

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DOUGLAS BATTISTI**

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA ABORDAGEM SOBRE SUA RELEVÂNCIA E PRESENÇA NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS EM UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RS**

**ERECHIM**  
**2023**

DOUGLAS BATTISTI

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA ABORDAGEM SOBRE SUA RELEVÂNCIA E PRESENÇA NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS EM UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (UFFS)

Coorientador: Prof. Dr. Eloi Pedro Fabian (UFFS)

**ERECHIM**  
2023

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Battisti, Douglas

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL:: UMA ABORDAGEM SOBRE SUA RELEVÂNCIA E  
PRESENÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM UM MUNICÍPIO DO NORTE  
DO ESTADO DO RS / Douglas Battisti. -- 2023.

111 f.

Orientador: Doutor Almir Paulo dos Santos

Co-orientador: Doutor Eloi Pedro Fabian

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2023.

1. Filosofia para Crianças. 2. Ensino Fundamental. 3.  
Filosofia nos anos iniciais. I. Santos, Almir Paulo dos,  
orient. II. Fabian, Eloi Pedro, co-orient. III.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

**DOUGLAS BATTISTI**

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA ABORDAGEM SOBRE SUA RELEVÂNCIA E PRESENÇA NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS EM UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Stricto Sensu - Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/08/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (UFFS) – Orientador

---

Prof. Dr. Eloi Pedro Fabian (UFFS) - Coorientador

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – Membro titular interno UFFS

---

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – Membro titular externo – UPF

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus professores e professoras que desde o início do meu percurso como aluno mostraram a riqueza do conhecimento, sem eles seria impossível estar aqui.

À minha família, amigos e amigas que compreenderam a distância nos momentos de estudo e produção desta pesquisa, pelo apoio dedicado e pelas palavras de incentivo.

Ao meu companheiro de vida Felipe que muito me auxiliou neste processo, pelo seu incentivo, pelos momentos de partilha, pelo afeto dedicado nos momentos mais difíceis; agradeço também por todas as contribuições diretas: com a correção do texto ou com o rigor metodológico, mas especialmente por comemorar comigo cada passo importante.

À Universidade Federal da Fronteira Sul por proporcionar uma educação pública de qualidade. Ao PPGPE, especialmente, por ter contribuído com a minha evolução enquanto professor, abrindo meus horizontes para entender que o mundo da educação é cheio de possibilidades.

Aos professores do PPGPE que mesmo no contexto pandêmico não mediram esforços para que pudéssemos aprender mesmo de longe.

Aos meus orientadores Professor Dr. Almir Paulo dos Santos e Professor Dr. Eloi Pedro Fabian pelas inúmeras contribuições e encaminhamentos realizados com este trabalho, a presença de vocês nessa caminhada foi essencial para chegar até aqui.

Agradeço igualmente a minha banca avaliadora, Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira e Professor Dr. Altair Alberto Fávero, que com suas experiências contribuíram para que esta pesquisa estivesse no caminho certo.

Dedico este trabalho à todas, todos e todes que dedicam seus dias à educação e que tem esperança viva de que ela é o caminho por onde a vida acontece.

“Tudo o que as crianças necessitam é que as deixamos criar. Impor-lhes nossas criações e ainda nosso modo de criar é impor-lhes uma experiência alheia ao mundo e impedir-lhes de desenvolvê-la de maneira própria. Gerar as condições para que as crianças possam pintar sua própria aquarela da filosofia e do mundo é, talvez, um dos maiores desafios para nós que compartilhamos esta ideia de reunir crianças e filosofia. É, ao mesmo tempo, uma forma de preservar a diferença num mundo que parece cada vez menos inclinado a tolerá-la” (Kohan)

## RESUMO

Este trabalho contempla o estudo sobre o ensino de filosofia para crianças no ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS. Prevê através de uma pesquisa de cunho bibliográfico corresponder ao problema: como a filosofia para crianças, enquanto abordagem teórico-metodológica, pode contribuir para a valorização, resgate e atualização do ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS? Buscando responder essa pergunta temos como objetivo geral: analisar como o ensino de filosofia para crianças, contribui, enquanto abordagem teórico-metodológica na valorização, resgate e atualização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS. A fim de esmiuçar esta pesquisa caminha sob quatro outros objetivos: evidenciar um aporte teórico referente ao ensino de filosofia para crianças, destacando os pressupostos teórico-metodológicos; identificar na estrutura curricular documental da rede de ensino municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Marau/RS as dimensões teóricas e metodológicas que abordam o ensino de filosofia para crianças; analisar as dimensões teóricas e metodológicas identificadas nos documentos que tratam do ensino de filosofia para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS; e desenvolver como produto final um e-book que aborde as questões teóricas metodológicas referente ao ensino de filosofia, para os professores/as da rede municipal de Marau/RS e socializar em um espaço formativo. O aporte teórico desenvolvido auxilia os professores na compreensão dos pressupostos que são necessários para trabalhar o ensino de filosofia nos anos iniciais. A análise da realidade educacional do município de Marau revelou algumas lacunas. Essas lacunas são identificadas na redação do texto (estrutura e diagramação) e no apontamento do campo teórico a ser trabalhado em sala de aula. Chega-se à conclusão de que por falta de conhecimento sobre os temas apontados os professores/as correm o risco de se afastar das unidades temáticas e objetos do conhecimento propostos, podendo contribuir para a perda de sentido do ensino de filosofia na rede municipal de Marau/RS.

