



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO  
PERNAMBUCANO - CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

**BRUNO DA SILVA CONCEIÇÃO**

**A INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA:  
TEORIA, HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Petrolina - PE

2026

BRUNO DA SILVA CONCEIÇÃO

**A INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA:  
TEORIA, HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à banca de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**Área de concentração:** Ensino de Filosofia  
**Orientador:** Francisco Veríssimo de Souza Melo

Petrolina - PE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C744 Conceição, Bruno da Silva.

A infância como experiência filosófica : Teoria, história e prática pedagógica / Bruno da Silva  
Conceição. - Petrolina, 2026.  
100 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2026.  
Orientação: Prof. Dr. Francisco Veríssimo de Souza Melo.

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Filosofia com Criança. 4. Infância. I. Título.

CDD 100

---

BRUNO DA SILVA CONCEIÇÃO

**A INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA:  
TEORIA, HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à banca de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, na área de concentração do Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 2 de março de 2026.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Francisco Veríssimo de Souza Melo – UPE – Orientador

---

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha – IFSertãoPE – Membro interno

---

Prof. Dr. Rafael Lucas de Lima – UPE – Membro interno

---

Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia – UFRRJ – Membro externo

Petrolina - PE

2026

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

## AGRADECIMENTOS

Ao traçar estas linhas, descrevo não apenas minha jornada acadêmica, como também, profissional e pessoal, pois, sou construído por estas vivências. Agradecer é recordar das pessoas e dos caminhos que foram determinantes para que este trabalho se concretizasse. A elas(es), expresso o meu mais sincero reconhecimento de gratidão.

Aos meus alunos do ano de 2023 da turma do 2º ano A, em especial ao aluno João Miguel Oliveira, que através da sua curiosidade sobre o mundo ao seu redor, dos seus questionamentos em sala de aula sobre a vida, sobre Deus, sobre as incógnitas que atravessam nosso entendimento, despertou em mim o interesse de me aprofundar no estudo da filosofia e a percepção de que era possível trabalhar/estudar filosofia com crianças, a partir de então, comecei a busca por um mestrado, saindo dessa maneira, da minha zona de conforto e fazendo minha inscrição para o processo seletivo do PROF-FILO no IFSertãoPE na cidade de Petrolina, onde fui aprovado e os novos medos começaram a surgir, medo de não conseguir estudar, medo de enfrentar novos desafios, insegurança na escrita acadêmica por nunca ter escrito e publicado um artigo, principalmente uma dissertação, medo de não me conectar com a turma, de fazer apresentação em eventos como seminários e encontros. Assim, agradeço por ter vivenciado estes medos, pois, me tornaram uma pessoa mais consciente das minhas capacidades.

À minha família, que desde a minha infância sempre me incentivou nos estudos, apesar das dificuldades e de serem leigos em questões acadêmicas não conseguindo compreender até mesmo o que é um mestrado, sempre me deu apoio para que eu conseguisse minha “faculdade” (mestrado). O incentivo, o reconhecimento das minhas potencialidades foram fundamentais em todos os momentos, peço desculpas por muitas ausências durante esse período de pesquisa, estudo e trabalho intenso, sei que vocês torcem por mim e conseguem sentir minha presença mesmo distante. Dedico ainda este trabalho, ao meu primo Sávio que no ano de 2025 nos deixou com sua ausência física permanente, mas que vive em meu memorial.

Ao meu orientador, Francisco Veríssimo, que me acolheu gentilmente, uma peça fundamental que me falta palavras para expressar o quanto ele é importante na minha vida (ao escrever sobre ele, me emociono) suas lições, seu compromisso na orientação, suas correções, suas indicações de livros (que são incontáveis) fortaleceram/fortalecem a minha busca pelo conhecimento. Enquanto eu viver, quero sempre agradecer, pois, seus ensinamentos ultrapassam as linhas deste texto e se transformam em experiências valiosas, minha eterna gratidão!

Aos meus amigos do mestrado, que, na pessoa de Diego, aqui representado e que se tornou um amigo para a vida, sempre atendendo minhas ligações quando estive com crise de ansiedade e chorávamos juntos, compartilhando comigo lágrimas, escuta e acolhimento. De mãos dadas enriqueceram a construção deste trabalho, assim como, fortaleceram e demonstraram que na vida acadêmica é possível construir laços de amizade, fraternidade e solidariedade. Agradeço aos companheiros (as) por cada carona, cada almoço, por todo apoio nas aulas, nos encontros formativos, nos seminários e nos trabalhos acadêmicos, ao lerem este texto eles saberão o carinho que tenho por cada um, rompendo dessa maneira, a necessidade de nomeá-los.

Aos professores, agradeço especialmente a Gabriel Kafure que aceitou participar da minha banca como avaliador interno, sua contribuição é honrosa para o meu texto, desde o início do curso ele mostrou-se interessado em ajudar os mestrandos, sua determinação resultou na efetivação das bolsas CAPES a qual tive a honra de ser bolsista, o que facilitou minha participação nas aulas, onde no início busquei ajuda financeira da família e de terceiros. Por esse e outros motivos, como por exemplo, sua gentileza, humildade e paciência, sou grato! Agradeço ao professor Rafael Lucas que também aceitou contribuir como membro interno na banca avaliadora deste trabalho, suas aulas ainda refletem no meu dia a dia, sempre recordo a frase: “Filosofia se estuda com filosofia”. Por exemplo, como posso estudar a história da filosofia? O professor Rafael responderia: “Estudando filosofia. Sendo mais preciso, estudando a história da filosofia”, utilizando a própria filosofia. Agradeço também ao professor e coordenador do curso, Cristiano Dias, sua paciência e determinação refletem em nós o compromisso com a vida acadêmica, muito obrigado por total apoio durante este percurso. Agradeço ainda aos demais professores que trocaram experiências e aprendizagens no decorrer do curso.

Aos meus amigos pessoais, que sempre me acolheram e acreditaram desde o início de que eu conseguiria. Agradeço pela paciência que tiveram ao me chamarem pra sair e eu estava ocupado estudando, em breve teremos mais carnavais, mais festivais e juntos, estaremos comemorando de mãos dadas com sorrisos largos. Agradeço ainda por compreenderem minha ausência e por me ajudarem a superar a ansiedade, os dias de choro e solidão, muito obrigado, vocês foram/são essenciais na minha vida e souberem me acolher. Isaias, Camila, Cléia, Samila e Thamires, muito obrigado por tudo! Eu amo vocês!

À instituição que trabalho, e a todos aqueles que, de alguma maneira fizeram parte desta construção, seja com gestos de apoio, incentivo, deixo aqui minha mais sincera gratidão e um fraterno abraço.

Portanto, este trabalho é reflexo de todas essas contribuições, presenças e caminhos, recordar cada colaboração contribuiu para valorização desta conquista!

## RESUMO

O ensino de filosofia pode transformar fundamentalmente a maneira como pensamos e vivemos, desafiando as estruturas estabelecidas e indo contra um modelo estabelecido, específico; contudo, nem sempre ela é utilizada com esse propósito. Em diversos contextos, serve para sustentar sistemas sociais, políticos, morais, econômicos e/ou sociais. Dessa forma, para mim, seu papel essencial é provocar questionamentos e promover a ruptura com o status quo. Portanto, esta pesquisa enfoca em especial o ensino de filosofia com crianças e tendo em vista que é possível filosofar na infância e que é na escola que as crianças também constroem conhecimento, este estudo tem como objetivo principal pesquisar e demonstrar como a abordagem filosófica de Walter Kohan pode contribuir como ferramenta pedagógica durante o processo de alfabetização para promover não apenas habilidades linguísticas, mas também estimular a leitura crítica o desenvolvimento cognitivo, ético e crítico dos estudantes, colaborando para a construção/formação de pensadores independentes e participativos na sociedade, como também, criar condições para continuar aprendendo e valorizando a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva a partir de conceitos filosóficos. Para o desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados os referenciais teóricos de Walter Kohan, Matthew Lipman, Marcos Antônio Lorigere, Phillipe Ariès, entre outros. Como referenciais bibliográficos em termos legislativos a serem utilizados é possível citar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Como estratégia metodológica desta pesquisa, será utilizada a pesquisa ação participativa, pois em sua aplicação prática, o pesquisador e as pessoas envolvidas terão que interagir durante toda a intervenção filosófica que terão como resultado o produto educacional: Sequência Didática: Experiência Filosófica: *Explorando os caminhos para a construção do filosofar*. O compartilhamento desta pesquisa pode contribuir para a comunidade filosófica e melhorar a qualidade de ensino, fomentando o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas no ensino de filosofia.

**Palavras-Chave:** Ensino de Filosofia; Filosofia com Criança; Infância.

## ABSTRACT

The teaching of philosophy can fundamentally transform the way we think and live, challenging established structures and going against a specific, established model; however, it is not always used for this purpose. In various contexts, it serves to support social, political, moral, economic, and/or social systems. Thus, for me, its essential role is to provoke questioning and promote a break with the status quo. Therefore, this research focuses specifically on the teaching of philosophy to children, and considering that it is possible to philosophize in childhood and that it is at school that children also construct knowledge, this study aims to research and demonstrate how Walter Kohan's philosophical approach can contribute as a pedagogical tool during the literacy process to promote not only linguistic skills, but also to stimulate critical reading and the cognitive, ethical, and critical development of students, contributing to the construction/formation of independent and participatory thinkers in society, as well as creating conditions to continue learning and valuing the promotion of a more just, democratic, and inclusive society based on philosophical concepts. For the development of this research, the theoretical frameworks of Walter Kohan, Matthew Lipman, Marcos Antônio Lorigere, Philippe Ariès, among others, will be used. As a bibliographic reference in legislative terms, the BNCC (National Common Curricular Base) can be cited. As a methodological strategy for this research, participatory action research will be used, since in its practical application, the researcher and the people involved will have to interact throughout the philosophical intervention, which will result in the educational product: Didactic Sequence: Philosophical Experience: Exploring the paths to the construction of philosophizing. Sharing this research can contribute to the philosophical community and improve the quality of teaching, fostering the development of meaningful pedagogical practices in the teaching of philosophy.

**Keywords:** Philosophy Teaching; Philosophy with Children; Childhood.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. FILOSOFIA E INFÂNCIA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS .....</b>	<b>16</b>
2.1. Conceituando infância.....	16
2.1.1. Perspectiva histórica: Philippe Ariès.....	17
2.1.2. Perspectiva antropológica: Clarice Cohn .....	19
2.1.3. Perspectiva Filosófica: WALTER KOHAN.....	22
2.2. Infância como experiência .....	29
<b>3. ENSINO FUNDAMENTAL E FILOSOFIA .....</b>	<b>34</b>
3.1. Breve contexto histórico.....	35
3.2. Programa <i>filosofia para crianças</i> : fundamentos teóricos de Lipman .....	36
3.3. Walter Kohan: fundamentos, princípios metodológicos e experiências .....	42
3.4. Estudo de caso 01: projeto de extensão filosofia na escola - contexto histórico e encontros formativos.....	50
3.5. Estudo de caso 02 - Projeto “em Caxias, a filosofia en-caixa?” .....	55
3.5.1. Influência prática: nomes que atravessam o projeto em Caxias, a filosofia en-caixa? ..	57
3.5.2. Organização prática do projeto <i>Em Caxias a filosofia en-caixa?</i> .....	59
3.6. Filosofia na Escola Pública: aplicabilidade no Ensino Fundamental no Maranhão .....	61
3.7. Aplicabilidade no Ensino Fundamental na Bahia .....	66
<b>4. FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNÇÃO SOCIAL, INTERVENÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>74</b>
4.1. Função social da filosofia e seu ensino com crianças .....	74
4.2. Intervenções práticas: filosofia na sala de aula .....	76
4.2.1. Intervenção Filosófica no âmbito do Mestrado Profissional .....	76
4.2.2. Contexto da intervenção: território, escola e sujeitos.....	77
4.2.3. Perfil dos Estudantes .....	78
4.2.4. Intervenção como experiência filosófica.....	79
4.2.5. Experiência filosófica: explorando os caminhos para construção do filosofar .....	80
4.2.6. Análise da aplicação .....	82
4.2.7. Limites e desafios .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>97</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A habilidade de questionar, de investigar, e o desenvolvimento do pensamento e da consciência crítica começam na infância, durante esse período, e a partir do acúmulo de vivências e experiências quando em contato e interação com realidades diferentes, surgem momentos de questionamentos e de investigação sobre determinados assuntos, como por exemplo, o surgimento da vida, do universo, de tudo que existe ao nosso redor, contudo, entende-se que “o desenvolvimento não se produz apenas por uma soma harmoniosa de experiências, mas acima de tudo, por vivências em matrizes sociais diferentes, cujos interesses e valores são frequentemente contraditórios” (Palangana, 2015, p. 162) estas habilidades são primordiais para a educação filosófica, pois, quando a criança se opõe à alguém, ela está aprendendo, “identificando-se, imitando, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso em um ambiente social e historicamente localizado” (Palangana, 2015, p. 162), nesse caso, na sala de aula. Dessa forma, é preciso considerar que a filosofia pressupõe também a um momento de confronto de ideias, concebido nos momentos de aprendizagens.

A filosofia, neste contexto, ao longo dos anos, tem sido uma ferramenta que possibilita o ser humano a perceber, questionar, analisar e compreender o mundo em que vive de maneira mais profunda, crítica e reflexiva, promovendo a construção de uma sociedade mais justa, consciente e equilibrada. Esta pesquisa, por sua vez, emergiu a partir de inquietações surgidas durante a minha experiência há mais de oito anos de docência com crianças em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Ao longo desses anos observei que, embora algumas crianças possuam um senso crítico evidente, essa criticidade não é valorizada e desenvolvida, ao contrário, é quase sempre negligenciada pelos professores, tornando-se um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e educacional das crianças.

Durante esse período, num determinado dia, uma criança muito curiosa e participativa nas aulas perguntou-me: “Professor, por que setembro é o mês nove e não o mês sete? Outubro o mês dez e não o mês oito? Novembro o mês onze e não o mês nove? E dezembro é o mês doze e não dez?” Em outro momento, outra criança pergunta: “Por que Jesus é o mundo e Jesus morreu, e o mundo não se acabou?” Em outra aula, uma aluna de cinco anos perguntou-me: “Como Jesus pode ver as pessoas sendo que ele é uma pessoa igual a todo mundo?” Em um dado momento da aula de ciências, uma criança de sete anos fez a seguinte questão: “Por que o céu é azul e as estrelas ficam no céu? Por que as árvores crescem e o céu não abaixa?”. Essas e muitas outras perguntas foram/são feitas durante as aulas, e uma questão frequentemente chamou-me atenção: muitas crianças questionam, de certa forma, logicamente o mundo em que

vivem, porém necessitam de habilidades específicas para formularem suas perguntas de maneira estruturada e, em determinadas circunstâncias, não encontram espaço para expressarem suas curiosidades e indagações. Observações como essas demonstram a necessidade de proporcionar momentos em que as perguntas/inquietações não apenas sejam ouvidas, mas sejam valorizadas e respondidas de maneira tal que o conhecimento seja construído.

Dessa maneira, ao longo do meu trabalho, surgiram algumas inquietações: (1) é possível trabalhar filosofia com crianças mesmo não sendo uma disciplina curricular nos anos iniciais do ensino fundamental? (2) Qual a função social da filosofia no que tange ao trabalho com crianças? (3) Qual a relação do pensamento crítico com a infância? (4) Como o ensino de filosofia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico nas séries iniciais? (5) Em que medida uma criança pode tornar-se uma pessoa capaz de criticar o mundo em que vive? (6) Afinal, qual a utilidade de ter uma consciência crítica e com questões estruturadas?

Portanto, esta pesquisa se justifica pelo potencial transformador do ensino de filosofia para crianças desde as séries iniciais do Ensino Fundamental para promover uma educação mais significativa, que reconheça a importância de práticas pedagógicas que abram caminhos para novas formas de pensar e viver e que estimulem o pensamento crítico desde a infância, permitindo que as crianças se envolvam em diálogos significativos, explorem ideias complexas, tornem-se pensadoras autônomas, conscientes, críticas, e desenvolvam aprendizagens significativas para transformação do seu próprio ser e, por extensão, para a sociedade como um todo.

O objetivo geral deste estudo/pesquisa é investigar a infância, articulando fundamentos conceituais, históricos e práticos, a fim de compreender também as possibilidades do ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é fundamental compreendermos o significado de filosofia na perspectiva do ensino para crianças; Lipman, filósofo fundador deste movimento na década de 1960, nos Estados Unidos, propõe como este modelo de ensino pode “contribuir sistematicamente com a reforma do sistema educacional para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos” (Kohan, 2008, p. 15).

Considerando os dias de hoje, com o advento das tecnologias digitais, onde a sociedade está profundamente dependente das redes sociais, afetando as relações sociais, de maneira tal que as pessoas moldem a forma como interagem na troca informações e opiniões, percebe-se que incapacidade de julgar ocorre continuamente, o espaço para construção de argumento parece inviável para os indivíduos. A filosofia, então, neste caso, aparece como uma importante

ferramenta ao auxiliar o estudante em sua capacidade de julgar, de construir argumentos necessários para o debate e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Aqui, importante destacar, defende-se o conceito sustentado por Luckesi de que a filosofia “é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo” (Luckesi, 1994, p. 35), composta por um conjunto lógico e estruturado de ideias.

Nesse contexto, os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: (1) integrar a filosofia na sala de aula, conectando a leitura e a escrita a partir de discussões filosóficas; (2) criar condições para continuar aprendendo e valorizando a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva a partir de conceitos filosóficos; (3) promover a leitura crítica, fomentando a autonomia intelectual, a aplicação prática e a reflexão crítica a partir de textos filosóficos para crianças; (4) promover e estimular diálogos para desenvolver habilidades de argumentação, pensamento crítico e ampliação de vocabulário. Com isso, os objetivos supracitados reforçam a construção do ensino de filosofia na sala de aula, ampliando práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento integral da criança.

O referencial teórico, que norteia esta pesquisa, é formado pelo professor e filósofo Walter Kohan, especialmente em suas obras *Filosofia para Crianças* (2008), *Filosofia para crianças na prática escolar* (1998) como também, *Infância: Entre Educação e Filosofia* (2011), e *Filosofia na escola pública* (2000), num diálogo profícuo/crítico ao já citado Matthew Lipman, em sua obra *A filosofia vai à escola* (1990), bem como, Felipe Ariès, a partir da sua obra *História Social da Criança e da Família* (2015). A escolha por esses autores foi motivada pela necessidade de discutir a relação entre filosofia e infância e o seu ensino no Ensino Fundamental.

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem exploratória, segundo Gil<sup>1</sup> (2002, p. 55) esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, combinando pesquisa bibliográfica, pois será utilizado material teórico já elaborado e publicado. Considerando que o pesquisador estará envolvido integralmente na implementação das intervenções filosóficas em sala de aula esta pesquisa é ainda, pesquisa participante, segundo Gil (2002, p. 55), “a pesquisa participante, [...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

---

<sup>1</sup> Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas SA, 2002.

A parte prática, desenvolvida principalmente no último capítulo, foi realizada na Escola Municipal Caminhos do Aprender, no município de Orocó, em Pernambuco, onde atuo profissionalmente, com foco no 2º ano do Ensino Fundamental – com crianças com idade entre sete e oito anos. Tendo em vista que no município pernambucano não existe a disciplina de filosofia no Ensino Fundamental, foi realizada uma análise dos conteúdos de filosofia presentes no organizador curricular<sup>2</sup> de Pernambuco do Ensino Médio, com o objetivo de identificar os conteúdos, temas e conceitos que poderiam ser adaptados e aplicados.

Por se tratar de uma pesquisa do PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia), foram produzidos e utilizados, durante a aplicação prática, materiais pedagógicos como a sequência didática que compõe o produto educacional anexo. Este material está estruturado da seguinte maneira: tema, objetivos, componentes curriculares, estratégias metodológicas, recursos utilizados, resultados esperados e avaliação. A sequência tem o intuito de auxiliar o professor em práticas pedagógicas do ensino de filosofia com crianças, facilitando o desenvolvimento esquemático do senso crítico infantil. É importante, ainda, destacar que este material foi produzido na tentativa de reorganizar o foco do processo educacional, colocando o aluno como protagonista na construção do saber.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo analisa os conceitos fundamentais e norteadores sobre as temáticas que envolvem a pesquisa: a relação da filosofia com a criança, a definição do "ser criança" e as diferenças entre crianças e adultos. Assim, a apresentação e a compreensão destes conceitos-chave possibilitarão a comprovação da consistência da pesquisa, bem como fortalecerão o diálogo com as demais literaturas existentes no campo dos estudos da infância.

Continuamente, o segundo capítulo explora o histórico do ensino de filosofia com/para crianças, suas limitações e principais tendências no Brasil, bem como, quais desafios e oportunidades neste âmbito. Além disso, procurou-se abordar quais teorias educacionais fundamentam este ensino e como elas promovem uma educação crítica, que reconhece a diversidade dos saberes existentes na sala de aula. Por fim, destaca-se ainda a aplicabilidade da filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também a comparação das abordagens

---

<sup>2</sup> Documento oficial de Pernambuco que integra as propostas pedagógicas da Secretaria de Educação de Pernambuco. Esse organizador curricular dividido por bimestre e alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fornece ao professor diretrizes que devem ser trabalhadas em sala de aula de acordo com a série e disciplina. Tratando-se da disciplina de filosofia no ensino médio, o currículo propõe habilidades de área da BNCC; habilidades específicas dos componentes e objetos de conhecimento, estão inclusos conteúdos com ética, valores, cidadania, origem e contexto histórico da filosofia, entre outros. O currículo está disponível na página: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>

pedagógicas de Lipman e Kohan. A união desses elementos, neste capítulo, evidencia a importância da compreensão do contexto histórico e o quanto é essencial uma educação filosófica desde a infância.

O terceiro capítulo examina e destaca a importância de uma educação crítica voltada para a criança e sua função social, bem como o papel da filosofia no que tange ao seu ensino para crianças. Ainda neste capítulo, serão apresentados a discussão, a reflexão e os resultados à luz da revisão bibliográfica; da mesma forma, serão expostas como ocorreram a aplicação prática das intervenções filosóficas, as metodologias utilizadas e a adaptação dos conteúdos ao longo do processo, além de suas contribuições para a educação filosófica.

Por fim, nas considerações finais, a pesquisa sintetizará os principais achados, identificando suas limitações e contribuições para o campo do ensino de filosofia, lembrando ainda os objetivos do estudo e discutindo possíveis futuras investigações, propondo, dessa maneira, direções para pesquisas vindouras.

## 2. FILOSOFIA E INFÂNCIA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

### 2.1. Conceituando infância

A relação entre filosofia e infância tem se destacado nas discussões contemporâneas no campo da filosofia da educação. Essa relevância decorre, principalmente, das transformações recentes na compreensão do que é a criança, que deixa de ser vista apenas como um ser em desenvolvimento ou promessa do futuro, passando a ser reconhecida como sujeito histórico, cultural e político. A questão, por outro lado, é que a própria noção de infância varia de acordo com o tempo histórico e a localização espacial.

Para nossa pesquisa, partiremos dos apontamentos de Philippe Ariès (historiador) e de Clarice Cohn (antropóloga). O primeiro, demonstra que a infância é uma construção histórica, evidenciando que as maneiras de perceber e tratar as crianças variam conforme os contextos culturais e sociais. Já Clarice afirma que a criança é como qualquer outro sujeito social e produtora de cultura, capaz de elaborar sentidos próprios sobre o mundo em que vive. Essas concepções rompem com visões naturalizadas da infância e criam as bases para pensá-la como participante ativa das práticas de letramento<sup>3</sup>.

Em contrapartida, a tradição filosófica ocidental, exemplificada por Platão, frequentemente concebeu a infância como objeto de tutela, correção e controle. Conforme a interpretação de Walter Kohan, essa perspectiva subordina a criança a um projeto político e educativo voltado para o futuro, para o "vir a ser". Tal concepção invalida a ideia de um letramento filosófico como prática de igualdade, ao restringir o exercício do pensamento àqueles considerados plenamente racionais e maduros — desconsiderando a possibilidade de um pensamento filosófico na infância, bem como desestimulando sua prática na tenra idade.

Por fim, a pesquisa avança para a concepção de infância proposta por Walter Kohan, que rompe com a cronologia e com a lógica do desenvolvimento linear. Para o filósofo, a infância é afirmada como experiência pedagógica e filosófica, isto é, como infância do pensamento. Nessa perspectiva, a infância não é definida por idade, mas por uma disposição

---

<sup>3</sup> De acordo com Magda Soares, alfabetização e letramento não são processos idênticos, ainda que indissociáveis, de acordo com a autora, alfabetização refere-se ao “processo de apropriação da “tecnologia da escrita” [...] procedimentos, habilidades -necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p.27) enquanto letrar diz respeito às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais quem envolvem a língua escrita” (ibidem, p. 27). O letramento, portanto, ultrapassa o domínio técnico do código e envolve o uso social da linguagem escrita em contextos culturalmente situados.

para perguntar, para o rompimento e para a criação de sentidos. Assim, o letramento filosófico<sup>4</sup> não se dirige à infância como preparação para o futuro, mas como experiência presente de pensamento, capaz de sustentar práticas educativas orientadas pela emancipação intelectual e pela criticidade.

De fato, Ariès e Cohn, em suas teses, pensam de forma divergente a questão da infância; contudo, antes de iniciarmos a leitura filosófica da infância (como proposição e como projeto), pareceu oportuno apresentar elementos de uma historicidade da infância, bem como os elementos culturais de sua compreensão. Antes de negarem-se, os autores auxiliam na compreensão de nosso conceito de infância e das múltiplas entradas que a temática possui.

### 2.1.1.Perspectiva histórica: Philippe Ariès

O livro “História Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès, representa uma ruptura epistemológica sobre as concepções naturalizadas da infância, ele é, entre outros autores, um dos responsáveis pela nova forma de compreender a criança e a infância, partindo do pressuposto de que a infância não é um dado biológico imutável, mas uma construção histórica e social, resultado das transformações culturais e econômicas.

Nos primeiros capítulos da sua obra, Ariès sustenta, baseado nos textos da Idade Média, que

a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. (Ariès, 2015. p. 6)

Ao associar o termo *enfant* à ideia de “não falante”, Ariès demonstra como a criança era compreendida a partir de critérios de incompletude linguística e física, ou seja, uma etapa

---

<sup>4</sup> Ao compreender o letramento com prática social, Magda Soares evidencia que a escrita não é um instrumento neutro, mas uma tecnologia cultural historicamente produzida para responder as demandas sociais específicas. Desse modo, aprender a ler e a escrever significa apropriar-se de formas de participação social mediadas pela linguagem, o que implica relações de poder, acesso à cultura escrita e a possibilidades de atuação no mundo social. Assim, a partir dessa perspectiva, aqui propõe-se a noção de letramento filosófico, entendido como prática social do pensamento. Esse letramento não se limita à transmissão de conceitos filosóficos, mas envolve o exercício do perguntar, do problematizar e do argumentar como modos de leitura crítica da realidade, pois, assim como o letramento linguístico, o letramento filosófico está enraizado em práticas sociais e não pode ser dissociado das concepções de sujeito e de infância que o atravessam.

pautada como um período transitório rumo à vida adulta. Aqui, a criança não era reconhecida como um sujeito de expressão que tinha voz e autonomia, mas como alguém que estava ainda em formação e cuja plena existência social só se daria a partir da aquisição da fala. Dessa forma, entende-se que nessa perspectiva, tal pensamento tenha contribuído para compreender os motivos de historicamente, a criança tenha sido excluída dos espaços de decisão e participação social.

