Existem hoje mais crianças fazendo filosofia no Brasil do que em qualquer outro país. Muitos centros regionais já existem e outros virão a ser criados. A institucionalização da Filosofia para Crianças já começou em várias universidades do país. Programas de treinamentos e Mestrados em Filosofia para Crianças também já passaram a existir. (...) Podemos afirmar hoje que o "sonho impossível" de Catherine Young Silva está se tornando uma realidade concreta. (Sharp, 2009)

O Portal da Educação fornece mais elementos sobre a divulgação, sobretudo refere o grupo inicial de trabalho:

Catherine Silva recebera, à época, vários materiais que continham informações sobre o Programa original de Lipman, porém, a ela coube o direito de aperfeiçoá-lo e adaptá-lo conforme o desenvolvimento do seu Programa no Brasil. Com um

grupo de colaboradores, em geral, professores, as traduções de diversos livros foram feitas, tanto que a divulgação e a implantação da Filosofia para Crianças no Brasil alcançaram muitas escolas, tanto públicas quanto particulares. Ela contou como significativo apoio do professor de Filosofia da Educação na PUC-SP, Marco Antônio Lorieri, Ana Luiza Falcone (professora de Filosofia) e Sylvia Hamburger Mandel (professora de Inglês) para tradução e adaptação dos materiais originais de Lipman que serviram de ponte para criação de outros. O trabalho de tradução iniciou-se com o primeiro material elaborado por Lipman, o Harry Stotlemeier's Discovery (A descoberta de Ari dos Telles), editado em quatro volumes: dois como manuais de instrução para professores e dois como livro-texto, destinados aos alunos (PORTAL DA EDUCAÇÃO, s/d).

De acordo com Asei (2013), a instituição sediada em São Paulo possibilitou a capacitação de professores que não precisavam mais sair do país para fazer sua formação. Coube a eles propagar o Programa Filosofia para por várias regiões. O CBFC tinha também a responsabilidade de traduzir e adaptar os textos de Lipman à realidade brasileira.

Com o tempo, tornou-se necessário criar filiais – Centros Regionais –, dotadas com certa autonomia. Na segunda metade da década de 80 e durante toda a década de 90 surgiram centros que avançavam projetos pedagógicos desenvolvidos em diversas escolas, nomeadamente: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Cuiabá/MT, Curitiba/PR, Florianópolis/SC, Petrópolis/RJ, Ribeirão Preto/SP e São Paulo/SP (PORTAL DA EDUCAÇÃO, s/d).

Infelizmente, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças encerrou suas atividades em 2010, ao qual sucedeu o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar [IFEP]. Este assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças, tendo em particular consideração a educação brasileira e propondo ser um novo paradigma educacional que tem como ideal converter todas as salas de aula em comunidades de investigação e que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento (IFEP, s/d). De acordo com o 'site' da Instituição, sua missão central é desenvolver o ensino, a pesquisa, a produção e a edição de práticas filosóficas educacionais, especialmente obras teóricas, tecnologias alternativas,

programas, metodologias e materiais didáticos, bem como prestação de serviços com foco no ensino do Filosofar (*idem*, s/d).

Com o passar dos anos foram surgindo novas instituições em todo o país para difundir o Programa de Lipman. A exemplo, podemos citar o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias [NEFI], da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, criado no ano de 2004 e coordenado pelo Professor Walter Omar Kohan, que possui vasta produção literária, pesquisa e atividades extensionistas (BARROS, *et al*, 2020).

O estudo da Filosofia para Crianças de Lipman serviu de base para a criação do programa de Kohan no Brasil, que também é considerado um modo revolucionário de se pensar. A presente seção visa trazer a evolução deste estudo até os dias atuais e a proposta de Kohan.

3. O projecto de Walter Kohan: a filosofia com crianças na escola pública

O projecto de Walter Kohan continua em andamento e em aberto, quer dizer que não se encerrou nem se fechou a propostas. Estas continuidade e abertura devem-se a duas ideias subjacentes ao próprio projecto: uma, a filosofia é a oficina do pensar; outra, a escola pública é o lugar da experiência do pensar. Estas ideias estão associadas quer à crítica feita à concepção, derivada da modernidade, de infância e escola, quer ao academicismo da filosofia que não aceita margens para outras possibilidades de pensar as questões que reconhece como suas.

Nesta apresentação do projeto de Kohan vamos começar pela exposição do esquema de trabalho comum, que está muito próximo de Lipman e Sharp, mas que se distingue por priorizar a experiência de pensar ao exercício dirigido de pensar.

3.1 A estrutura do projeto

O caminho trilhado pelo ensino de filosofia até a mesma chegar à escola pública foi longo e árduo. A interrogação sobre o porquê de ensinar filosofia aos mais novos sempre se colocou, quer a filósofos quer a professores. Ao se analisar a história da filosofia e do seu ensino encontram-se posicionamentos diversos, sendo que uns defendem que a matéria deve ser ensinada aos mais novos para contribuir para a formação de pessoas mais exigentes racionalmente e com espírito crítico. A filosofia é assumida, nesta perspectiva, como componente disciplinar fundamental para a autonomia do ser humano, levando-o a uma compreensão mais rigorosa e alargada de si, dos outros e do mundo. (KOHAN, 2003).

Apesar de a problemática sobre o ensino da Filosofia ter sido iniciada há anos, continua em aberto a interrogação sobre a real motivação para o seu ensino aos mais novos, pois sempre foi considerada uma matéria própria de adultos devido às suas características como, entre outras, a radicalidade e a historicidade. Todavia, como refere Gabriela de Castro,

“O filosofar das crianças não é o filosofar dos adultos, como é evidente. É antes uma problematização precoce e sem orientação de fundo, o sinal de uma inquietação em estado prematuro que, por isso mesmo, necessita de ser convenientemente acolhido e orientado de modo a produzir, na devida ocasião, os seus melhores frutos. Sendo certo que tendemos a perder a capacidade de espanto à medida que vamos crescendo, também nos parece incontornável que, enquanto crianças, estamos apenas no início de uma viagem do pensamento que ainda se afigura longa. (CASTRO, 2011, p.107).

O projeto de Extensão em Escola Pública, denominado de "Em Caixas a Filosofia em-caixa", foi promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ] no ano de 2008, tendo como coordenador o professor Walter Kohan e contando com o auxílio de 13 professores. O foco do grupo era proporcionar a alunos

da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos uma experiência diferenciada com a filosofia, atuando no quadro de um modelo não formal. De algum modo, retiou-se o exercício filosófico do espartilho da formalidade tradicional do ensino, em que alguém transmite e explicita ideias fixas a alguém e, de seguida, avalia o nível de assimilação do ensinado. Kohan se distancia deste modelo para criar ambiente e dar tempo à iniciação da experiência de pensar a partir de questões que inquietam. A respeito, leia-se a seguinte descrição:

Sem usufruirmos de uma sala de aula tradicional ou se quer utilizarmos meios tidos como “corretos” de ensino, desprendidos de certezas ou convicções que atrapalham todo o processo no desenvolvimento do pensamento crítico filosófico, a cada encontro buscamos novas maneiras de ensinar, aprender, relacionar e dialogar, junto com um exercício de pensamento onde os alunos são provocados através de questionamentos sugeridos por eles próprios. Ao invés de carteiras, lousa e imposição de comportamentos uniformes, acontecemos em um ateliê com mobiliário colorido, livros e conversas em círculos. Trata-se de praticar a filosofia como dimensão do pensamento que busca problematizar a vida e abrir novas possibilidades para a vida individual e coletiva. (KOHAN, 2012, s/p).

O projeto começou a ganhar forma ainda no ano de 2007 com as visitas dos alunos do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância a escolas públicas para verificar o lugar de melhor aplicabilidade e perceberam, no seio da referida instituição, se correspondia ao ambiente desejável. Uma das exigências elementares foi a existência de profissionais dispostos e abertos a novas experiências. (KOHAN, 2003). Como relata Kohan, o projecto foi bem acolhido:

Tratava-se de uma escola de uma comunidade extremamente carente, onde o trabalho encontraria sentidos éticos e políticos específicos, atraentes para nós; dispunha de um quadro de professores interessados pela filosofia e abertos a novas práticas de formação; a direção da escola mostrou um empenho singular no trabalho de filosofia. Iniciamos o projeto, então, com uma dúzia de profissionais da escola, entre professores regentes, orientadores e a própria diretora. Fomos contemplados no edital10/2007 de Apoio à Melhoria da Escola Pública da FAPERJ e, com isso, recebemos recursos para comprar e equipamentos de informática, câmaras fotográficas, filmadora e materiais de papelaria;

acondicionar, pintar, mobiliar e equipar uma sala específica da escola (depois chamada de “sala do pensamento”). Também montamos uma biblioteca especializada com cerca de 80 livros para crianças e professores. E ganhamos bolsas para que, durante um ano, duas professoras da escola pudessem dedicar mais tempo ao projeto (KOHAN, 2012).

Além do conjunto de ações mencionadas acima, foram realizados três cursos intensivos de formação com os profissionais da escola: dois, mais curtos, num centro cultural próximo à escola, em Duque de Caxias; outro, no *campus* CEADS da UERJ em Dois Rios, na Ilha Grande, onde foram iniciados seminários teórico-metodológicos quinzenais. Durante o primeiro ano, membros do NEFI fizeram visitas regulares à escola, para acompanhar o planejamento e a realização das experiências filosóficas, a cargo das próprias professoras. Isto significa, de acordo com a posição tomada por Lipman e Sharp na apresentação do manual que acompanha o livro *Harry Stottlemaier's Discovery* (LIPMAN & SHARP, 1975, p.2), que a formação é indispensável, que não há lugar para a improvisação e que as crianças não são cobaias.

Todos participaram de três cursos intensivos de formação e foram acompanhados pela equipe do NEFI em seus planejamentos e durante a realização das experiências no primeiro ano do projeto na escola. Uma proposta composta e não estruturada, como salienta o autor, por seis momentos interligados: Disposição inicial; Vivência (leitura) de um texto; Problematização do texto, levantamento de temas ou questões; escolha de temas; Diálogo; e algo como uma avaliação, nomeada “Para continuar pensando”. Falar em composição, ao invés de estrutura, aproxima a experiência do fazer artístico, colocando os materiais, as técnicas (e teorias) a serviço do artista (nesse caso do professor), cujo resultado ultrapassa esses instrumentos (*idem*, 2016, p. 237).