**Palavras-chave:** Filosofia para Crianças; Ensino Fundamental; Filosofia nos anos iniciais

## ABSTRACT

This work contemplates the study on teaching philosophy to children in elementary school at the municipal network of Marau/RS. It seeks through a bibliographical research, it aims to respond to the problem: how philosophy for children, as a theoretical-methodological approach, can contribute to the valorization, rescue and updating of philosophy teaching in the early years of primary education in the municipal network of Marau/RS? Looking to answer to this question, our general objective is to analyze how teaching philosophy to children contributes as a theoretical-methodological approach, to valuing, rescuing and updating the initial years of elementary school in the municipal network of Marau/RS. In order to scrutinize this research, it sets four other objectives: to highlight a theoretical support regarding the teaching of philosophy to children, emphasizing the theoretical-methodological assumptions; identify in the documents from curricular structure of the municipal education network for the initial years of Elementary School in Marau/RS the theoretical and methodological dimensions that address the teaching of philosophy to children; analyze the theoretical and methodological dimensions identified in the documents that address the subject of teaching philosophy to children in the early years of elementary school in the municipal network of Marau/RS; and develop as a final product an e-book that approaches the theoretical and methodological concerns regarding the teaching of philosophy, for teachers in the municipal network of Marau/RS and to socialize in a training space. The theoretical support developed will help teachers to comprehend the assumptions that are necessary to teach philosophy in the initial years. The analysis of the educational reality in the municipality of Marau revealed some gaps. These gaps are identified in the text writing (structure and layout) and in the theoretical field to be worked on in the classroom. It comes to the conclusion that due to a lack of knowledge about the topics mentioned, teachers take the risk of moving away from the proposed thematic units and objects of knowledge, which could contribute to the loss of meaning in teaching philosophy in the municipal network of Marau

**Keywords:** Philosophy to Children; Elementary Education; Philosophy in the early years

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Descritores e resultados da pesquisa na BDTD do IBCT .....	66
<b>Quadro 2</b> - Pesquisas selecionadas conforme campo de interesse .....	67
<b>Quadro 3</b> - Quantidade de turmas dos anos iniciais de ensino fundamental do município de Marau.....	77
<b>Quadro 4</b> - Registros dos vínculos do magistério municipal e seus níveis de formação ...	79
<b>Quadro 5</b> - A estrutura curricular para o ensino de filosofia nos anos iniciais no DOM.....	82

## LISTA DE SIGLAS

<b>AMPLA</b>	Associação de Municípios do Planalto
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CBFC</b>	Centro Brasileiro de Filosofia para Criança
<b>DOM</b>	Documento Orientador Municipal
<b>FAMURS</b>	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
<b>ICPIC</b>	Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NUEP</b>	Núcleo de Educação para o Pensar
<b>PPGPE</b>	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEJA</b>	Serviço Educacional de Jovens e Adultos
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER A ESTRUTURA DE UMA EDUCAÇÃO ONDE ESTEJA INSERIDO O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS</b> .....	19
2.1 A ideia de uma educação democrática .....	19
2.2 A presença da filosofia no currículo formativo das escolas: percepções sobre a sua importância.....	25
2.3 O surgimento de uma proposta educacional conhecida como Educação para o Pensar – Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman .	30
2.4 Razões para compreender a filosofia para crianças como um saber significativo .....	35
<b>3 UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A INFÂNCIA E A FILOSOFIA – TERRENO ONDE SE DESENVOLVE O FILOSOFAR</b> .....	47
3.1 Gareth B. Matthews .....	51
3.2 Matthew Lipman .....	52
3.3 Walter Omar Kohan .....	54
3.4 Bernardina Leal .....	60
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	62
4.1 Pesquisa em educação e pesquisa qualitativa .....	62
4.2 O caminhar de outros pesquisadores – estado do conhecimento.....	65
4.3 Pesquisa bibliográfica e análise da realidade educacional .....	71
4.4 Produto final.....	74
<b>5 OBSERVAÇÕES SOBRE A REALIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE MARAU/RS</b> .....	76
5.1 Aspectos sobre o município de Marau .....	76
5.2 Realidade da estrutura educacional dos anos iniciais do ensino fundamental em Marau.....	77
5.3 Considerações sobre os educadores do município de Marau.....	78
5.4 O ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental .....	80
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>ANEXO A – Certificados dos cursos preparatórios antes da implantação da filosofia no currículo das escolas da rede municipal de Marau.</b> .....	98