Todavia, percebe-se que ao enfatizar a incapacidade de fala como critério de definição da infância, corre-se o risco de reduzir à criança a uma condição de déficit, desconsiderando dessa maneira, as diversas formas de comunicação, expressão e interação. Além disso, a incapacidade de “falar bem” não implica ausência de pensamento, de reflexão e de experiência significativa do mundo. Ainda criança, mesmo antes do domínio pleno da linguagem ela se relaciona com a realidade, com o mundo em que vive de maneira interrogativa, sensível e criativa, produzindo dessa maneira, sentidos e interpretações próprias. A infância, então, não pode ser compreendida apenas como um estágio preparatório para as demais fases, como disse Ariès, “Após a infância, vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e [...] essa idade dura até os 14 anos” (Ariès, 2015, p. 6). Do ponto de vista filosófico, essa concepção só reforça uma visão da infância como tempo de transição, onde o valor reside menos em si mesmo e mais naquilo que o prepara para a vida.

Desse modo, o primeiro capítulo da Obra de Ariès, *As Idades da Vida*, parte da constatação de que cada sociedade elaborou uma periodização própria da vida humana. As chamadas “idades da vida” de acordo com o autor,

ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade- cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. [...] As “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem” correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. (Ariès, 2015, p. 4, aspas do autor).

Dessa forma,

a idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos. Pertencia a um sistema de descrição e de explicação física que remontava aos filósofos jônicos do século VI a. C (Ariès, 2015, p. 4-5).

Essas categorias demonstram que a idade do homem era entendida como um dado objetivo, aproximando-se da naturalidade, inserido numa tradição de origem aos filósofos

jônicos do século VI a.C. Diferente da atualidade, importante destacar, que as idades não eram vividas como experiências subjetivas singulares, mas como etapas rígidas que eram socialmente determinadas, desconsiderando as diferenças individuais, culturais e históricas. Nesse sentido, a infância não era entendida, compreendida, como um tempo próprio de diretos, escuta e de formação integral, mas como uma fase transitória, funcional e preparatória para a vida adulta. Um exemplo disso, ainda segundo Ariès, pode ser percebido na arte medieval, já que em suas representações pictóricas “apenas seu tamanho o distingue dos adultos” (Ariès, 2015, p. 17).

Assim, neste capítulo, Ariès investiga principalmente a evolução da representação iconográfica da criança, concebidos aqui como adultos em miniaturas da Idade Média, passando pela infância sacra e pelos *putti*, até chegar numa representação do século XVII. Entre os séculos XII e XVII, observou-se um nível alto de mortalidade infantil, desde então, “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer” (Ariès, 2015, p. 25). Logo, a partir deste século a perda/morte de uma criança, passou a ser sentida de uma forma mais dolorosa, surgindo assim, o interesse pelo cuidado e vigilância.

Dessa forma, Ariès destaca que,

a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 2015, p. 28)

Assim, a infância é uma categoria histórica que foi construída a partir das transformações sociais e simbólicas. Ao falar em “descoberta”, Ariès evidencia que a infância não existia enquanto tal antes de ser pensada, representada e sentida socialmente, essa “visibilidade” trouxe um olhar específico sobre a infância no que tange o corpo, os hábitos e a fala, abrindo dessa maneira, caminhos para reflexões contemporâneas que visam reconhecer a criança não apenas como um futuro adulto, mas como um sujeito pleno de experiência, alteridade e potência.

### **2.1.2.Perspectiva antropológica: Clarice Cohn**

Enquanto Ariès demonstra que a infância não é natural, mas histórica, Clarice demonstra que a própria ideia de infância não é universal, e que ao falarmos de criança não significa, necessariamente, falar de infância nos termos modernos ocidentais. A autora propõe pensar a criança como sujeito social e que

ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição (Cohn, 2005, p. 21).

Dessa forma, na antropologia de Clarice Cohn, a criança é pensada como sujeito social pleno, rompendo com a visão tradicional de que a criança é um “adulto em formação”. A pesquisadora propõe uma nova perspectiva de pensarmos a criança não como uma etapa incompleta do desenvolvimento humano ou como um “adulto em miniatura”, mas como seres legítimos, para ela, a criança não é um ser que falta, mas um ser que é de outro modo, capaz de interagir ativamente com o mundo e com as demais pessoas, sejam elas adultos ou crianças, assumindo dessa maneira, seu papel nas relações.

Assim, enquanto a criança é uma condição humana universal, a infância é uma categoria cultural: “[...] a infância é um modo particular e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2005, p. 21). Em outras palavras, pode-se dizer que a infância é uma elaboração social que define como determinada sociedade organiza a experiência de ser criança, e que,

em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais. (Cohn, 2005, p. 22)

Essa afirmação evidencia que a infância não pode ser compreendida como uma categoria universal, ou seja, homogênea, que seja válida para todas as sociedades e tempos históricos, mas como uma construção situada que varia de acordo com as concepções de família, de educação, de pessoa, e principalmente de participação social vigente em cada contexto cultural. Dessa forma, esse sentimento de infância deve ser entendido como uma “formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos” (Cohn, 2005, p. 22). Isso significa que essa construção simbólica estabelece a diferença qualitativa entre dois modos de existência social: o infantil e o adulto; portanto,

contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância (Cohn, 2005, p. 22).

Desse modo, em termos conceituais, isso significa que a criança é uma condição humana concreta, biológica e social e que “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (Cohn, 2005, p. 8) e que a infância é uma categoria

cultural, histórica e simbólica específica – desmontando qualquer tentativa de definição de infância como essência. Diante disso, é preciso compreender a criança não mais como um ser de incompletude, mas como sujeito social pleno cuja sua existência se dá na/pela participação ativa na produção da vida cultural de seu meio social.

Neste sentido, Cohn propõe um estudo antropológico da criança em três aspectos: “a criança como ator social, a criança como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança” (Cohn, 2005, p. 21). Contudo, esses aspectos não são independentes entre si, eles se articulam numa mesma crítica ao *adulcentrismo* e à concepção de que a criança é apenas um ser em preparação, ou seja, esses três aspectos superam o modelo “desenvolvimentista” que vê a infância apenas como uma etapa de transição e o *adulcentrismo* que desvaloriza as experiências infantis por não serem adultas.

Pensar a criança como ator social é defender a ideia de que ela participa ativamente na criação e recriação das relações sociais, e não apenas intérpretes de papéis previamente estabelecidos pela sociedade, para a autora,

a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações social em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005, p. 28, aspas da autora).

Com isso, pode-se dizer que a criança não é apenas formada pela sociedade, mas também participa da sua formação, estabelecendo seus vínculos, sentidos e principalmente produzindo relações sociais que estruturam a vida coletiva, essas relações os constituem como sujeitos. Assim, de modo indireto, isso significa reconhecer que a ação infantil não é um mero reflexo da norma social adulta, mas uma maneira legítima que atua como força constituinte na produção contínua da realidade social.

Em relação ao segundo aspecto, a criança como produtor de cultura, ainda na perspectiva da antropologia da criança, proposta por Cohn, é possível destacar a cultura não é um conjunto de conteúdos fixos como valores, costumes e crenças, mas um sistema simbólico que organiza a produção de sentidos, e que

as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto (Cohn, 2005. P. 35)

A partir dessa perspectiva, a questão deixa de ser apenas como a cultura é transmitida, como, por exemplo, por brincadeiras infantis com outras crianças na escola, e passa a ser como a criança elabora sentidos sobre o mundo que interage. Esses sentidos, elaborado por elas, partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos, e que, de modo direto, isso significa reconhecer que a produção simbólica da criança não é uma versão incompleta da cultura adulta, mas uma forma própria e legítima de interpretação da realidade social. Ainda segundo Cohn, esses significados elaborados pelas crianças nos mostram que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33). Assim, rompe-se com a concepção desenvolvimentista que hierarquiza o conhecimento infantil como inferior ao adulto.

Em poucas palavras, em relação ao terceiro aspecto, a definição da condição social da criança, é a consequência dos dois últimos aspectos apresentados anteriormente, onde a condição social da criança deixa de ser vista como um estado de carência e dependência e passa a ser definida e reconhecida pela participação e relevância social imediata, assim, sua existência ganha valor próprio no presente e não no vir a ser no futuro.

### **2.1.3.Perspectiva Filosófica: WALTER KOHAN**

Kohan, em *Infância: entre educação e Filosofia*, propõe de maneira diferente de pensar a infância, afirmando que a infância não deve ser entendida apenas como um momento cronológico do desenvolvimento, mas como uma espécie de categoria filosófica capaz de interrogar o próprio pensamento. A infância, nessa perspectiva, não é um objeto da educação, mas uma condição de possibilidade da experiência filosófica, tendo em vista que introduz no pensamento a abertura, a inquietação e a recusa de toda verdade definitiva. Sem negar as propostas anteriores, Kohan percebe esta fase da vida humana como um *modo*.

Antes, contudo, de desenvolver sua proposta, Kohan propõe identificar as marcas principais daquilo que constitui ou constituiu nossa ideia geral de infância e que tem sido fundadora em nossa tradição educacional. Por isso, ao revisitar Platão, o autor não busca apenas reconstruir uma imagem histórica da infância, mas sim evidenciar as marcas conceituais que ainda organizam o modo como a criança é pensada e governada na contemporaneidade, na medida em que é ele — segundo o autor — o inaugurador de grande parte de nossa percepção sobre a infância.

Nesse sentido,

Platão está aqui pela beleza e pela força de seu pensamento sobre a infância, com a perspectiva de considerar sua produtividade no presente, isto é, com a possibilidade de estudar em que medida, pelo menos, traços dessa forma ainda hoje estão presentes no modo contemporâneo de pensar a educação da infância (Kohan, 2011, p. 20).

Assim vemos que, segundo Kohan, já em Platão, habitavam alguns dos traços do que hoje nós chamamos de Filosofia da Educação. Aliás, é também por/com ele que foi estabelecido *um certo* conceito de infância, na medida em que para Platão, existe uma relação direta entre a qualidade de *pólis* e a formação moral e intelectual dos indivíduos que a constituem – daí, pensar a formação dos jovens era pensar a formação social da *pólis*.

Diante disso,

como enfrentar o problema da degradação dos jovens? O que fazer para canalizar as melhores naturezas para o melhor projeto político? A chave de interpretação de Platão para explicar o problema é educativa: estes jovens se corromperam porque não receberam a atenção e o cuidado que merece quem se dedicará a governar o conjunto (Kohan, 2011, p. 28).

Desse modo, a solução passa pela educação, esses jovens se desviaram porque não receberam o cuidado e a formação adequada para quem estava destinado a governar a coletividade, portanto, a proposta que Platão sugere:

é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum (Kohan, 2011, p. 28).

Assim, Platão esforça-se para criar fundamentos capazes de sustentar uma organização social totalmente diferente, portanto, insere-se em uma reflexão educativa orientada por objetivos políticos. Contudo, importante destacar que Platão não se interessa pela infância como um tema filosófico em si mesmo, nem a considera isoladamente, ela é “um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada” (Kohan, 2011, p. 28-29).

Sendo assim, Platão cria uma verdadeira “política da infância”, no seu sentido mais literal, isto é, ele coloca a infância dentro do campo da política integrando-a e dando lugar “em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor” (Kohan, 2011, p. 29), assim, a partir desse entendimento, a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida e passa a ser entendida

como um espaço estratégico de formação ética e política e, portanto, fundamental para a transformação e o aperfeiçoamento da cidade.

Segundo Kohan, a concepção clássica de infância pode ser definida a partir de quatro aspectos fundamentais: (1) a infância como possibilidade, (2) a infância como inferioridade, (3) a infância como outro desprezado e (4) a infância como material da política. Esses quatro aspectos não são apenas categorias descritas do pensamento antigo, mas operadores conceituais que dão forma à tradição pedagógica ocidental.

O primeiro aspecto é a infância como possibilidade. Em Platão, a criança aparece como aquilo que ainda não é, um ser em formação, ou seja, a infância não é valorizada por aquilo que é, mas por aquilo que promete ser, ela é compreendida como um tempo de indeterminação, cuja existência só encontra sentido naquilo que ela poderá vir a ser no futuro. Nessa perspectiva,

a infância é um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituirá o resto. Como veremos, a educação da infância tem projeções políticas: uma boa educação garante um cidadão prudente. Esse primeiro degrau não tem características próprias muito definidas, está associado à possibilidade (Kohan, 2015, p. 40).

Assim, trata-se de uma possibilidade negativa, definida pela falta: falta de razão, de autocontrole, de virtude. A criança é, dessa forma, um “não ainda”, um ser cujo valor é sempre projetado para além de si mesmo, “para Platão, a vida humana e o gênero humano como um todo são considerados como incompletos” (Kohan, 2015, p. 40). Kohan, dessa maneira, observa que a educação assume a função de preenchimento desse vazio, de conformação da criança a um ideal previamente estabelecido, a criança se torna, então, um receptáculo dos projetos adultos, e a educação converte-se em técnica de moldagem do futuro. Sendo assim, esse ponto encontra uma importante convergência com a analítica que Ariès faz da educação medieval/moderna, bem como, a crítica que Cohn faz de criança que não é percebida como um ator social, como alguém que irá se transformar.

Essa concepção, aparentemente positiva, que procura atribuir à infância um potencial extraordinário – na medida em que a considera o ponto de partida para uma construção de uma sociedade mais justa e ordenada – levando em consideração seu “vazio”, também inclui, contudo:

essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer o que quisermos (Kohan, 2015, p. 40).

Dessa forma, fica evidenciado o eixo problemático dessa concepção aparentemente positiva da infância, ao ser pensada exclusivamente como potência, como aquilo que ainda não é, a criança, assim, tem sua existência esvaziada de valor. A promessa de um “ser tudo” no futuro oculta, paradoxalmente um “ser nada” no presente, pois a infância passa a ser compreendida não como forma própria de existência, mas como matéria bruta a ser moldada.

Percebe-se que essa lógica permanece fortemente presente em práticas educativas contemporâneas. Observa-se, por exemplo, a antecipação excessiva de conteúdos escolares na Educação Infantil, momento em que o brincar, a experimentação e a escuta da criança são frequentemente subordinados à preparação para etapas futuras do ensino, ignorando-se, dessa forma, os direitos de aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, é imprescindível ressaltar que as políticas educacionais orientadas por avaliações padronizadas e por indicadores de desempenho tendem, ainda mais, a reduzir a infância a um período de treinamento, no qual comportamentos, ritmos e formas de aprender são ajustados a modelos previamente definidos.

Nessas perspectivas, a maleabilidade atribuída à criança deixa de ser uma abertura para a diversidade e se transforma em justificativa para intervenções normativas, e corretivas e ousado dizer, violentas, ainda que simbólicas. A infância então, não é afirmada em sua singularidade, mas governada em nome de um futuro idealizado. Assim, o pensamento que concebe a criança como “sem forma” legitima práticas que silenciam sua voz, desconsideram suas experiências dentro dos campos de experiências e reforçam uma pedagogia do controle, revelando que a suposta valorização da infância pode ocultar mecanismos profundos de negação da sua condição presente – como critica Cohn, já trabalhada anteriormente.

O segundo aspecto da infância, observado por Kohan, é a marca da infância como inferioridade. Nesse aspecto, a criança é concebida como ser de menor valor racional e moral, incapaz de governar a si mesma. Nos diálogos platônicos, observa Kohan, a infância é frequentemente associada a figuras que simbolizam a ausência de domínio de si, assim, em uma passagem significativa, nos diz Kohan que,

a obra em que esse relato aparece mais nítido e também mais descarnado, é seu último texto, [...] *As Leis*. Ali se afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem ritmo e harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado. As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores. Por isso, devem ser conduzidas por um preceptor. Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado “o que nelas há de melhor. Também ali se afirma que a criança é a fera mais difícil de manejar porque, por exponencial inteligência ainda não canalizada, é astuta, áspera e insolente. (Kohan, 2015, p. 42).

Nessa passagem, extraída de *As Leis* de Platão, e citada por Kohan, fica explícito o modo contundente e ambivalente da concepção platônica de infância. Ao descrever as crianças como seres impetuosos, desordenados e incapazes de autocontrole, Platão constrói uma imagem da infância associada ao excesso, a falta de medida e à ausência de harmonia. A comparação feita por ele em que as crianças (rebanho) necessitam de “pastores” revela uma compreensão profundamente hierárquica da relação entre adultos e crianças, na qual a infância é concebida como um estado de indisciplina natural que exige condução, vigilância e direção externas. Essa hierarquização estabelece uma divisão fundamental que é, de um lado, o adulto racional, portador do logos e do poder, do outro, a criança, figura da falta, da dependência e da incompletude. Assim, a infância aparece como estágio inferior da existência humana, legitimando práticas educativas baseadas na correção, no controle e na disciplina. Nessa perspectiva, a educação não se orienta pelo reconhecimento da infância como experiência legítima, mas pelo controle de uma potência considerada perigosa. Aqui, a liberdade infantil aparece como ameaça e por isso deve ser suspensa até que “o que há de melhor” seja devidamente cultivado, o que justificaria práticas educativas fortemente normativas e voltadas à domesticação dos impulsos e à conformação a um ideal novamente previamente estabelecido.

À luz desta perspectiva, pode-se observar nos dias atuais e sob a ótica das práticas educativas, evidências da crescente intolerância aos movimentos, aos ruídos e às expressões corporais das crianças nos espaços escolares, onde o silêncio, a imobilidade e a obediência são frequentemente tomados como indicadores de aprendizagem e disciplina, onde crianças que “não param quietas” e que “falam alto” tendem a ser rapidamente classificadas como problemáticas, indisciplinadas ou apresentam neurodiversidade, reatualizando a ideia platônica da infância como força a ser domada. Desse modo, a atualidade dessa crítica não reside apenas no exame histórico da filosofia platônica, mas na urgência de repensar práticas educativas que ainda hoje insistem em normatizar a infância em nome da razão adulta.

O terceiro aspecto observado por Kohan, nas “filosofias clássicas da infância”, é a infância como outro desprezado. O autor mostra que, em Platão, a criança também aparece como figura daquele que deve ser vencido, silenciado e excluído. Ao analisar os diálogos, Kohan afirma que para Sócrates e Cálicles,

as crianças são sempre os outros. Este talvez seja o único ponto em que ‘Sócrates’ e ‘Cálicles’ coincidem. Discordam sobre quase tudo: sobre a filosofia, sobre a política, a retórica, o bem, o prazer. Mas em uma coisa coincidem: “as crianças são vocês, os outros”. As crianças são a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a “minha” verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a

filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da *pólis*. As crianças são, para ‘Sócrates’ e para ‘Cálicles’, portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, *tá politiká*” (Kohan, 2015, p. 55, aspas do autor).

Assim, a criança representa o não autorizado a falar, o não reconhecido como sujeito da verdade, sendo assim, a infância torna-se uma metáfora da exclusão política e epistemológica, aparece ainda como figura do não desejado, do rival a ser vencido, daquele que não compartilha a verdade adulta, e por isso deve ser corrigido, silenciado e excluído.

É nesse sentido que o diálogo de Clarice Cohn se torna particularmente rico. A antropóloga critica a tendência de compreender a criança apenas como “vir a ser”, negando-lhe a condição de sujeito social pleno. Para a autora, a criança é produtora de cultura e significados próprios, assim como, agente ativo na construção da vida social. Ao tratar a criança apenas como objeto de socialização, como lugar de desprezo e da desqualificação simbólica sendo afastada justamente do espaço mais disputado por Platão: O governo dos assuntos públicos, o pensamento adulto apaga sua voz e experiência, pois a exclusão da infância do campo do *tá politiká*, revela o caráter profundamente *adultocêntrico* dessa tradição, no qual somente determinados sujeitos são considerados dignos de participar da vida política e intelectual.

Portanto, Kohan converge com essa crítica ao evidenciar que a infância foi historicamente silenciada pela filosofia, excluída do campo da palavra legítima e do pensamento autorizado, assim enquanto Cohn denuncia a inviabilização antropológica da criança, Kohan denuncia sua exclusão filosófica. Dessa forma, ambos afirmam, cada um seu modo teórico, a necessidade de reconhecer a criança não como objeto, mas como sujeito de experiência. Para tanto faz-se necessário escutá-las de verdade e não somente “ouvi-las”; reconhecer suas emoções e experiências subjetivas e valorizar as diferentes formas de expressão.

Cabe aqui ainda ressaltar, como nos demais aspectos, um apontamento, o de que ainda hoje as crianças são frequentemente tratadas como “não-outros” nos espaços educativos e sociais, pois, suas opiniões são desconsideradas, suas formas de expressão são vistas como ruídos e suas resistências são vistas como problemas de comportamento. Trazendo para os contextos escolares, é comum decisões sobre rotinas, currículos e regras serem tomadas sem qualquer escuta das crianças, sob o argumento de profissionais de que elas “não sabem o que querem” ou “não estão preparadas para decidir”. Da mesma maneira, quando questionam normas ou recusam práticas impostas, logo são rapidamente classificadas como indisciplinadas e desrespeitosas, reafirmando a presença de um rival a ser enfrentando/vencido. Sob esse

cenário, a criança que não se ajusta a esse modelo esperado torna-se o “não-outro” a ser corrigido e afastado dos demais. Sendo, assim, a crítica a esse pensamento platônico revela a necessidade de superar essa herança e reconhecer a infância não como ameaça à ordem adulta, mas como reconhecê-la como presença capaz de interrogar, tensionar e ampliar o próprio sentido da vida coletiva e da educação.

Encerrando com o quarto e último aspecto das “filosofias clássicas da infância”: a infância como material da política, Kohan sugere que para Platão, a educação da criança é o instrumento privilegiado de construção da *pólis* ideal.

Para consolidar sua teoria, Kohan, nos diz que,

neste registro, as crianças não interessam pelo que são-crianças, mas porque serão adultos que governarão a *pólis* no futuro. Nós, os adultos do presente, os fundadores da *pólis*, os que sabemos da ausência de certezas e os riscos desse chegar a ser, queremos o melhor para elas. Isto é, a uma só vez, o que nós consideramos melhor, o que não pudemos ser, mas queremos fazer com que elas sejam. Tentaremos, inclusive, acompanhá-las, ajudá-las nesse caminho. Para isso, as educaremos, desde a mais tenra idade. O faremos com nossas melhores intenções. Neste acompanhar os novos (*hoi néoi*), encontra sentido a educação formadora: na passagem de um mundo velho que já não queremos para um novo- novo para nós, claro, velho para os novos-, que os outros trarão com nossa ajuda; ou que nós traremos com a ajuda deles (Kohan, 2015, p. 58).

Assim, a infância é o lugar onde se inscrevem os projetos de poder e de organização social, Kohan afirma que Platão inventa uma “política da infância”, pois situa a educação como eixo central da construção da cidade justa, aqui, a criança não pertence a si mesma, mas ao futuro Estado, ou seja, ela é a matéria-prima da política, vistas como sujeitos de “promessa”. Por essa perspectiva, entende-se que essa concepção atravessa a modernidade, educar passa a significar “preparar para o futuro” por meio do controle da infância. É perceptível esses discursos, os mesmos frequentemente ignoram as formas próprias de participação infantil, impondo assim, modelos prontos de cidadania e engajamento social. É notório que a escola, a psicologia, a pedagogia e o Estado convertem-se em dispositivos de normatização da criança, assim, a infância transforma-se em território de intervenção política, moral e econômica. Nesse contexto, educar “desde a tenra idade” deixa de significar acolher as experiências infantis e passa a significar antecipar exigências, ritmos e responsabilidades que pertencem ao mundo adulto.

Portanto, a crítica de Kohan aponta para um rompimento da instrumentalização política da infância, é necessário então, reconhecer as crianças não apenas como futuros adultos, mas como sujeitos que já habitam o mundo de maneira própria, isso implica repensar a educação

para além de um projeto de salvação do futuro, pois, é necessário afirmar a infância como presença que também transforma o presente.

## 2.2. Infância como experiência

Depois de reconstruir criticamente esses quatro aspectos da “filosofia clássica da infância”, Kohan propõe uma ruptura conceitual decisiva, onde a infância não deve mais ser pensada como falta, inferioridade, exclusão ou matéria de projetos adultos, mas como experiência filosófica. Assim, a infância passa a designar uma condição do pensamento e não apenas uma etapa da vida, como vimos anteriormente.

Nessa perspectiva, Kohan propõe uma outra linha de pensamento, em relação a Ariès e Cohn, pois

afirmaremos uma outra imagem da infância. Não associaremos infância a crianças. Não atenderemos a idades. Não pressuporemos uma temporalidade linear. Não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é. Asseveraremos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação do pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra, do normal e do estabelecido. A infância que educa a filosofia será, então a instauração da possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia (Kohan, 2015, p. 116).

Com isso, percebe-se a ruptura radical em relação às concepções tradicionais de infância analisadas anteriormente, Kohan recusa a associação automática entre infância e crianças, bem como sua vinculação a idades ou a uma temporalidade linear, o autor propõe compreender a infância como uma experiência filosófica e não como uma etapa do desenvolvimento humano. A infância deixa de ser definida pelo que “ainda não é” ou pelo que “pode vir a ser” e passa a ser *afirmada pelo que é*, no presente, como força de criação e de interrupção das formas cristalizadas do pensamento.

A infância assume um caráter simbólico e conceitual, o de: figura do novo, espaço de liberdade e imagem da criação do pensamento. Dessa maneira, ao ser concebida como ruptura e descontinuidade a infância opera como potência crítica capaz de questionar o normal, o estabelecido e o já dado. Portanto, trata-se de uma infância que não se submete à lógica da adaptação ou da reprodução, mas que instaura possibilidades inéditas de pensar e existir.

Quando Kohan afirma que “a infância que educa a filosofia”, inverte-se a relação tradicional entre educação e saber, pois, a infância

não é alvo da educação, mas sua impulsora. A infância educa, em primeiro lugar, a filosofia. A convida a se pensar. Introduz-se no seu pensar. Afirma-se a si mesma

nesse pensar, para interromper seus pontos fixos, seus espaços não pensados. Abre possibilidades de a filosofia pensar-se a si mesma como se fosse sempre a primeira vez, com os olhos de uma criança sem idade (Kohan, 2015, p. 117).

Portanto, não é mais a filosofia que ensina à infância como pensar corretamente, mas a infância que provoca a filosofia a reinventar seus próprios modos de pensar. A partir dessa inversão, é possível conferir à infância um estatuto ético e político singular, que é o de a infância não é o objeto de formação, mas a condição de possibilidade para um novo pensamento filosófico, nascido no interior da própria filosofia a partir de seus limites.

Assim, a proposta de Kohan não busca idealizar a infância, mas utilizá-la como operador crítico para desestabilizar certezas, rompendo dessa maneira as continuidades e abrindo o pensamento à criação. Aqui, a infância é entendida como experiência de liberdade e novidade, torna-se um convite permanente à filosofia e à educação para resistirem à normatização e ao fechamento do sentido, afirmando assim, o risco e a potência de pensar de outro modo.

Dessa maneira, o autor afirma:

a infância é apenas uma dimensão do trabalho filosófico. Mas ainda, ela é insuficiente para dizer a filosofia. Ela não quer ocupar o espaço todo da filosofia, mas se mostrar como uma possibilidade de recriar o que parece cansado, gasto, velho, na própria filosofia. A infância da filosofia é uma metáfora de um pensamento por vir. Não se trata de um futuro por vir, mas de uma por vir sempre presente. Trata-se de um pensamento não dogmático, não totalizador e não totalitário, que não exclui outras formas de pensamento. Não só as exclui, mas de alguma forma, as afirma na sua própria interioridade. Pelo menos caráter de não ter pretensão de totalidade. Nosso próprio trabalho testemunha essa inclusão. A infância da filosofia afirma não apenas a dimensão infantil do pensar (Kohan, 2015, p. 118).