Todo o ambiente escolar foi reordenado ao projeto e a instituição passou a se utilizar da filosofia para questionar, se criando uma relação professor-aluno de confiança comunicativa. Os alunos passaram a ser vistos como seres humanos que estão em constante construção pessoal e os professores adotaram uma postura questionante da sua metodologia, dominada pelo viés autoritário, apanágio de quem detém o conhecimento e é impositor do medo. Assumiram assim uma mudança

peçoal e funcional: a condição de facilitadores do conhecimento. (OMELCZUK, 2016). Mais uma vez, Lipman & Sharp estão presentes, pois indicam metodologicamente, no manual acima referido, o seguinte: “O Professor deve ser visto como um facilitador cuja primeira tarefa é estimular as crianças a pensarem sobre os seus próprios problemas através de discussões em sala de aula” (LIPMAN & SHARP, 1975, p. 2).

Outra mudança proposta e considerada viável foi a gestão do uso dos tempos da escola, que de uma forma linear e mensurável divide o horário em hora de brincar, hora de estudar, hora de aprender e hora de falar. Assim, se separa a aprendizagem e o conhecimento de outras atividades como se houvesse suspensão do pensamento e se tudo não fosse parte da experiência vivencial e das crianças. Logo se considerou que esta não é a melhor forma para formar crianças questionantes e pensantes, devendo a escola mudar sua organização interna, valorando todos os tempos.

Se a instituição ‘escola’ é difícil de mudar, a classe social dos ‘profesores’ também é resistente à mudança. Ora o projeto apostou na mudança da função docente. O professor tem de repensar sua relação com o conhecimento, com os discentes, com os seus colegas, com seu trabalho e até mesmo com sua mundividência. A docência é exercício de pensamento crítico em actualização e actuante. Neste sentido, a escola se transforma num lugar de construção e recriação pedagógica e de práticas metodológicas, por parte dos professores. Brevemente: a escola e os docentes não dispensam o pensamento crítico de suas concepções e de suas práticas. Dentro do projeto, a convicção de Kohan era de que a criança tem a capacidade de fazer os adultos pensar novamente. Por isso, trabalhar filosofia com as crianças é uma forma de reaprender, de expandir o conhecimento já existente nos adultos através dos olhos dos pequenos. (KOHAN, 2012)

Este ponto sempre foi fundamental para Lipman e Sharp, escrevendo no manual que publicaram para auxiliar professores na exploração do livro *Harry*

Stottlemaeir's Discovery:

A arte do professor, portanto, consiste em habilmente suscitar que as crianças comentem, de forma a manter a discussão em aberto e progressão e em conseguir, ao mesmo tempo, a maior participação possível da turma. O papel do professor, durante toda a discussão, é a de um questionador talentoso. (LIPMAN & SHARP, 1975, p. 3)⁷

Kohan assentou no projeto uma premissa de carácter reformista: a escola é um lugar que se pode renovar quando existe vontade em o fazer. É a flexibilidade e abertura da escola que deixa ‘encaixar’ a filosofia. Todavia, ela não é apenas um conteúdo estático, mas um saber rigoroso que deve ser posto em exercício por um docente capacitado. Estima-se que a partir desta forma de trabalho a filosofia passe a ser vista como uma experiência do pensar associado à vivência, capaz de repensar questões já existentes, de questionar aquilo que nunca foi questionado, de escutar o que outros pensam e de rever o pensado.

O livro *A Escola Pública Aposta no Pensamento* apresenta os dois projetos desenvolvidos por Kohan e por seus colaboradores. A obra oferece também algumas indicações/subsídios que podem ajudar na organização e ‘composição’ da experiência de pensamento, bem como indica alguns passos orientativos que possibilitem o acontecimento da experiência filosófica. A sequência da sessão de Filosofia com Crianças é próxima da praticada por Lipman e Sharp, como podemos constatar: a) Uma disposição inicial; b) Vivência (leitura) de um texto; c) Problematização do texto. Levantamento de temas/questões; d) Escolha de temas/questões; e) Diálogo; f) Para continuar pensando (avaliação).

O referido projeto deu origem a um *Caderno de Materiais*, correspondente aos manuais escritos por Lipman e Sharp e que acompanhavam os livros. A função do *Caderno* consistia em dar subsídios para a prática e organização filosófica das

⁷ Tradução de Professora Maria Teresa Santos.

sessões, e do próprio ambiente escolar, aos professores das escolas participantes. Parte de uma pergunta comum performativa: “Como compor uma experiência de filosofia?” Vejamos como explicita os passos da sessão, acima enumerados, sem bem que nenhum deles deva ser seguido como uma receita:

a) Uma disposição inicial

A atividade inicial consiste na proposta de uma experiência afetivo-reflexiva com ideias a serem trabalhadas. Trata-se de criar condições para as crianças participarem, individual ou em grupo. A sessão não arranca com imposições, mas com uma experiência motivadora geradora de uma disposição emocional e intelectual que tenham acolhimento e possa facilitar ou potencializar a relação das crianças com os textos e dinamizar a discussão filosófica. (KOHAN, 2012).

b) Vivência (leitura) de um texto

Este momento dá lugar aos textos nos seus diversos registos e suportes: escritos, orais, narrativos ou poéticos, dramatizações corporais, audiovisuais ou informáticos. O uso de recursos tão diversificados é problemático na perspectiva tradicional do trabalho filosófico, mas a sociedade digital tem proporcionado materiais que se constituem como textos abertos à leitura, interpelação, interpretação, compreensão e discussão. Assim é possível exercitar formas de expressão e experimentação que diversificam a leitura (participativa, dramática, recreativa, etc.), indo ao encontro de sensibilidades e capacidades diversas, em vez de excluir ou de uniformizar. Os textos “não têm o intuito de dogmatizar ou moralizar. Critério forte da seleção “é terem a beleza, o enigma e a força” (*Idem*, 2012).

c) Problematização do texto. Levantamento de temas/questões

O diálogo em comunidade começa neste momento com o levantamento livre de

questões que a leitura do texto (no sentido amplo acima considerado) proporciona. As crianças são provocadas pelo texto e interpelam o texto. Nesta fase tem destaque a ‘pergunta’, pois representam a abertura para o pensar, traçando rumos e norteando caminhos. O importante é que os participantes não se inibam com receio de a pergunta não ser a desejada ou da adequado. Um dos pressupostos fundamentais é a inexistência de perguntas boas ou ruins, de perguntas que agradam ou desagradam. Também não existe um modelo rígido de trabalhar, pois lançar perguntas individualmente ou organizarem-se em grupo e formularem perguntas. O objetivo visa identificar problemas que motivem os participantes para pensarem juntos e que, juntos, explorem possibilidades para abordar os problemas. Trata-se de criar as condições para o aflorar dos questionamentos (*Idem*, 2012).

d) Escolha de temas/questões

A escolha das questões ou dos temas tem forte significado pedagógico e social. Em primeiro lugar, porque são as crianças que manifestam suas preferências de pesquisa e discussão, sem imposição do adulto. Em segundo lugar, porque as crianças adquirem experiência social da participação individual no colectivo. Esta actividade requer muita atenção e imparcialidade por parte do professor, podendo usar vários critérios. Assim, a escolha da pergunta de lançamento do diálogo poderá ser i) determinada por sorteio; ii) escolhida por uma criança que não fez pergunta alguma; iii) obedecer a um critério lógico que estabeleça uma sequência entre as perguntas; iv) resultar da relação que está subjacente a várias perguntas; v) qualquer outro critério. Nesta etapa, busca-se focar o problema para o qual as crianças dirigem a sua atenção, identificando as perspectivas que elas afirmam e aprofundando as questões que inquietam o grupo (*Idem*, 2012).

e) Diálogo

O diálogo é o meio para as crianças comunicarem oralmente por troca de ideias, estando conectados uns aos outros na exploração discutida de uma pergunta, examinando seus pressupostos e suas consequências. O diálogo filosófico é a terra dos ‘porquês’ e dos ‘para quês’, indo além do ‘porque sim’ e do ‘porque não’. O diálogo permite que as crianças aprendam a respeitar-se, a escutar, a pensar antes de falar, a apresentar razões, a desenvolver capacidade empática, a ter em conta a diversidade de perspectivas e a apreciar as contribuições de colegas numa perspectiva construtiva (sem condenar, sem ridicularizar, sem manipular). Dito de outra maneira, no diálogo filosófico se exigem explicações, esclarecimentos conceituais, esclarecimentos terminológicos, argumentos para o que se diz, explicação de suposições e crenças; consistência interna, exemplos; previsão de consequências, rigor nas inferências, sejam dedutivas ou indutivas, identificação de contradições, exploração de alternativas.

No diálogo estão pressupostos os princípios da igualdade e da tolerância. Nem as crianças nem o docente são o centro da dinâmica dialógica, embora caiba a este o dever de propiciar uma participação ampla e compartilhada (*Idem*, 2012), bem como o exame minucioso de todas as contribuições, mesmo que algumas pareçam não fazer sentido. O diálogo é muitas vezes aberto e não estruturado, tal como tem muitos momentos de silêncio que têm de ser respeitados.

Para haver diálogo filosófico as crianças têm de reconhecer que estão num ambiente de confiança: são levadas a sério, não são forçadas a aceitar as ideias alheias ou a agradar, que seus sentimentos são cuidados e que são respeitados todos os pontos de vista.

f) *Para continuar pensando*

Nenhuma sessão é conclusiva no sentido de fechar definitivamente a resposta a uma pergunta. Por isso, na avaliação de uma sessão se procura recuperar a experiência de

pensar em conjunto e destacar aquilo a que as comunidades deu destaque ou os movimentos do pensamento. O que importa na avaliação é que leve a mais questionamento e não tanto a certezas e conclusões (*Idem*, 2012).