<b>ANEXO B –Histórico escolar (2 exemplos) que confirmam o início da filosofia no currículo do ensino fundamental de Marau.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO C – Documento que regulariza a grade curricular dos anos iniciais da rede municipal de Marau.....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui como tema de investigação o ensino de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Marau no Rio Grande do Sul. É neste contexto que se pretende realizar um processo de reflexão sobre como a filosofia, enquanto disciplina obrigatória, está presente no currículo, assim como da importância dela na formação das crianças estudantes.

Foi em virtude da possibilidade de poder dar mais atenção ao tema da filosofia para as crianças nos anos iniciais que procurei elaborar esta pesquisa. Foi a partir do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade da Fronteira Sul (UFFS) que enxerguei a oportunidade para tornar minhas inquietações em relação ao tema uma pesquisa.

O PPGPE tem como proposta a construção de uma pesquisa que esteja em contato com a realidade do pesquisador. Além de proporcionar reflexão, discussão e desenvolvimento teórico sobre o conhecimento da realidade, possui como intenção, a busca de caminhos/saídas para o problema do trabalho no intuito de transformar o recorte da realidade apresentado na pesquisa.

Levar este tema para o campo da pesquisa científica e para a universidade faz com que seja conhecido, compreendido e analisado com responsabilidade. Através do PPGPE é possível levar a realidade da pesquisa para o campo do conhecimento. A partir da construção do conhecimento se vislumbra, portanto, a possibilidade de uma transformação da realidade de onde emergiram as preocupações.

O campo de estudos sobre o ensino de Filosofia para crianças é uma novidade nos programas de pós graduação *stricto sensu* da UFFS, além de trazer conhecimento sobre o tema pesquisado, este trabalho terá a oportunidade de apresentar para a comunidade acadêmica a realidade das propostas de ensino da rede municipal de Marau/RS no que tange sobre a disciplina de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental.

A motivação desta pesquisa vai além das inquietações no campo teórico e metodológico. Não se pode esquecer que a educação não é feita para a escola, ela é pensada para o ensino e construção do conhecimento das crianças e adolescentes. Quando se discute uma proposta metodológica não há outra intenção que não seja o

benefício dos estudantes. Enquanto membro da equipe diretiva de uma escola municipal e enquanto professor, vejo no trabalho com os alunos que estudam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental a motivação para a produção desta pesquisa.

Como pesquisador, professor, gestor, mas acima de tudo, como estudante, encontrei esta pesquisa uma forma de compreender melhor a maneira como o ensino de Filosofia é trabalhado no município onde atuo como educador, enriquecendo meu desenvolvimento enquanto agente que atua em sala de aula, tornando o problema da pesquisa a minha própria intenção de trabalhar com a Filosofia para as crianças estudantes dos anos iniciais.

Minha formação em Licenciatura em Filosofia me proporcionou trabalhar com o ensino da disciplina Filosofia para os estudantes do sexto ao nono ano das escolas municipais nos anos de 2017 e 2018. Quando tive a oportunidade de estar na vice direção da escola senti a necessidade de buscar a complementação da minha formação para que me sentisse mais preparado para trabalhar em sala de aula com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A complementação da minha formação se deu através do curso de Pedagogia, curso necessário para a atuação como professor de anos iniciais no município de Marau/RS. Após a conclusão do curso percebi a necessidade de me atualizar e de evoluir enquanto estudante e pesquisador, foi então que conheci o PPGPE da UFFS. Pesquisando os programas de mestrado na região encontrei no PPGPE a motivação que faltava para complementar meus estudos, evoluir enquanto pesquisador e professor, correspondendo a expectativa de trazer mudanças para a minha realidade.