Esse pensamento esclarece profundamente a noção de infância na concepção de Kohan, o autor evita qualquer tentativa de romantização e absolutização da infância, portanto, trata-se de uma recusa explícita a transformar a infância em um novo dogma ou em um princípio totalizante, o que seria contraditório com a própria proposta do autor. A infância nesse sentido, seria a instauração permanente da possibilidade de um novo pensar no interior da própria filosofia, ou seja, trata-se de uma infância sem idade, que não pertence às crianças enquanto grupo social, mas a um modo de pensamento capaz de interromper seus próprios automatismos.

Assim, a filosofia, sob essa perspectiva, deixa de ser um saber adulto e maduro, e passa a ser recolocada em estado de infância, isto é, em estado de inquietude, aberta à riscos, assim, pensar filosoficamente torna-se então, pensar “como se fosse sempre a primeira vez”, com estranheza e a curiosidade de quem ainda não se acomodou às respostas consagradas. Essa inversão tem implicações profundas na filosofia da educação, pois a infância não deve ser

formada segundo modelos filosóficos prévios, pelo contrário, ela desafia a filosofia a reinventar seus modos de pensar, de ensinar e de existir. A infância educa a filosofia justamente porque a força a abandonar pretensões totalizadoras, normativas e dogmáticas.

Assim sendo, para exemplificar essa imagem da infância como potência do pensar, Kohan recorre a quatro filósofos: Heráclito e Sócrates (que representam o momento inaugural da filosofia ocidental), Jacques Rancière e Gilles Deleuze, que representam a filosofia contemporânea. É importante destacar que estes filósofos não são apresentados aqui como modelos a serem seguidos, nem tampouco como sistemas teóricos acabados/terminados. Aqui, eles são compreendidos como “gestos de pensamento”, ou seja, como experiências que introduzem rupturas no modo tradicional de filosofar.

De acordo com o autor,

Heráclito simbolizará a novidade de um tempo que não é tempo do desenvolvimento, da continuidade e do início, meio e fim, mas uma temporalidade da irrupção, do instante, do sempre presente; e ilustrará, também, um gesto do pensamento que afirma uma lógica que não é lógica clássica de Ocidente, aquela dos princípios de identidade, terceiro excluído e não contradição, mas uma lógica que pensa o ilógico, o impensável, o que não se pode ou não se deve pensar (Kohan, 2015, p. 116).

Dessa forma, Heráclito é mobilizado como uma figura simbólica de uma outra experiência do tempo e do pensamento, ou seja, distinta daquela que fundamenta a tradição ocidental clássica. A referência a Heráclito permite tensionar os próprios fundamentos da lógica ocidental, ao opor-se aos princípios de identidade, de não contradição e do terceiro excluído, o pensamento heraclítico inaugura dessa maneira, uma lógica outra, capaz de sustentar o paradoxo, o conflito e a transformação permanente. Ao articular Heráclito com a noção de infância, Kohan sugere que a infância pode ser compreendida como essa força de irrupção que desorganiza o já dado e introduz o novo pensamento.

Sócrates, por sua vez

simbolizará a novidade de um enigma, um personagem conceitual que permite uma certa revelia com os modos de pensar, valorar e viver instituídos entre seus concidadãos. É um gesto político inaugural da filosofia e também o gesto afirmativo da pergunta como potência do pensar. Por fim, é a metáfora de uma possibilidade de a filosofia se tornar uma pedagogia e uma política não totalizadoras nem totalitárias (Kohan, 2015, p. 117).

Assim, Sócrates encarna a infância da pergunta, ou seja, um modo de existir filosoficamente que desestabiliza os valores, os saberes e formas de vidas instituídas, afirmando dessa maneira, uma pedagogia e uma política não-totalizadoras. Nesse sentido, ao afirmar a

pergunta como potência do pensar, a filosofia se distancia de projetos que buscam encerrar o pensamento em verdades definitivas. Aqui, a pergunta com Sócrates, não é um meio para alcançar respostas finais, e sim, um modo de manter o pensamento em movimento, aberto ao novo e ao imprevisível, como também, a pergunta se coloca como espaço de criação e de liberdade. Trata-se de uma filosofia que educa não pela imposição de respostas, mas pela sustentação do risco de pensar, abrindo dessa maneira, as possibilidades para modos de viver, e ensinar que não se fecham em lógicas autoritárias ou excludentes.

Com Rancière, a infância reaparece como afirmação radical da igualdade, de acordo com Kohan, com Rancière

respiraremos um certo ar refrescante para nossas formas consolidadas de pensar e praticar o ensinar e o aprender, a nossa tarefa. Será também tempo de colocar em questão o valor da explicação no ensinar. Tempo de pensar a infância da educação que, na aposta de Rancière, é também a infância da igualdade como princípio político irrenunciável de toda prática educacional (Kohan, 2015, p. 117).

Assim, com Rancière a infância de uma ensinar e aprender indica a potência do pensamento rancièriano frente às pedagogias explicativas e às lógicas de desigualdades que sustentam grande parte das práticas educacionais, trata-se de um convite a desnaturalizar a ideia de que ensinar consiste, prioritariamente, em explicar tudo aquilo que o outro ainda não é capaz de compreender por si mesmo. Nesse sentido, a infância da educação se articula diretamente à infância da igualdade, com isso, a infância deixa de ser compreendida como estágio de insuficiência cognitiva e moral e passa a ser afirmada como condição que evidencia a igualdade das inteligências, abrindo espaço para formas de ensino e aprendizagem que não reproduzam a desigualdade que pretendem combater.

Com Deleuze, por fim, Kohan afirma:

Com Deleuze, um gesto: a crítica radical do próprio pensar e da própria filosofia, a velocidade de um pensamento que não se deixa deter qualquer ponto fixo. A tentativa por fazer do pensamento uma política da insatisfação, do não conformismo, da permanente criação como figura constituinte da filosofia. A infância instalada no centro do pensar, da atividade filosófica. Pensar sempre de novo, a cada vez (Kohan, 2015, p. 117).

Assim, em Deleuze, finalmente a infância instala-se no centro do pensamento como criação permanente, como velocidade que impede o pensamento de fixar-se em qualquer forma definitiva. Kohan, indica que para Deleuze, a filosofia não se reduz a um exercício teórico, mas

constitui uma prática ética e política e que a infância “instalada no centro do pensar” (Kohan, 2015, p. 117), não remete à infância biográfica ou etária, mas uma disposição do pensamento que se recusa a repetir e a reproduzir. A infância funciona como imagem de uma pensar que começa sempre de novo, assim, a articulação que Kohan faz entre Deleuze e a infância reforça e sustenta um gesto permanente de reinvenção, no qual pensar não é aplicar modelos, mas criar problemas, deslocando sentidos e abrindo novas possibilidades de existências.

Por fim, em todos os casos apresentados, onde as múltiplas imagens da infância foram aqui mobilizadas não se somam como conceitos fechados, ou como conteúdos, mas uma experiência de pensamento, como forças que desestabilizam o pensamento filosófico e pedagógico, a infância compreendida aqui como experiência, afirma-se como condição de possibilidade para um pensar não dogmático, não totalizador e não autoritário, capaz de acolher a diferença, sustentar a pergunta e reinventar continuamente, os modos de ensinar, aprender e viver em comum. Portanto, para além de um tema da filosofia da educação, a infância emerge, nesse sentido, como gesto filosófico que insiste em abrir o pensamento ao novo, no presente, preservando dessa maneira, a potência que impede a filosofia de se tornar cansada, gasta ou velha.

À luz destas reflexões, faz-se necessário deslocar um pouco o debate do plano eminentemente filósofo conceitual para o campo das práticas educativas propriamente ditas, ou seja, concretas. Se até aqui, a infância foi afirmada como experiência e como gesto filosófico capaz de desestabilizar modelos dogmáticos de pensamento e educação, o capítulo que está por vir propõe examinar de que modo essa compreensão incide sobre o ensino de filosofia no Ensino Fundamental.

### 3. ENSINO FUNDAMENTAL E FILOSOFIA

A fundamentação teórica que sustenta este capítulo é baseada na produção teórica de Matthew Lipman<sup>5</sup> em conjunto com as teses propostas por Walter Kohan<sup>6</sup>. Para além disso, depois da contextualização, a ideia é também explorar o contexto histórico do ensino de filosofia no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras, suas possibilidades de ensino, os desafios e alguns processos de aplicação prática, explorando no decorrer do texto suas adaptações nos formatos de programas de extensão e ensino curricular – assim como, as teorias que fundamentam este ensino. Por fim, como forma de apresentar alguns processos já executados, apresentamos também o “programa” de dois municípios que iniciaram o ensino de filosofia para o Ensino Fundamental.

O programa *Filosofia para Crianças*, concebido por Matthew Lipman, estrutura-se sobre três pilares fundamentais — a filosofia, a história da filosofia e a educação democrática — com o objetivo central de tornar a filosofia uma prática vivencial e acessível desde a infância, formando não meros receptores de conhecimento, mas sujeitos pensantes. Inspirado em John Dewey, Lipman defende uma educação reflexiva e dialógica que substitua a transmissão de conteúdo por uma experiência viva de pensamento, onde a criança é vista como um ser criativamente promissor, capaz de desenvolver um raciocínio lógico e autônomo. Essa metodologia visa, em última instância, a formação para uma cidadania democrática, acreditando que, ao praticarem a deliberação e o pensamento de ordem superior desde cedo, as crianças tornar-se-ão adultos mais razoáveis e capazes de lutar por instituições sociais mais justas e igualitárias. Em contrapartida, a abordagem de Walter Kohan, materializada no projeto *Filosofia na Escola*, embora reconheça o valor pioneiro de Lipman, propõe uma ruptura com a rigidez curricular das novelas filosóficas, defendendo uma prática contextualizada que parte da

---

<sup>5</sup> Filósofo pioneiro no ensino de filosofia com criança, de acordo com Kohan 2000, “Lipman é fundador do movimento por levar sistematicamente a prática da filosofia à educação das crianças. Seu propósito é contribuir com a reforma do sistema educacional para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos. A prática da filosofia, o fazer filosofia é, segundo Lipman, ferramenta indispensável dessa tarefa” (Kohan, 2008, p.15).

<sup>6</sup> Filósofo que estuda o ensino de filosofia com criança, de acordo com o currículo Lattes, Walter Omar Kohan é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC). Publicou mais de 100 trabalhos em periódicos especializados em vários países e publicou ou organizou mais de 50 livros. Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública (“Em Caixas a Filosofia em-caixa? UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais. É orientador de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Seus livros estão publicados em castelhano, português, francês, italiano e inglês. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8252328432864159>

realidade específica da criança e da escola. Kohan articula sua proposta em torno de palavras-força como pergunta, experiência, criação e resistência, buscando cultivar nas crianças o espanto e a insatisfação naturais que a vida social tende a anestesiar. Para ele, a filosofia deve funcionar como uma ferramenta de resistência à naturalização do mundo, ajudando as crianças a problematizar valores impostos — como competição e verdade — e a explorar as contingências da existência humana por meio de uma investigação coletiva.

### 3.1. Breve contexto histórico

Segundo Kohan, (2008), “Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para leva-la às escolas” (Kohan, 2008, p.15), afinal, Lipman apresenta

uma tentativa de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem com ela. [...] num sentido mais amplo, ela não só designa a tentativa particular de Lipman, quanto uma nova área ou campo de interesse da própria filosofia, a de fazer filosofia com crianças. Dentro desse campo, a proposta concreta de Lipman é a primeira expressão sistemática das suas possibilidades (Kohan, 2008, p.15).

Compreender a tentativa de Lipman e escrever sobre a história do ensino de filosofia com/para crianças é fundamental para entender, reconhecer e valorizar as teorias que fundamentam esta modalidade de ensino, dessa forma, faz-se necessário introduzir este ensino nas escolas.

De maneira gradativa este ensino tem sido implementado nas escolas brasileiras, de acordo com Kohan em seu livro “filosofia para crianças”, no Brasil, a responsável por iniciar este ensino foi a professora Catherine Yong Silva em 1985, a docente nascida nos Estados Unidos e naturalizada Brasileira,

foi a pioneira a introduzir *filosofia para crianças*. Catherine era graduada em filosofia pela PUC-SP e pela USP. Conheceu o programa por acaso e cursou o mestrado em *filosofia para crianças* no IAPC, nos Estados Unidos. Após experiências informais com crianças e algumas reuniões de estudo com o grupo de colegas interessados, ela impulsionou a fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), instituição civil, sem fins lucrativos, em janeiro de 1985 (Kohan, 2008, p.85).

O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) fundado por Catherine é responsável pela representação exclusiva do programa de Matthew Lipman no Brasil. Esta

representação é encarregada de publicar materiais, aplicar formações pedagógicas, fazer reuniões, oferecimento de oficinas, tudo relacionado ao programa filosofia para crianças<sup>7</sup>.

De acordo com Kohan o “CBFC só vende os materiais do programa de Lipman às pessoas que tenham feito seus cursos de formação. “[...] O valor médio desses cursos, à vista com desconto, material incluído, é de R\$ 335,00” (Kohan, 2008, p.86). Surge então, uma problemática que pode ser desenvolvida em trabalhos de pesquisas futuros, pois nos atentaremos aqui apenas em expor um recorte da filosofia para/com crianças: Por que Lipman, em sua tentativa, não propôs inicialmente um ensino filosófico público e gratuito para todos? Ensinar filosofia tem um preço que pode ser pago em espécie? Como sua proposta curricular pode ser efetivada nas escolas públicas? O programa *filosofia para crianças* foi desenvolvido para ser implementado somente nas escolas privadas? Registrada estas inquietações, partiremos para a compreensão e fundamentos teóricos do programa *filosofia para crianças* de Lipman.

### **3.2. Programa *filosofia para crianças*: fundamentos teóricos de Lipman**

Lipman em sua proposta de educação filosófica para/com crianças, em linhas gerais, propõe três categorias norteadoras: filosofia, investigação e educação democrática, com isso, seu objetivo principal é levar a filosofia prática às crianças. Para o filósofo, “A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (Lipman, 1990. p.13), dessa maneira, a filosofia contribui significativamente para o desenvolvimento educacional das crianças. É necessário criar condições para que as crianças façam análises, estudem, e investigue juntas, o que Lipman propõe primeiramente é uma educação reflexiva, segundo o autor, Dewey tem uma contribuição fundamental em filosofia da educação, para Lipman

foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que contribuiriam sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajuda-los a refletir efetivamente sobre os valores que

---

<sup>7</sup> É importante destacar que todos os materiais, cursos, formações e oficinas são pagos, caso a escola tenha interesse em aplicar este programa na sua escola deverá pagá-lo.

constantemente são impostos a eles. [...] Dewey não viu a criança como “anjo” nem como “capeta”, mas como um ser tão criativamente promissor que exige de nossa parte um domínio da civilização como um todo para compreender o significado e o portento de sua conduta em desenvolvimento (Lipman, 1990, p.20-21).

Com isso, Lipman defende a importância de uma educação dialógica reflexiva desde a infância, ele encontra em Dewey não apenas a relevância desta reflexão, mas a fundamentação da sua filosofia, que é levar às crianças a uma filosofia prática, ou seja, Lipman propõe que as crianças “praticuem a filosofia, a façam, a exerçam a vivenciem” (Kohan, 2008, p.17).

Um ponto importante que Lipman defende em seu programa, é o *ideal de investigação*. Para o autor, é necessário que ocorra nas experiências filosóficas com crianças o que ele chama de *comunidade da investigação*, onde o autor defende a teoria de que a investigação é “toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática” (Kohan, 2008, p.28). Para ele, as salas de aula de filosofia deveriam ser transformadas em comunidades de investigação filosófica. Nesse sentido, a filosofia trabalhada em sala de aula deve propor um processo participativo, principalmente quando trabalhada com crianças.

De acordo com o autor,

o fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas preposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p.61).

O que Lipman propõe é vincular a filosofia em sala de aula à comunidade de investigação, conectando temas filosóficos à determinada metodologia de práticas docentes, ou seja, um modelo de aplicação prática da filosofia no chão da sala, de maneira participativa, colaborativa, integradora e dialógica, oportunizando aos envolvidos (alunos e professores), a construção de saberes. Para ele, esta proposta de ensino

oferece às crianças um modelo de vida mais racional como membro de uma comunidade de participação e colaboração, a internalização desse modelo pode reforçar os aspectos positivos do modelo familiar já internalizado pela criança (Lipman, 1990, p.61-92).

Portanto, para Lipman é fundamental que a criança inserida no processo do exercício do filosofar possa aprender a partir da sua própria maneira de pensar.

O terceiro ponto que Lipman defende em seu programa *filosofia para crianças* é o ideal de educação democrática. Apesar de apresentarem alguns pontos específicos de diferenças entre si, a compreensão que Lipman propõe sobre educação democrática apresenta elementos buscados em Dewey, no sentido de conceber a educação “como um processo contínuo de reorganização, recriação e reconstrução da experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência” (Kohan, 2008, p. 39). Kohan afirma que de acordo com Dewey, a experiência educacional é regida pelos princípios norteadores: continuidade e interação, ambos responsáveis pela reconstrução transformadora da experiência educacional. Segundo Kohan, estes princípios estão propostos da seguinte forma:

O primeiro assinala a conexão inseparável entre as diversas dimensões temporais (passado, presente e futuro) de toda experiência individual e social, bem como a necessidade de que a escola reconstrua essa experiência sensível em um presente que articule o passado e o futuro. Em outras palavras, toda experiência educacional apenas deve considerar o passado e o futuro nas suas conexões com o presente. O segundo princípio afirma a educação como um processo de troca ativa entre as inquietações do estudante e as demandas sociais expressadas pela escola. Em outras palavras, a escola é um espaço de negociação entre as condições sociais que ela impõe- a partir de seus textos, programas, espaços, currículos, seus professores, sua disciplina, seus modos de avaliar e todos os dispositivos que organizam o trabalho pedagógico- e os interesses dos estudantes (Kohan, 2008, p.40).

Estes princípios, propostos por Dewey, dialogam com o que Lipman propõe, pois expressam o significado e a importância de uma experiência educacional eficaz que, trazendo para o campo filosófico, estas experiências oportunizam as crianças, condições necessárias para o aprimoramento do processo investigativo dentro da comunidade de investigação filosófica proposta por Lipman, pois “Dewey considera a escola como um espaço de construção social do pensamento e de formação e exercício da capacidade de julgar dos estudantes” (Kohan, 2008, p.40).

Kohan, em seu livro “*Filosofia Para Crianças*”, nos diz que,

os princípios de continuidade e interação proposto por Dewey têm uma importância múltipla: a prática da filosofia nas salas de aula abre o diálogo entre as crianças e a tradição ocidental da filosofia. Para que esse passado seja vivido e conectado a seu presente. Seu programa não contém nomes ou datas a aprender, linguagem técnica ou fórmulas alheias para conhecer, as posturas e problemas filosóficos são “traduzidos”

em linguagem e contexto considerados significativos para os seus leitores. Por outro lado, o interesse das crianças é o ponto de partida de toda investigação nas salas de aula. Assim, a experiência filosófica na escola é produto da interação entre os interesses, problemas e inquietudes das crianças e o que o “dispositivo Lipman” preparou para desenvolvê-los numa investigação filosófica (Kohan, 2008, p.43-44, aspas do autor).

Percebe-se então, a partir destes dois princípios que o ideal de educação democrática proposto por Lipman para ser aplicado em sala de aula se deve abraçar (trabalhar) nas práticas filosóficas os conteúdos a partir das inquietudes das crianças, inseri-los na comunidade da investigação a partir destas inquietudes, assim como, trabalhar o que ele chama de “dispositivo Lipman”, que são as novelas filosóficas propostas em seu programa para cada série de ensino. Dessa forma, percebe-se que o programa *filosofia para crianças*, foi elaborado com caráter sociopolítico, para Lipman, nas palavras de Kohan, “não se educa apenas para o pensar, mas para o pensar de ordem superior, e não só se educa para o pensar de ordem superior, se educa para uma cidadania democrática” (Kohan, 2008, p.47). Sendo assim para que as crianças sejam democráticas é necessário envolvê-las em diálogos filosóficos em sala de aula, pois são esses diálogos que serão responsáveis pela deliberação da democracia. Kohan, em seus escritos sobre Lipman nos diz que,

se quisermos democratizar nossas sociedades, diria Lipman, é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque- e aqui Lipman parece mais pragmatista do que nunca- para os adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco democrática e pouco filosófica já terá feito estragos neles. Por isso, a única esperança certa, segundo Lipman, está nas crianças. Porque se conseguirmos que elas pratiquem filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e que, a partir dessa prática filosófica e democrática, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias (Kohan, 2008, p.47).

Aqui, percebemos a partir das palavras de Kohan as ideias de Lipman, onde ele deposita nas crianças uma “esperança” de uma sociedade mais justa a partir de uma educação democrática baseada nas comunidades de investigação filosófica, sem essa prática filosófica, o autor acredita que há poucas chances de termos uma reforma educacional de qualidade, eficaz e significativa, para Lipman, o conhecimento é construindo dentro das comunidades de investigação filosófica em sala de aula, para o filósofo

O propósito é extrair diálogo através do qual os conceitos puxados pelo texto operacionalizados e compreendidos. Se no decorrer de tal diálogo em sala de aula uma insuspeita quantidade de alternativas é descoberta, o objetivo não é desnortear os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e

métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos (Lipman, 1990, p.22).

Percebe-se então, que o que Lipman propõe é o encorajamento de práticas filosóficas que propiciem ao aluno uma *filosofia prática* voltada para a efetividade do uso da lógica, do raciocínio, da investigação, da auto avaliação. E a partir de onde esse ensino se dá? Lipman nos mostra que é possível utilizarmos textos que propiciem ao educando uma exploração do saber, do julgar, do pensar é fundamental que os diálogos mediados pelos professores a partir de temas do senso comum sugeridos pelas crianças sejam transformados dentro da comunidade de investigação em diálogos filosóficos que oportunizem as crianças uma compreensão profunda, levando em consideração seus questionamentos e levando-os a empregar ferramentas específicas da investigação filosófica, que desenvolvam neste processo, competências de avaliação de fatos, de ideias. Lipman não apenas propõe teoricamente, ele elabora uma estrutura curricular para concretizar essa proposta de ensino, para ele está comunidade filosófica reflexiva e investigativa vai de encontro ao objetivo da educação, que é aprender, portanto, de maneira efetiva,

Lipman produz textos, em forma de narrativas, nos quais os personagens são pessoas em situações comuns da vida diária e nos quais alguns deles levantam questões a respeito de aspectos presentes nessas situações, as quais exigem uma atenção especial, como: a correção ou não de atitudes (campo da moral e da ética); a veracidade de afirmações e como se pode obtê-la (campo da teoria do conhecimento); a correção ou validade de conclusões (campo da lógica); sobre se as pessoas estão sendo tratadas mesmo como pessoas e sobre o que é ser uma pessoa (campo da antropologia filosófica); sobre o que é a natureza e que tipo de relação temos de ter com ela (campo da ontologia); o que é viver em sociedade e o que é mesmo sociedade (campo da filosofia social e política); etc. Essas narrativas, ele as denomina de “novelas filosóficas”, porque entende que não são qualquer tipo de narrativa. São narrativas com conteúdos filosóficos, isto é, nelas estão presentes as temáticas filosóficas e questões relativas a elas. Não só: quando lidas pelos alunos, suscitam neles os questionamentos relativos a tais temáticas. Seus questionamentos podem ser os mesmos dos personagens das “novelas” ou outros questionamentos. É com base nesses questionamentos que se desenvolve o diálogo investigativo na busca da construção de possíveis respostas. As respostas não devem ser “as do grupo” nem a de alguma doutrina filosófica; elas devem ser “as de cada um”, com base na elaboração que cada um faz ao ter participado coletivamente tanto dos questionamentos quanto das elaborações e trocas de pontos de vista ocorridas no grupo (Lorieri, 2002, p.2011, aspas do autor).

Estes textos, propostos por Lipman, fazem parte das *novelas filosóficas* as quais correspondem à estrutura curricular do programa *filosofia para crianças* de Lipman. Estas novelas abordam temas como: filosofia da natureza, formação ética, filosofia da

linguagem/ontologia, comunidade de investigação filosófica, filosofia social e política, estética e lógica/teoria do conhecimento/filosofia da educação.

As novelas filosóficas podem ser aplicadas desde a Pré-Escola ao Ensino Médio, o intuito não é obter, em seus diálogos na sala de aula, uma conclusão igual para todos que fazem parte da comunidade filosófica, o intuito é que cada membro desta comunidade investigativa, estimulados pelos demais membros, “pensem por si mesmos”, que desenvolvam o pensamento autônomo. Preocupado com o fato de que muitas práticas pedagógicas nem sempre correspondem ao modelo estabelecido por ele, Lipman, propõe alguns critérios que servem para avaliar se em determinada sala em que a comunidade de investigação está sendo trabalhada acontece a investigação propriamente dita e estabelecida por ele, são eles:

- 1) Estabelecimento de um estado mental apropriado à prática da filosofia [...]
- 2) Identificar-se com os atos mentais que realizam as personagens das novelas [...] 3) Identificar-se com o conteúdo das proposições propostas pelas personagens das novelas;
- 4) Identificar-se com outras crianças da sala quando elas realizam certos atos mentais ou investigativos [...]
- 5) A partir da repetição conjunta de atos mentais e atos de fala, adquirem-se algumas habilidades de investigação [...]
- 6) As crianças mergulham nos textos procurando observações problemáticas ou eventos intrigantes e oferecem intervenções desconexas desses pontos;
- 7) As crianças relacionam pensamentos e observações conectados entre si;
- 8) A professora coloca as perguntas das crianças no quadro e as enumera;
- 9) Através do voto democrático das crianças as perguntas se tornam uma agenda para a discussão;
- 10) Cada aluno do grupo internaliza o pensamento distribuído no grupo;
- 11) Os estudantes fazem mais perguntas exploratórias e comentários mais aguçados sobre a temática;
- 12) À semelhança das personagens das novelas, os atos do pensar das crianças se tornam cada vez mais críticos, criativos e atenciosos;
- 13) Com o desenvolvimento das discussões, surgem áreas de desacordo e posteriormente controvérsias. [...]
- 14) Os estudantes esperam, no começo, uma conclusão racional, mas através da deliberação, aceitam um compromisso razoável, o que significa que ninguém tem de sacrificar sua integridade e que todos estão igualmente dispostos a cooperar para chegar a um ponto justo;
- 15) Sendo as comunidades diferentes, cada comunidade encontrar sua maneira de desenvolver o pensar de ordem superior, o raciocínio, a deliberação razoável e o juízo, bem como de preparar seus participantes para uma democracia guiada pela investigação (Kohan, 2008, p.33-34).

Identificar uma verdadeira investigação filosófica em sala de aula, dentro da proposta de Lipman é desafiador tendo em vista que há incerteza se existe uma comunidade de investigação capaz de preencher todos estes requisitos, pois estabelecer um estado mental apropriado à prática filosófica como sugere o *critério 1*, envolve não apenas o professor, como também, todo grupo de alunos na perspectiva aula, sabe-se que nem todos os alunos estão “abertos ao saber”, ou seja, estão abertos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Portanto, numa análise minuciosa dos demais critérios, entende-se que essa prescrição de referências é uma idealização. Para tanto, é necessário desenvolver nas aulas perguntas exploratórias e aguçadas sobre determinado tema. Considerando que as crianças apresentam expressão limitada (maneira de se expressar), o ensino dialógico, baseado no reconhecimento das suas habilidades, na sustentação de ideias e propostas, e na busca pela riqueza de experiência compartilhada, são procedimentos fundamentais na investigação filosófica. Em filosofia, numa comunidade investigativa e numa discussão filosófica há lacunas no conhecimento sobre a possibilidade de chegar a um ponto justo sobre determinado tema, dessa maneira, a existência de conflitos entre filosofia, democracia, existência, justiça, moral, e outros possíveis temas surgentes na discussão pode acontecer. Logo, faz-se necessário mediar/resolver estes conflitos, pois, inquietações como estas surgem diariamente nas aulas de filosofia, assim, entende-se que ao estudar/pesquisar filosofia “estamos pensando com outros, contra outros, a partir de outros” (Kohan, 2000, p.23). Além, disso, para dar conta de uma formação crítica, ética, reflexiva, democrática, política e social desde o Ensino Fundamental a partir da comunidade de investigação proposta por Lipman fazem-se necessário buscar estratégias que garantem a efetividade deste ensino educacional, pois, para Lipman, “toda verdadeira filosofia é educacional e [...] toda verdadeira educação é filosófica” (Lipman, 1990, p.62). Ao afirmar isso, Lipman nos leva a acreditar que a filosofia não é um complemento na vida das pessoas, mas sim um elemento imprescindível da educação, portanto, a educação como prática filosófica deve ser um exercício contínuo de reflexão, questionamento e pensamento.