Kohan fornece algumas pistas para os professores orientarem as sessões. Por exemplo:

1. Procure fazer com que seus estudantes se escutem e conversem entre eles.
2. Tente evitar os julgamentos moralizantes.
3. Pergunte “porquê?”.
4. Faça perguntas que permitam explorar o que se segue das posturas das crianças.
5. Não se incomode com o silêncio. O importante é participar, nem sempre falar.
6. Promova o diálogo entre as crianças, que elas considerem as colocações dos colegas e defendam com argumentos suas coincidências ou diferenças.
7. Não pretenda chegar à resposta correta, mas também evite dizer às crianças que as coisas não têm uma resposta correta.
8. Busque dificultar os largos monólogos e as conversas dispersas, onde tudo é possível e nada se aprofunda.
9. Se o grupo precisar de regras, ele mesmo pode produzi-las.
10. Considere os seguintes exemplos de *perguntas para aprofundar uma discussão filosófica*: Perguntas que pedem esclarecimentos, explicitações ou definições⁸. (KOHAN, 2012, p.12).

Para concluir este ponto de apresentação do projecto, em particular o seu *modus operandi*, acrescentamos que ele se inscreve na linha de uma pedagogia activa e experimental que visa renovar a Escola Pública brasileira. Após um ano de aplicação do projeto era notória a adesão e a expansão, como lembra Kohan:

⁸ Têm sido desenvolvidas taxonomias de perguntas para ajudar a converter uma simples conversa em diálogo filosófico. Deixamos, só para informação, algumas categorias usadas e fornecidas pela Professora Maria Teresa Santos. 1) Perguntas de esclarecimento: O que quer dizer com ...? O que significa a palavra ...? O que quer dizer precisamente ...? Quer dar um exemplo? Pode dizer o que disse por outras palavras? 2) Perguntas de dúvida quanto à fonte da informação: Como chegou a essa ideia? pensamento? É seguro o que lhe disseram? 3) Perguntas sobre suposições: O que está pressuposto nisso? 4) Perguntas sobre razões e evidências: Por que razão considera que isso é verdade? Qual a prova que se pode apresentar? Existem razões para duvidar dessa evidência? Que argumento se pode apresentar? 5) Perguntas sobre pontos de vista ou perspectivas: De que outro modo se pode apresentar a ideia ou ver o assunto? Qual o contra-exemplo? Por que razão este ponto de vista é melhor que o outro? O que responde a esta objecção? 6) Perguntas sobre implicações e consequências: Que conclusão tirar de tais afirmações? Isto é necessário ou provável? Provavelmente? Se isso for falso que conclusão tira? 7) Perguntas que estão a dizer o mesmo ou estão a contradizer-se? 8) Perguntas sobre o próprio processo interrogativo: Esta pergunta é realmente uma pergunta? Esta é uma boa pergunta? Como distingue uma boa pergunta de uma má pergunta? Que está assumindo esta pergunta? O que implica esta pergunta? O que está exactamente a avaliar? Existe outra pergunta sobre outro aspecto deste assunto?

Em fevereiro de 2009 fomos contatados pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias para ampliar a experiência a outras escolas. Fizemos algumas reuniões com a equipe da Secretaria, apresentamos o projeto em duas oficinas na Escola Municipal Professor Walter Russo de Souza, com a participação de, aproximadamente, 80 professores de quatro escolas do município: Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo; Escola Municipal Jardim Gramacho; Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha; Creche José Carlos Teodoro. Embora algumas poucas experiências tenham sido realizadas em Jardim Gramacho, o projeto de fato concentrou-se nas escolas Pedro Rodrigues e Joaquim da Silva. (KOHAN,2012).

Esta informação prova que o projeto transcendeu as fronteiras estaduais com apoio de instituições da educação. Assim,

[...] o projeto foi contemplado, uma vez mais, pelo Edital de Apoio à Melhoria da Escola Pública da FAPERJ (14/2009). Com essa verba, foi construída, na Escola Pedro Rodrigues do Carmo, em Duque de Caxias, uma sala do pensamento, como um espaço escolar diferenciado, que permite diversas atividades e formas de ocupação distintas. O ano de 2010 foi propício para a consolidação da formação de professores, incorporação de novas turmas, bem como para a participação das escolas – estudantes e professores – no V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, na UERJ. (KOHAN, 2012).

A extensão do projecto às comunidades escolar e acadêmica mostrou, de acordo com Kohan, que o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” faz a ponte entre duas ordens que nem sempre estão associadas. Ele envolve formação, pesquisa, prática e reflexão. Sem preconceitos para com a comunidade escolar onde se aplica o projeto, encara as escolas como espaços potenciais para o diálogo filosófico e para a mudança da concepção tradicional da relação ensino-aprendizagem. De igual modo, também as instituições de ensino superior são espaços de experiências de pensamento filosófico, as quais se podem estender à comunidade. O projeto está assim em expansão.

3.2 Três ideias subjacentes ao projeto

O projecto de Kohan tem vindo a propor a reforma de algumas concepções de ordem pedagógica e metodológica, o que implica uma revisão de certas ideias e práticas. A sua vasta bibliografia dá conta do trabalho de leitura feita que percorre a história da filosofia na busca de uma compreensão dos limites impostos ao exercício filosófico. Não cabe nesta dissertação fazer a leitura dos seus trabalhos, mas para efeitos de destaque iremos centrar-nos em algumas ideias directamente relacionadas com o projeto. Começaremos pelos conceitos ‘infância’ e ‘devir-criança’, pois são decisivos para compreender a escola e a educação noutra perspectiva.

3.2.1 Infância e devir-criança

A infância é o marco inicial da vida humana: o período principiador da experiência existencial, do reconhecimento de si, dos outros e do mundo, da construção da memória das vivências, das experiências e dos saberes bem como da inauguração dos processos de relação e aprendizagem. (LEAL, 2020)

No *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, o verbete “Infância” esclarece que se trata de uma “Etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade.” (FERREIRA, 2009, p.476). Como já referimos, muitas foram as concepções de infância que se construíram ao longo dos séculos, partindo de pressupostos antropológicos distintos, perpassados pelos contextos da época. (MORAES, 2005)

Com quadros históricos diferentes e fundamentos diversos, a infância é considerada um estado a ser superado por cada ser humano no sentido de se autonomizar racionalmente. Há um sentido negativo para o qual Walter Kohan chama a atenção no texto “Infância e filosofia”, (KOHAN, 2008).

Um indivíduo de pouca idade denominado ‘infans’. Esse termo está formado por um prefixo privativo in e fari, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrecio

emprega ainda o substantivo derivado ‘infantia’ com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo ‘infans’ – substantivo – e ‘infantia’ são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como ‘infantil’, “infantil”; ‘infanticidium’, “infanticídio”, etc. (CASTELLO & MÁRCICO, 2006. Apud KOHAN, 2008, p.40).

A esta visão negativa, Kohan contrapõe a ideia de infância como início da experiência vivida, como devir-criança: No texto “A infância da educação: o conceito devir-criança” (2004), distingue dois tipos de infância: um cronológico, que corresponde a um certo período de desenvolvimento, e outro próximo da concepção de devir proposta por Deleuze e Guattari⁹. Este é concebido como processo criativo pelo qual os grupos minoritários se metamorfoseiam e escapam ao controle social. O devir-criança se caracteriza como "linha de fuga" ao esquema do controle escolar e, a limite, à forma Homem dominante, o que possibilita poder experimentar e explorar outros modelos educativos.

Kohan, no artigo mencionado, dá pistas para criar vias de escape e para ganhar resistência à forma-homem que é planeada, formalizada por quem domina o processo educativo e o torna único e excludente. Em oposição, Kohan propõe um modelo educativo que dá espaço para a criatividade, seja no âmbito do fazer, sentir e pensar, seja do modo de coexistir, buscando a inclusão.

“(...) infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “menino violento”. (KOHAN, 2004, p.62-63)

A infância, dirá mais tarde, é a “(...) experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.” (KOHAN, 2007, p. 94). A revisão do conceito infância e a introdução do conceito devir-criança

⁹ Kohan tem em mente o livro de Giles Deleuze e de Félix Guattari intitulado *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

permitem pensar a educação em outra perspectiva e em fazer da escola um espaço que possibilitasse às crianças estar e ser, sem aspirar a imitar, normatizar e a modelar, simplesmente ir além do que está dado. Para isto acontecer a escola tem de ser um espaço de abertura e encontro entre a tradição e a novidade, entre a criança e o adulto. Este encontro, para Kohan, não infantiliza o adulto nem o faz reviver memórias; é um encontro em que ambos querem abrir a escola ao que ela ainda não é, ou seja, um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas do já feito, do já dito, do já sentido e do já pensado.

O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires (...) e em oposição ao modelo e à forma Homem dominante. O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa. (KOHAN, 2004, s/p).

O pensamento de Kohan dista muito paradigma iluminista, tomado por referência na história da educação e da pedagogia pelas consequências que a sua compreensão de infância e de Criança tiveram nas dimensões da vida social. Afirmam Fernanda Queiróz, na sua dissertação de mestrado, as ideias de Jean-Jacques Rousseau romperam com os conceitos de infância e criança dominantes, alertando para a “necessidade de se inverter a relação vertical existente entre adulto e criança, tornando-a uma relação horizontal, na qual o adulto passa a ter o compromisso de perceber e respeitar a criança como tal” (QUEIRÓZ, 2010, p. 22). As crianças merecem ser respeitadas em si mesmas, ou seja, serem crianças antes de serem homens, como é próprio do Estado da Natureza:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e termos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que

querer substituir essas maneiras pelas nossas (...). (ROUSSEAU, 2004, p. 91).

Os comentadores são unâimes a respeito de Rousseau. A criança deixou de ser considerada descontextualizada. Ele concedeu à criança um lugar no mundo, que não é o do adulto. As ideias de “mini adultos”, seres incompletos, tábuas rasas são superadas e exige-se respeito pelo seu processo de amadurecimento biológico e cognitivo específico (MORAES, 2005). Rousseau reconheceu a natureza específica da criança e a dignidade própria desta natureza, que não é naturalmente boa. Deste modo, a criança é um ser inocente que não deve ser corrompido pela sociedade (VILARINHO, 2000, p.26). Com um lugar importante no mundo, a criança deveria gozar a sua infância, uma etapa fundamental na constituição humana e, por isso, com valor em si mesma. Ele é considerado o "inventor da infância" e o defensor da necessidade de vivenciar a infância. (CAMBI,1999).