De onde surgiram, então, as preocupações que circundam a temática? Como membro do corpo docente da rede municipal de Marau, graduado em Filosofia e em Pedagogia, percebi, enquanto gestor de uma escola municipal deste município, as lacunas existentes no ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essas lacunas estão ligadas, especialmente, à prática metodológica e temática da filosofia nas salas de aula do primeiro ao quinto ano do fundamental. As professoras que trabalham nos anos iniciais da escola da qual estou vice-diretor pediam-me para que eu, enquanto graduado em Filosofia, as ajudasse. Enxergavam nessa ajuda uma maneira de resolução daquilo que não sabiam.

Sabe-se que o trabalho pedagógico em sala de aula é desafiador, ainda mais, quando não se tem domínio sobre um tema ou uma metodologia. A dificuldade das minhas colegas de escola, segundo seus relatos e minhas percepções, está na compreensão dos indicativos do trabalho (campo temático, objeto do conhecimento e habilidades) encontrado nos documentos que regem a prática do ensino de filosofia nas escolas municipais.

Acredito ser relevante também trazer para a reflexão as intenções da existência da filosofia no currículo escolar. Trago como hipótese de que se não há compreensão das motivações, pressupostos de uma proposta pedagógica ela corre o risco de cair em desuso e se tornar irrelevante.

A filosofia, ao passo que é uma ciência humana, carrega em si pressupostos conceituais em relação a ideia de educação e a concepção de que ela é útil para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ou seja, não há como desvincular a filosofia em duas características: na construção no campo teórico e na possibilidade da consciência crítica. A partir daí me pergunto: as professoras/es que trabalham nas salas de aula dos anos iniciais compreendem a importância que a filosofia tem para seus alunos?

Antes mesmo de chegar ao campo de resolução do que podemos considerar a parte metodológica do trabalho em sala de aula com o componente curricular de Filosofia, é necessário que os colegas professores possam compreender o caminho que leva a Filosofia estar em uma sala de aula de uma escola municipal.

O ensino de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental é obrigatório na rede municipal de educação de Marau/RS desde de 2002, tendo um tempo (período) semanal de quarenta e cinco minutos para o desenvolvimento destas aulas com as crianças do primeiro ao quinto ano. As professoras que trabalham com esta disciplina são educadoras graduadas em Pedagogia, formação que não prepara para trabalhar especificamente com a filosofia para crianças<sup>1</sup>.

Desde a implementação da Filosofia como componente obrigatório no currículo diversas mudanças podem ter acontecido, pois são mais de vinte anos que a filosofia está presente no currículo. Podem ser destacadas como mudança a transformação no quadro de professores/as, em vinte anos há a possibilidade da aposentadoria,

---

<sup>1</sup> Cabe aqui dar um destaque as formações preparatórias, ocorridas em 2001, que antecederam a inclusão da filosofia no currículo do ensino fundamental em Marau. Ver anexo A.

desistência, e chegada de novos educadores; também temos as mudanças que ocorrem com as reformas educacionais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a construção do Documento Orientador Municipal.

Longe de ser pretenciosa, esta pesquisa não deseja encerrar todas as possibilidades de reflexão, no entanto tem como intenção “jogar luzes” para a temática no intuito que seja novamente revista, revisitada, analisada e repensada. Portanto, é a partir de todas as motivações e pressupostos apresentados que o desenvolvimento desta pesquisa acontece.

Para compreender por qual caminho a pesquisa andaré busquei no problema de pesquisa, a seguir, uma forma de corresponder a todas as expectativas levantadas: **Como a filosofia para crianças, enquanto abordagem teórico-metodológica, pode contribuir para a valorização, resgate e atualização do ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS?**

Como objetivo geral, no intento de responder ao problema de pesquisa procurar-se-á **analisar como o ensino de filosofia para crianças, contribui, enquanto abordagem teórico-metodológica na valorização, resgate e atualização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS.**

Na tentativa de esmiuçar este problema e objetivo complexos tem-se os objetivos específicos:

- **Evidenciar um aporte teórico referente ao ensino de filosofia para crianças, destacando os pressupostos teóricos-metodológicos**
- **Identificar na estrutura curricular documental da rede de ensino municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Marau/RS as dimensões teóricas e metodológicas que abordam o ensino de filosofia para crianças;**
- **Analisar as dimensões teóricas e metodológicas identificadas nos documentos que tratam sobre o ensino de filosofia para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS.**
- **Como produto final, produzir um ebook que aborde as questões teóricas metodológicas referente ao ensino de filosofia, para os professores/as da rede municipal de Marau/RS e socializar em um espaço formativo.**

Este trabalho se desenvolve a partir de dois campos. Primeiro um campo teórico, desenvolvendo aspectos necessários para que o ensino de Filosofia para crianças seja compreendido na prática da escola e em segundo um campo de análise de como

o ensino de Filosofia para crianças está presente nos documentos do município de Marau que orientam a prática em sala do ensino de Filosofia nos anos iniciais.