### **3.3. Walter Kohan: fundamentos, princípios metodológicos e experiências**

O programa *Filosofia Na Escola* apresentava uma proposta que “incentivava a reflexão, a apropriação crítica da realidade a construção coletiva de saberes e a autonomia, tantos dos alunos como dos profissionais da educação” (Ribeiro, 2000, p.76). O programa diferencia-se do programa *filosofia para crianças*, em vários aspectos, o primeiro deles é que o projeto apresenta uma perspectiva filosófica, e como tal, requer uma prática, Kohan articula esta prática

em torno de um grupo de palavras que fundamentam de maneira interdisciplinar um “movimento duplo em que a prática transforma teoria e a teoria transforma a prática” (Kohan, 2000, p. 23). Para o autor, as palavras que norteiam a prática do projeto são: “Crítica, pergunta, experiência, diálogo, criação, resistência, participação, sentido, insatisfação, história, sujeito, infância, amizade” (Kohan, 2000, p. 23). Estas palavras, carregadas de sentidos, histórias e intenções são registradas aqui, apenas como proposta de trabalho nas práticas filosóficas do projeto *Filosofia na Escola*. Outra diferenciação presente é que a organização curricular como Lipman propunha em seu programa (novelas filosóficas de acordo com a série e idade e a comunidade de investigação) já não tem mais espaço nessa nova proposta de trabalho de filosofia com crianças, a proposta do projeto *Filosofia na Escola* surge na perspectiva de que estas práticas devem ser oferecidas de acordo com as fases de aprendizagem de cada criança. Durante o primeiro ano do projeto ele buscou

[...] ser fiel aos objetivos de buscar inovação no campo da área de *Filosofia para Crianças*, não visando a implementação dum programa já pronto (como o Programa Lipman, com novelas para crianças e manuais para professores), mas pesquisar a própria textualidade prática filosófica com crianças, bem como criar métodos próprios de trabalho e elaborar instrumentos de registro e avaliação da experiência (Ribeiro, 2000, p.80, parênteses do autor).

Diferentemente do programa de Lipman, este projeto, desenvolvido de maneira coletiva, ou seja, com a participação efetiva de coordenadores, mediadores e todo grupo escolar, visa trabalhar com uma textualidade específica, para tanto, parte inicialmente do contexto local onde a escola está inserida, assim como, da realidade de cada criança. Para Kohan, “Importa-nos recriar uma ideia, aquela de situar a prática filosófica numa educação que procura desenvolver uma pensar crítico, criativo e atencioso nas crianças” (Kohan, 1998a, p.123). Para o autor, o programa de Lipman serviu de base teórica e prática, com valores, inigualáveis, pois Lipman foi o pioneiro no ensino de filosofia para crianças a partir de um método e merece esse reconhecimento, contudo, não

[...] poderíamos estar falando de um projeto de filosofia que não partisse de sua realidade específica e pensasse, a partir dela, seus “como”, “por que”, e “para que”. A dimensão filosófica do projeto comporta um caminho de pesquisa sobre as possibilidades disposicionais, textuais e metodológicas da filosofia em seu encontro com as crianças (Kohan, 1998a, p.123, aspas do autor).

A partir destas considerações, percebe-se a preocupação de Kohan em trabalhar filosofia com crianças dentro da perspectiva de uma realidade local onde a criança está inserida, pensar numa prática filosófica com crianças, requer estudos filosóficos, seleção de materiais,

conhecimento dos pressupostos e procedimentos metodológicos fundamentais e formação docente contínua. Partindo destas concepções, quais os propósitos deste projeto? Em que medida a relação entre filosofia e criança pode acontecer a partir deste projeto? Quais os objetivos e as dimensões práticas da investigação filosófica coletiva proposta pelo programa Filosofia na Escola para praticar filosofia com crianças? Para responder a estes questionamentos, Kohan explica que,

a filosofia alimenta-se de sentimentos profundos que são gerados por nosso estar-no-mundo: assombro, espanto, insatisfação. Esses sentimentos, vivos e fortes em nossos primeiros anos sofrem embate de diversos dispositivos sociais que procuram “naturalizar” nossa vida em sociedade. Assim, nos tornamos seres cada vez menos surpreendidos pelos acontecimentos do mundo, que apreciamos cada vez mais naturalmente. Cada vez mais nos incomodamos menos com as arbitrariedades e injustiças de nossas sociedades. “Sempre tem sido assim”, afirma-se tentando justificar como um fenômeno natural aquilo que é próprio de um universo humano e, portando produto de uma complexa trama histórica e social (Kohan, 1998a, p.124, aspas do autor).

A relação entre filosofia e criança é apresentada nesta crítica citada acima, para o autor as pessoas tornam-se cada vez mais frias a partir do momento que vão crescendo, os sentimentos de assombro, espanto e insatisfação tornam-se frios e são “naturalizados” diante da nossa vida em sociedade, onde antes existiam os “por quês” diante dos acontecimentos do mundo, existe agora o “sempre foi assim”. Os seres estão menos assombrados e incomodados com as descobertas, e os acontecimentos políticos, ou seja, a criticidade está perdendo espaço para a naturalização destes acontecimentos, porém, a

filosofia resiste a essa naturalização do universo humano, opõe-se a ideia de que dimensão alguma de nosso mundo deve ser aceita como inevitável ou inexorável. Para a filosofia, não existem no âmbito da vida humana fenômenos puramente naturais. O mundo humano é um mundo do não determinado, do contingente, do que sempre pode ser de outra maneira. O questionamento filosófico procura pensar essa contingência, em seus fundamentos, suas consequências e nas condições de potencializar outras contingências alternativas às existentes (Kohan, 1998a, p. 124).

É nesta resistência e oposição à ideia de que as dimensões do nosso mundo devem ser aceitas como algo inevitável ou inexorável e natural que acontece a relação entre filosofia e criança, pois, as crianças não gostam muito da ideia de que o mundo e os acontecimentos sejam apresentados como algo imutável. Pelo contrário, as crianças

gostam de pensar e explorar por que o mundo é aquilo que é e que outros mundos poderíamos construir. Em suma, porque elas também gostam de perguntas e investigar os “porquês” de nossas contingências (Kohan, 1998a, 125).

Para Kohan, as crianças mostram espontaneidade, supressas diante dos acontecimentos e juntamente com a filosofia e o seu ensino, podem cultivar estes sentimentos em prol de um desenvolvimento de uma relação mais livre e mais complexa com o mundo, para ele, trabalhar filosofia com as crianças pode ajudar essas crianças

a manter vivo esse espasmo inicial; sua curiosidade originária, pode subsidiá-las a pensar por que o mundo tem a forma que vemos hoje, quais consequências desse “estado das coisas”, em que valores se apoia, quais outras opções temos (Kohan, 1998a, p. 125, aspas do autor).

Ainda segundo autor, este ensino filosófico

pode ajudar as crianças a enfrentar uma série de desafios e pressões sociais para as quais atualmente não são preparadas nas escolas. Por exemplo, elas são envolvidas numa série de práticas que pressupõem um universo de valores- como a competição, o êxito, a moda- mas não lhes ensinamos que tipo de consequências têm esses valores, ou quais são os pressupostos de um mundo que os deifica, ou que conexões poderiam estabelecer-se entre esses valores e o sistema econômico dominante entre nós, ou que outras alternativas existem àquelas que vivemos. [...] Nossa sociedade também é contraditória frente a alguns valores. Ensina às crianças que devem dizer e amar a verdade e, ao mesmo tempo, mente uma e outra vez e não lhes ajudar a refletir sobre o que é a verdade e por que dizê-la é importante. [...] As crianças precisam pensar sobre o valor da coerência e sobre as consequências da inconsistência, e sobre todo um universo de categorias e hábitos de raciocínio que fazem parte do pensar humano (Kohan, 1998a, p. 125)

O autor problematiza os valores que são ensinados nas escolas, como por exemplo, o da verdade, onde muitas vezes não são refletidos e problematizados em sala de aula com as crianças, os valores são trabalhados de maneira impositiva, dessa maneira, o ensino de filosofia a partir de experiências filosóficas, possibilita às crianças o desenvolvimento de um pensamento mais complexo sobre o mundo, assim como, ajudam-nas a pensarem mais criticamente e a refletirem sobre questões significativas do seu universo cotidiano, simultaneamente, este ensino “pode ajudá-las a desenvolver disposições afetivas e intelectuais que as auxiliem a percorrer um caminho metódico e problematizador de sua realidade social” (Kohan, 1998a, 125). A partir dessas considerações sobre a sintonia entre filosofia e criança, o objetivo primeiro do projeto *Filosofia na Escola*, era que a filosofia fizesse parte da realidade das escolas públicas do DF, pois, “com elas torna-se imperativo o compromisso social e pedagógico da prática filosófica”

(Kohan, 1998a, p.125). Partindo deste objetivo primeiro, está prática filosófica com crianças desenvolvida no projeto, sustentava-se de alguns princípios e valores, tais como:

- a *pergunta* como modo de abrir, problematizar e construir valores; - a *investigação criativa* como modo pensar nossa realidade individual e social; - o *debate* participativo, aberto e fundamentado como prática de conhecimento; - a *democracia* como forma de respeitar e valorizar nossas diferenças; - o *trabalho* solidário e colaborativo como modo de agir em educação; a *resistência crítica* frente a toda forma de imposição (Kohan, 1998a, p. 126, itálicos do autor).

Estes princípios e valores norteadores para aplicação prática do projeto *Filosofia na Escola* são essenciais para que as práticas filosóficas fizessem sentido na sala de aula, juntamente com eles a prática de investigação filosófica coletiva abrange cinco dimensões fundamentais que estimulam práticas atitudinais, intelectuais e sociais no que tange à aplicação prática, que são elas: 1) Dimensão ético-política; 2) Dimensão Social; 3) Dimensão pedagógica; 4) Dimensão cognitivo-filosófica; 5) Dimensão atitudinal-filosófica. Abaixo, será abordado de maneira integral o que cada dimensão propõe.

<b>DIMENSÕES E PRÁTICAS DA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA COLETIVA</b>	
<b>a. Dimensão política</b>	<p><b>ético</b></p> <p>Em vez da transmissão de valores e princípios, procura-se uma investigação que ponha em questão e problematize os valores existentes. Oferecem-se às crianças os recursos e o ambiente propício para levar adiante a investigação.</p> <p>O espaço em sala de aula privilegia relações não -autoritárias, solidárias e respeitosas das diferenças entre pessoas. Procura-se uma investigação cooperativa e interativa. Nela, a diferença de pontos de vista é valorizada, sempre que apoiada na consideração cuidadosa dos fundamentos da mesma.</p>

<p><b>b. Dimensão Social</b></p>	<p>A pessoa é um ser social que se constitui a partir das relações que estabelece com outras pessoas e sua rede de relações interpessoais. Nesse sentido, procura-se privilegiar relações onde as crianças se ouçam entre elas com atenção, sejam abertas a considerar seriamente outras posturas no seu próprio pensamento, sejam empáticas com as outras pessoas, estejam preocupadas com o coletivo, cuidando do crescimento dos outros membros do grupo, não bloqueiem a investigação quando ela não segue a direção que elas pretendiam, percebam o valor do debate e troca de ideias na investigação. O grupo funciona como uma referência para que cada uma veja sua contribuição em perspectiva. E cada um, na sua diferença pessoal, enriquece o grupo. Procura-se, também, que o grupo funcione como um espaço de valorização dessa diferença de cada um dos seus componentes.</p>
<p><b>c. Dimensão pedagógica</b></p>	<p>O processo de ensino-aprendizagem é construtivo e transformador. O professor auxiliar os alunos na busca problematizadora, não é um transmissor de conhecimentos. É um co-investigador à procura de explorar a dimensão filosófica do nosso estar-no-mundo. Nessa investigação o importante é examinar os fundamentos das questões, sejam elas apresentadas pelas crianças ou pelo professor. A relação pedagógica nesse processo de investigação coletivo desloca o eixo de atenção do professor para o grupo, e o professor é responsável por incentivar o debate reflexivo entre os alunos. Suas intervenções têm um sentido claro: contribuir para o avanço da investigação e a organização do trabalho solidário em sala de aula. Não se espera que o professor dê respostas para os problemas que são investigados pelo grupo.</p>
<p><b>d. Dimensão cognitivo-filosófica</b></p>	<p>Este trabalho busca desenvolver uma série de práticas intelectuais como: fazer perguntas filosóficas, problematizar afirmações conclusivas, detectar, justificar e avaliar pressupostos, ser sensível ao contexto, criar e explorar alternativas, autocorrigir-se, antecipar e explorar consequências, traçar inferências, pensar através de regras e princípios lógicos (por exemplo: identidade, não-contradição, terceiro excluído, etc), formar e contrastar hipóteses, dar e pedir exemplos e contraexemplos, definir, aplicar e avaliar critérios, estabelecer relações de sentido e significação, fazer distinções e semelhanças criteriosas, universalizar, detectar imprecisões, ambiguidades e falácias, estabelecer analogias, construir uma perspectiva própria frente a conceitos como verdade, liberdade, justiça, realidade, pessoa.</p>

<p><b>e. Dimensão atitudinal-filosófica</b></p>	<p>Ao longo desta prática, procura-se exercitar e propiciar uma séria de atitudes ou disposições propícias para a investigação filosófica: inquietude que não aceite como óbvias ou evidentes as coisas e procure problematiza-las, curiosidade epistemológica que sempre nos leve a querer saber um pouco mais, coragem para seguir com determinação o caminho da investigação e do questionamento, rigor intelectual na consideração das questões, abertura para apreciar outras perspectivas que a própria, perseverança para desconstruir e reconstruir conceitos e ideias fundamentais que organizam e orientam nossa realidade, imaginação para pensar pontos de vistas alternativos, resistência frente a todas as formas de imposição.</p>
---	--

(Kohan 1998a, p. 126-128)

Dando sequência à discussão, é importante analisar que estas práticas refletem diretamente na valorização dos diferentes pontos de vista (desde que as considerações sejam fundamentadas), onde o grupo é enriquecido com a contribuição pessoal de cada um, assim como, sua diferença de perspectiva e pessoal é valorizada. Percebe-se ainda que as práticas de investigação são puramente filosóficas, ou seja, tem caráter totalmente filosófico, pois apresenta características de uma experiência filosófica eficaz. Dessa forma, as atitudes filosóficas mencionadas na dimensão atitudinal-filosófica, são fundamentais na aplicação prática do projeto pois refletem às atitudes filosóficas que toda intervenção filosófica deve ter, principalmente, no que tange o ensino de filosofia com crianças, pois propiciar aos estudantes o fomento destas práticas é fundamental para que a formação de pessoas com o pensamento crítico e investigativo aconteça.

Com isso em mente e apresentadas estas dimensões que compõem o projeto *Filosofia na Escola*, entende-se que ele não é um projeto com ideais e métodos prontos e acabados, para ele, o projeto tem uma construção coletiva que se apoiam entre si e acima de tudo, na indagação filosófica. Portanto, “é um *projeto*, porque convida crianças, professores, psicólogos, pedagogos e filósofos a participar da construção coletiva de uma prática onde problematizar é mais importante do que ter problemas resolvidos” (Kohan, 1998a, p.128, itálicos do autor); para o autor, o projeto pode ser questionado e problematizado.

Embora Kohan e Lipman representem dois referenciais no que tange à filosofia com e para crianças e ambos partilhem da ideia de que as crianças são capazes de pensar, questionar e participarem das comunidades de investigação e apresentaram argumentação lógica, é

fundamental destacar que os filósofos divergem quanto à metodologia e finalidade do fazer filosófico.

Lipman, com suas novelas e manuais de orientações, *apresenta uma proposta estruturada e pragmática* visando à reforma educacional, contudo, sua aplicação em sala de aula limita o trabalho de um professor de filosofia, condicionando suas finalidades educacionais. Por exemplo, até que ponto a aplicação de um programa pronto limita o trabalho de um professor de filosofia? Para o filósofo uma investigação filosófica propriamente dita só acontece se houver a efetivação dos quinze critérios mínimos citados anteriormente, em que medida os critérios mínimos contribuem ou restringem o processo de investigação filosófica? Até que ponto estes critérios podem limitar o pensamento filosófico? Qual é o papel de um professor de filosofia na comunidade de investigação proposta por Lipman? De que maneira as novelas filosóficas, propostas por Lipman, podem ser aplicadas nas escolas públicas, considerando a heterogeneidade dos estudantes? Considerando que os problemas filosóficos propostos nas novelas foram elaborados para um contexto cultural estadunidense, como este programa pode ser aplicado nos diversos contextos escolares brasileiros?

Ainda que Lipman apresente em sua comunidade de investigação traços de uma educação democrática, dando voz aos participantes, construindo significados coletivamente e respeitando as opiniões contrárias e contribuindo para a construção do respeito mútuo, é consideravelmente importante indagar: Num sentido amplo, até que ponto essa pedagogia/projeto se concretiza como educação democrática? A democracia não pode ser entendida apenas como procedimento, em termos práticos, observa-se que os critérios de participação propostos pela comunidade de investigação de Lipman foram construídos apenas por ele, excluindo-se assim, a voz de determinados sujeitos e permanecendo sob o controle epistêmico do mediador. Portanto, sua proposta pode falhar na promoção da democratização do saber. Apresenta falhas ainda, quando pensamos no exercício da voz crítica de crianças com deficiência e neurodivergentes, por exemplo: Considerando as especificidades que as salas de aula apresentam, a comunidade lipmaniana apresenta adaptações e legitimações de pensamento não-normativos? Ou ela apenas organiza seus diálogos de acordo com os padrões de modos cognitivos- normativos? Pensemos! A resposta parece indicar que nesta perspectiva, a proposta do filósofo apresenta lacunas para que possibilitem ela ser democrática num sentido inclusivo.

Kohan, por sua vez, apresenta uma proposta mais aberta e sensível, considerando a pluralidade das infâncias, os contextos sociais, culturais e socioeconômicos. O filósofo distancia-se de um modelo de ensino baseado em manuais e técnicas e apresenta um encontro de experiências filosóficas, uma maneira de prática filosófica que contribua para o pensar as

funções desta prática, suas consequências e finalidades, ou seja, seu programa se constitui fundamentalmente como uma provocação para pensar e repensar as ideias e as práticas filosóficas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o filósofo constitui o exercício filosófico como prática de liberdade, onde as crianças não podem deixar de ser sujeitos ativos. Sua proposta visa

formar hábitos para que as crianças aprendam a ouvir-se mutuamente, a perceber outras dimensões do mundo social, a fazer cada vez perguntas mais complexas, a conceitualizar, a reconhecer pressupostos, a fundamentar seus pensamentos, a extrair inferências, a estabelecer, confrontar e valorar critérios, a refletir sobre o ambíguo e o provável, a trabalhar com hipóteses, a construir um espaço físico, intelectual e afetivo seguro para a investigação. Trata-se de uma fonte de inspiração para pensar como o lúdico integra-se ao didático, o mágico ao filosófico nestes primeiros passos para desenvolver um pensamento crítico e criativos nas crianças (Kohan, 1998b, p. 12).

Dessa forma, Kohan assume a filosofia como experiência transformadora, oportunizando aos alunos espaços para que sejam avaliadores, pois, de certo modo, pensar é avaliar, para que o estudante aprenda a pensar por si mesmo e ter autonomia intelectual faz-se necessário aprender a avaliar.

Na infância a criança se depara com uma série de desafios, dessa maneira, ela precisa de tempo, de espaço e de elementos que incentive o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, como também, precisam de ter variadas oportunidades de pensar, de refletir, de questionar, discutir, agir, criar e imaginar.

Portanto, entre o método de Lipman e a experiência de Kohan, é possível perceber que a relação entre os filósofos não revela apenas dois modos de pensar a filosofia para/com crianças, mas também duas concepções distintas de educação e infância. Enquanto o método lipmaniano apresenta uma estrutura didática planejada, orientada e “burocrática”, Kohan apresenta uma proposta mais libertária e contextualizada, oferecendo caminhos críticos ao deslocar “Filosofia para Crianças” para “Filosofia com Crianças”, fortalecendo ainda mais um viés democrático.

### **3.4. Estudo de caso 01: projeto de extensão filosofia na escola - contexto histórico e encontros formativos**

Crianças fazem filosofia. É possível ter práticas filosóficas na escola pública. O incentivo à reflexão, à apropriação crítica da realidade a partir do ensino de filosofia é uma

realidade no Brasil. A filosofia pode ser aplicada em sala de aula. Estas afirmações podem ser comprovadas a partir do projeto *Filosofia na Escola*, esta intervenção explora as possibilidades de ensino com crianças e adolescentes no Brasil, neste tópico, serão apresentados seus fundamentos, contexto histórico e seus princípios metodológicos.

O encontro entre filosofia, crianças, adolescentes e a escola pública para além do que já que foi exposto sobre o programa *filosofia para crianças*, proposto por Lipman, deu-se também, no *Projeto Filosofia na Escola*. Este projeto de extensão, inicialmente previsto para durar dois anos, tem sua gênese no ano de 1996, quando profissionais na Universidade de Brasília (UnB) se reuniram num minicurso para discutirem e fomentaram debates sobre o tema: Filosofia com crianças. O minicurso contou com a participação e colaboração de professores como Walter Kohan, Ann M. Sharp, Nelson Gomes e Agnaldo Couco, juntamente com professores das escolas públicas e privadas do DF (Distrito Federal), e alunos e ex-alunos da Universidade de Brasília, a proposta deste minicurso sobre filosofia com crianças era ainda, desenvolver apresentação de trabalhos práticos e teóricos neste âmbito temático. Desde então, em 1997, Walter Kohan e as professora Ana Míriam Wuensch e Ann M. Sharp desenvolveram oficinas, palestras, jornadas pedagógicas, formações para professores e alunos da UnB e professores da rede pública e privada no Distrito Federal, com essa demonstração de interesse em trabalhar filosofia na escola com crianças, o departamento de Teoria e Fundamentos e de Filosofia da Universidade de Brasília desenvolveu condições necessárias para que esta proposta de ensino fosse implementada. Com isso, após o envio ao departamento de Teoria e Fundamentos e de Filosofia da Universidade de Brasília em 11 de dezembro de 1997, como o objetivo de garantir formação dos professores da rede pública do DF e de monitorar/acompanhar suas práticas docentes filosóficas com crianças, o projeto *Filosofia na Escola* foi aprovado pela Câmara de Extensão da UnB. Dessa forma, nesse mesmo período “são organizados, para os professores da rede pública, oficinas demonstrativas de filosofia. São realizadas um total de 10 oficinas que contam com a participação de mais de 200 professores e despertam um grande interesse pelo projeto nascente” (Ribeiro, 2000, p.76). Após estas oficinas, uma grande quantidade de professores demonstrou interesse em participar deste projeto, porém como estava em fase inicial devido às condições e os objetivos, a determinação de uma experiência inicial deu-se em quatro escolas do DF, nomeadamente: “1) Caic Anísio Teixeira (Ceilândia), 2) Centro de Ensino AgroUrbano (Núcleo Bandeirante), 3) Escola Classe 03 (Gama) e 4) Escola Classe 304 Norte (Asa Norte, Plano Piloto)” (Ribeiro, 2000, p.77, parênteses do autor). A escolha destas escolas sobreveio a partir de critérios fundamentais:

1). o número dos professores interessados em cada escola; 2) as justificativas oferecidas pelos professores para participar do projeto; 3) a disponibilidade da escola para liberar os professores para atividades do projeto; 4) o local geográfico (buscando escolas locais geograficamente diferenciados dentro do Distrito Federal); 5) o nível socioeconômico de referência (procurando atingir crianças de diversos níveis econômicos e sociais) (Ribeiro, 2000, p.77, parênteses do autor).

A partir destes critérios, das escolas escolhidas, foi possível obter uma equipe de coordenação e mediação para aplicação prática, sendo Walter Kohan, Bernardina Maria, Ana Míriam, Adriana Mabel e Marcos responsáveis pela coordenação e Mariliz Tranquilini, Antônio Rezende, Vicente de Paula, Erasmo Baltar e alguns estudantes da UnB, responsáveis pela mediação do programa. O projeto contou ainda com a integração de dezoito profissionais de cada escola selecionada, sendo estes números divididos entre professores, coordenadores, diretores e orientadores educacionais. Feito esta estruturação, entre os dias 11 e 20 de fevereiro de 1998, foi realizado um curso formativo para iniciação do projeto nas escolas públicas, a partir disso, os trabalhos escolares no que tange este programa, teve sua inicialização. Por se tratar de um projeto piloto inovador no âmbito educacional, o projeto, nos seus primeiros meses de existência, enfrentou alguns problemas como:

[...] deficiência da formação filosófica do cidadão brasileiro, o que leva os professores a, também, não terem desenvolvidas habilidades básicas necessárias à sua cotidianidade. O caráter da experiência desenvolvida, que traz uma inovação na prática de ensino e os limites de recursos humanos empregados no projeto, [...] O caráter voluntário dos participantes- sendo que apenas alguns da UnB receberam modestas bolsas- também influenciava sobremaneira nas condições de trabalho [...] as dificuldades encontradas na maioria das instâncias de coordenação da FEDF/SEDF- local (escola), intermediária (divisões regionais de ensino) e central (Departamento de Pedagogia)- para envolver-se ativamente no projeto e a paralização ocorrida em função da greve decretada tanto na UnB quanto na FEDF/SEDF na primeira parte do ano. Em decorrência dessa greve houve a paralização, por opção do próprio grupo, quase que total do projeto. Tal paralização dificultou a implementação do projeto, minando o nível do compromisso de alguns professores que acabaram desistindo da empreitada (Ribeiro, 2000, p.78-79, parênteses do autor).

O projeto *Filosofia na Escola* por ser novo naquela época, apresentou estes desafios que de certa maneira, ainda é refletida nos dias atuais, como a falta e/ou insuficiência de formações pedagógicas filosóficas para os professores que trabalham filosofia. Como um professor de escola pública que não tem formação pedagógica contínua pode aplicar um projeto inovador? Apesar de o curso inicial ter sido proporcionado aos profissionais que faziam parte do programa, essa formação garantiria uma eficácia na aplicação prática? Neste sentido, como conciliar teoria e prática? Estas questões abrem espaços para novos questionamentos sobre outro problema enfrentado no início do projeto: Quais condições de trabalho foram dadas para

a execução do projeto? Como manter o entusiasmo trabalhando de forma voluntária enquanto outros recebem incentivos financeiros? Como se envolver integralmente no projeto sem apoio integral da coordenação da FEDF/SEDF? <sup>8</sup>

Estes questionamentos refletidos sob a ótica dos problemas iniciais que o projeto enfrentou são necessários para pensar, conhecer e resgatar os princípios incorporadores do projeto. Desse modo, a retomada das atividades era necessária após a paralisação, com isso,

o impasse inicial de resistência à reativação total dos trabalhos logo deu lugar ao cumprimento do organograma previsto [...] A partir de setembro de 1998 passou a ter maior presença nas atividades das escolas e os resultados do primeiro ano foram extremamente satisfatórios, tendo avaliação positiva por parte de alunos, pais e professores, bem como da própria FEDF/SEDF (Ribeiro, 2000, p.79).