Apesar do que separa Kohan de Rousseau, ele também vai alterar a concepção de criança e infância e mostrar que a infância é lugar de descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura e, portanto, é o momento da experiência e da aprendizagem dentro e fora da escola. As concepções sobre a criança e a infância estão totalmente ligadas aos modelos educativos e à história das instituições escolares. Assim, a ênfase dada à experiência implica um novo modo de pensar a educação e de estar na escola. Uma das propostas de Kohan é fazer o encontro, dentro da escola, de experiência com filosofia.

3.2.2 A Filosofia é a oficina do pensar: dar lugar à experiência

Para Kohan a criança é precursora da atividade filosófica, que se manifesta com o espanto e que leva à interrogação, à busca e discussão de respostas. Trata-se

de uma experiência cognitiva que pode ter lugar na escola.

Questionar e pensar não são acolhidos na instituição escolar que na maioria das vezes é norteadas por metodologias tradicionais, preferindo o decorar e repetir, que são os eixos norteadores das ações de ensino e aprendizagem. O mesmo dizer a respeito da constituição de grupos de crianças para trabalhar as suas questões, sem a intervenção direta do adulto. Por outro lado, são inúmeros os desafios de se trabalhar filosofia com as crianças e a interrelação do pensamento crítico com a vida se faz necessário e algumas metodologias emergiram provando que esse desafio é possível.

De acordo com Kohan, apesar de o ato de pensar ser complexo, trabalhar filosofia com crianças é menos complicado, uma vez que:

[...] com crianças é tudo mais limpo, mais tranquilo, menos torto, menos preconceituoso. Com adulto, requer um trato diferente. E há um trabalho maior, de construção, daquelas coisas que a sociedade, a cultura, a escola não fazem pensar, naturalizaram. Como a filosofia, de alguma forma, é uma tentativa de encontrar o nosso pensamento mais profundo, digamos assim da infância, essa profundidade está mais perto, mais próxima. À medida que vamos crescendo, vamos colocando coisas em torno dela. O trabalho para limpar o pensamento, para chegarmos ao nosso pensamento mais profundo, demora um pouco mais. (KOHAN, 2011, p.1).

O filósofo-pedagogo ainda salienta que no decorrer da vida se vão angariando inúmeras informações e inserindo-as na rede de nosso pensamento e é necessário desconstruir e limpar. E como ressalta, essa limpeza, essa desobstrução, esse esvaziamento, não é fácil de ser feito, é preciso um longo e cuidadoso processo. (KOHAN, 2011).

É na experiência de convivermos com as crianças, de pensarmos juntos com elas, que se pode fazer esse processo de limpeza, de “faxina” no pensamento, que é o filosofar. Filosofia com crianças se faz com uma metodologia que não transmite conteúdos e que não ensina como uma disciplina escolar destinada a avaliar conteúdos. É uma experiência de escuta, de pensamento, de aprendizagem de compartilhamento de inquietudes. Não há pretensões de ensinar nem de avaliar. É

nesta experiência que a filosofia tem sua gênese. Em face da escolarização da filosofia, ou melhor, da iniciação ao filosofar, diz Kohan,

[...] há a necessidade de reinventar o viver filosoficamente com os outros, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Reinventar no sentido de pluralizar as forças percebidas do que impede ‘transformações’ e multiplicar inspirações que nos colocam em outras relações como pensamento e com existir (KOHAN, 2012, p. 209).

Kohan (2000, 2009, 2012a, 2012b) entende que uma das expectativas centrais vislumbrada pela iniciativa do filosofar com as crianças é gerar experiências de pensamento filosófico, sendo que “isso significa que propiciamos um espaço onde as pessoas param para pensar no que normalmente não pensam” (KOHAN, 2011, p. 1).

É a ideia de experiência que justifica bem a substituição da designação Filosofia para Crianças, dada por Lipman, por Filosofia com Crianças. Filosofia se faz com as crianças, no encontro dos adultos com as crianças, e com as crianças, pois são elas que junto se questionam e discutem. Esta diferente designação significa uma alternativa à proposta inicial de Lipman, mais ajustada ao sentido de experiência.

Há outro aspecto também diferente da iniciativa de Lipman. Kohan não disponibiliza ou possui de antemão um material pedagógico a ser seguido uniformemente. Antes, em conjunto com seus colaboradores, disponibiliza suporte aos educadores para que eles encontrem, cada um à sua maneira, sua própria forma de sensibilizar e mediar os encontros com as crianças. Ele ressalta que “nós ajudamos o professor a encontrar a sua própria forma de se localizar” (KOHAN, 2011). Mais uma vez, está suposto o conceito de experiência.

Outra diferença entre a abordagem de Kohan em relação à proposta de Lipman encontra-se no entendimento que cada um tem do próprio processo de aproximação da filosofia. Para Lipman, o trato com a filosofia acaba se justificando no aprimoramento da razão lógica, no reconhecimento de falácias, na construção de

argumentos e na organização de ideias. Enfim, na necessidade de buscar através da filosofia elementos que fortaleçam e potencializem o “bom raciocínio” e a “boa argumentação”. Kohan coloca no centro da prática de Filosofia com Crianças a ideia de experiência filosófica, que é uma relação do sujeito com o saber dada no encontro conjunto com o outro e consigo mesmo. Neste sentido, é uma atividade que se pauta no permanente processo de questionamento sem rede, na busca sem pré-conceitos, no encontro inclusivo, no partilhamento de signos, no atravessamento das multiplicidades de pensar, estar, sentir e fazer, bem assim na presença de afetos. É uma construção conjunta que faz afluir pensamentos, como ele afirma:

[...] A filosofia aparece como uma atividade, um exercício que afeta a própria vida e as outras. Ela não é saber, mas uma relação com o saber, um afeto pelo saber, que toca os modos de vida dos que a praticam, uma qualidade que outorga sentido à vida dos seus praticantes (KOHAN, 2012, p.32).

Em torno da experiência de encontro humano para pensar junto, o projeto de Kohan tem sido fundamental para educar crianças e educadores, que na opinião de Fernanda Omelczuk, Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de São João del Rei, tem sido um trabalho dialéctico contínuo de desconstrução e construção, quase invisível, mas grandioso pela mudança na concepção de escola, de educação, de formação de educadores/professores e de relação ensino-aprendizagem (OMELCZUK, 2016).

A ligação entre filosofia, infância e criança revela uma nova visão das possibilidades do filosofar no campo educativo, obrigando a rever vários aspectos como metodologias, doutrinas cognitivas e concepções antropológicas. Como vimos, a infância, por muito tempo encarada como uma etapa da vida humana sem relevância para a compreensão da relação do ser humano com o mundo, se tornou igualmente relevante para a vida de cada indivíduo. A filosofia, que criou seu conceito com base em concepções epistemológicas antigas, se vê a alargar o seu

campo de actuação.

Platão, um dos mais antigos filósofos da história, ao se referir à infância, a considerou como um problema que para tentar resolvê-lo seria preciso reconstituí-la e entendê-la. (KOHAN, 2003). A sua abordagem vem na sequência de indagar sobre a degradação dos jovens e sobre como melhorar o cenário político da época, tendo compreendido que tais fatos estavam relacionados com a infância dos indivíduos e suas vivências. (KOHAN, 2003). Esta leitura de Platão levou a valorizar a infância, destacando a dimensão lúdica da infância, vendo-a como um lugar de espantos e questionamentos, de construção de memória e expansão da imaginação, mas sobretudo de experiência de si, dos outros, do mundo. Uma experiência sem experiência feita. Por isso a infância é o primeiro momento de tudo. O primeiro momento do exercício de pensar.

Este exercício, que toma as questões vivenciadas no dia-a-dia, muito se aproxima do diálogo proposto por Paulo Freire. Diálogo problematizador que parte de temas geradores na busca de sentidos que se converte numa ação transformadora da situação social e histórica dos educandos. Também para ele é sempre uma experiência do pensar, o que torna o processo educacional em um abrir horizontes para uma nova óptica de criticidade, em conscientização, humanização e libertação.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiencial”) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1977, p.52)¹⁰.

A educação dialógica e problematizadora que busca promover a libertação do

¹⁰ Num artigo de 2019, dedicado ao pensamento de Freire, Kohan afirma que a educação emancipadora mantém vivo o pensamento: “[...] é aquela que faz viver em outros e em si mesmo o valor e o sentido do perguntar. Como a filosofia. Talvez por isso, os que se sentem perturbados por Freire também se perturbam com a presença educativa da filosofia.” (KOHAN, 2019, p. 286)

indivíduo por meio do reconhecimento do seu lugar no mundo para só assim poder transformá-lo é experiencial e dá lugar ao exercício do pensar. Por isso freire escreve que educar é “[...] fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. Por tudo isso, ser professor é um privilégio” (FREIRE, 1996, p. 85 apud GADOTTI, 2008, p. 98).

O próprio Lipman também encontra paralelos entre a metodologia de Filosofia para Crianças e a metodologia freireana. Numa entrevista dada à *Folha de São Paulo*, diz:

Nós nos conhecemos quando estive no Brasil há alguns anos. Ele me falou das semelhanças do que fazíamos. O interesse dele na formação de comunidades de trabalho com o intuito de chegar à alfabetização está muito próximo do nosso interesse em formar comunidades de investigação para fazer as crianças chegarem a uma solidariedade social que possa melhorar sua educação. (CARVALHO, 1994)

Kohan segue uma corrente pragmatista que concebe a educação como experiência e que muito deve a John Dewey, o criador da disciplina Filosofia da Educação. Sobre o conceito de experiência escreve Dewey:

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência (DEWEY, 1979, p. 199).