Do campo teórico, trabalhado a partir de uma revisão bibliográfica, são desenvolvidos os capítulos dois e três. No segundo capítulo se encontra uma discussão sobre a ideia de uma educação democrática, baseando-se especialmente em Nussbaum e sua reflexão sobre a educação e sua relação com ideais que podem torná-la mercadoria. Ainda nesse capítulo será abordada a filosofia enquanto componente curricular, buscando entender como ela foi vista na educação brasileira até o surgimento das propostas de uma filosofia direcionada para crianças. O capítulo se encerra contando um pouco os passos do Programa de Filosofia para Crianças, criado por Lipman, focando na ideia de um saber significativo

No terceiro capítulo, ainda na proposta da construção de um aporte teórico, será discutida a relação existente entre a Filosofia e a Infância. Traz a partir da perspectiva de autores de renome um olhar sobre como a Filosofia se faz necessária no campo da Infância, como a Infância é considerada a partir do olhar da própria Filosofia, pedagogia e psicologia. Perpassando estes campos no intuito de compreender a infância como local propício e frutífero no desenvolvimento das habilidades da autonomia através do ensino da Filosofia.

No capítulo posterior (capítulo quatro) encontra-se a metodologia, que aborda os passos metodológicos utilizados para a correspondência dos objetivos elencados nesta pesquisa, contendo uma análise baseada na metodologia do estado do conhecimento, sobre outras produções científicas que foram previamente analisadas, para compreender quais os campos teóricos utilizados por outros pesquisadores sobre temas que circundam a filosofia para crianças.

Além da construção teórica, a partir da revisão de bibliografia, no capítulo cinco, são apresentadas as observações sobre a realidade do ensino de filosofia para crianças no ensino fundamental da rede municipal de Marau/RS. Buscando compreender a partir da análise de dados do município a compreensão de onde a filosofia se encontra, no intuito de buscar pistas sobre os pressupostos que direcionam os educadores/as para ensino de filosofia nas escolas. A análise se baseou especialmente no Documento Orientador Municipal (onde estão indicadas o objeto de conhecimento, as habilidades e competências que devem ser trabalhadas em cada

área do conhecimento nos anos do ensino fundamental da rede municipal), como também um olhar sobre as normativas do Sistema Municipal de Educação.

## **2 PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER A ESTRUTURA DE UMA EDUCAÇÃO ONDE ESTEJA INSERIDO O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

No intuito de delimitar o terreno da discussão sobre o ensino de filosofia para crianças é importante destacar que alguns limites conceituais e ideológicos necessitam ser declarados quando se fala sobre o processo educacional. Antes mesmo de fazer menção ao ensino de filosofia para crianças se faz necessária a conceituação e indicação por qual caminho teórico esta pesquisa se desenrolará.

Dentre as conceituações necessárias, de início, é relevante que o entendimento sobre qual educação está sendo falada. Sem declarar esse caminho conceitual, no entanto, poderia se recair ao erro de interpretações diferentes das intenções de quem está escrevendo esta pesquisa. Essa situação não é uma declaração do que é o certo ou errado quando se fala em educação, ao contrário, é a delimitação necessária, por assim dizer, introdutória e indispensável para a compreensão de outras demandas teóricas que serão apresentadas.

Além da delimitação teórica sobre o conceito desejável de educação é importante compreender como filosofia, enquanto currículo, esteve presente na educação básica como proposta de formação, com o intuito de realizar um paralelo entre a ideia de educação e a intenção da presença da filosofia no currículo escolar. Portanto, entender a presença da filosofia é compreender se ela foi vista e promulgada como um saber curricular relevante na formação dos educandos da educação básica.

Em seguimento se compreenderá como surgiu a proposta de uma filosofia direcionada para as crianças. Entendendo quais eram os pressupostos e finalidade desse método que tornou a filosofia uma proposta de mudança para educação de crianças e jovens.

### **2.1 A ideia de uma educação democrática**

Introdutoriamente a este tema e de forma breve, com o intuito de compreender sobre qual conceito de educação se está falando, buscar-se-á assimilar a ideia de que uma educação democrática é a que mais se aproxima das propostas que serão desenvolvidas neste trabalho. Ainda se destacam que indicam os motivos do desencontro de uma proposta de uma educação e de uma educação democrática.

Para compreender o conceito de educação democrática buscou-se em Dewey o entendimento do que se compreende por democracia. Portanto apontando qual é a relação de um processo de educação que prima pelo desenvolvimento de um educando consciente com a ideia que se tem de educação.