Após a reassunção das atividades e os resultados satisfatórios do projeto em 1998, em janeiro de 1999, o projeto se fez presente no Encontro de Educação para o Pensar, proporcionado pelo CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças), esta participação contribuiu para que as pessoas interessadas no tema, obtivessem aprimoramento teórico, dessa maneira, no mês seguinte, as escolas participantes do projeto foram visitadas e incentivadas a dar continuidade ao projeto, em seguida, foram incluídas três escolas de Sobradinho/DF para fazerem parte do projeto: A escola Classe 03, o Centro de Ensino 06 e o Centro Educacional 02, portanto, o projeto integra agora sete escolas do Distrito Federal, um avanço significativo no ensino de filosofia com crianças. Com a retirada e substituição do grupo de coordenadores e mediadores do projeto, nas datas de 20 a 25 de março de 1999, deu-se um novo pontapé no projeto- o segundo curso de formação em Filosofia na Escola – o curso contou com mais de setenta participantes e abordou a temática de maneira teórica e prática.

Dando continuidade a esses encontros formativos, entre os dias 4 e 9 de julho do mesmo ano, os professores, mediadores participaram ativamente do Congresso Internacional de Filosofia com Crianças no DF e logo em seguida, participaram de um minicurso (oferecido pelo congresso) com participação e mediação do professor Dr. David Kennedy, da Universidade Pública State Montclair onde aprofundaram seu conhecimento sobre filosofia da infância. Ainda no ano de 1999, em julho, e com a participação do professor Dr. David Kennedy, os professores e estudantes que faziam parte do projeto, tiveram o terceiro curso de formação em

---

<sup>8</sup> FEDF (Fundação Educacional do Distrito Federal)  
SEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Filosofia na Escola. Dessa forma, o projeto ganhou mais uma contribuição significativa para manter-se em curso, em agosto do ano já citado anteriormente, o professor Walter Kohan assumiu a coordenação de um grupo de estudos para que os professores tivessem amparado em termos de fortalecimento de formação filosófica. Contando com encontros quinzenais, o grupo com cerca de 20 pessoas encontram-se entre os meses de setembro e dezembro, estes encontros formativos serviu para que o projeto se consolidasse nas escolas, demonstrando dessa maneira, um crescimento significado de práticas filosóficas com crianças, ao final do ano, em novembro de 1999 entre os dias 25 a 30, o professor David Kennedy visitou as escolas participantes do projeto e ministrou palestras sobre as temáticas: Filosofia e infância, e comunidade de investigação filosófica de Lipman, buscando alternativas de aplicação prática em relação ao programa *Filosofia para Crianças*, do professor Matthew Lipman, o professor David Kennedy participou ainda do terceiro curso de formação de Filosofia na Escola.

Embora a formação continuada tivesse acontecendo, nestes anos iniciais os problemas que o projeto enfrentou nos seus primeiros meses de introdução ainda persistiam em 1999, pois,

em vários momentos os professores careceram de apoio em seus trabalhos, evidenciando a dificuldade das escolas em desenvolver uma ação mais coletiva. As dificuldades encontradas no interior das escolas para realização dos planejamentos e as ausências de professores nas reuniões mensais- ocasionadas pela dificuldade de liberação nas escolas- dificultaram em muito o crescimento teórico-prático e a partilha de experiências. Uma outra situação que trouxe prejuízos à caminhada do projeto foi a remoção, ao final do ano, de professores para outras escolas (Ribeiro, 2000, p.85).

Problemas como estes ainda persistem nos dias atuais, a grande maioria dos professores não conseguem liberação escolar para participar de congressos, minicursos, formações e reuniões, o que acaba dificultando o desenvolvimento de práticas docentes eficazes e melhor desempenho e aprofundamento de conhecimento. No que tange ao projeto, esses pontos foram negativos, faltou, por parte da administração pública um comprometimento ativo com o projeto. Contudo, apesar das dificuldades circunstanciais, o projeto teve um impacto positivo, e tanto as demais escolas, quanto as cidades e demais Estados, demonstraram interesse em promover um convênio com UnB (Universidade responsável pelo projeto piloto). De acordo com o professor Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (FEDF) e (UnB) “Podemos citar as universidades de: Taubaté (SP); Federal de Pelotas (RS); Estadual de Santa Cruz, Ilhéus (BA); Dom Bosco de Campo Grande (MT), entre outras” (Ribeiro, 2000, p.86, parênteses do autor).

O projeto *Filosofia na Escola*, apesar de ter sido pensado inicialmente para durar dois anos, consolidou-se no âmbito do Departamento de Teoria e Fundamentos a Área de Filosofia na Escola, para tanto, foram ofertadas disciplinas optativas (*Filosofia para Crianças* e

*Comunidade de Investigação Filosófica*) no currículo do curso de pedagogia. Dessa forma, “os resultados obtidos reafirmam a necessidade dos currículos de contemplar a filosofia, não só como disciplina, mas com dimensão inesquecível da educação das crianças, adolescentes e jovens” (Ribeiro, 2000 p.86-87). A aplicação teórica e prática deste projeto demonstra a possibilidade real dos professores, crianças e adolescentes, envolverem-se em práticas filosóficas na escola pública, pois o projeto em questão gerou atitudes reflexivas, interdisciplinares e princípios que uma ação filosófica exige.

### **3.5. Estudo de caso 02 - Projeto “em Caxias, a filosofia en-caixa?”.**

O que se pretende neste tópico é apresentar de maneira não extensiva o projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, pois o conteúdo deste projeto e dos demais já apresentados podem e são suficientes para desenvolver uma tese, portanto, cabe aqui, discorrer sobre este projeto de maneira resumida, a proposta é compreender os caminhos que o ensino de filosofia na escola pública percorreu até os dias atuais.

Este projeto de extensão universitário coordenado pelo professor Walter Kohan (UERJ), teve sua origem em suas primeiras ações entre os meses de julho e agosto de 2007, por intermédio do NEFI<sup>9</sup>, onde membros deste núcleo visitaram algumas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro em prol da possibilidade de realizar filosofia com crianças. Dentre as escolas visitadas, a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, situada em Duque de Caxias, apresentou-se com características adequadas para aplicação do projeto, pois era uma escola inserida numa “comunidade extremamente carente onde o trabalho encontraria sentidos éticos e políticos específicos [...] dispunha de um quadro de professores interessado em filosofia e abertos a novas práticas de formação” (Kohan, 2015, p.15).

Este projeto, contemplado pelo edital 10/2007 de Apoio à Melhoria da Escola Pública da Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), teve sua inicialização na escola supracitada contando com a participação de 12 profissionais da escola, com os recursos decorrentes do edital já mencionado, foi possível comprar materiais para equipar uma sala, chamada “sala do pensamento”, os equipamentos como câmeras fotográficas,

---

<sup>9</sup> NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância) coordenado até os dias atuais pelo professor titular da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) Walter Kohan. Este grupo de pesquisa trabalha com temas como: Filosofia para/com crianças; Educação filosófica; Filosofia da Educação; Filosofia e Infância; Educação e Infância. Assim como didática e ensino de filosofia, políticas educacionais, formação docente, dentre outros microcampos. Para mais informações sobre o NEFI, acesso ao site: <https://www.filoeduc.org/nefi/home.php>

materiais de papelaria, filmadora, livros, dentre outros serviram de incentivo para os professores e alunos, assim como, o fomento de bolsas para professores durante o primeiro ano de aplicação. Assim como no projeto Filosofia na Escola, o *projeto Em-Caxias a filosofia encaixa?* contou com cursos de formação pedagógica e seminários teórico-metodológicos, bem como visitas técnicas dos membros do NEFI para acompanhamento, planejamento e realização de experiências filosóficas com as professoras participantes."

No ano seguinte, de maneira gradativa, o movimento ganhou força a partir da uma apresentação de uma oficina e uma comunicação no IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, onde muitos professores e simpatizantes deste ensino demonstraram curiosidade em conhecer mais sobre as práticas filosóficas com crianças.

Em 2009, houve um grande salto para o projeto, o NEFI foi convidado pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias para ampliar a experiência do projeto a partir de oficinas e formações em outras escolas. O projeto teve sua concretização nas escolas Municipais Joaquim da Silva e Pedro Rodrigues. Ainda em 2009 o projeto foi contemplado novamente pelo Edital 14/2009 da FAPERJ, com esse fomento financeiro, foi construída também a sala do pensamento na Escola Pedro Rodrigues do Carmo.

Já em 2010, as formações pedagógicas filosóficas tiveram uma efetiva consolidação para os professores. Foram realizadas duas Jornadas de Filosofia na cidade de Caxias; as formações aconteceram nas escolas contempladas pelos editais 10/2007 e 14/2009 e contaram com a participação de mais de duzentos e cinquenta profissionais da educação. Além disso, estudantes e professores participaram do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, ofertado pela UERJ.

Continuamente, em 2011, houve um fortalecimento do projeto com a participação das coordenadoras educacionais Vanise Dutra e Adelaíde Léo, onde até os dias atuais, a professora Vanise desenvolve seu trabalho neste âmbito. É importante ressaltar ainda, que neste mesmo ano (2011), o NEFI foi contemplado mais uma vez pelo de Edital da FAPERJ para implementar o projeto em 2012 no Parque Municipal da Taquara, localizado em Duque de Caxias, onde a partir dessa contemplação, foi ministrado novamente curso de formações filosóficas para os profissionais educacionais interessados. Houve ainda em 2011 a introdução de programa ofertado pelo Ministério da Educação: Salto para o Futuro, onde o mesmo contou com a participação de professores e alunos do projeto abrangendo o tema Filosofia e Infância.

### 3.5.1. Influência prática: nomes que atravessam o projeto em Caxias, a filosofia en-caixa?

O projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* É influenciado por nomes da filosofia que sustentam sua fundamentação teórica. Sócrates, Simón Rodríguez, J. Rancière, M. Foucault, Giuseppe Ferraro, Matthew Lipman, G. Deleuze, J. Derrida e Manoel de Barros são nomes que atravessam este projeto.

Sócrates tem influência no projeto na medida em que o projeto apresenta uma afirmação de uma prática filosófica viva, em que a filosofia, sendo um exercício público da palavra, pode ser questionadora e problematizadora, assim como, um “exercício vivo do pensamento e também pelos sentidos que suscita para prática educacional dos professores” (Kohan, 2015, p.33). Inspira-se, ainda, em Simón Rodríguez, que, à semelhança de Sócrates, criticava os mestres que reduziam a educação a uma simples transmissão de conteúdos, entendendo-a apenas como difusão de saberes. Nessa perspectiva, o projeto também se aproxima do pensamento de Rodríguez, ao se constituir como “uma alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial” (Kohan, 2015, p.35). Em relação a Rancière, Kohan afirma que “Aprendemos com Rancière-Jacotot a necessidade de não inferiorizar ninguém, seja pelo trabalho, pela etnia, pela classe, pela idade” (Kohan, 2015. p.37). No projeto, esse princípio é fortemente defendido, pois não cabe ao professor transmitir conhecimento, e sim buscar e encontrar de maneira individual ou coletiva seu próprio caminho, entendendo que o estudante saiba que é capaz de aprender e pensar. O projeto é inspirado ainda em Michel Foucault, na medida em que ele apresenta sua relação com a escrita e o pensamento, para Kohan,

de Foucault aprendemos também a olhar a escola como um dispositivo moderno disciplinar, a estar atentos aos diversos modos de exercício de poder que nela se praticam, a desconfiar das evidências e das boas intenções que parecem desatender os modos instituídos de exercer o poder. Aprendemos também que somos constituídos pelas relações de poder que estamos exercendo e que a filosofia, como exercício e experiência, talvez possa nos ajudar nisto: a compreender o que estamos sendo para podermos ser de outra maneira (Kohan, 2015.p. 39).

Dessa forma, as práticas filosóficas aplicadas no projeto estão em sintonia com o pensamento de Foucault, pois a filosofia é também o exercício de experiências que nos propiciam pensar e problematizar o que é considerado verdade, indo contra determinações específicas já estabelecidas. Matthew Lipman é outro teórico que influenciou o projeto a partir de sua proposta pioneira de aproximar educação, escola, filosofia e infância, assim como Giuseppe Ferraro. Com este último, “temos aprendido a necessidade de levar a filosofia para

fora dos muros da universidade, de pensá-la nos confins da cidade, na periferia, nas bordas, nos extremos” (Kohan, 2015, p. 39). Aprendemos também que as palavras, embora possam parecer vazias ou sem significado, podem encontrar novos sentidos a partir da filosofia, que é capaz de nos dizer algo ou alguma verdade sobre nós mesmos. Ou seja: “cada um de nós pode expressar nas palavras da experiência filosófica sua própria voz, dizer a sua palavra, a sua verdade, aquilo que o sustenta com as palavras da filosofia” (Kohan, 2015, p. 41).

Outro filósofo que atravessa a prática deste projeto é G. Deleuze, com ele,

aprendemos a deixar de pensar a educação como um dispositivo de formação de determinadas subjetividades para pensá-la como uma prática disparadora ou propiciadora de espaços que interrompem a dinâmica dominante na escola, aquela que disciplina, controla, conforma. [...] aprendemos a diferenciar infância e crianças, a desconfiar da temporalidade cronológica que divide a vida em etapas, concebendo o tempo da vida como sucessão de um movimento consecutivo indiferenciado, monocorde. Com Deleuze aprendemos a noção de devir-criança ou de devir-infantil, que é uma forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma (Kohan, 2015.p. 43).

Deleuze é fundamental neste projeto, pois por se tratar de um projeto voltado para e com as crianças, é indubitavelmente, necessário compreender os conceitos de criança e infância, contudo, não é somente neste ponto que Deleuze dá fundamentos ao projeto, com o filósofo “aprendemos certa relação com o aprender. “Aprendemos que não se aprende de ninguém, mas com outros; que nada ensinam os que pretendem se colocar como modelos, paradigmas, arquétipos” (Kohan, 2015, p. 44). Dessa forma, aprender com o outro a partir de uma experiência filosófica é um dos princípios do projeto. Jacques Derrida e Manoel de Barros também foram grandes influenciadores: Derrida nos “ensina a ver de maneira paradoxal a relação do professor com o método. Ele precisa de um caminho, planejamento, recursos, textos, estratégias de sensibilização, forma de avaliação” (Kohan, 2015, p. 47). Estas “ferramentas” pedagógicas são essenciais para a aplicação teórico-prática das experiências filosóficas.

Manoel de Barros tem sua influência no projeto por sua forma de escrita para o pensar e agir na sala de aula, as experiências filosóficas aplicadas no projeto

aproxima-se daquela da experiência artística: o tom da sensibilidade criadora. [...] o poeta do pantanal tem nos ensinado a desaprender uma visão apequenada e esquemática da infância cronológica, abrindo as portas para um olhar mais potente, rico, complexo (Kohan, 2015, p.48).

Feito esta relação dos nomes e suas contribuições teóricas que dão fundamento ao projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* Faz-se necessário conhecermos como se dá a organização prática das experiências filosóficas propostas pelo projeto.

### **3.5.2. Organização prática do projeto *Em Caxias a filosofia en-caixa?***

Este tópico aborda como compor uma experiência filosófica com crianças a partir do projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* esta prática não é algo pronto, engessada, acabada, para tanto cabe a cada aplicador vivenciar, construir a experiência de maneira singular, contudo, o projeto propõe os seguintes momentos a partir dos princípios norteadores<sup>10</sup> do projeto: 1) Uma disposição Inicial; 2) Vivência (leitura) de um texto; 3) Problematização do texto. Levantamento de temas/questões 4) Escolha de temas/questões; 5) Diálogo; 6) Para continuar pensando.

Estes momentos enriquecem as experiências filosóficas, pois, ao propor uma disposição inicial o professor fortalece e facilita à criança uma relação com os textos para uma discussão posterior. Dessa forma, irá “gerar uma disposição emocional e intelectual favorável ao trabalho coletivo; aprofundar algum aspecto social, psicológico ou pedagógico; propor uma primeira experiência afetivo-reflexiva com ideias a serem trabalhadas” (Kohan, 2015, p. 20).

Em seguida, ao propor uma vivência de leitura, o professor pode escolher textos escritos, narrativos, poéticos, audiovisuais, informáticos ou dramatizações, pois estes materiais podem ajudar a criança no exercício do pensamento, potencializando sua capacidade de expressão, experimentação e participação.

Após a leitura, deve-se realizar a problematização do material, fazendo o levantamento de temas e questões provocadas pela obra. Neste momento, é necessário que as perguntas e os problemas surjam a partir do conteúdo lido, pois “trata-se de encontrar problemas que afetem

---

<sup>10</sup> Os princípios norteadores do projeto *Em Caxias a filosofia en-caixa?* são: - a *problematização* como maneira de abrir os espaços onde habitualmente não há perguntas; - a *investigação criativa* como modo de compor e recompor o pensar e o sentir; de reconfigurá-los e fazê-los proliferar; - o *diálogo participativo*, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros. – o *trabalho colaborativo*, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais; - a *resistência* frente a toda imposição; - o *enriquecimento* da vida, para tornar mais complexo o mundo e explorar outras dimensões da existência; - o *exercício* permanente sobre o próprio pensamento, sobre as ideias com as quais nos lemos e lemos o mundo; - a *igualdade* das inteligências dos participantes como seres capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual etc. – a *experiência* como modo de se abrir ao novo e se relacionar com o próprio pensamento; - a *diferença* como afirmação da irredutível singularidade da vida (Kohan; Olarieta, 2017, p.171).

os participantes para pensarem juntos, e as perguntas podem dar lugar a esses problemas. As perguntas são o início do pensar. Elas traçam caminhos” (Kohan, 2015, p. 20).

Nesse sentido, é importante destacar que aqui não há perguntas certas, erradas, boas ou ruins, trata-se de propiciar aos participantes condições para o perguntar, ou seja, que os participantes perguntem e se perguntem, abrindo sempre, espaços para o pensamento e o perguntar. Seguido esta etapa, a escolha de temas e questões é fundamental para a formulação das perguntas, dessa forma,

se forem muitas perguntas pode-se partir de: I) uma delas determinada por sorteio; II) uma pergunta escolhida por uma criança que não fez pergunta alguma; III) um critério lógico que estabeleça uma sequência entre perguntas; IV) o estabelecimento de relações entre as perguntas; V) qualquer outro critério (Kohan, 2015, p.21).

Portanto, o que interessa nesta etapa prática é que os participantes encontrem relações lógicas entre as perguntas, e que elas sejam exploradas, buscando focar no problema abordado e nas questões que deixam o grupo inquieto.

Dessa maneira, o diálogo é fundamental na prática filosófica, espera-se que nesse momento, o professor, propicie uma participação ampla e compartilhada entre os participantes, espera-se que o docente não seja o centro das questões discutidas, mas que cuide para que a discussão não perca o foco, dessa forma,

Importa a maneira em que a palavra circula, o lugar que o grupo e cada um cria para ouvir o que os outros têm a dizer, a possibilidade de que os pensamentos não sejam acompanhados apenas por palavras, mas também por silêncios, gestos ou outras linguagens (Kohan, 2015, p.21).

A partir das discussões, é necessário continuar pensando; ou seja, faz-se preciso que haja espaço para novos debates, pensamentos, criação e recriação de conceitos. Para tanto, a vivência do filosofar deve favorecer “a vivência do pensar e a participação ativa” (Kohan, 2015, p. 22). O papel do docente é fundamental: espera-se que sua postura filosófica leve aos participantes mais questionamentos do que certezas e verdades. Espera-se, ainda, que o professor crie um ambiente que estimule a confiança e a vontade de participar ativamente destas experiências, contribuindo para uma integração entre as dimensões intelectual e afetiva dos estudantes.

### 3.6. Filosofia na Escola Pública: aplicabilidade no Ensino Fundamental no Maranhão

Neste tópico será discutido como se deu o ensino de filosofia no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras. Após apresentar a forma como se pensa “filosofia para crianças” e o exemplo prático de programas, passo agora para à análise do programa de Ensino de filosofia para crianças realizado no Maranhão. Não será apresentado aqui detalhadamente todas as escolas e Estados<sup>11</sup> que ofertam o ensino de filosofia nesta etapa de ensino, reunir todo este material requer uma pesquisa minuciosa, que infelizmente em meio ao mestrado profissional fica inviável devido ao pouco tempo, portanto, fica registrado uma possibilidade de pesquisa futuras para outrem noutro trabalho acadêmico. Dessa maneira, em defesa ao ensino de Filosofia será apresentado aqui, a implementação concreta e ativa da filosofia no Ensino Fundamental nos Estados da Bahia e do Maranhão, alinhados ao que a BNCC<sup>12</sup> propõe.

Filosofia no Ensino Fundamental é uma realidade que poucas escolas públicas brasileiras têm. Seu ensino como já foi apresentado anteriormente noutros tópicos, teve sua oportunidade de aplicação inicialmente através de programas e projetos de extensão universitária. Lipman, como já foi mencionado, pioneiro e responsável por abrir possibilidades deste ensino, defende que:

o ingresso da filosofia nas escolas ainda se dá por um conta-gotas. Mas é perceptível e cresce com regularidade. Preocupados em desenvolver a qualidade do pensamento das crianças, muitos educadores têm percebido que a filosofia é uma opção educacional estimulante e confiável. O mesmo acontece com aqueles que esquadriham os programas de humanidades para séries iniciais do 1º. grau a fim de enriquecer o currículo orientado para habilidades, típico das escolas atuais: a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em todas as outras disciplinas, mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas. Com o passar do tempo, a presença da filosofia nas escolas é mais aceita, mais aprovada, e o que cada vez mais surpreende é o fato de ter estado ausente até agora (Lipman, 1990, p. 13).

Apesar de Lipman, na década de noventa, defender o ensino de filosofia no Ensino Fundamental, esta trajetória de inserção tem demonstrado dificuldades, como a resistência por

---

<sup>11</sup>No Estado de Pernambuco não há filosofia no Ensino Fundamental, assim como, não há políticas públicas voltadas para este ensino como iniciativa para sua inserção e obrigatoriedade.

<sup>12</sup> BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - Documento normativo e referencial que abrange a definição de aprendizagens que os alunos de escolas públicas e privadas devem desenvolver ao longo da sua vida escolar nas etapas da educação básica.

parte do poder público em inseri-la como disciplina curricular. De acordo com a citação acima, chega a ser surpreendente a ausência da filosofia nos currículos escolares desta etapa, tendo em vista que ela oferece às crianças a possibilidade de se tornarem cidadãos críticos, capazes de questionarem a si mesmas, a realidade em que vivem e o mundo que as cerca. Além disso, propicia a discussão de conceitos e a construção de seus próprios pensamentos, pois “a filosofia atravessa todas as outras atividades escolares no sentido de que desenvolve, tematiza e problematiza muitas habilidades e disposições que são simplesmente postas em jogo nas outras áreas” (Kohan, 1998b, p. 88).

No Estado do Maranhão, na capital São Luís, houve em 2003 uma vitória para o ensino de filosofia na rede pública com a publicação da Lei nº 4.153, de 20 de março de 2003. De acordo com essa lei, aprovada pela Câmara Municipal, o ensino de filosofia passou a integrar a grade curricular da rede pública municipal:

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS, Capital do Estado do Maranhão, Faço saber a todos os seus habitantes que a Câmara Municipal de São Luis, decreta e eu sanciono a seguinte Lei...

Art. 1º Inclui na Grade Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina FILOSOFIA e dá outras providências.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor a partir do ano letivo de 2003 (São Luís. Lei Nº 4.153 de 20 de março de 2003).

Com isso, as escolas públicas do Estado passaram a ensinar filosofia na sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, contudo, não foram encontradas as diretrizes curriculares desta época durante esta pesquisa, portanto, a discussão será baseada nas propostas curriculares atuais (2023) da capital São Luís, onde “as finalidades e propósitos da Proposta consistem na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de transformar ao mundo e a si mesmos a partir da percepção axiológica e existencial das conjunturas sociais” (São Luís, 2023). Nessa perspectiva, a inserção da filosofia no Ensino Fundamental no Estado do Maranhão abre espaço para possíveis questões: O que a BNCC propõe sobre este ensino no âmbito do Ensino Fundamental? Em que medida a BNCC pode contribuir para que o ensino de filosofia seja uma realização concreta em todas as escolas públicas brasileiras no Ensino Fundamental? Quais competências<sup>13</sup> a BNCC defende para que o desenvolvimento crítico das crianças e adolescentes sejam fortalecidos? A BNCC é capaz de lidar com as habilidades e competências

---

<sup>13</sup>De acordo com a BNCC estas competências são entendidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8).

que ela mesma propõe? No corpo do seu texto em *Competências Gerais da Educação Básica*, pode-se observar que ela propõe nas competências 2 e 6 o seguinte:

[...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9)

Tendo em vista que a filosofia visa formar o próprio ser humano, de que modo as crianças e adolescentes podem construir autonomia, consciência crítica e responsabilidade para com o exercício da cidadania? Quais subsídios são garantidos para que estas competências possam ser trabalhadas em sala de aula? Em que medida pode-se exercitar a curiosidade recorrendo à investigação, a reflexão e análise crítica? A filosofia enquanto disciplina poderia contribuir para a construção dessas competências propostas pela BNCC?

Nesse sentido, as cinco competências específicas da filosofia para o Ensino Fundamental em São Luís foram articuladas com as competências gerais da BNCC, sendo elas:

1. Conhecer os filósofos e as escolas filosóficas; 2. Compreender as implicações conceituais do sentido etimológico do termo filosofia; 3. Reconhecer a coexistência como uma atitude (sic) ética de respeito à vida e à dignidade humana; 4. Analisar a reflexão filosófica para a compreensão do mundo e de si mesmo; 5. Debater, problematizar e posicionar-se para identificar diferenças entre mito, filosofia e ciência (São Luís, 2023, p. 685).

Estas competências são essenciais para que o ensino de filosofia seja fluido na sala de aula, tendo um contato inicial com a filosofia, pois, ensinar filosofia a partir da própria filosofia é fundamental. Dessa maneira, os temas integradores que compõe a grade curricular do ensino de filosofia nesta etapa educacional, de acordo com a proposta curricular, são:

Direitos humanos; Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Patrimonial; Educação financeira e fiscal; Mídias e tecnologias para educação; Educação para o trânsito (São Luís, 2023, p. 685).

Estes temas estão em consonância com o ensino de filosofia? A resposta é sim! Tais temáticas estão presentes na vida cotidiana dos estudantes; dessa forma, a discussão em sala de

aula faz-se necessária, pois contribui diretamente para a formação cidadã, ajudando-os a desenvolver competências reflexivas e práticas para lidarem com os desafios que a vida contemporânea propõe.

Após uma análise da proposta curricular, observou-se que ela é dividida da seguinte maneira: Quatro unidades temáticas; objetos de conhecimento e habilidades. Por exemplo, na Unidade 3 do 7º ano para o conteúdo “O conhecimento filosófico” temos a seguinte proposta, de acordo com a grade curricular em questão:

Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
11. Sofistas: os mestres da arte de argumentar 12. A teoria do conhecimento na Antiguidade 13. A teoria do conhecimento na Idade Média 14. A teoria do conhecimento na Idade Moderna	O conhecimento.	(EF07FF03SL01) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(São Luís, 2023, p. 696)

Todos os demais temas apresentam a mesma estrutura. Na proposta curricular o professor conta ainda com orientações metodológicas tendo em vista que o ensino de filosofia neste âmbito requer especificidades, como por exemplo, adequar a linguagem e o conteúdo ao público, respeitando sua faixa etária, assim como, seu contexto social e cultural. De acordo com a proposta em relação à aplicação prática, é importante que a sala de aula

se transforme em um ambiente aberto, sendo um espaço de discussões reflexivas, onde o momento da aula transforma-se em um ambiente onde grupos de investigação compartilhada se fazem presentes (São Luís, 2023, p. 699).