Este filósofo norte-americano rejeitava a aplicação de conceitos filosóficos pré-fixados sem ligação com a experiência na educação, pois podem ser meramente informativos e mesmo deseducativos. Por isso chama a atenção para a existência de

modelos opostos:

A crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e Educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas”. (DEWEY, 1952, p. 14)

Jorge Larrosa, Professor da Universidade de Barcelona, também considera que a experiência é, no viés etimológico, travessia, receptividade, abertura e perigo (LORROSA, 2002, p. 24), o que significa o que acontece ao sujeito. Pensar, porque acontece ao sujeito, é experiência. Implica estar atento, fazer presente, estar aberto ao mundo, estar ex-posto diante do que chega e me pode transformar, educar e libertar o olhar. A experiência é todo um movimento formativo de pesquisa, de prática dialógica, de questionamento (problematização, busca de respostas, novas perguntas), quer dizer, uma oportunidade de construção apaixonante. Escreve:

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LORROSA, 2002, p. 26),

Esta ideia de paixão está intrínseca na relação entre filosofia e educação assente na experiência do pensar, que nunca cai na rotina, na repetição, na imitação, no julgamento preconceituoso. A Filosofia é, pois, a oficina do pensar, na medida em que dá lugar à experiência do pensar. Retomamos, agora à luz desta ideia, duas perguntas recorrentes de Kohan: É verossímil o encontro entre filosofia e infância? De que forma?

A resposta é afirmativa e se concretiza na escola através de um “processo educacional de libertação da criança dos significados e dos sentidos das palavras” (Kohan, 2000, p. 17). Quer dizer, rompendo com a significação dominante e criando um espaço de experiência que não desvalora o imprevisível nem o que está a ganhar forma mental. São palavras geradoras de pesquisa, de pensamento e de diálogo, com

ligação directa à vivência das crianças. São palavras de dão nome à à vida interior da criança, à sua interação no mundo e à construção de vai fazendo do mundo: amizade, justiça, liberdade, verdade, bem, entre outros.

Neste sentido, a filosofia na infância antecipa a própria filosofia, trazendo perguntas como novas formulações, novas possibilidades de associar poeticamente o real e o imaginário, de abraçar ideias e de abrir as palavras (KOHAN, 2015, p.2017). A infância traz novas possibilidades.

Em Lipman, encontramos a mesma ideia. Ao iniciar sua pesquisa considerou que era necessário encontrar e estabelecer novos fundamentos para a prática da filosofia e da educação, o que implicava não só rever as concepções, como acima referimos, de criança e infância, mas também revisitar a história da filosofia e o seu ensino. São tarefas que Kohan assume, insistindo na ideia de a filosofia ser a única disciplina capaz de pensar escutar a criança a pensar a sua existência, a apreciar valores e a procurar sentido de justiça. Darcício Muraro explica bem o posicionamento tomado:

A criança, desde muito pequena, está imersa numa experiência de pensar e refletir sobre seu próprio pensar. Sua experiência contém multiplicidade de problemas. Seguidamente ela se coloca perguntas sobre aspectos que envolvem conceitos como verdade, justiça, bondade, autoridade, amizade, realidade, amor, conhecimento, felicidade, etc (MURARO, 2013, p. 24306).

A filosofia ganha uma outra responsabilidade: chegar às crianças e deixá-las entrar na sua oficina do pensar. A infância é encarada como um momento extraordinário que requer atenção e cuidado, dado que a vida começa aí a desenhar o seu horizonte, pois a vida, como escreve o filósofo-pedagogo, é “como uma sequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que resultará das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos” devendo. (KOHAN, 2003, s/p).

Na oficina que é a filosofia, não são apenas os adultos que proporcionam o

exercício do pensar às crianças. Insiste-se na ideia de reciprocidade própria do encontro humano, o que Lipman já havia tido em conta como lembra Darcício Muraro:

Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas conseqüências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos da nossa experiência. O filosofar começa quando fazemos perguntas sobre esses conceitos. Por isso, não ensinamos filosofia para as crianças. As crianças nos ensinam a filosofar pelas suas perguntas. (MURARO, 2013, p. 307)

3.2.3 A Escola Pública como lugar do experienciar

Sendo a filosofia a oficina do pensar, a Escola Pública pode ser entendida como o lugar dessa oficina. O seu lugar aberto a qualquer criança. Esta ‘localização’ diverge um pouco das posições de Dewey e Lipman, que interpretaram a escola como lugar da experiência democrática – a cidadania –, recorrendo cada um a propostas diferentes de desenvolver essa experiência.

Para o filósofo pragmatista, a escola e a experiência antecipavam a vida social da criança. Dewey partia do princípio que a escola, enquanto comunidade de formação, de relação comunicativa e de partilha de experiências, beneficiava cada indivíduo e todos os indivíduos, criando o sentimento de responsabilidade democrática. Insiste nas atividades partilhadas como modelo da convivência dos adultos no trabalho cooperativo para o bem comum social, numa base democrática genuína. Esclarece: “cada pessoa relaciona o que está a fazer com o que as outras estão a fazer e vice-versa. Isto é, a actividade de cada um está incluída na mesma situação» (DEWEY, 2007, p.43). A escola pode ser considerada um lugar de formação cidadã, ou seja, de construção do pensamento social.

Lipman não circunscreve a prática de Filosofia para Crianças à escola, pública ou privada, pois enfatiza a comunidade de investigação que não tem

necessariamente um vínculo escolar. Por outro lado, tem mais em consideração a formação pessoal: intelectual, ética e emocional. A metodologia da «comunidade de investigação» não tem de obedecer a um programa de formação cidadã explícito, podendo-se alterar rumos consoante as decisões tomadas pelas crianças. É o espírito crítico que domina nas comunidades de investigação e uma práxis orientada pelos valores da empatia, da solidariedade, da autonomia e da justiça. A comunidade de investigação, onde quer que tenha lugar, apela ao compromisso para com os procedimentos da investigação e do espírito crítico até se interiorizarem conscientemente, na expectativa de que “uma vez interiorizados, se convertam em hábitos de reflexão do indivíduo”. (LIPMAN, 2002, p.118)

As actividades desenvolvidas parte quase sempre de um texto que serve de base para levantar questões, interpretar, corrigir (a si e ao grupo) e compreender, ganhando cada criança uma progressiva autonomia. Visa-se o desenvolvimento das competências de pensamento e raciocínio, em concreto a descoberta conjunta, em diálogo de pares e numa atmosfera de cooperação intelectual e respeito mútuo, de quem apresenta a razão mais válida, numa tentativa de evitar o erro, a arbitrariedade e a manipulação.

Quer em Dewey quer em Lipman há uma preocupação de ordem sociopolítica, sendo que neste último, como notou Kohan, predomina uma dimensão prática e dialógica de tradição socrática em que a filosofia “contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certezas sobre os seus saberes e a se colocar atentas para questionar os valores e as ideias que formam suas vidas e a vida dos seus semelhantes”. (KOHAN, 2008, p. 21)

Kohan leva a filosofia à Escola Pública, rompendo formalismos burocráticos e políticos, permitindo a todas as crianças o acesso à experiência de pensar com os materiais que têm, com as vivências próprias dos seus contextos e condições socio-económicas e com as capacidades de que são portadoras. É neste quadro que a

experiência do pensar acontece e tem significado educador.

Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Assim, negar o que impede a lógica da experiência parece ser o motor que movimenta as engrenagens de uma educação para espíritos livres, os que tornam a vida criativa dentro da escola como algo possível. E este possível a qual nos referimos é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantil. (KOHAN, 2007, p.94)

A escola em geral é fundamental para a manutenção da infância, pois ao acolher crianças, adultos, memórias, imaginações, vivências e cultura torna-se num espaço de encontro potencializador de transformação. Terá um papel renovador se por meio da música, da ginástica e das fábulas instigar à verdade, e opondo-se aos valores que a sociedade desumana espera tacitamente da formação escolar. (KOHAN, 2003)

Recai sobre a Escola Pública, sempre escolas carentes, a obrigação de olhar a infância como plural e a criança como única. Daí a missão de buscar formas de ensinar diversas e repassar valores e conhecimentos que estruturam na verdade, na autonomia, na justiça e na solidariedade. Cada escola deve ser um lugar deve ser um espaço onde cada criança aprende e ensina, onde é possível pensar sobre todas as coisas dadas à observação, à interrogação e à pesquisa, onde todos podem participar como pares, onde se fala, onde se dá o compartilhamento do conhecimento e onde o aprender se mostra fascinante (CONCEIÇÃO, 2009). Tudo isto requer, como condição, o desprender-se das amarras e o abrir-se a novos conceitos.

Os muitos textos de Kohan corroboram tal condição quando reiteram que a filosofia deve permitir que a educação proponha à criança a buscar mais e a ser mais com os outros, construindo os pilares de uma vida justa (KOHAN, 2003). A Escola Pública é o lugar do experienciar o pensamento e a criança é a precursora da atividade principal da filosofia: questionar e seguir o rumo da possibilidade de resposta.

Este conjunto de ideias servem a Kohan para delinear e estabelecer o seu projeto.

Este conjunto de ideias servem a Kohan para delinear e estabelecer o seu projeto. De acordo com a CAPES, o projecto inscreve-se no domínio da filosofia. Comprova-se que esta entrou na Escola Pública.

O projeto prolonga um trabalho entre filosofia, educação e infância, tanto desde a perspectiva da experimentação filosófica com crianças pequenas até a formação de professores, a partir de três conceitos articuladores: emancipação, infância e experiência. A emancipação é considerada, a partir de J. Rancière, uma exceção à lógica da instituição, quando há uma igualdade fundamental entre os sujeitos envolvidos, para além de sua idade, classe social, etnia, gênero. A infância é uma categoria da subjetividade que permite pensar os sujeitos da aprendizagem para além da cronologia, no sentido de Lyotard, bem como os cruzamentos entre temporalidade, transformação e subjetividade com Deleuze e Guattari. Diz respeito, portanto, à infância de professores de creches e escolas. Finalmente, a filosofia como experiência de pensamento considera que a instituição escolar pode acolher um pensar disposto a colocar em questão seus pressupostos, comprometido na problematização de si do mundo. Com ampla articulação internacional, este projeto, que nucleia as ações da linha de pesquisa sobre Infância e Juventude do ProPEd, mantém colaboração há vários anos com universidades dos Estados Unidos, Argentina, Itália, Portugal, África do Sul, Canadá e Rússia. (UERJ/CAPES, s/d).