Para Dewey (1959, p. 93) “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta, e mutuamente comunicada”. Para ele a compreensão de democrática indica qual é o modelo de vida que as pessoas desejam e vivem, é para além de um conceito, é uma forma de viver em conjunto de uma necessidade dividida. Portanto assinala que a democracia antes de ser a busca pela obtenção de direitos é a consciência de espaço e identidade da vida em conjunto.

Esta vida em conjunto além de determinar os desejos de quem vive em grupo também indica a manutenção das vivências, mútuas, mas diversas, e que indicam que a valorização das individualidades promova uma aspiração pela de unidade.

Para Dewey a promoção de uma sociedade democrática se efetiva na mesma intensidade em que os indivíduos compreendem que os seus bens individuais, no sentido de identidade, são colocados em segundo plano. Para este pensador, essa ação promoverá ainda mais as mudanças necessárias para a vida em conjunto. Portanto, consciente de que a garantia dos direitos é alcançada a justa medida que as intenções individuais são somadas as demais, e somente assim as instituições poderão ajustar-se a pluralidade da existência (DEWEY, 1959, p. 106).

A concepção deweyana da sociedade ideal se encontra numa sociedade democrática, a qual é regida por um primeiro critério base, isto é, o maior número de interesses comuns (materiais, intelectuais, estéticos) partilhados conscientemente e comunicados em comunidades livres. [...] O segundo critério destacado por Dewey para uma sociedade democrática refere-se às interações com os outros grupos, visto que, como ele escreve ‘o isolamento instaura a rigidez e a institucionalização formal da vida, os ideais estáticos e egoístas no seio dos grupos’ (Dewey, 1983, p. 109-112). Assim a sociedade se torna democrática à medida que se abre à mudança, à pluralidade e à diversidade (DANIEL, 2000, p. 248).

Partindo desta ideia de democracia, que ajuda a compreendê-la como um ambiente de comunhão de interesses na partilha das vivências, Freire (2000) amplia esta discussão relacionando a ausência da democracia no espaço social, com a ausência de possibilidades para quem mais necessita dela. Para ele, a democracia

pode estar alinhada aos interesses liberais que subjagam as necessidades sob a perspectiva do lucro.

[...] uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. [...] uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias. [...] democracia puramente formal que lava as mãos em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’. [...] Lavar as mãos a diante das relações entre poderosos e os desprotegidos do poder só porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’ é reforçar o poder dos poderosos. [...] democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia (FREIRE, 2000, p. 24).

Percebe-se que Freire potencializa a discussão promovendo a reflexão de que apenas democracia, no sentido da presença do termo, não significa a execução dos direitos e a valorização dos interesses das pessoas do ponto de vista de Dewey. Olhar a democracia a partir do lugar de poder é não sair dos interesses individuais e não promover uma vivência universal. Assim sendo, a democracia alicerçada na predominância dos princípios que visam o crescimento econômico distancia-se do sentido político de vivência em uma sociedade considerada democrática.

Na contribuição da construção social de um sentido político e democrático está educação. Educar no sentido democrático é fortalecer o entendimento de que é significativo olhar a realidade social a partir da vida e da realidade da qual se está inserido. Logo, é considerável que, ao mesmo tempo que a educação se torna formadora para a democracia, o sentido democrático deva alinhar-se aos pressupostos educacionais. Portanto, a intencionalidade da promoção de uma educação democrática é imprescindível à construção de seus próprios pressupostos.

A partir da compreensão da importância da intencionalidade de uma educação democrática percebe-se que os ideais liberais, contraditórios às propostas dessa educação, ainda estão implicando nas tomadas de decisões que por vezes contribuem para a estabilização das desigualdades. Desigualdades essas que propiciam a desvalorização da vida das pessoas que vivem e sobrevivem em uma sociedade.

Qual então seria a causa do afastamento do fundamento democrático da educação? Segundo Martha Nussbaum (2015, p.4) isso se dá ao fato do afastamento

das humanidades e das artes do currículo escolar. Ela parte de sua experiência como educadora e pesquisadora das escolas norte-americanas, declara que as humanidades, especialmente são vistas como inúteis, pois não contribuem com o pensamento hegemônico liberal que está presente em países como os Estados Unidos.

De acordo com Nussbaum (2015, p. 4) a educação no âmbito mundial vive uma crise. Para ela essa crise é devida ao afastamento da valorização de habilidades essenciais das humanidades, sejam elas de convivência, sejam elas de cunho intelectual. O foco dado a lucratividade como meio de sucesso produz esta mesma crise, para a autora a educação atual ao invés de produzir cidadãos que possam pensar por si mesmos, críticos, autônomos, preocupados com as mazelas sociais estão sendo ensinados a buscar sucesso através da promoção de uma vida financeira dita como boa. Para ela todas essas questões desvinculam a educação de sua personalidade democrática.