Dessa maneira precisamos,

oferecer oportunidades para toda pessoa expressar suas ideias e seus sentimentos e escutar respeitosamente as opiniões de outros, que podem ser diferentes das suas. Sermos capazes de fazer isso ajuda-nos a esclarecer e reavaliar o nosso próprio pensamento. Para criar uma comunidade de questionamento e investigação é preciso ter a capacidade de manter um delicado equilíbrio entre a necessidade de contar com uma boa estrutura que dê sustentação ao trabalho e a necessidade de capacitar as crianças para que a responsabilidade pelo que acontece na sala de aula seja compartilhada por todos (Kohan; Waksman, 1998b, p. 24).

Ao proporcionar este momento durante a aula o professor tem a possibilidade de envolver-se juntamente com os alunos na construção do conhecimento sobre determinada temática, seu papel enquanto coinvestigador é coordenar as discussões surgentes, assim como preparar as aulas de maneira tal que consiga proporcionar aos estudantes um espaço para o filosofar. Nesse sentido, as aulas dialógicas que a proposta curricular propõe, devem seguir as seguintes condições básicas:

- abertura para o pensar/refletir;
- respeito mútuo, atenção;
- disposição para construir algo sobre as ideias expressas do outro;
- uso de linguagem que reflita os conhecimentos apreendidos;
- convicção do compromisso; - exemplificações e contra-argumentos (São Luís, 2023, p. 699).

Estes requisitos fundamentais, contribuem para que na hora da avaliação o professor tenha subsídios que garantam esse procedimento, ainda de acordo com o que é proposto no documento da proposta curricular,

o que é relevante na avaliação de Filosofia é observar se o estudante está desenvolvendo as habilidades propostas, se está desenvolvendo o entendimento coerência do conteúdo, se tem clareza de ideias, riqueza de argumentação, fundamentação teórica dos conceitos trabalhados, e todos os esforços feitos pelo estudante para uma compreensão do que foi ensinado. (São Luís, 2023, p. 700).

Portanto, cabe aqui o seguinte questionamento: Existe avaliação em filosofia? Como avaliar as crianças e adolescentes no âmbito do ensino filosófico? Para responder a estas questões é interessante pensarmos a avaliação “como uma atividade política, cognitiva, afetiva, que precisa estar aberta ao convívio, gerar sensibilidade para entender as questões surgidas e investiga-las continuamente” (Kohan; Waksman, 1998b, p.175). Baseando-se nessa concepção, a avaliação é vista como uma ação coletiva que visa colaborar com os processos individuais dos estudantes. Portanto, avaliar é também um comportamento ético pois,

- \*Utiliza critérios
- \* Envolve evidências, desejos e preferências
- \* Emprega casuísticas e ferramentas lógicas
- \* Questiona como são estabelecidas as prioridades
- \* Possibilita tratar casos iguais de modo similar e casos diferentes de forma distinta
- \* Permite estabelecer relações – propõe parâmetros e referências de forma distinta (Kohan; Waksman, 1998b, p. 182).

Dessa maneira, o ato de avaliar ligado diretamente à educação ética deve ser reconhecido e exercitado, pois, “a base de um comportamento ético encontra-se na necessária aprendizagem de ser com o outro. Avaliar é assim parte de uma educação ética, também na medida em que é exercitada no convívio, na coletividade (Kohan; Waksman, 1998b, p.182), oportunizar aos estudantes estes espaços/momentos de avaliação é transformador, visto que avaliar a dinâmica da aula, as metodologias aplicadas, as temáticas, as discussões, os debates, o trabalho prático do professor contribui diretamente para a formação cidadã do alunado.

Concluindo esta discussão, é fundamental reconhecer que a filosofia no Ensino Fundamental realiza um papel essencial na construção/formação dos estudantes, sua aplicabilidade no Estado do Maranhão é indubitavelmente, um fato determinante na história do ensino de filosofia. Este fato, vai além da mediação do aprendizado, ele está consolidado como uma prática que incentiva a compreensão dos valores, das habilidades de raciocínio lógico, da construção de argumentos estruturados e fundamentados, como também, ensina ao estudante a pensar de maneira mais reflexiva, profunda e autônoma, expandindo as possibilidades do seu próprio pensamento.

### **3.7. Aplicabilidade no Ensino Fundamental na Bahia**

Filosofia no Ensino Fundamental na Bahia é um marco histórico. No ano de 2019 no estado Baiano, mais especificadamente na cidade Lauro de Freitas, foi publicado no diário municipal a resolução CME nº 001 de 28 de junho de 2019, este documento fixa e ajusta as diretrizes curriculares no Ensino Fundamental, Infantil e suas modalidades em turno integral e parcial, assim como inclui a EJA (Educação de Jovens e Adultos) na rede municipal de ensino. Entre os fundamentos, princípios, pressupostos e objetivos deste documento, cabe destacar aqui os princípios políticos-pedagógicos e epistemológicos que orientam toda a educação do município incluídos no artigo quinto do documento:

- I. Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, combatendo quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.
- II. Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação e aperfeiçoamento do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre sujeitos que apresentem diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
- III. Estéticos: de cultivo da sensibilidade e da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes

manifestações culturais; de construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2019, p.2-3).

Estes fundamentos reforçam a importância de uma educação integral, os valores éticos, políticos e estéticos mencionados nos incisos I, II e III são fundamentais para propor uma relação com o outro de maneira reflexiva, crítica e criativa, a formação integral abrange um trabalho pedagógico dedicado ao desenvolvimento de uma formação coletiva de pautas como igualdade, racismo, justiça, respeito, solidariedade, poder, identidade, mídia e cidadania que precisam ser inseridas/vivenciadas pelos estudantes. As regras, os princípios, as normas de convivência e os valores contribuem para a constituição de uma sociedade que questiona e investiga, assim como, expande as chances de cultivar o desenvolvimento de pessoas livres, solidárias e respeitadas. Assim, “se alguém vive, pensa e aprende num ambiente onde prima o respeito, a liberdade ou a cooperação, terá melhores possibilidades de desenvolver um diálogo edificante” (Kohan, 1998b, p.91-92). Estes diálogos são produzidos na sala de aula, os temas/pautas como já mencionados anteriormente poderão ser problematizados também nas aulas de filosofia, se implementados desde a infância ou adolescência esperar-se que ao se tornarem adultos estabeleçam uma relação participativa e equilibrada na comunidade em que vive, e por extensão, no mundo que o cerca.

Dando continuidade ao ensino de filosofia na cidade baiana onde estes diálogos acontecem na sala de aula e os princípios norteadores são vivenciados, o documento apresenta em seu texto os componentes curriculares obrigatórios no seu artigo 9º, no parágrafo 2, que aborda os conhecimentos complementares previsto pela BNCC nos segmentos da educação básica a presença da filosofia nos 6º e 7º anos, vejamos:

II - Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)

a) Filosofia (6º e 7º anos);

b) Sociologia (8º e 9º anos);

c) Cultura e História Afro-brasileira e Indígena (Brasil, 2019, p.8).

Este marco, concretiza mais uma vez a filosofia numa escola pública brasileira, um ensino com carga horária de duas aulas semanais no respectivos 6º e 7º anos, tanto na modalidade parcial quanto no ensino integral. Para além da importância deste ensino nestes anos, é importante destacar que o município não deu continuidade nos 8º e 9º anos, tendo em vista que o prosseguimento seria uma forma de garantir aos estudantes a totalidade da sua implementação no Ensino Fundamental II. A prática da filosofia é social, histórica e interdisciplinar, dessa maneira, ao pesquisar o documento curricular referencial que desse

suporte ao professor desde a implementação deste ensino (2019) não foi encontrado nos sites oficiais do município como o da secretaria de educação, este documento norteador, surgindo assim, dúvidas de que conteúdos os professores trabalhavam e como era sua efetivação na prática docente. Dessa forma, esse marco nos remete a um dos grandes problemas do ensino de filosofia, que é garantir aos professores uma grade curricular e um projeto político pedagógico coerente que vise não apenas a obrigatoriedade do ensino, mas, a qualidade do mesmo.

Apesar das dificuldades que possivelmente os professores enfrentaram durante esse período, recentemente, mais precisamente, em 2024, foi publicado no diário oficial do município mais uma conquista para os professores e alunos, a portaria SEMED Nº 114, de 23 de dezembro de 2024 que homologa a Resolução CME nº006/2024 do Conselho Municipal de Educação com a aprovação do DCRLF (Documento Curricular Referencial de Lauro de Freitas, estado da Bahia), este documento é uma implementação do que a BNCC propõe. Essa vitória permite aos professores a sua utilização oficial a partir do segundo semestre de 2025, partindo disso,

A BNCC e o Documento Curricular Referencial da Bahia são marcos estruturantes para organização curricular das redes de ensino, oferecendo diretrizes que asseguram o direito à educação integral, equitativa e inclusiva. Esses documentos consideram a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece a criança como pessoa em desenvolvimento integral e o adolescente como um ser em transição, com necessidades específicas em suas esferas social, emocional e cognitiva (ECA, Art. 3º) (Brasil, 2024, p.146)

Com isso, as possibilidades educacionais da filosofia podem ser aplicadas, pois, como na citação, o ensino deve ser voltado para uma educação integral, considerando a criança e o adolescente como sujeitos racionais, fora do esquema de “miniaturas”. Neste sentido, reconhecê-las no que elas são é indispensável. Explorar suas potencialidades, intenções, especificidades, qualidades e desafios é um trabalho que requer conhecimento e acolhimento, a partir disso, é que é possível potencializar possibilidades/práticas filosóficas na sala de aula. Portanto, o município de Lauro de Freitas integrou ao seu currículo concepções de pertencimento, valorização das competências e das múltiplas inteligências, tornando a construção de sujeitos críticos e autônomos viável. Partindo disso, é considerável ressaltar que a filosofia proposta neste currículo é pautada numa “filosofia transdisciplinar, no sentido de perpassar os demais componentes no cerne do conhecimento e da experiência da aprendizagem” (Brasil, 2024, p. 568), assim como nas competências específicas referentes às ciências humanas da BNCC e no DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia).

Também foi considerada, na sua elaboração, a transição de modelo escolar — ou seja, dos anos iniciais para os anos finais —, sua faixa etária de 10 a 14 anos, o novo espaço escolar e o desenvolvimento intelectual e processos de aprendizagens dos estudantes. Assim, foi possível construir um currículo passível de aplicação e dentro do contexto do alunado, evitando, dessa forma, sua inserção na rede pública de ensino de maneira privatizada e elitizada.

Nesta perspectiva, sabendo da necessidade de adequar o trabalho do docente ao contexto do aluno, as competências<sup>14</sup> específicas de filosofia apresentadas no currículo do município demonstram um trabalho efetivo, assegurando ao professor do 6º e do 7º ano indicações metodológicas, temas integradores e estratégias didáticos-pedagógicas, ou seja, o documento apresenta ao professor caminhos claros, precisos para percorrer durante o seu ensino de filosofia a concretização das competências propostas. No que tange ao componente curricular de filosofia do 6º e 7º ano, temos:

- 
- <sup>14</sup>1. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica e empatia.
  2. Exercitar a curiosidade intelectual e compreender o ser humano, sua relação no mundo, com o mundo, com o outro e consigo mesmo a partir do desenvolvimento de ferramentas socioemocionais.
  3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação sociocultural e ambiental de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida em sociedade.
  4. Conhecer o sentido e o significado da Filosofia e vivenciá-la na prática.
  5. Compreender a importância do diálogo na construção de relações humanas saudáveis e uma sociedade mais harmônica, justa e solidária.
  6. Compreender como o mundo se transforma por meio das ações humanas.
  7. Experimentar o pensamento como instrumento de compreensão do eu, do mundo, do outro observando as dimensões física, sensorial, socioemocional, de origem, etnia, gênero, classe social, geração, expressão e orientação sexual, sociocultural e ambiental do/a estudante (artigo 9º parágrafo IX do CME).
  8. Exercitar a construção de argumentos com base nos conhecimentos historicamente estabelecidos, para dialogar a partir de ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
  9. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
  10. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados e suas potencialidades para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2024, p.573).

<b>ARTICULAÇÃO COM O(S) TEMA(S) INTEGRADOR(ES):</b> Todos
<b>INDICAÇÕES METODOLÓGICAS:</b> Utilizar as metodologias ativas para trabalhar com os/as estudantes
<p><b>ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS:</b> Sugestões de atividades de Filosofia a partir da realidade em que atua, como:</p> <p><b>Caderno filosófico:</b> o/a estudante pode trabalhar na criação de um caderno filosófico. A princípio pode-se começar com uma encadernação para a confecção de um caderno que será suporte para anotarem as suas ideias, pesquisas, perguntas, reflexões, canções além de desenhos, colagens, etc. O/A estudante também pode trabalhar em um caderno já encadernado, mas é importante que faça alguma intervenção a fim de personalizar o suporte para suas reflexões filosóficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Oficinas artísticas:</b> realizar oficinas de encadernação, carimbo, fanzine, podcast, etc. As oficinas podem ocorrer com a participação de outros atores, como artesãos e artistas.</li> <li>• <b>Criação artística:</b> promover aulas com audição de músicas, recitais, exibição de filmes, edição de vídeos com celular, criação de curta-metragem, produção de matéria de jornal e blog, criação de revistas impressas e digitais, produção de poesias, cordéis, batalha de rap, produção de podcasts, criação de memes, etc. para suscitar reflexões, interações, debates, produção de textos e intervenções artísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mapa conceitual coletivo:</b> a turma pode se empenhar na construção de um mapa com os conceitos trabalhados em sala. Pode-se realizar a atividade de modo virtual ou usar um papel metro no chão, onde os/as estudantes colocam papéis coloridos (<i>post-its</i>) com os conceitos e seus significados. Os/As estudantes podem desenhar linhas relacionando os conceitos. Feito isso, podem colar os papéis, cobriras linhas com barbante ou outros materiais, escrever, desenhar, decorar etc. Por fim, prender o mapa na parede para que todos possam apreciar e repercutir a experiência.</li> <li>• <b>Criação de jogos digitais:</b> criar jogos com temas filosóficos adequados à faixa etária. Utilizar ferramentas interativas, criador de apresentação, participação e criação de quiz e games etc. Programas como Mind Meister, Padlet, entre outros.</li> </ul>
<p><b>FORMAS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM:</b> A Filosofia como componente curricular, deve preocupar-se com o desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa do/a estudante, sem esquecer da sensibilidade e dos valores humanos. Deste modo, uma avaliação no ensino de Filosofia pode seguir por um viés mais processual do que quantitativo. A partir de atividades que promovam a auto avaliação (quando o/a estudante pensa e argumenta sobre sua própria aprendizagem), a avaliação entre pares (quando uma/a estudante avalia o desempenho do/a colega e do grupo), além da avaliação dos/as estudantes em relação às aulas de Filosofia e ao desempenho do/a professor/a.</p>

(Brasil, 2024, p. 573-574).

Este material é grandioso para os professores de filosofia, as estratégias didático-pedagógicas trata-se da criação de um possível modelo de ensino que potencializa as capacidades criativas e críticas dos professores e estudantes. A expansão das possibilidades de ensinar filosofia são inúmeras, cabe ao professor inserir os conteúdos, os temas norteadores dentro dessa expansividade de experiências, sempre buscando “limites precisos e, ao mesmo tempo, flexíveis, seguros, falíveis, claros e problemáticos para enriquecer a experiência educativa” (Kohan, 1998b, p. 85). Ao propor ao alunado a criação de jogos, criações artísticas, elaboração de mapas mentais, oficinas, seminários, debates filosóficos, baseados nos conteúdos

e conceitos filosóficos, o professor está garantindo uma reforma no ensino escolar, pois, a introdução dessas ferramentas propiciam uma melhor integração com outras atividades da escola como trabalho em equipe, interesse em filosofia, desenvolvimento cognitivo, afetivos, envolvimento com as demais áreas do conhecimento como ciências sociais, ciências naturais, música, teatro. Assim, cooperativamente, as crianças e os adolescentes podem construir “seu pensar e seus saberes a partir de e em colaboração com seus companheiros, que se escutem mutuamente, que deem razões de seus juízos, que saibam corrigir-se, que problematizem os valores que subjazem a uma prática” (Kohan, 1998b, p. 87. A importância destas experiências refletirá na vida dos estudantes ao se deparem com as dificuldades e desafios que a vida lhes apresentará, como por exemplo, a falta de capacidade para lidar com os diferentes pontos de vista, dificuldades na resolução de problemas complexos, insegurança sobre os valores e a ética, assim como, a compreensão do seu papel na sociedade refletivo pela falta do pensamento crítico.

A partir da compreensão da importância das estratégias didáticos-pedagógicas apresentadas, outro aspecto relevante a ser considerado neste documento curricular é a maneira como ele é estruturado, o referencial base conta com: Unidade temática; Competências específicas; objetos de conhecimentos e habilidades. Essa estruturação assemelhasse à do Maranhão, viabilizando ao professor práticas pedagógicas que garantem uma aprendizagem alinhada às diretrizes já mencionadas anteriormente. Considerando as unidades temáticas apresentadas como: *Eu e o mundo e Eu no mundo*; *Eu e o outro* (6º ano); *O ser humano e a capacidade de conhecer* e *O ser humano é um ser ético e político* para o 7º ano, percebe-se a preocupação do município quanto a existência do ser no mundo, sua finalidade eminentemente moral, ética, responsável e portadora de valores, mantendo aberta a interrogação da busca pelo valor e sentido do que os seres humanos fazem e sobre a forma em que eles se relacionam com o que fazem. Cabe então, apresentar de maneira efetiva uma exemplificação de como os conteúdos são propostos para serem trabalhados em sala de aula de maneira responsável e significativa, reconhecendo dessa forma o terreno fértil para o cultivo do pensar, vejamos:

ORGANIZADOR CURRICULAR – 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Eu e o mundo e Eu no mundo	1, 2 e 3	O Eu, o nós e o outro: solidariedade, empatia, respeito, amizade, união, fraternidade, justiça. Acordos de convivência na escola. Eu e o mundo: como nos colocamos no mundo, localizando-se no mundo.	(EF06FL05LF) Identificar aspectos da humanidade, tais como solidariedade, empatia, respeito, amizade, união, fraternidade e justiça
			(EF06FL06LF) Valorizar a leitura textual e imagética de modo significativo
			(EF06FL07LF) Produzir e praticar a escrita filosófica de modo significativo.
			(EF06FL08LF) expressar suas ideias e aceitar argumentos mais consistentes.
		O que é filosofia. Origem da filosofia. O filósofo e o filosofar. As atitudes filosóficas. Os filósofos da natureza (filósofos pré-socráticos).	(EF06FL09LF) Desenvolver a capacidade de organização mental e expressão verbal a respeito dos objetos do conhecimento.
			(EF06FL10LF) Desenvolver o processo de reflexão filosófica.
			(EF06FL11LF) Distinguir entre o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum, e o “filosofar” como reflexão.
			(EF67FL12LF) Utilizar a argumentação, a postura dialógica e o ato de ouvir.

(Brasil, 2024, p. 574-575).

Ao analisar essa proposta, percebe-se que os conteúdos são de filosofia, o que é um ponto positivo, tendo em vista que se faz filosofia a partir da própria filosofia, essa interlocução com a história da filosofia, presente no currículo é insubstituível numa prática filosófica. Ela deve ser ampla em relação às mais diversas tradições, a filosofia aqui apresentada oferece ferramentas cognitivas às outras disciplinas, de maneira tal que há respeito às especificidades

de cada uma, os objetos de conhecimentos apresentados acima e os demais que seguem no documento, pressupõe uma concepção filosófica que vai além da filosofia tradicional, com direito a discussão e a exploração de temas pertinentes à vida do estudante, ultrapassando, pela crítica, os próprios limites deste currículo. Os conceitos filosóficos apresentados no currículo não são vagos, o que permite aos envolvidos (professores e estudantes), um engajamento nas interpretações desses conceitos, como ainda, a capacidade de discussão e um senso de investigação cognitiva e cooperativa, o que torna a experiência filosófica significativa e dinâmica. A filosofia, “tenta clarear e iluminar assuntos controversos e desordenados que são tão genéricos que nenhuma disciplina científica está equipada para lidar com eles” (Lipman, 1990, p. 110), tais como sugeridos na citação, como por exemplo, fraternidade, justiça, amizade, ética, estética, lógica. Dessa maneira, a filosofia tem como objetivo cultivar a excelência do pensamento, os filósofos, os professores, os alunos fazem isso a partir do repertório de habilidades filosóficas.

Com isso em mente, podemos agora refletir sobre a viabilidade do ensino de filosofia no Ensino Fundamental nesses dois Estados brasileiros, efetivamente nas escolas públicas. A disciplina proporciona ao estudante uma formação integral; por meio dela, é possível afirmar que crianças e jovens têm a capacidade de compreender melhor as dinâmicas sociais, culturais e ambientais, o que os encoraja a serem racionais, críticos e reflexivos. Outro elemento fundamental nessa análise é a percepção de que há caminhos viáveis para implementar a filosofia nesta etapa de ensino. Tendo isso em vista, tal modelo pode ser expandido para outros estados, garantindo o acesso a mais estudantes. Portanto, é necessário pensar em políticas públicas que fortaleçam e assegurem essa modalidade, pois este componente é, sem dúvida, indispensável nas escolas públicas brasileiras.

#### **4. FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNÇÃO SOCIAL, INTERVENÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL**

Este capítulo apresenta o desdobramento prático desta pesquisa, característico do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), ao articular os fundamentos teóricos da filosofia com as intervenções pedagógicas concretas e com a elaboração de um produto educacional voltado ao ensino de filosofia no Ensino Fundamental. Assim, parte-se do pressuposto de que a filosofia, quando compreendida como experiência de pensamento, pode assumir um papel formativo relevante no cotidiano escolar, desde que acompanhada de propostas didáticas que dialoguem com a realidade dos professores e das crianças. Inicialmente, será apresentada a função social da filosofia e seu ensino com crianças; em seguida, as intervenções práticas e, por conseguinte, o produto educacional, resultado das intervenções vivenciadas na sala de aula.

##### **4.1. Função social da filosofia e seu ensino com crianças**

Pensar uma educação crítica voltada à infância implica romper com as concepções que compreendem a criança apenas como um ser em formação ou um “vir a ser” adulto, como discutido nos capítulos iniciais. Sustenta-se, neste trabalho, que tal redução empobrece a experiência educativa, pois desloca o pensamento da criança para um tempo futuro, silenciando sua potência crítica no presente. Assim, que tipo de escola se constrói quando a pergunta infantil é tratada como obstáculo, e não como força? É a partir dessa inquietação que este capítulo se organiza, assumindo a infância não como falta, mas como possibilidade ativa de pensamento e de transformação das relações sociais.

A função social da educação, nesse sentido, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos nem à adaptação do sujeito às normas vigentes. Contudo, ela se realiza no modo como a escola organiza os espaços de fala, de escuta e de convivência, legitimando ou não, a palavra da criança.

Conforme argumenta Kohan, a prática filosófica na escola permite reconhecer que

A filosofia, com as disposições e habilidades que cultiva, alarga e potência em boa parte [...] valores que surgem. Se uma pessoa tem a possibilidade de refletir crítica e criativamente com seus companheiros acerca dos pressupostos e implicações destes ou daqueles valores, práticas ou saberes, estará em condições de estabelecer o pensar num contexto como a comunidade de questionamento e investigação expande as

chances de desenvolver pessoas respeitadas, livres e solidárias (Kohan; Waksman, 1998, p. 92).

Assim, a postura crítica da criança manifesta-se cotidianamente por meio da curiosidade, da insistência em perguntar algo e da recusa de respostas frágeis ou pouco significativas para sua experiência. Percebe-se que em muitos contextos escolares tais atitudes são interpretadas como indisciplina. No entanto, quando compreendidas à luz de uma educação crítica, revelam-se como expressões legítimas do pensar infantil, e como pensa Kohan, “é por isso que propomos uma relação reflexiva, crítica e criativa [...] o mais cedo possível” (Kohan; Waksman, 1998, p. 92). Assim, a função social de uma educação crítica na infância consiste em criar condições para que as crianças possam refletir sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo, fortalecendo relações sociais baseadas no diálogo e no reconhecimento da diferença.

A filosofia, entendida como prática de problematização, ocupa um lugar singular na educação crítica. Defende-se aqui que sua função social não consiste em transmitir conteúdos filosóficos adaptados, mas sustentar espaços nos quais o pensamento possa acontecer sem respostas previamente definidas. Nessa perspectiva, a filosofia na escola não resolve conflitos nem tampouco oferece modelos de comportamento, ao contrário, expõe o conflito, radicaliza a pergunta e torna visível aquilo que a rotina escolar tende a naturalizar.

Esse deslocamento não é neutro, ele incide diretamente sobre as formas de convivência e de exercício da palavra no espaço escolar. Nesse sentido,

[...] talvez seja mais próprio caracterizar um perguntar filosófico do que perguntas filosóficas. Para perguntar é preciso perguntar-se. Por isso não é possível perguntar filosoficamente as perguntas de outro se antes não as fiz “minhas” perguntas. Por isso é tão importante que os professores e estudantes de filosofia se situem no espaço daquele que pergunta, que questiona a sua prática (Kohan; Leal; Ribeiro, 2000, p. 28).

Ao filosofar, a criança aprende a justificar suas ideias, a escutar argumentos distintos dos seus e a reconhecer que o pensamento se constrói no encontro com o outro. Assim, no contexto da escola pública, o papel social da filosofia adquire uma relevância ainda maior, pois, a filosofia pode contribuir para a democratização do espaço escolar ao redistribuir a palavra e ao questionar hierarquias tradicionais do saber, criando condições para que a infância participe do mundo em que vive como sujeito de pensamento. Assim, um dos efeitos mais significativos da prática filosófica com crianças é o fortalecimento das relações sociais, por exemplo, ao aprender a argumentar, justificar opiniões e escutar o outro, a criança desenvolverá competências que extrapolam o campo cognitivo, alcançando assim, dimensões éticas e políticas da formação.

Pensemos o seguinte: em uma comunidade de investigação, onde surge um conflito sobre certo acontecimento ou tema e o pensamento se realiza de forma coletiva e cooperativa, o impasse possivelmente não será eliminado, mas elaborado por meio da palavra, transformando-se em uma oportunidade de aprendizagem e de convivência democrática. Nesse sentido, os conflitos durante o recreio, as decisões coletivas em sala de aula ou as discordâncias entre colegas podem se tornar um conteúdo privilegiado do filosofar. A filosofia, nesse contexto, cumpre sua função social ao oferecer às crianças a linguagem como alternativa à imposição e à violência simbólica, promovendo um novo modo de pensar e de se expressar. O que se observa não é apenas uma melhora na organização do discurso, mas uma mudança na relação com a própria palavra e com a palavra do outro.

Assim, uma educação crítica voltada para a criança, articulada ao ensino de filosofia, cumpre uma função social que não se limita ao fortalecimento de competências argumentativas ou cognitivas. Trata-se, antes, de sustentar a possibilidade de que o pensamento não se torne prematuramente fechado, normatizado ou funcionalizado. Pois, ensinar filosofia com crianças, não significa conduzi-las a determinadas respostas, mas preservar a inquietação que impede o pensamento de se acomodar.