A filosofia articulada com a educação assume-se como projecto emancipatório e expressa-se num programa em que saber e humanidade não são destruídos nem indignos. A infância é validada como fase mais extraordinária da vida, porque nela se aprende com o corpo, os sentimentos e a razão, porque se constrói e destrói para construir. A criança e o adulto são pessoas que se encontram na escola Pública e fazem-se dedicam à experiência de pensar e de se humanizar.

Esta proposta de Filosofia com Crianças tem uma estrutura funcional que a identifica, mas deixa espaço suficiente para se adaptar em função das condições das escolas espalhadas pelo mapa brasileiro.

- Trabalha exclusivamente com a educação pública, instituições públicas;
- O programa é oferecido gratuitamente para os professores e escolas particulares;
- É um projeto teórico e metodológico experimental, não aplica a programas prontos;
- Associa-se a um projeto integrado de pesquisa contínua sobre as possibilidades educacionais da filosofia;
- Insere-se em escolas com projeto político-pedagógicos que favoreçam e deem ênfase na efetiva autonomia do aluno e do professor;
- Trabalha por meio dos projetos em desenvolvimento nas escolas;
- Ênfase na formação permanente dos professores, na escola e na universidade;
- Envolvem professores e alunos de *três cursos: Filosofia, Pedagogia e Psicologia*;
- Conceito horizontal, não hierárquico, de interdisciplinaridade;
- Integra extensão, ensino e pesquisa na formação de alunos de cursos de graduação da universidade. (KOHAN, 2008, p. 88-89).

Na análise da proposta destacamos o carácter inacabado do projecto. Sempre em construção e em dinâmica interdisciplinar, explorando as possibilidades da filosofia e do seu ensino. Também de ressaltar o percurso de formação dados aos professores, em disposição horizontal, que resgata a ideia de escola e experiência profissional dentro da escola. Cada professor ganha consciência do lugar da escola pela sua narrativa da experiência feita na dupla dimensão teórica e prática. Não menos importante, o desafio à reforma dos cursos de pedagogia e filosofia, no sentido de se repensarem em interface com a vida prática.

O projecto de Kohan tem ousadia, pois escolhe a Escola Pública, quer dizer, instala-se no concreto sem maquilhar o que existe, incluindo todos e sem querer fazer da escola uma fábrica de cidadãos. Como escreve noutro texto, importa garantir o

princípio da confiança, o mais elementar nas relações humanas.

O projeto acredita no poder dos “porquês” para ajudar as crianças a oferecer razões sólidas às suas afirmações. Há, também, gestos a serem evitados na experiência de Filosofia, de forma que ajudem na constituição de uma nova relação professor-aluno e na relação com o “saber”. Não é esperado que se dê aula ou se discorde de um aluno rejeitando sua colocação, mas que se construa uma atmosfera de confiança, para que o aluno sinta segurança de que o seu pensamento tem valor, e saiba que será respeitado e ouvido com atenção (KOHAN, 2007, p. 80).

Desenvolver a atividade de filosofia com crianças como experiência de pensamento requer confiança entre todos, mas mais importante é consentir em se deixar envolver e permear pela diferença que significa a experiência. O processo de formação corresponde a uma forma específica de transformação pessoal, mas que é indispensável para assegurar que seguindo determinados passos dão lugar à experiência de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações teóricas feitas até ao momento resultaram da revisão de bibliografia de Walter Kohan e de outros filósofos e comentadores, visando a obtenção de subsídios para dar relevo à sua proposta de Escola Pública como lugar da experiência de pensar na infância. Trata-se de um projeto único que se tem espalhado pelo Brasil, apesar das resistências políticas e de algum acomodamento pedagógico. Pretendemos, nesta dissertação, destacar dois aspectos introduzidos por Kohan. Um, que a filosofia tem as suas margens. Estas não são limites, mas zonas de encontro de fronteiras epistemológica e metodológica. Podem ser exploradas diversamente, ainda que seguindo propostas anteriores, como o caso de Lipman. Outro, que há sempre uma ligação com a tradição filosófica, o que torna indispensável conhecê-la.

Num período em que a filosofia se considera inútil nas escolas secundárias, seja por pressão de ordem financeira seja por pressão ideológica, defender a sua introdução nas escolas elementares é mais do que uma tentativa de sobrevivência. Trata-se de uma aposta na humanidade, qualquer que seja a fase da vida e o contexto da vida.

Por outro lado, a filosofia não tem de desprezar a infância, podendo até serem aliadas, no sentido de que ambas são livres para novas aprendizagens, têm tempo e são capazes de reiniciarem sem temer perdas. Esta ideia de Kohan determina uma nova compreensão da experiência de pensar, da infância e da necessidade de uma escola qualitativamente inclusiva, onde professores e alunos se encontrem como participantes de uma experiência única para cada um deles, mas participada por todos.

Queremos chamar a atenção para os limites que a situação pandémica impôs a

este trabalho de pesquisa. O quadro teórico deveria ser complementar por um quadro empírico que apenas está delineado. Todavia, esta situação tem algo de positivo: compromete-nos a continuar a pesquisa, seja para alargar o campo das leituras, seja para conhecer o projecto em concreto bem assim os seus colaboradores. Os questionários que deixamos em anexo testemunham o plano de formação proposto por Walter Kohan e o projecto filosófico a aplicar no terreno da escola pública brasileira. Aos colaboradores nos questionários expressamos o nosso maior agradecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. **História da Educação. Uma Introdução.** Porto: Faculdade de Letras da UP, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASEI, B. K. S. S. **A filosofia para crianças.** São Paulo, 2013.

BARROS et. al. O ensino de Filosofia para crianças: sentidos, significados e possibilidades. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p.460-477, set./dez.2020.

Biesta, G. **Para além da aprendizagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, **CAPES.** Filosofia na Infância da vida escolar. Disponível em: <http://www.sr2.uerj.br/capesprint/index.php/component/content/article?id=21>. Acesso em 25.Nov.2021.

BRASIL, Convenção sobre os direitos da criança. 1989. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/crianca.htm>. Acesso em: 06. mai. 2022.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: NESP, 1999.

CANTALICE, G. F. B. da S. **Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/ com crianças.** REFiló 1 –Revista Digital de Ensino de Filosofia, 2020.

CASSARRO, F. **Theodor Adorno e a Educação para o pens arautônomo.** 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/881/theodor-adorno-e-a-educacao-para-o-pensar-autonomo#_=_. Acesso em: 30.Nov.2021.

CASTRO, M. G. **Ensinar filosofia a crianças.** 2011. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2826>. Acesso em: 10. mai. 2022.

CARVALHO, B. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino. Crianças são aptas a lidar mais com idéias do que imaginamos. Folha de São Paulo domingo, 1 de

maio de 1994.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com Crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Rio de Janeiro/RJ: NEFI, 2016 (Coleção Teses e Dissertações).

CONCEIÇÃO, G. Filosofia E Infância: Um Encontro Possível? **Revista Childhood & Philosophy**, v.5, n.9, p.31-52, 2009.

CUNHA, M. B. **Em busca da infância: Experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES**. Centro Universitário do Norte, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. 1959. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf. Acesso em: 04. mai. 2022.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 4. ed. Tradução Haydée Camargo Campos e Leonardo Van Acker. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira: Companhia Editora Nacional. 3. Ed, 1952.

DIAS, M. B. de O. **Professores de Filosofia para Crianças – Quem são eles? Uma análise crítica diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Estadual de Campinas, 2009.

DINIS, C. M. dos S. J. **O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman**. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã-Portugal, 2011.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ELIAS, G. G. P. Matthew Lipman e a filosofia para crianças. [Dissertação de Mestrado] Universidade Católica de Goiás, 2005.

FERNANDES, S. B. **“Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma**

escola” **Escolarização, infância e experiência.** [Tese de pós-graduação] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009,173f.

FERRATI, M. **Michel Foucault, um crítico da instituição escolar.** 2008.
Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>. Acesso em: 30. Nov. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** São Paulo: Positivo, 2018.

FRABBONI, F. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática.** In: ZABALZA, M. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap.4, p.63-92.

FREIRE. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire na escola do século 21 em Reinventando Paulo Freire no século XXI,** p. 91-107.

GOMES, V. de C. de A. D. G. Em Caxias a filosofia en-caixa? E as vozes infantis da periferia. **Praxis & Saber,** v. 10. N. 23, 2018, p.19-37.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialektik der Aufklärung Frankfurt:** Suhrkamp, 2003.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR–IFEP.

Disponível em:
<HTTPS://WWW.PHILOSLETERA.ORG.BR/INDEX.PHP/CT-MENU-ITEM-2/CT-MENU-ITEM-12/CT-MENU-ITEM-14>. Acesso:30/06/2021.

JAEGER, W. **6.ª edição da tradução brasileira de Paideia; die Formung des griechischen Menschen,** v. 3, 6. Ed. 1947.

JOYCE, B. & Weil, M. **Models of Teaching,** New Jersey: Pearson, 2098.

KENNEDY, D. Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. **Education and Culture.** Vol. 28, No. 2, John Dewey and the Child (2012), pp. 36-53. Published By: Purdue University Press.

KOHAN, W. **A Infância da Educação: O conceito devir-criança.** Rio de Janeiro:

DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. Filosofia na Educação Infantil. In: **Programa Salto para o Futuro**– Tv Escola: entrevista. Brasília: MEC, 2011.

KOHAN, W. O. **Filosofia Para Crianças**. 2.^a Edição. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2008.

Kohan, W. Filosofia Para Crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman (Vol. I). 3.^a Edição Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Revista Educação e pesquisa**, v.29, n.1,2003.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância e filosofia** In: SARMENTO M. J; GOUVEA, M. C. S. (Orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p.40-61.

KOHAN, W. O. **Palavras, passos e nomes para um projeto**. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13 – 49. (Coleção Ensinode Filosofia).

KOHAN, W. O. **O que nos faz pensar?** Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 272-287, jul-dez. 2019.

KOHAN, W. O. Visões de Filosofia: Infância. **Revista Alea**.v.17, n.2, p.216-226,2015.

LARROSA, J. **“O enigma da infância” em Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

LEAL, B. Os entre-tempos da infância (a infância entre a modernidade e pós-modernidade). **Revista Mosaicum**, n.2,2020.

LIBANEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a

teoriahistórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasil Educação**, 2004.

Libório, O. **A relação das crianças como saber em educação pré-escolar: subsídios para um estudo em filosofia da educação**. 2007. Disponível em: <https://1library.org/document/qvvg71rq-relacao-criancas-educacao-escolar-su-bsidios-estudo-filosofia-educacao.html>. Acesso em: 30.Nov.2021.

LIMA, C. S. **Crianças Filosofando**: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

LIPMAN, M. Natasha: **diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

Lipman, M; Oscanyan, F; Sharp, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

Lipman, M. **La Filosofía en la aula**. 3ª Edição. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

MALACARNE, V. **Formação dos professores e o Espaço da Filosofia**. São Paulo, 2005.

MARTINS, G. T. **Filosofia Da Infância**: a possibilidade de uma escola outra. [Trabalho de Conclusão de Curso] Universidade Federal de Santa Catarina, 2016, 69p.

MARTINS, M. A. **Filosofia para crianças**: uma análise e uma crítica. Tubarão, 2004.

MORAES, A. A. de. **Educação infantil**: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002). UFSC, Florianópolis, abril de 2005.

MURARO, Da. N. **Filosofia E Criança**: A Experiência De Pensar Conceitos Em Comunidade. Artigo apresentado no XI Congresso Nacional de Educação, 2013.

OMELCZUK, F. W. Uma aposta no invisível: O fazer filosofia com crianças. **Revista Contemporânea de Educação**, v.11, n.21,2016.

OMELCZUK, F. W. A Escola Pública Aposta no Pensamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v.11, n.21, 2012.

PEDROSO, A. M. M.; MALACARME, V. **Filosofia para crianças: uma experiência no ensino fundamental público**. Dia a dia Educação.S/d.

PLATÃO. **O Banquete**. Trad., Introdução e notas de J. Cavalcante de Souza. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O surgimento do programa filosofia para crianças no Brasil**. Disponível em:

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-surgimento-do-programa-filosofia-para-criancas-no-brasil/12153>. Acesso:30/06/2021.

POUST, A. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v. 40 , n.141, pp. 729-750.

QUEIRÓZ, F. P. O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau. 2010. 79f. Dissertação de mestrado - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

RICHÉ, P.; VERGER, J. **Anões nos ombros de gigantes, professores e alunos na Idade Média**. Paris: Ed. fabricante de ferramentas, 2006.

RANCHIÈRE, J. Escola, produção, igualdade. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 669–686, 2018.

SEUS, B. da S. **O pensamento de Matthew Lipmanno contexto pelotense: por uma ótica pessoal**. Enciclopédia, v.7, p.12-26,2020.

SOUZA, T. S. de. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP**, v.6, n.2,2013.

SOUZA, T. S. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman**. Revista Eletrônica Unesp, s/d.

Tozzi, M. "Lipman, Lévine, Tozz: différences et complémentarités". In C.

Leleux, La Philosophie pour les Enfants. 2.nd édition. Paris, De Boeck Supérieure, 2008.

VIAL, J.; MIALARET, G. **História Mundial da Educação**, v. 4, Porto Rês, 1985.

VILARINHO, M. E. **Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa,2000.

VILELA, R. A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, v.45,2007.

ANEXOS

Anexo A: Estrutura do Questionário

ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO			
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS A EFECTUAR	OBSERVAÇÕES
Caracterização do entrevistado	Entender o perfil do entrevistado	1- Leciona a disciplina de Fp/cC? Sim /Não 2- Ao Curso de ... 3- Na Universidade/ Faculdade de ... 4 - Realiza sessões de Fp/cC? Sim /Não 5 - Onde? 6 - Desenvolve projecto de Fp/cC? Sim /Não 7 - Qual?	
Considerações do entrevistado	Verificar a visão pessoal sobre a formação em Fp/cC	1 - Qual a influência do pensamento e da prática de Walter Kohan no seu trabalho com Crianças? 2 - Qual foi a descoberta mais interessante para você e para Walter Kohan?	
Escola Pública Brasileira	Verificar a realidade das escolas públicas brasileira diante do Fp/cC	1- Como pode o programa de Walter Kohan alterar a educação na Escola Pública? 2 - Quais os temas que são mais explorados pelas crianças? 3 - Qual/is a/as dificuldades em aceitar Fp/cC nas escolas públicas?	
Concepção de criança	Verificar o impacto da teoria na prática	1 - Poderá a proposta de Walter Kohan alterar a concepção que se tem de criança?	
Ensino da Filosofia	Verificar o impacto da teoria na prática	1- Poderá a proposta de Walter Kohan modificar a visão sobre o ensino da filosofia? 2 - Que ponto/s destacaria como identificar/es do pensamento e da prática de Walter Kohan na Escola Pública?	
Registo vivencial	Verificar perspectivas pessoais acerca do trabalho	Quer registar alguma situação ou algum episódio que seja revelador da actuação de Walter Kohan em Fp/cC?	

Anexo B: Questionário sobre pensamento e prática de Walter Kohan

QUESTIONÁRIO

A Filosofia é um saber que potencia a dinâmica do aprender e desaprender, questionando, neste desdobramento, a busca de significado e sentido, no pressuposto de que existem muitas vias para as respostas, se abrem visões distintas e criam novos paradigmas. Não obstante a Filosofia ter uma vocação pedagógica, nem sempre considerou a educação como seu objeto de estudo e ignorou as crianças da introdução ao exercício filosófico. Rompendo esta tendência, Matthew Lipman, na segunda década do século XX, avançou com o programa de Filosofia para Crianças.

A recepção do programa, não obstante a crítica que o tem acompanhado, tornou-o presente em muitos países ao mesmo tempo que deu origem a reconfigurações várias. No Brasil o Programa foi introduzido por Catherine Young Silva, na década de 80, e, mais tarde, foi possível integrá-lo em alguns planos de estudos universitários orientados para a formação de professores. Walter Kohan, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, não só tem dado continuidade à formação como tem proposto uma actualização do programa e alargado a sua presença, dentro e fora de instituições. Por outro lado, os estudos de Walter Kohan têm possibilitado a releitura dos conceitos de criança e infância no pensamento filosófico, desde a Grécia.

Walter Kohan avançou por um percurso próprio, num impulso recriativo e re-orientador da prática de Matthew Lipman e de Ann Sharp. No contexto deste estudo pretende-se avaliar o impacto que tem tido o seu pensamento e a sua prática na formação de pessoas que lhe estão directamente associadas, e, em particular, compreender a ênfase colocada na escola pública. É neste sentido – testemunho crítico – que o/a contactamos e solicitamos a resposta ao questionário elaborado no âmbito do Mestrado em Filosofia na Universidade de Évora (Portugal), com orientação da Prof.^a Doutora Maria

Teresa Santos. Na expectativa da sua generosa e preciosa colaboração, subscrevo-me com gratidão.

Maira Roberta da Silva (Mestranda)

I – Caracterização da/o entrevistada/o (ligação a Filosofia para/com Crianças [Fp/cC])

Leciona a disciplina de Fp/cC. Sim / Não (indicar com um x na quadrícula, a sua resposta)

- Ao curso de ...

- Na Universidade/ Faculdade de ...

Realiza sessões de Fp/cC. Sim / Não

- Onde?

Desenvolve projecto de Fp/cC. Sim / Não

- Qual?

II – Considerações da/o entrevistada/o

1. No âmbito da formação em Fp/cC

1.1 Qual a influência do pensamento e da prática de Walter Kohan no seu trabalho com Crianças?

1.2 Qual foi a descoberta mais interessante do pensamento e da prática de Walter Kohan?

2. Escola Pública brasileira

2.1 Como pode o programa de Walter Kohan alterar a educação na Escola Pública?

2.2 Quais os temas que são mais explorados pelas crianças?

2.3 Qual/is a/as dificuldade/s em aceitar Fp/cC nas escolas públicas?

3. Concepção de criança

Poderá a proposta de Walter Kohan alterar a concepção que se tem de criança?

4. Ensino da Filosofia

3.1 Poderá a proposta de Walter Kohan modificar a visão sobre o ensino da filosofia?

3.2 Que ponto/s destacaria como identificar/es do pensamento e da

prática de Walter Kohan na Escola Pública?

5. Registo vivencial

Quer registar alguma situação ou algum episódio que seja revelador da actuação de Walter Kohan em Fp/cC?

Obrigada!

Anexo C: Declaração – Consentimento Informado Livre e Esclarecido

**DECLARAÇÃO
CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Por favor, leia com atenção o questionário e no caso de ter dúvidas não hesite em solicitar esclarecimentos. A sua participação é voluntária, podendo interromper o preenchimento do questionário se considerar conveniente, sem necessidade de dar qualquer justificação. Caso pretenda, é garantida a anonimização. As respostas obtidas serão sujeitas a análise categorial, sendo esta realizada com base nos dados agrupados, e não individualizados, de todos/as os/as participantes. Os dados serão apenas utilizados para propósitos académicos e para publicação de carácter científico.

Declaro que li e compreendi a informação acima referida. Tive oportunidade de ponderar o âmbito e os objetivos do estudo, bem como de solicitar esclarecimentos. Declaro que aceito participar neste estudo.

Declaro que aceito / não aceito a divulgação do meu nome (indicar com um x na quadrícula, a sua preferência).

Nome: _____

—

Data: __/__/____

Assinatura: _____

—

Maiara Roberta da Silva (Mestranda)

Anexo D: Questionário respondido

I – Caracterização da/o entrevistada/o (ligação a Filosofia para/com Crianças [Fp/cC])

Leciona a disciplina de Fp/cC. **Sim** / **Não** (indicar com um x na quadrícula, a sua resposta)

Para mim, a Filosofia com Crianças não pode ser tomada como uma “disciplina”, mas sim uma prática. **Sim**, pratico Filosofia com as Crianças, desde há 20 anos.

Além disso sou formadora em Filosofia com Crianças, no PNA (Plano Nacional das Artes) do ministério da cultura e da educação.

- Ao curso de Filosofia

Na Universidade/ Faculdade Nova de Lisboa...