A partir de sua experiência a autora prevê que a perda de espaço das humanidades contribui efetivamente com a ruptura de uma educação democrática que promova “o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso” (NUSSBAUM, 2015, p. 4). Portanto, a busca de soluções que tragam resultados imediatos aos problemas financeiros, por exemplo, é colocada em destaque, pois estão de acordo com propostas de fundamento lucrativo.

Para fugir da perspectiva de uma educação fundamentada no lucro, Nussbaum (2015, p. 7), ressalta a importância de promover as humanidades, não só no aspecto do estudo e aprofundamento intelectual que delas provêm, no entanto deve-se também valorizar as relações e compreensões das relações humanas que dela parte. Por conseguinte, relacionar educação democrática é estabelecer uma relação com o estudo das humanidades que promovem uma educação mais humana. Segundo a autora “[...] com a corrida pela lucratividade no mercado global, nos arriscamos a perder os valores preciosos para o futuro da democracia, especialmente numa era de inquietação religiosa e econômica” (NUSSBAUM, 2015, p. 7-8).

A insistência do entendimento da educação através da perspectiva do lucro e do mercado, sugere, segundo Nussbaum (2015, p. 8), que a motivação por esta postura, para os líderes zelosos, é que a ciência e a tecnologia são vitais para o desenvolvimento de seus países. Conforme a autora, invalidar uma educação de

qualidade em ciência e tecnologia, ou lutar para que se interrompam esses tipos de investimento não é o ponto central, o que a preocupa é que outras áreas, como a das humanidades, podem contribuir para a efetivação de uma sociedade preocupada com o bem-estar das pessoas, assim como para o desenvolvimento e manutenção de uma democracia ligada a resolução construtiva de problemas mais iminentes.

Para Nussbaum (2015, p. 15) as justificativas de fundamentação do lucro se dão por contentes, pois afirmam que alcançando o lucro solucionaram-se problemas sociais ligados à educação, à saúde e também às desigualdades. Segundo a autora o lucro por si só não promove a solução destes problemas. O intuito então é perceber onde surgem essas lacunas, para ela a promoção do lucro não contribui para que uma sociedade seja efetivamente democrática.

Conforme a observação da pensadora a construção de uma sociedade democrática voltada para a observação de problemas de cunho social pode ser mais compreendida se passar pelo estudo das competências encontradas nos estudos das humanidades.

Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um 'cidadão do mundo'; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (NUSSBAUM, 2015, p. 20).

Para uma educação democrática não basta o estudo das humanidades. No entanto a postura educacional também necessita estar de acordo com o pensamento democrático. Para Nussbaum (2015, p. 21) não é necessária a presença das humanidades se não promover o pensamento crítico, a autora usa o exemplo do ensino da história, se o ensino de um determinado tema não tiver o foco o estímulo do pensamento crítico, apenas se estará estudando história a partir da visão dominante.

A visão dominante, perceptível à observação dos estudiosos, que se encontra no setor educacional, também foi percebida por Nussbaum, como uma postura de escolha e consciente. Conforme suas observações os

educadores que defendem o crescimento econômico não se limitam a ignorar as artes: eles têm medo delas. Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade [...] (NUSSBAUM, 2015, p.23).

Um dos objetivos para que essa discussão esteja presente neste trabalho é promover uma reflexão sobre os princípios que norteiam a valorização da área das humanidades, especialmente sobre a presença da filosofia. Percebe-se que Nussbaum é assertiva quando observa as relações que o entendimento de mundo possui com importância dada a determinados aspectos educacionais. Entende-se, conseqüentemente, que a educação também é uma educação política, pois está ligada ao sentido de vivência e promoção de uma sociedade mais igualitária.

Nesta perspectiva de olhar a educação como promotora de um ambiente democrático, e perceber as humanidades, em particular a filosofia (enfoque deste trabalho), como ferramentas apropriadas Kohan em sua obra “Paulo Freire mais do que nunca” relaciona a educação da filosofia com a educação política:

uma educação política é uma educação filosófica, e, nela, a vida não fica do lado de fora... da filosofia, da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da educação e como uma forma de vida: assim, uma educação filosófica (Freire talvez chamasse essa educação de ‘emancipadora’, ‘libertadora’ ou ‘transformadora’) toca e afeta politicamente a vida – aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido da própria vida.(KOHAN, 2019, p. 67)

Portanto, compreender a filosofia como promotora de uma educação a partir da perspectiva democrática é compreendê-la, em si mesma, como uma proposta que tem a possibilidade de mudar o ambiente que a cerca. Segundo Matos (1999, p. 81-82) a filosofia inserida na modernidade “tecnocrática e utilitária”, que é caracterizada pela diminuição da perspectiva crítica e autônoma do pensamento, faz o contraponto buscando trazer, a partir de sua “teoria e prática” desenvolvidas para crianças, o modo curioso de conhecer o mundo que as cerca. Para a autora, se a filosofia por si só não for capaz de mudar o mundo, há possibilidades de criticidade na formação da “consciência naqueles que serão capazes de transformá-lo”.