## **4.2. Intervenções práticas: filosofia na sala de aula**

### **4.2.1. Intervenção Filosófica no âmbito do Mestrado Profissional**

No contexto do Mestrado Profissional em Filosofia, a intervenção pedagógica não deve ser compreendida como um complemento prático da pesquisa, mas como elemento estruturante do próprio processo investigativo. A exigência da intervenção do PROF-FILO está diretamente vinculada à articulação entre teoria, prática e autoria do docente, constituindo-se como uma prática social e investigativa indissociável do ensino de filosofia, conforme está explícito no parágrafo de abertura do documento *Trabalho de Conclusão e Certificação*, disponível no *site*<sup>15</sup> do programa:

---

<sup>15</sup><http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/>

O trabalho de conclusão do curso do PROF-FILO versará sobre um processo planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de filosofia, com o objetivo de alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de filosofia. O trabalho de conclusão deverá ser apresentado no formato de uma dissertação contemplando a teoria e a prática. Espera-se um estudo teórico sobre o tema trabalhado, podendo incluir revisões bibliográficas, estudos sobre temas, autores ou obras da história da filosofia pertinentes ao tema e análises do saber prático disseminado sobre o tema. Desde que contemple o caráter prático precípua à própria natureza do mestrado profissional, espera-se que o trabalho inclua, por exemplo: implantação de propostas curriculares ou de unidades ou sequências didáticas, produção e recepção de publicações e demais recursos didáticos (tais como, mídias audiovisuais ou digitais), desenvolvimento de processos ou instrumentos de avaliação, projetos diversos de intervenção no espaço escolar com o acervo cultural e crítico da filosofia etc., que serão sempre acompanhados da avaliação da sua aplicação ou implementação em situações reais de sala de aula (ou similares) envolvendo o público-alvo do processo desenvolvido (PROF-FILO, 2020).

Nesse sentido, a intervenção assume o estatuto de prática constitutiva do mestrado profissional, uma vez que simboliza o filosofar no contexto real da escola, assim como, se organiza como um processo planejado, implementado e avaliado pelo próprio professor/pesquisador, como também, constituem um campo empírico de experimentação do pensamento filosófico com crianças, assim como, produzem materiais e reflexões que se desdobram em produtos educacionais.

#### **4.2.2.Contexto da intervenção: território, escola e sujeitos**

É a partir dessa concepção que se inscrevem as intervenções filosóficas realizadas nesta pesquisa, as quais, foram desenvolvidas no ano de 2024, no município de Orocó, localizado no sertão pernambucano. Assim, a escola é aqui denominada como Escola Municipal Caminhos do Aprender, e a turma, Turma do Saber, composta por vinte e cinco crianças do Ensino Fundamental.

O município de Orocó caracteriza-se como uma cidade de pequeno porte, sua população é cerca de 13.613 pessoas, de acordo com os dados do último censo em 2022, disponível no site do IBGE.<sup>16</sup> A economia do território depende fortemente da agricultura familiar, do setor público e dos programas públicos como o Bolsa Família. O contexto do território é marcado por vulnerabilidades socioeconômicas com baixo acesso a bens culturais e poucas perspectivas

---

<sup>16</sup> IBGE. Orocó: Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/oroco/panorama>. Acesso em: 9 jan. 2026.

de vida, como também, de baixa perspectiva de continuidade dos estudos para grande parte da população jovem. A ausência de instituições de ensino superior na região e a limitação do mercado trabalho local contribuem fortemente para a dificuldade de construção de projetos de vida que ultrapassem os limites do próprio município, para muitos jovens e até mesmo alguns adultos, é necessário recorrer os municípios vizinhos em busca de oportunidades de um ensino técnico ou superior, onde, para muitas famílias, fica insustentável e muitos orocoenses acabam desistindo dos seus sonhos e de uma vida mais qualificada.

Do ponto de vista sociopolítico, observa-se a presença de relações de poder fortemente personalistas, nas quais a fala pública, a argumentação e a reivindicação de direitos nem sempre são práticas incentivadas. Em determinadas situações, questionar decisões ou manifestar discordância pode acarretar consequências negativas, sobretudo quando essas atitudes confrontam autoridades políticas, religiosas ou institucionais. Nesse cenário, o silêncio assume uma função formativa: aprende-se, desde cedo, o que pode ser dito, a quem se pode questionar e quais discursos devem ser mantidos para evitar conflitos ou sanções.

Grande parte das crianças participantes destas intervenções pertence a famílias católicas ou evangélicas; suas referências morais e religiosas exercem forte influência na constituição de suas visões de mundo. Embora tais pertencimentos não sejam, em si mesmos, problemáticos, eles tendem a se organizar como uma “bolha” cultural na qual determinadas perguntas não são formuladas e alguns temas permanecem interditados; ou seja, algumas formas de pensar são desencorajadas. Nesse contexto, destacam-se aqueles sujeitos que, ao longo de sua trajetória escolar, conseguem tensionar essa bolha e buscar outros caminhos de formação, estudo e participação social.

#### **4.2.3. Perfil dos Estudantes**

A Turma do Saber era composta por crianças entre sete e oito anos, quase todas alfabetizadas, com níveis de domínio de leitura entre o pré-leitor e o leitor fluente. Do ponto de vista pedagógico, tratava-se de um grupo curioso, que sempre apresentava questionamentos e dúvidas sobre temas corriqueiros ou vistos em atividades de sala de aula, livros e materiais xerocados. O grupo era, ainda, comunicativo e disposto ao diálogo, embora pouco habituado a espaços de escuta e argumentação. Muitas crianças demonstravam facilidade para expressar suas opiniões, porém apresentavam dificuldades em justificá-las.

Em 2024, por exemplo — ano de eleições municipais para prefeito e vereadores —, algumas crianças, durante rodas de conversa ou até mesmo em diálogos paralelos, afirmavam: “Eu gosto do candidato X” ou “O melhor candidato é o Y”. Porém, ao serem instigadas com perguntas como “Por quê?” ou “O que ele faz que você acha legal?”, as respostas geralmente eram: “Porque minha mãe gosta” ou “Porque ele é legal”. Nesse caso, observa-se que a criança expressa claramente uma opinião, mas a justificativa não se apoia em argumentos próprios ou em critérios definidos; o que se verifica são repetições de discursos de adultos ou da autoridade familiar.

Nesse sentido, as intervenções desenvolvidas nesta pesquisa não se configuram como reproduções propostas por Kohan, ou até mesmo por outros autores da filosofia para/com crianças. Partiu-se do pressuposto de que a simples aplicação de modelos prontos, acabados, poderia esvaziar o sentido da experiência filosófica no contexto investigado. Contudo, reconhece-se assim, a influência do pensamento de Kohan, especialmente no que se refere à valorização da infância como lugar de fala, à defesa da escuta da criança e à compreensão da filosofia como experiência, pois, “tudo o que a criança aprende é fazendo, ela investiga o mundo de uma maneira essencialmente científica” (Kafure, 2017, p. 241).

Assim, é fundamental reconhecer a infância como fase ativa, valorizando dessa maneira, o fazer como eixo do aprendizado infantil, o que dialoga com as abordagens construtivistas e investigativas, tornando assim, a sala de aula num espaço para perguntas, erros e tentativas. Nesse sentido, impõe-se um questionamento central: que papel pode desempenhar a filosofia em contextos nos quais falar, argumentar e discordar já constitui, em si, um risco simbólico ou social? Reflitamos!

#### **4.2.4. Intervenção como experiência filosófica**

As intervenções filosóficas aqui desenvolvidas privilegiam a experiência do pensamento. Em um contexto social orocoense, marcado por silenciamentos, hierarquias rígidas e pouca abertura à argumentação, como já mencionado anteriormente, faz-se necessário criar espaços de diálogo com crianças, onde poderão assumir um caráter profundamente formativo e, ao mesmo tempo, politicamente sensível.

Aqui, não se tratou de ensinar às crianças “o que pensar”, mas de criar condições para que elas pudessem ser escutadas com seriedade, sem respostas prontas, dando voz às crianças, iniciando dessa maneira, um movimento de escuta infantil que levasse a sério aquilo que elas

pensam, dizem e perguntam sobre o mundo que o habitam. Pois, de acordo com Silva e Carvalho, às crianças ao se descobrirem

enquanto sujeitos individuais, com histórias e potencialidades singulares, pode-se superar as suas próprias limitações e determinações, que por sua vez lhe são impostas externamente como modelo de reconhecimento e conhecimento a ser seguido, e assim os sujeitos podem se lançar num plano histórico concreto bem maior (Silva; Carvalho, 2024, p. 193).

Logo, ao serem reconhecidas como sujeitos singulares, que trazem consigo histórias próprias e de potencialidades específicas, as crianças passam a perceber-se para além dos modelos e expectativas que lhes são impostos externamente, podendo ultrapassar limites previamente estabelecidos, como também, dialoga com a compreensão da filosofia como experiência formativa que ultrapassa os limites do espaço escolar, como ainda, para “[...] uma abertura para autoconhecimento que ultrapassa e atravessa o instante da sala de aula” (Cilento, 2024, p. 74). Nessa perspectiva, a intervenção filosófica não se limita ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, mas contribui para a qualidade das relações interpessoais, para a expressão dos afetos e para a construção de sentidos existenciais.

Portanto, as intervenções aqui realizadas não pretenderam transformar de forma imediata o contexto social descrito anteriormente, mas abrir pequenas fissuras nele, nas quais a experiência do pensamento possa acontecer como ensaio de outros modos de dizer, escutar e conviver. Assim, é a partir dessa percepção que será apresentado e analisadas individualmente as três sequências didáticas aplicadas, discutindo-se a maneira como cada uma foi desenvolvida, as reações das crianças e as contribuições dessas experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar aqui, que no município pernambucano ainda não existe o ensino de filosofia nos currículos do Estado para os anos iniciais e finais no Ensino Fundamental, logo, foram utilizados materiais didáticos do Ensino Médio para o desenvolvimento das aulas.

#### **4.2.5. Experiência filosófica: explorando os caminhos para construção do filosofar**

A escolha desta sequência didática, justifica-se pela necessidade de criar um ambiente de escuta, confiança e diálogo, que é uma condição fundamental para que a filosofia pudesse acontecer na sala de aula, onde acima de tudo, aqui, a experiência da filosofia, exigiu a construção de um espaço no qual a palavra da criança e suas indagações, fossem legitimadas.

A sequência “*Explorando os caminhos para construção do filosofar*” teve como central a estimulação da curiosidade, o pensamento crítico e a atitude de questionamento, favorecendo assim, a compreensão da importância do perguntar.

Entre os objetivos específicos destacam-se:

- Desenvolver uma percepção mais profunda sobre o mundo e os diversos elementos que compõem nossa existência.
- Desenvolver habilidades de pensamento crítico e curiosidade.
- Encorajar a expressão de ideias a partir da dúvida, indagação e atitude filosófica.
- Vivenciar uma experiência filosófica a partir de uma música
- Compreender a importância de perguntar;

A sequência foi organizada em cinco aulas de 50min, tendo em vista que é uma turma polivalente, com duração de quatro horas diárias, intercalando a aplicação de até três componentes curriculares.

As estratégias metodológicas seguiram a seguinte sequência.

1º aula:

- Apresentação inicial do tema a partir de uma roda de conversa;
- Vídeo expositivo da música “Todo mundo quer saber” do canal Contação da rua.
- Interpretação oral da música;
- Atividade: Circular e fazer questionamentos sobre o significado das palavras: SABER, CURIOSIDADE, RESPOSTA, PENSAMENTO, DÚVIDA, APRENDER.

2º aula:

- Atividade: Situação filosófica com o texto: O soldado e o filósofo.
- Interpretação/discussão oral e escrita do texto.
- Atividade escrita sobre as letras Z, V e F. (Pesquisar, circular e contar a quantidade no texto palavras que tenham as letras v, f e z.

3º aula:

- Explicação e discussão oral sobre a importância de perguntar, significado de atitude filosófica, dúvida filosófica e filosofar.
- Debate filosófico: Encorajar os alunos a fazerem perguntas sobre a vida, o mundo, o ser humano, a importância de perguntar e outros temas surgentes.
- Pesquisar possíveis respostas de acordo com as perguntas surgentes

4º aula:

- Atividade prática: Recontar, produzir e ilustrar com ajuda dos colegas e do professor uma história curta sobre dúvidas, a importância de perguntar e o surgimento do filosofar tendo como base o texto O soldado e o filósofo.

5º aula:

- Exposição do texto: Realizar apresentação/leitura do texto para a turma.
- Reflexão/ conclusão: Roda de conversa, para expressão pessoal sobre o que aprendeu ou o que gostaria de aprender e o que achou interessante.

#### **4.2.6. Análise da aplicação**

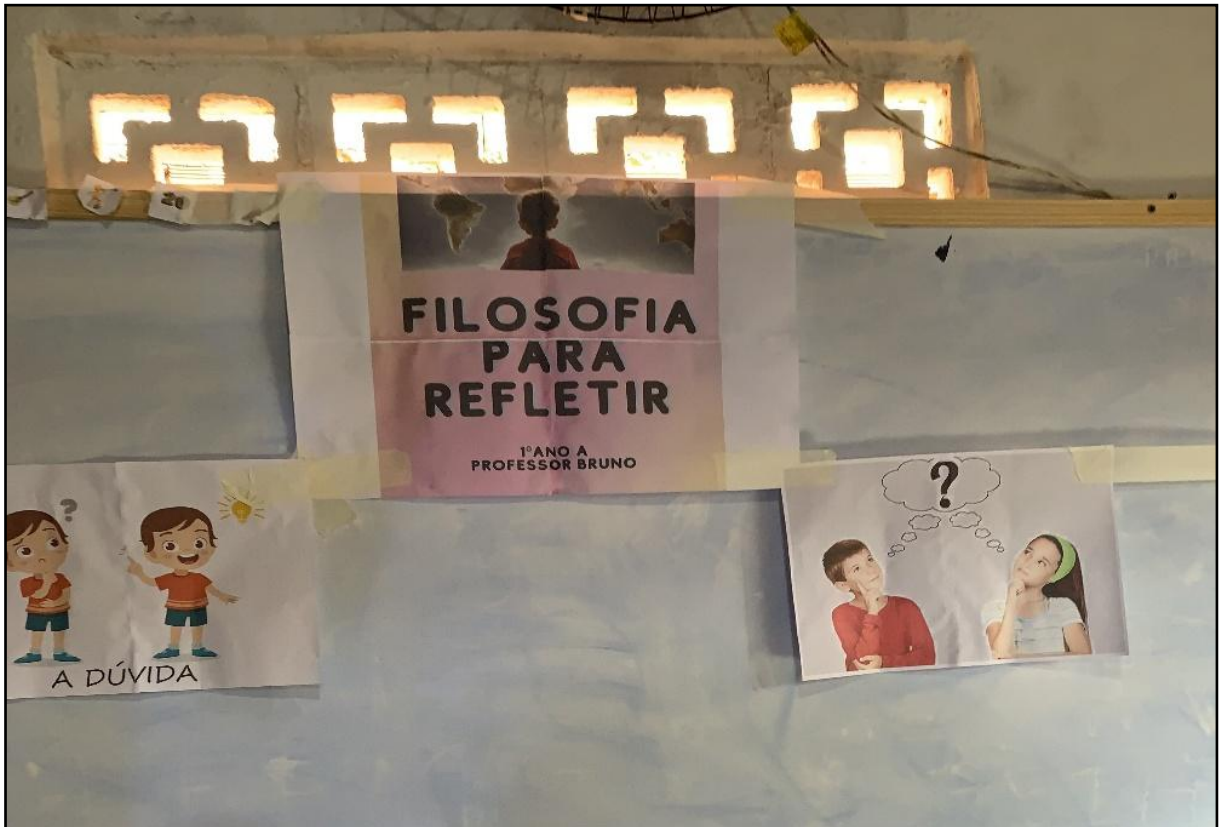
A aplicação desta sequência ocorreu de forma progressiva e intencional, respeitando o tempo da criança e a necessidade de uma construção gradual da experiência filosófica, aqui partiu-se do pressuposto de que

uma aula de filosofia que se pretende filosófica, ou seja, uma aula que se situa na filosofia e não sobre a filosofia, deve ser, necessariamente, um espaço fértil para o perguntar filosófico e para o diálogo filosófico, envolvendo tanto o professor e os alunos, quanto os alunos entre si (Cerletti, 2009, p. 18-19).

Assim, a organização em cinco aulas permitiu que as crianças transmitissem de um primeiro contato sensível *com o filosofar* até a produção autorial de sentidos, favorecendo a consolidação de uma atitude filosófica baseada na curiosidade, na dúvida e no diálogo. Essa proposta, por sua vez, também contempla as cinco partes para uma aula “típica” de filosofia, proposta por Kohan:

1. Atividade prévia ao trabalho textual
2. Apresentação(leitura) de um texto
3. Problematização do texto
4. Discussão filosófica
5. Atividade posterior à discussão (Kohan; Waksman, 1998b, p. 93)

### 1º aula:

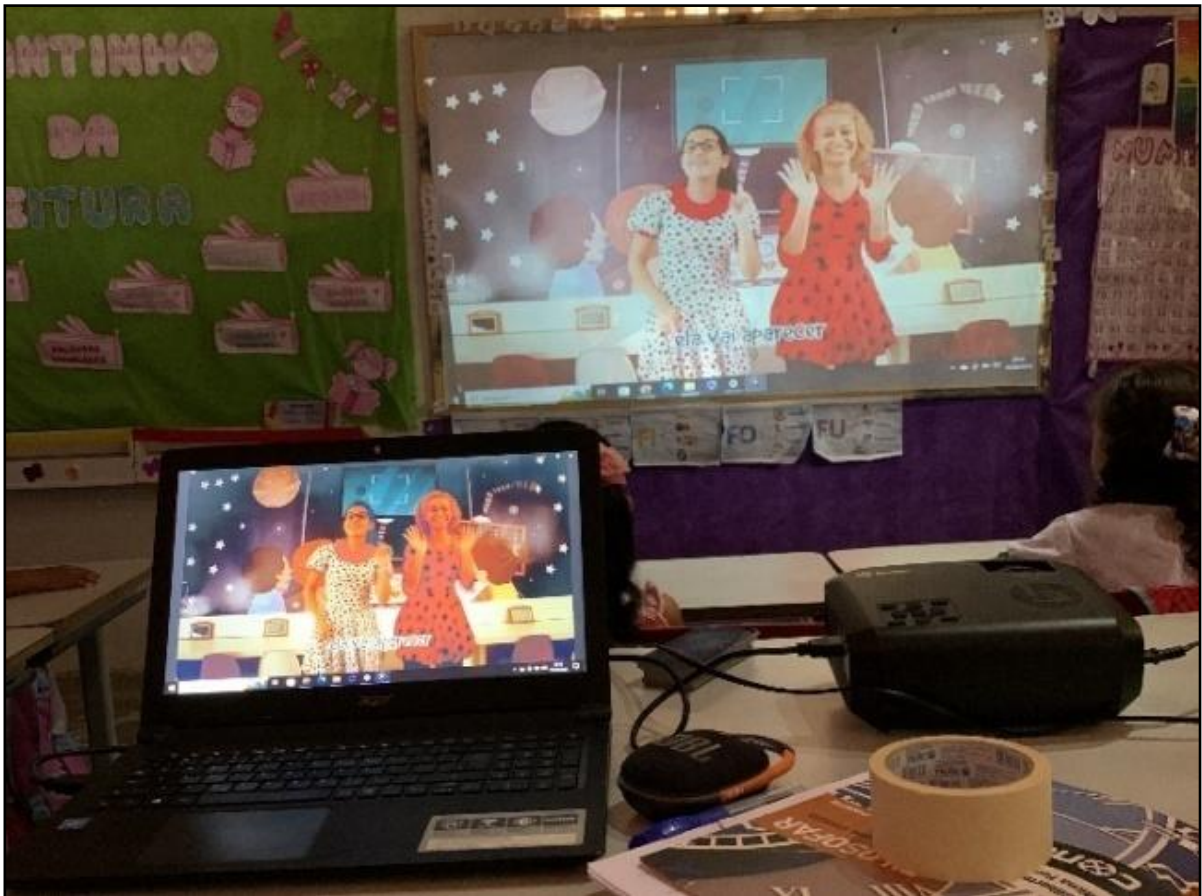


**Imagem 1- Apresentação Inicial do Tema**

Nessa perspectiva, na primeira aula, a roda de conversa inicial funcionou como peça fundamental para criar um espaço de escuta e confiança. Foi realizado perguntas às crianças, como por exemplo:

- Você sabe o que é uma pergunta?
- As coisas são exatamente como aprendemos e entendemos?
- Você acha que é possível encontrar respostas para todas as perguntas?
- De onde surgem as dúvidas?

Dessa maneira, as crianças foram convidadas a romperem o silêncio, para uma abertura de ao questionamento e à escuta do outro. As perguntas realizadas não tinham pretensões de obter respostas precisas ou conclusivas, mas provocar a reflexão inicial sobre o próprio ato de perguntar, evidenciando assim, que a dúvida “sintetiza os dois primeiros passos da experiência filosófica- o estranhamento seguido do questionamento” (Cotrim; Fernandes, 2014, p.37), dessa, forma, aqui a dúvida é entendida não com um sinal de desconhecimento ou erro, mas condição constitutiva do pensar.



**Imagem 2 - Vídeo expositivo da música: Todo Mundo Quer Saber, do Canal Contação da Rua**

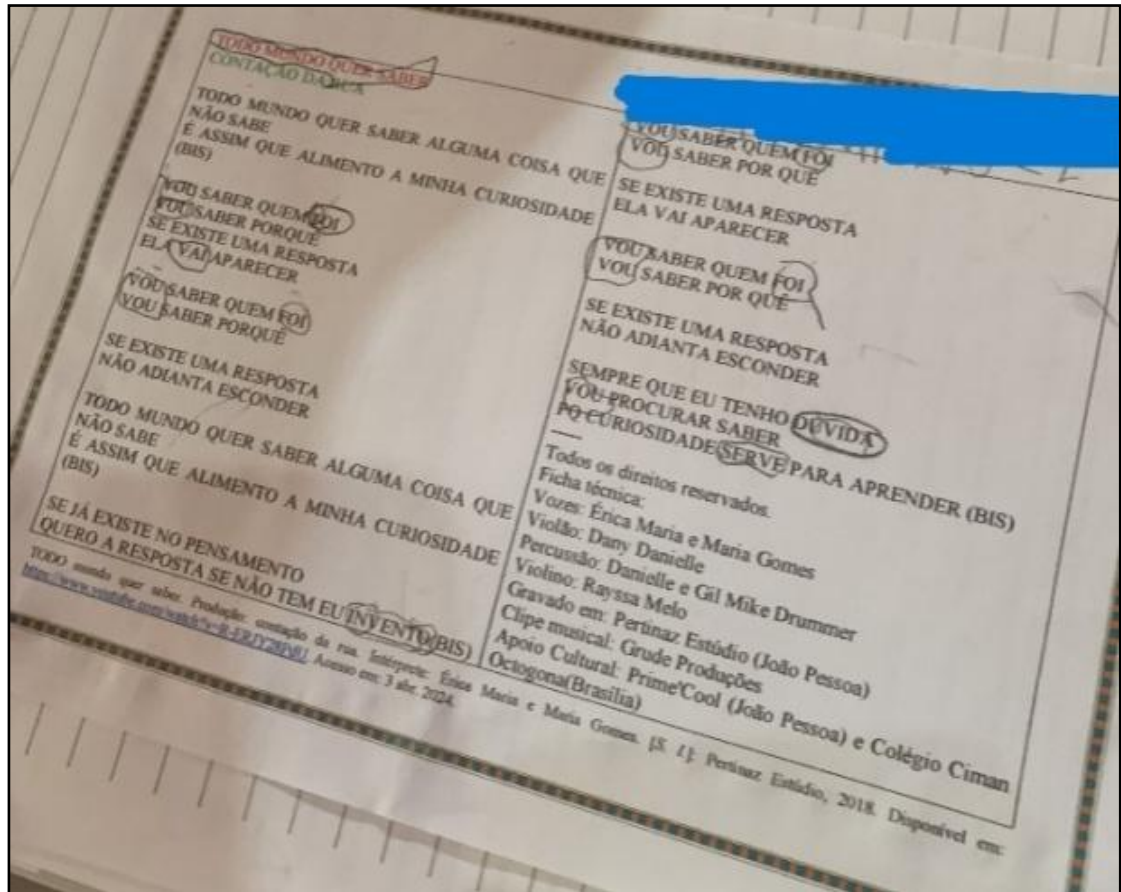


Imagem 3 - Letra da Música Todo Mundo Quer Saber

A utilização da música “*Todo Mundo quer Saber*”<sup>17</sup> despertou mais curiosidade e aproximou o tema do cotidiano das crianças. A interpretação oral foi guiada também por mais perguntas como:

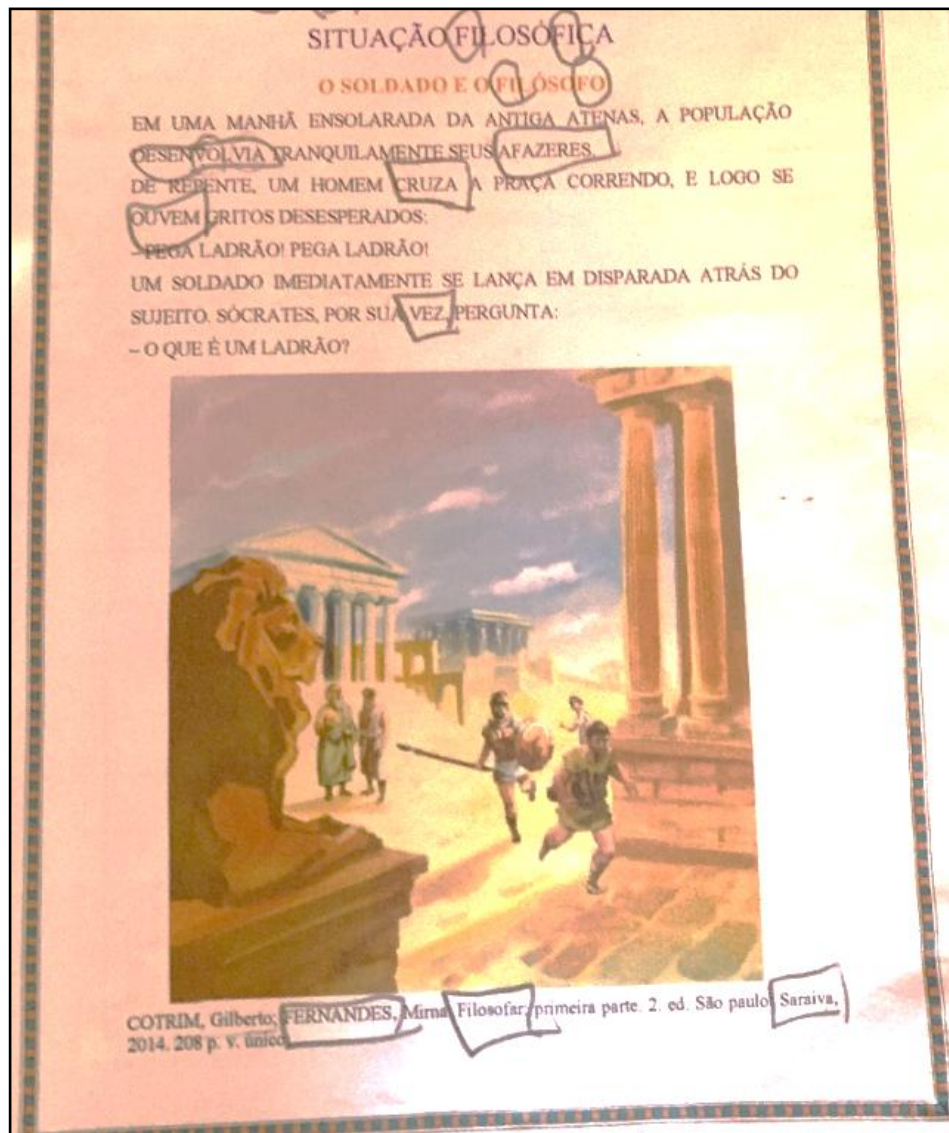
- Você sabe o significado dessas palavras: Saber, curiosidade, resposta, pensamento, dúvida, aprender?
- Quais são os temas principais apresentados na música?
- Para quais perguntas você gostaria de ter respostas?
- Qual a importância de perguntar?
- O que é e para que serve a curiosidade?
- Qual o título da música?