Realiza sessões de Fp/cC. **Sim** / ~~**Não**~~

- Onde? Neste momento (2021/2022), nas escolas do conselho de Oeiras, junto do Oeiras Educa (projecto educativo da Câmara de Oeiras)

Desenvolve projecto de Fp/cC. **Sim** / ~~**Não**~~

- Qual?

Desde 1999, coordena e desenvolve projetos de pesquisa teórico- prática e de formação, na intercepção entre a Infância, a Filosofia, a Pedagogia e também, a Arte. Desenvolve estes projetos em contexto escolar, mas também museus, teatros, associações e centros de formação. Desde 2006, desenvolve essa pesquisa em

contextos socioeconómicos e culturais diversos, contemplando vários objectivos, tais como, 1- a construção da resiliência e o combate à exclusão (projeto *Pensar e Agir na Diferença*, 2006-2010, com crianças e jovens migrantes de Cabo Verde na Associação Moinho da Juventude), 2- a valorização das tradições e da língua materna (projecto de *pesquisa sobre Infância e práticas filosóficas em contexto comunitário*, em Cabo Verde, de 2008 a 2010), ou ainda, 3- a multiculturalidade (*Diálogos na Diversidade*, programa desenvolvido no museu nacional de Etnologia em 2018/19). Desde 2020 colabora com a UNESCO, com missões entre o Senegal e Cabo Verde.

É autora de três conferências performativas sobre racismo, no Teatro Maria Matos, com Ousseini Mamadou, no Teatro Luca com Jeff Sá (*mini –conferência para miúdos curiosos sobre racismo*), e no Festival TODOS- edição 2018, com a cocriação e participação do grupo-turma do 4º ano da Escola de Santa Clara e de duas crianças com estatuto de refugiado (*Why some people don't like black and others don't like white?*, *TemidaYo*, 10).

Desenvolve projectos que se situam no cruzamento entre a práticas filosóficas e artísticas, nomeadamente as artes performativas, em parceria com atores, bailarinos, arquitetos e músicos. Co-criação do espectáculo oficina *a pensar morreu um burro, com a bailarina Beatriz Dias*. Apoio dramaturgico nos seguintes espetáculos, *E se tudo fosse amarelo?* de Sílvia Real e Bruno Cochat, *IHD* e *Agora*, de Bruno Cochat, *Rebola o Medo e Ri* de Sofia Sequeira. Coautora de várias oficinas artísticas de Filosofia com Crianças, tais como *Cérebros Metafísicos* com Rosinda Costa; *Quem sou eu?* com a Tânia Guerreiro, *Cafés Filosóficos* com Maria Gil e Gil Dionísio, entre outros.

II – Considerações da/o entrevistada/o

- **No âmbito da formação em Fp/cC**

- Qual a influência do pensamento e da prática de Walter Kohan no seu trabalho com Crianças?

R: Entendo que a convivência com a prática pedagógica de Walter Kohan, seja diretamente nos projetos de extensão com as crianças, seja como base para a formação do seu grupo de pesquisa (NEFI/UERJ), me ajudou muito a abrir novas perspectivas de como compreender o ensino de filosofia, o que é a infância, a potência de um pensamento infantil. Vivi experiências riquíssimas em Duque de Caxias, acompanhando o projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa? com adultos que retornavam a estudar, bem como com crianças de 8 a 12 anos. No trabalho que desenvolvo atualmente como professor de filosofia, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, percebo uma influência de me distanciar de uma visão *pedagogizante* do ensino, do modo de perceber as faixas etárias. O pensamento de Walter me ajuda a pensar numa filosofia aberta à experiência de um perguntar livre, igual.

- Qual foi a descoberta mais interessante do pensamento e da prática de Walter Kohan?

R: Seria difícil estabelecer uma única descoberta mais interessante. Mas, se fosse para apontar algo, tenderia a dizer que foram as contribuições para pensar o conceito de infância, o modo como foi pensado pela filosofia tradicionalmente e as perspectivas que Walter traz ao pensar esse conceito contemporaneamente em diálogo com a sua própria prática.

- **Escola Pública brasileira**

- Como pode o programa de Walter Kohan alterar a educação na Escola Pública?

R: É sempre desafiador pensar que um programa, um projeto, podem alterar a educação na Escola Pública. Mas percebi, ao longo dos anos que acompanhei o projeto em Duque de Caxias (acompanhei o seu início), o quanto foi transformador para a comunidade escolar das escolas participantes. Professores que passaram a repensar a sua própria prática, voltando inclusive para a Universidade a fim de continuar seus estudos de mestrado e doutorado. Transformações também nas escolas ao permitir repensar o espaço escolar, já que as escolas possuíam a “sala

do pensamento”. Vi crianças e professores se perguntarem por que na sala de pensamento pensamos e na sala regular, não. Ou, em que medida também se poderia “pensar” fora daquele espaço em roda, construído coloridamente para as crianças dialogarem. Poderia a velha sala de aula, com carteiras enfileiradas também ser um espaço para pensar? Vi esse tipo de reflexão. Por fim, também poderia apontar transformações nas próprias crianças e adolescentes que participaram do projeto. Era curioso, às vezes, perceber, no acompanhamento com as professoras (pedagogas), que as crianças que mais participavam da roda de diálogo eram os que menos participavam na sala de aula regular. Era perceptível, também, o quanto os alunos gostavam de ir para a “sala do pensamento” e como muitos, mesmo depois de não estarem no projeto, às vezes terem saído da escola, queriam retornar para uma atividade de filosofia ali. E outra grande contribuição de Walter para a transformação da educação na escola pública tem a ver com o modo como ele abria o espaço da universidade, nos Colóquios e outros eventos, para que as crianças viessem até a Universidade com suas professoras para fazer filosofia ali, habitar aquele espaço. A agitação das crianças ao adentrar os corredores da UERJ, às suas percepções daquele espaço, me parece também um ponto forte a destacar.

- Quais os temas que são mais explorados pelas crianças?

R: Não saberia responder ao certo se há um tema mais explorado pelas crianças. Como estudante de mestrado acompanhava as professoras das turmas nos seus planejamentos das atividades de Filosofia com Crianças e eram elas as responsáveis pelas escolhas dos temas. Do que pude acompanhar, os temas eram bem variados e muitas vezes surgiam no próprio desenrolar da atividade. A professora até imaginava um caminho, mas a partir dos estímulos iniciais, uma foto, uma frase, as perguntas iam levando o diálogo para outros caminhos.

- Qual/is a/as dificuldade/s em aceitar Fp/cC nas escolas públicas?

R: Acredito que a dificuldade ainda esteja na compreensão de que a filosofia é um

tipo de conhecimento reflexivo que exigiria uma maturação psicológica maior, algo a ser desenvolvido no Ensino Secundário. Há uma certa resistência em pensar em ensino de filosofia para crianças de um modo geral. Também persiste uma certa desconfiança, em alguns casos, ao projeto de Lipman com as novelas filosóficas, ao se perceber um certo tom moralizante, diria, na construção do percurso das novelas, na sequência do método. Por isso, a proposta de Walter, no projeto de extensão com a prefeitura de Duque de Caxias, envolvia também a participação de professores e diretores em cursos de formação que seguiam em muito o modo como a Fp/cC trabalha, todos sentados em roda, com perguntas abertas, etc. Percebi que aqueles professores que se envolviam mais, pessoalmente, também eram os que deram prosseguimento ao projeto. Alguns, por questões pessoais, ficaram pelo caminho, desistiram.

- **Concepção de criança**

Poderá a proposta de Walter Kohan alterar a concepção que se tem de criança?

R: Esse é um ponto interessante. Do ponto de vista conceitual, penso que o pensamento, e a discussão de Walter a respeito do conceito de infância, na filosofia, tem contribuído bastante para repensarmos o modo como tratamos o ensino destinado às crianças. Vejo uma influência do pensamento de Walter não só sobre o ensino de filosofia, mas também junto aos grupos de pesquisa das universidades brasileiras que trabalham com o conceito de infância. A partir de Foucault, Deleuze, Rancière e Larrosa, percebo que Walter tem demonstrado em suas obras novas formas de se pensar a infância.

- **Ensino da Filosofia**

3.1 Poderá a proposta de Walter Kohan modificar a visão sobre o ensino da filosofia?

R: Em alguma medida, penso que sim, sobretudo na possibilidade de um ensino de filosofia para crianças ou, como ele prefere, com as crianças. Percebo que vários professores e escolas têm Walter como uma de suas referências e vejo como suas propostas têm, também, transformado a pesquisa específica em FpC, a relação com o método de Lipman, etc.

3.2 Que ponto/s destacaria como identificar/es do pensamento e da prática de Walter Kohan na Escola Pública?

R: Penso que um ponto fundamental é o da igualdade das inteligências, que Walter recolhe de Rancière. Percebi, no contato com o projeto, como os objetivos da Filosofia com Crianças se davam muito mais pela abertura às perguntas das crianças, ao seu conversar em roda, sem um direcionamento “muito pedagógico” dos professores. Com isso, quero chamar a atenção para um tom menos moralizante, daquilo que as crianças “deveriam aprender” (que ainda sinto quando leio as novelas de Lipman), para um tom mais estético, de abertura a um tipo de experiência coletiva, de pensamento e reflexão, cujos fins não são muito previsíveis de início. A própria diversidade de materiais utilizados em sala, com muita referência a fotos, imagens, vídeos, etc. (como “disparadores” da conversa) reforçam essa característica estética.

- Registo vivencial

Quer registar alguma situação ou algum episódio que seja revelador da actuação de Walter Kohan em Fp/cC?

R: Sim. Penso que o que mais me chama a atenção no modo de trabalho de Walter com as crianças é a maneira como se relaciona com elas, com sorriso aberto, curioso, numa posição de igualdade que permite às crianças falarem abertamente, sentirem uma abertura para a sua palavra. Acho esse aspecto o mais bonito de Walter e o que mais aprendi com ele. Como adulto, não é fácil muitas vezes se colocar nesse lugar, mas vejo Walter totalmente entregue nos momentos de roda, nas atividades com as crianças. Nesse sentido, me parece que a proposta de Walter não tem a ver tanto com um “método”, mas com uma certa postura, com uma qualidade de presença.

Obrigada!