<sup>17</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-ERJY28PdU>.

Assim, a interpretação oral da música favoreceu às crianças, momentos de falas espontâneas, enquanto a atividade de problematização de palavras como *saber*, *curiosidade*, *resposta*, *pensamento*, *dúvida* e *aprender* possibilitou uma reflexão sobre esses conceitos.

Observou-se que muitas crianças fizeram a associação do “saber” à ideia de uma resposta correta ou de alguma informação acumulada, e que a curiosidade era compreendida como algo ligado ao desejo de descobrir ou de perguntar sobre algo. Dessa maneira, pôde-se problematizar a relação entre saber e não saber, evidenciando que a curiosidade não se opõe ao conhecimento, mas o impulsiona, portanto, as crianças passaram a ocupar um lugar ativo no processo de construção do sentido.

## 2º aula:



**Imagens 4 - Atividade: situação filosófica: O soldado e o filósofo**

**ANÁLISE/INTERPRETAÇÃO DO TEXTO**

6) QUAL O TÍTULO DA HISTORIETA?

O SOLDADO E O FILÓSOFO

7) ONDE OCORRE O EPISÓDIO RELATADO?

MARCA DE ATENAS

8) QUAIS OS PERSONAGENS PRINCIPAIS?

O SOLDADO, FILÓSOFO E LAO RÃO

9) CIRCULE E LEIA TODAS AS PALAVRAS QUE TEM A LETRA F, V, Z.

10) SEPARE AS PALAVRAS ABAIXO E CONTE A QUANTIDADE DE LETRAS DE CADA UMA:

AFAZERES	SOLDADO	FILOSOFO	PERGUNTA	PEGA	SOCRATES
Letras:	Letras:	Letras:	Letras:	Letras:	Letras:
8	7	8	8	4	8

7) FAÇA UMA ILUSTRAÇÃO DO TEXTO

The illustration shows a philosopher with a long beard and a turban-like headpiece sitting on a stone bench. He is looking towards a group of people in a town square. There are several figures, some appearing to be in conversation. In the background, there are simple drawings of buildings and a sun. The drawing is done in pencil and yellow markers on lined paper.

Imagens 5 – Continuação da atividade: situação filosófica: O soldado e o filósofo

Na segunda aula, centrada na atividade: Situação filosófica com o texto: *O soldado e o filósofo*<sup>18</sup>, o texto serviu como provocação narrativa, permitindo às crianças a identificarem uma situação de atitude, questionamento e reflexão. Houve durante esse momento indagações como quem foi Sócrates, o que é um filósofo, onde fica Atenas. Diante dessas questões, optou-se por não dar respostas imediatas ou até mesmo explicações fechadas. Em vez disso, buscou-se sustentar o movimento da pergunta, incentivando as crianças a formularem novos questionamentos e a estabelecerem relações entre o que já sabiam ou que imaginavam. Em seguida, houve a análise e a interpretação textual oral e escrita da situação filosófica, devido a turma ser de alfabetização, foi solicitado que a realização de uma atividade sobre as letras Z, V e F, que eram as letras que já tinham sido estudadas pela turma, a atividade, voltada para ler, pesquisar, circular e contar, estava contribuindo para que a criança se apropriasse do sistema de escrita alfabética, ao fazer isso a criança estaria aprendendo que “[...] a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas e unidades” (Soares, 2020, p. 42) e aprenderia também que “[...] cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas- as letras” (Soares, 2020, p. 43).

Dessa forma, a atividade articulou a experiência filosófica com o processo de alfabetização, evitando assim, a fragmentação entre pensar e aprender e ler e escrever. Assim, houve o fortalecimento simultâneo do desenvolvimento cognitivo, linguístico e reflexivo.

### 3º aula:



Imagens 6 – Perguntas norteadoras para o debate filosófico

<sup>18</sup> Cotrim, Gilberto; Fernandes Mirna. **Conecte Filosofar**. - 2. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2014, p. 38.

Na terceira aula<sup>19</sup>, houve o debate filosófico, onde as crianças foram encorajadas a fazerem perguntas sobre a vida, o mundo, o ser humano, a importância do perguntar e outros temas surgentes, como também, foi possível pesquisar possíveis respostas de acordo com as perguntas que as crianças foram fazendo. Esse momento constitui-se como um dos mais significativos da experiência, pois revelou a potência da escuta infantil, quando encontram verdadeiramente um espaço legítimo de acolhimento. Neste momento, as crianças demonstraram possuir muitas dúvidas e inquietações, gradativamente, todas conseguiram formular ao menos uma pergunta, evidenciando dessa maneira, que o ambiente criado ali, era propício para participação e confiança.

As dúvidas apresentadas transitaram entre perguntas que podem ser reconhecidas como filosóficas, entende-se aqui, como dúvida filosófica, o conceito trabalhado com as crianças, dado por Cotrim,

a dúvida verdadeiramente filosófica é aquela que favorece o exercício fecundo da inteligência, do espírito, da razão sobre questões teóricas importantes para todos nós (e que costumam ter uma enorme incidência prática em nossas vidas, sem nos darmos conta disso [...]) (Cotrim, 2014, p. 43, parênteses do autor).

Nesse sentido, ao acolher e sustentar tais dúvidas no espaço do diálogo, a experiência possibilitou um modo legítimo de compreender a realidade e a si mesmas, as dúvidas filosóficas surgiram da necessidade de uma explicação racional para algo da existência humana que de certa forma, tornou-se incompreensível ou cuja compreensão não satisfaz. Assim, as indagações eram, por exemplo: *O que é a vida? Por que as pessoas são diferentes? O que é ser uma pessoa boa? Por que o céu é azul? Por que o sol não desce? Quem criou o mundo? Por que a pessoa precisa vir pra escola? Por que a gente não pode fazer o que quer? Por que a gente sente tristeza? Por que algumas perguntas não tem respostas? Por que temos que responder a tudo? Por que as pessoas pensam diferentes umas das outras? Por que existe o certo e o errado? O que acontece quando a gente morre?*

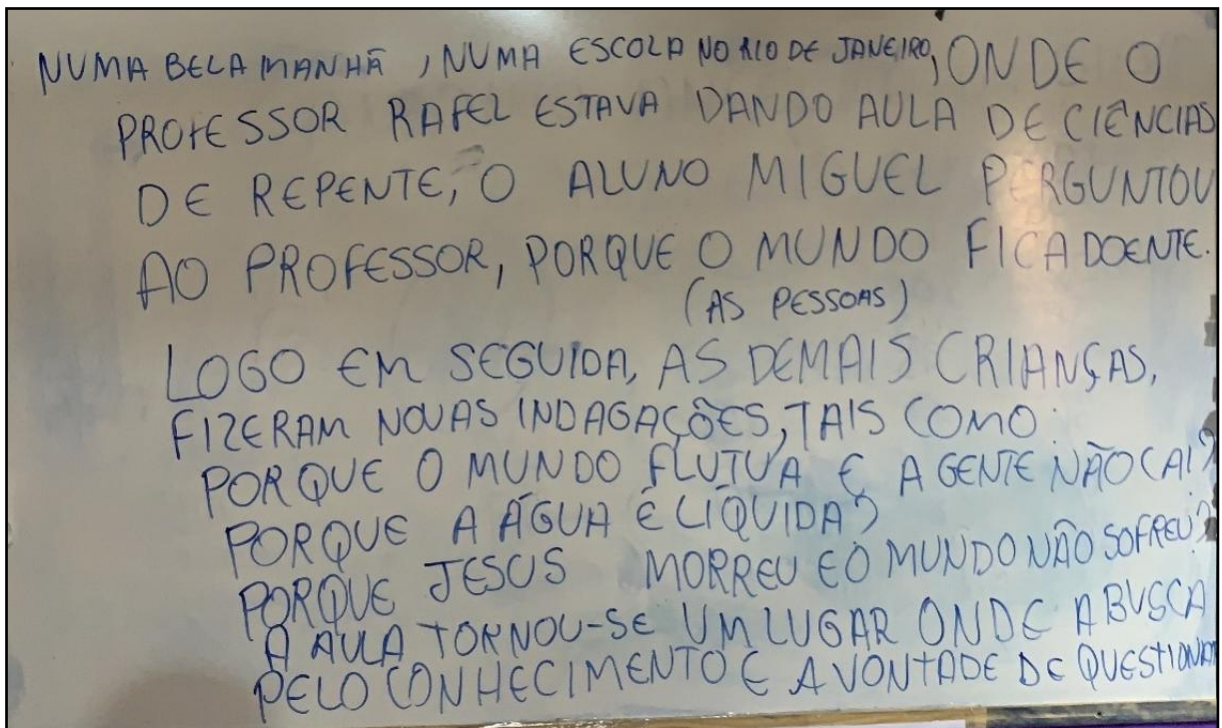
---

<sup>19</sup> Ainda nesta aula, foram utilizadas as perguntas norteadoras de acordo com a música trabalhada na primeira aula, para tanto, foi elaborado pelo pesquisador, um jogo de perguntas disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/71387491/habilidades-cognitivas/quest%C3%B5es-orais-para-discuss%C3%A3o-da-m%C3%BAica>, onde cada criança poderia escolher um número da caixa e responder à pergunta correspondente.

Longe de serem desconsideradas, essas perguntas foram tomadas como ponto de partida para o exercício do filosofar com as crianças, permitindo que essas perguntas fossem transformadas em problemas filosóficos.

Assim, evidenciou-se que muitas dessas perguntas não foram respondidas de maneira definitiva, pois, nem poderiam sê-lo, uma vez que o exercício filosófico não se baseia em fechar perguntas, mas pela abertura contínua ao pensar. A partir de cada dúvida, outras perguntas foram sendo construídas, aprofundando o diálogo e ampliando os sentidos inicialmente atribuídos. Dessa maneira, as crianças puderam compreender que, “[...] ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos” (Kohan, 2009, p. 83). Nessa perspectiva, as crianças passaram a se perceberem como sujeitos capazes de perguntarem, de sustentarem suas dúvidas e de pensar sobre si mesmas e sobre o mundo que o cerca, compreendendo dessa maneira que filosofar não significa chegar a respostas prontas, mas permanecer em movimento reflexivo diante da realidade.

#### 4º e 5º aula:



Imagens 7 – Foto do quadro branco elaborado pelas crianças, tendo o professor como escriba

Na quarta aula, atividade prática: Recontar, produzir e ilustrar com ajuda dos colegas e do professor uma história curta sobre dúvidas, a importância de perguntar e o surgimento do filosofar tendo como base o texto “O soldado e o filósofo”, as crianças puseram em prática

aquilo que já tinha sido experienciado nas aulas anteriores, as crianças transformaram o diálogo filosófico em produção autoral, de maneira coletiva e tendo o professor como escriba.

Foi realizado o reconto da história, onde tiveram a oportunidade de reproduzir não o texto original, mas uma recriação de sentidos, inserindo novos elementos e reinterpretando as situações a partir de suas próprias compreensões, evidenciando dessa maneira, que o filosofar também pode se manifestar por meio da imaginação, da escrita e da expressão visual.

Esse momento ímpar, revelou que as crianças possuem capacidade de articular dúvidas, narrativas e reflexão, pois a história produzida incorporou perguntas, sujeitos e enredo. A mediação da atividade por parte do professor, foi de incentivar a cooperação, a escuta, a escolha e o respeito às ideias dos colegas.

Assim, a atividade prática consolidou a experiência filosófica como processo criativo e coletivo. Dessa forma, evidenciou-se que a imaginação, a reflexão, o perguntar/questionar são modos legítimos de filosofar.

Na quinta aula, exposição do texto: realizar apresentação/leitura do texto para a turma, e refletir, numa roda de conversa, onde as crianças puderam se expressar sobre o que aprenderam ou o que gostaria de aprender nas próximas aulas e o que achou interessante durante a aplicação, observou-se que muitas crianças reconheceram-se como criativas, e compreenderam que as dúvidas nem sempre terão uma resposta definitiva, ou seja, as crianças perceberam que “embora não seja possível ou conveniente chegar a uma única resposta verdadeira aos problemas, a discussão filosófica em comunidade permitiu-lhes um certo crescimento” (Kohan; Waksman, 1998b, p. 109).

Portanto, a experiência evidenciou que o filosofar com criança favorece não apenas a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da autonomia, da escuta e do pensar compartilhado, reafirmando assim, a filosofia como prática formativa significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4.2.7.Limites e desafios**

Apesar dos resultados positivos como maior participação das crianças nas discussões, a formulação de perguntas pelas próprias crianças e discussão coletiva, como também, a construção compartilhada de sentidos, evidenciou limites e desafios que precisam ser reconhecidos, como a ausência de mais tempo específico para atividades filosóficas, a necessidade de cumprimento curricular. Outro grande desafio, foi a presença de crianças

tímidas e introspectivas, mesmo que em um número poucos, essas crianças demonstraram dificuldades em se expressar oralmente. Esse desafio exigiu muito esforço e uma mediação sensível, que foi capaz de respeitar o tempo da criança, que logo após o acolhimento até mesmo dos colegas da turma, foi possível romper essa barreira.

Outro limite observado refere-se à dificuldade inicial de formular perguntas, especialmente aquelas de caráter mais reflexivo ou filosófico. Muitas crianças da turma estavam habituadas a um modelo centrado perguntas e respostas corretas e atividades fechadas, o que dificultou, em um primeiro momento, a relação da turma com o tema proposto. Foi necessário deixar claro que perguntar também é uma forma legítima de aprender, além de um trabalho contínuo durante as aulas de incentivo à dúvida e à curiosidade, para que as crianças se sentissem autorizadas a perguntar sem a expectativa imediata de acerto.

Por fim, destaca-se aqui, como desafio constante o equilíbrio necessário para o momento entre mediação e não-direcionamento. Observou-se que sustentar as perguntas das crianças sem conduzi-las a respostas prontas exigiu do professor mediador uma atenção permanente para não antecipar sentidos, não encerrar o diálogo e não impor interpretações adultas às inquietações infantis. Dessa forma, esse desafio reafirma que a intervenção filosófica não se reduz à aplicação de uma metodologia, mas envolve uma postura ética e política diante da infância e do pensamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a infância, articulando fundamentos conceituais, histórico e práticos, a fim de compreender também as possibilidades do ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo do percurso de pesquisa, tornou-se cada vez mais evidente que pensar a infância apenas como uma fase preparatória para a vida adulta empobrece tanto a educação quanto a própria filosofia. Dessa forma, buscou-se neste trabalho, demonstrar que a filosofia, quando praticada com crianças pode constituir-se como uma experiência significativa de formação crítica, escuta atenta e diálogo, pois, de maneira singular, a relação da infância com o mundo é marcado pela curiosidade, pela pergunta e pela abertura do inesperado.

No primeiro capítulo desta pesquisa, ao apresentar/pesquisar as diferentes concepções de criança, foi possível perceber que a infância, ou até mesmo, o sentimento de infância, é uma construção histórica, social e cultural. A partir da perspectiva de Philippe Ariès, evidenciou-se o caráter histórico da infância, enquanto a perspectiva de Clarice Conh permitiu ampliar a compreensão do reconhecimento da infância como uma experiência plural, que é atravessada por diferentes formas de viver, aprender, rompendo dessa maneira, com as visões normativas da infância. A leitura de Kohan, por sua vez, proporcionou uma nova percepção de compreender a infância; com o autor, foi possível descobrir que a infância também pode ser pensada como experiência de pensamento, pois em um dado momento da pesquisa, foi possível ir além das “filosofias clássicas da infância” e perceber que ela, a infância, deixou de ser pensada como falta ou incompletude e passou a ser afirmada como potência, como força de criação e de ruptura no próprio pensamento filosófico.

Dessa maneira, o segundo capítulo da pesquisa buscou situar o ensino de filosofia no Ensino Fundamental, articulando história, teoria e experiências concretas desde Lipman ao estado do Maranhão e Bahia. Essa análise permitiu que reconheçamos sua relevância histórica e pedagógica, sem deixar de problematizar seus limites. Portanto, os estudos sobre Walter Kohan, foi decisivo para reafirmar uma concepção de filosofia como uma experiência aberta, que não se esgota em métodos prontos e acabados, mas que se constrói no encontro, no diálogo e na escuta. Continuamente, os estudos de caso apresentados neste capítulo, evidenciou que a filosofia pode ocupar espaços no Ensino Fundamental, e que sim, pode ser uma prática viva, mesmo em contextos marcados por desigualdades sociais, políticas e socioeconômicas.

Diante disso, no terceiro capítulo, foi realizado uma análise voltada para a intervenção filosófica, em formato de uma sequência didática, que também, constitui o produto educacional

desta pesquisa. Essa experiência, vivida em sala de aula, revelou que as crianças possuem uma capacidade intensa de perguntar e que elas devem ser reconhecidas como sujeitos do pensamento, que são capazes de construir sentidos e de dialogar com o outro.

Assim, os resultados a intervenção indicam que o ensino de filosofia no Ensino Fundamental cumpre uma função social relevante: o fortalecimento da escuta, do diálogo, da convivência com os questionamentos e convivências com as diferenças. Sabendo que nesse contexto que as crianças da pesquisa estão inseridas é marcado por silenciamentos, desigualdades e poucas perspectivas de vida, criar espaços de fala e escuta para essas crianças torna-se um gesto político e ético de grande importância.

Por fim, não se pretende aqui, encerrar a discussão sobre infância e filosofia, nem tampouco, oferecer os professores um modelo pronto de ensino. Pelo contrário, busca-se aqui, afirmar a infância como experiência filosófica. Espera-se assim, que esta dissertação contribua para o campo da filosofia na perspectiva da Filosofia da Educação como um todo, e que, seja um incentivo à outras experiências que acolham a infância, sua potência e seu pensamento, pois, se a filosofia ainda pode dizer algo à educação, é porque a infância insiste em lembrar que pensar começa, sempre, com uma pergunta que não quer e não deve ser silenciada.

## REFERÊNCIAS

- Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**; tradução de Dora Flaksman. – 2ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro ; LTC, 2015.
- Brasil. **Portaria SEMED nº 114, de 23 de dezembro de 2024**. Homologa a Resolução CME nº 006/2024 do Conselho Municipal de Educação que aprova o documento curricular referencial de Lauro de Freitas, Estado da Bahia. Lauro de Freitas, 2024.
- Brasil. **Resolução CME nº 001, de 28 de junho de 2019**. Fixa ajustes nas diretrizes e matrizes curriculares da educação infantil, do ensino fundamental de nove anos e suas modalidades em turno parcial e em tempo integral, incluindo a educação de jovens e adultos na rede municipal de educação do município de Lauro de Freitas. Lauro de Freitas, 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- Cerletti, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Cilento, Ângela Zamora. Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional. In: RODRIGUES, Augusto; VELASCO, Patrícia Del Nero (org.). **Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT filosofar e ensinar a filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF**. 1. ed. e-book. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2024. p. 74.
- Conh, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- Cotrim, Gilberto; Fernandes Mirna. **Conecte Filosofar**. - 2. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2014.
- Da Rocha, Gabriel Kafure. A ritmanálise da Educação: A imagem da criança em Bachelard. **Revista Ideação**, 2017.
- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.
- Kohan, Walter. **Filosofia na Escola: Algo mais do que um projeto**. Linhas Críticas, v. 4, n. 5-6, p. 119-130, 1998a.
- Kohan, Walter; Omar; Waksman, Vera. **Filosofia para crianças: na prática escolar**. Editora Vozes, 1998b.
- Kohan, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2. Ed. [S. l.]: Lamparina, 2008. 120 p
- Kohan, Walter: **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**; [tradução de Ingrid Müller Xavier]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia).
- Kohan, Walter Omar. Olarieta Beatriz Fabiana. Organizadores **A Escola Pública Aposta no Pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- Kohan, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2. Ed, 2011.

Kohan, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Editora Vozes, 1999.

Kohan, Walter Omar; Leal, Bernardina; Ribeiro, Alvaro. **Filosofia na escola pública**. Editora Vozes, 2000.

Lipman, Matthew. **A filosofia vai à escola/** Matthew Lipman; [tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer] – São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39)

Lorieri, Marcos Antônio. **Filosofia no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

Luckesi, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação /** Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

Palangana, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social/** Isilda Campaner Palangana. – [6. Ed.]. - São Paulo: Summus, 2015. 176 p.

PROF-FILO. **Regulamento Geral do PROF-FILO**, 2019. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/> Acesso em: 02/fev./2026.

Ribeiro, Álvaro Sebastião Teixeira. **Filosofia na Escola: A história de um projeto**. Kohan, Walter O. Leal, Bernardina, Ribeiro, Álvaro (orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

São Luís. **Lei Nº 4.153 de 20 de março de 2003**. Inclui na grade curricular das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina Filosofia e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2003/416/4153/lei-ordinaria-n-4153-2003-inclui-na-grade-curricular-das-escolas-de-ensino-fundamental-da-rede-publica-municipal-a-disciplina-filosofia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 16 jan. 2026.

São Luís. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-MA/ Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA**. São Luís, MA: SEMED, 2023. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/proposta-curricular-da-rede-de-ensino> Acesso em: 15 jan. 2026

Silva, Sebastião; Carvalho, Flávio de. Educação e emancipação na formação do Sujeito-Estudante em Filosofia no Ensino Médio. In: RODRIGUES, Augusto; VELASCO, Patrícia Del Nero (org.). **Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT filosofar e ensinar a filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF**. 1. ed. e-book. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2024. p. 193.

Soares, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

## APÊNDICE

### APRESENTAÇÃO

Caro professor (a),

Em filosofia as possibilidades de construir conhecimento vão além do que imaginamos. Pensando nisso, apresento a vocês a sequência didática: **EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA: *Explorando os caminhos para construção do filosofar***. Esta sequência foi desenvolvida com o intuito de auxiliar você na sua prática pedagógica no ensino de filosofia com criança, tornando suas aulas mais dinâmicas e construindo uma aprendizagem significativa, colaborando para o desenvolvimento crítico, analítico e reflexivo dos estudantes, sempre enxergando e colocando o aluno como protagonista na construção do saber.










Esta sequência é um produto educacional resultante de uma pesquisa do PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia), núcleo IFSertãoPE, o objetivo é compartilhar algumas propostas de ações educativo-filosófica que foram aplicadas em sala de aula aqui denominada como Escola Municipal Caminhos do Aprender na cidade de Orocó/PE. Estas propostas em formato de sequência didática podem ser aplicadas na sua sala de aula, espera-se a partir delas, que sua prática docente seja eficaz no ensino de filosofia. Como foi dito anteriormente, em filosofia existe inúmeras possibilidades de construir conhecimento, essa é uma das muitas ferramentas facilitadoras para a sua prática docente em filosofia.
















Dessa maneira, é abordado aqui, de maneira dinâmica e fundamentada conceitos filosóficos como Dúvidas, atitude filosófica, a importância do perguntar, e dúvida filosófica. Que podem e devem ser trabalhados com as crianças com uma linguagem acessível à sua idade. Cada seção deste material foi elaborada cuidadosamente para que sua aplicação prática seja realmente experiências filosóficas.

### ESTRUTURA DA SEQUÊNCIAS DIDÁTICA

**EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA: *Explorando os caminhos para construção do filosofar***

Sugestão de tempo de aplicação: Está sequência foi aplicado em cinco aulas de 50min no ensino fundamental I, o professor é livre para adaptar o tempo da sua sequência de acordo com a turma.

OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li> Desenvolver uma percepção mais profunda sobre o mundo e os diversos elementos que compõem nossa existência.</li> <li> Vivenciar uma experiência filosófica a partir de uma música.</li> <li> Desenvolver habilidades de pensamento crítico e curiosidade.</li> <li> Localizar informações explícitas e implícitas em diferentes gêneros lidos, ouvidos e/ou sinalizados.</li> <li> Encorajar a expressão de ideias a partir da dúvida, indagação e atitude filosófica.</li> <li> Compreender a importância de perguntar;</li> </ul>	
COMPONENTES CURRICULARES	
<ul style="list-style-type: none"> <li> Português</li> <li> Matemática</li> <li> Artes</li> </ul>	
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação inicial do tema a partir de uma roda de conversa;</li> <li>2. Vídeo expositivo da música “Todo mundo quer saber” do canal Contação da rua.</li> <li>3. Interpretação oral da música;</li> <li>4. Atividade: Circular e fazer questionamentos sobre o significado das palavras: SABER, CURIOSIDADE, RESPOSTA, PENSAMENTO, DÚVIDA, APRENDER.</li> <li>5. Atividade: Situação filosófica com o texto: O soldado e o filósofo.</li> <li>6. Interpretação/discussão oral e escrita do texto.</li> <li>7. Atividade escrita sobre as letras Z, V e F. (Pesquisar, circular e contar a quantidade no texto palavras que tenham as letras v, f e z.</li> <li>8. Explicação e discussão oral sobre a importância de perguntar, significado de atitude filosófica, dúvida filosófica e filosofar.</li> <li>9. Debate filosófico: Encorajar os alunos a fazerem perguntas sobre a vida, o mundo, o ser humano, a importância de perguntar e outros temas surgentes.</li> <li>10. Pesquisar possíveis respostas de acordo com as perguntas surgentes</li> <li>11. Atividade prática: Recontar, produzir e ilustrar com ajuda dos colegas e do professor uma história curta sobre dúvidas, a importância de perguntar e o surgimento do filosofar tendo como base o texto O soldado e o filósofo.</li> <li>12. Exposição do texto: Realizar apresentação/leitura do texto para a turma.</li> <li>13. Reflexão/ conclusão: Roda de conversa, para expressão pessoal sobre o que aprendeu ou o que gostaria de aprender e o que achou interessante.</li> </ol>	

RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li> Atividades impressas</li> <li> Pincéis</li> <li> Régua</li> <li> Notebook</li> <li> Mouse</li> <li> Projetor</li> <li> Extensão de tomada</li> <li> Vídeos temáticos</li> <li> Caixa de som</li> <li> Cartazes temáticos</li> <li> Lápis de cor</li> <li> Apagador</li> <li> Quadro branco</li> <li> Lápis</li> <li> Borracha</li> </ul>
RESULTADOS ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Criação/Compreensão inicial sobre o tema proposto;</li> <li>→ Reconhecimento da importância de perguntar;</li> <li>→ Desenvolvimento do pensamento crítico;</li> <li>→ Compreensão de que as dúvidas nem sempre terão uma resposta definitiva;</li> <li>→ Geração de história curta sobre o tema;</li> <li>→ Desenvolvimento da criatividade;</li> <li>→ Desenvolvimento de análise crítica dos textos apresentados;</li> <li>→ Expressão e aplicação pessoal sobre o tema;</li> <li>→ Participação integral nas atividades propostas;</li> </ul>
AVALIAÇÃO
<p>Durante todo o trabalho desenvolvido a avaliação será contínua, levando em consideração o interesse para o desempenho no desenvolvimento de todas as atividades propostas fazendo intervenções sempre que necessário.</p>

### **FONTES BIBLIOGRÁFICAS:**

Conceição, Bruno da Silva. **A infância como experiência filosófica: teoria, história e prática pedagógica**. 2026. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), Petrolina, 2026.

Cotrim, Gilberto; Fernandes Mirna. **Conecte Filosofar**. - 2. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2014.

Kohan, Walter; Omar; Waksman, Vera. **Filosofia para crianças: na prática escolar**. Editora Vozes, 1998.

Kohan, Walter Omar. Olarieta Beatriz Fabiana. Organizadores **A Escola Pública Aposta no Pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Kohan, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2. Ed, 2011.

Pinto, Felipe Gonçalves; Pereira, Taís Silva. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.108-132, jan.-jun.2019

Soares, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.