Para dar sequência à discussão, com o intuito de compreender como a filosofia esteve presente nos currículos escolares o texto se desenvolve a partir do olhar histórico sobre os eventos que aconteceram no Brasil. Ao mesmo tempo que percebe-se a filosofia na educação brasileira, percebe-se, por conseguinte, quais são os pressupostos que permeiam sua valorização ou não.

## **2.2 A presença da filosofia no currículo formativo das escolas: percepções sobre a sua importância**

Antes de se ater ao período do surgimento da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, propriamente dito, acredito ser apropriado compreender como a Filosofia esteve presente nos currículos formativos da educação básica brasileira. Esta intenção não tem por finalidade a compreensão dos detalhes, no entanto, tem como pano de fundo o entendimento das posturas (políticas/sociais) que circundavam o ensino de filosofia.

A história educacional brasileira possui muitos pormenores, para compreendê-la a fundo, necessitaria apresentar dados históricos que perpassam mais de quinhentos anos de história. Identificando a extensão dessa proposta, assim como o tempo dedicado a ela, é imprescindível entender que a postura educacional está atrelada a postura política. Compreendendo política como a ferramenta de ação social ligada a garantia de direitos e o cumprimento de deveres para a convivência em sociedade.

Não há como desvincular educação de política, pois conceber a política é entender as intenções e os fundamentos das propostas educacionais, sendo elas também, recorte de um período histórico. No entanto, a proposta deste trabalho não é entregar todas as perspectivas, mas visualizar os indícios que fazem ou não a presença da filosofia no currículo formativo ser relevante.

O ensino de filosofia, relevante ou não, esteve presente nos períodos históricos da educação brasileira muito timidamente. Cabe ressaltar, que mesmo com sua presença tímida, o ensino de filosofia estava acordando com o pensamento hegemônico de cada época, seguia os parâmetros indicados, dessa maneira estando sempre alinhado às propostas educacionais de cada época.

O Brasil no período colonial viveu um primeiro momento de adequação cultural. Com a chegada dos colonizadores, chegou a imposição religiosa católica. Caracterizado pelo ensino catequético jesuítico, a educação estava voltada para a reeducação dos povos originários, através do ensino da doutrina, crença e ritos (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

A educação, que estava nas mãos dos religiosos católicos, fundamentava seu ensino nas propostas filosóficas da idade média. Segundo Horn (2000), a filosofia era

utilizada para justificar a doutrina cristã, especialmente através dos filósofos escolásticos, fundadores das questões teológicas em suas propostas filosóficas. A educação filosófica neste período possuía prioritariamente uma metodologia teórica, baseada na fundamentação cristã contra os hereges, ou seja, tinha um objetivo messiânico

Em um segundo momento, já com o avanço dos anos, a educação esteve voltada para o ensino clássico para os filhos das famílias ricas. Neste período, segundo Cartolano (1985, p. 22) a educação da filosofia continuava servindo à defesa e a manutenção da fé. O ensino jesuítico tinha uma estrutura de ensino das humanidades, onde a filosofia se encontrava, primeiro no sentido clássico, no estudo da história da filosofia, e em sequência no sentido da manutenção dos discursos, a partir da retórica.

O período colonial é o mais longo da história educacional brasileira, são mais de trezentos anos. Neste período a educação passou por inúmeras transformações. Com o advento da modernidade e com o pensamento iluminista presente, as escolas médias abriram espaço para que a filosofia estivesse em destaque, no entanto, sem perder o medo de que esse ensino poderia desviar os estudantes do ideal cristão, com isso ideias como de Locke e Rousseau foram barradas dos currículos (EITERER, 2002).

No final deste período histórico as escolas estavam direcionadas a formação técnica das massas, assegurando a estrutura para os meios de produção, assim como a educação da elite, já nas mãos da ordem franciscana, direcionada ao ensino clássico, livresco, a partir de manuais que trabalhavam a lógica. As aulas régias, neste período, tornaram o ensino laico, desvinculando o sentido do ensino confessional (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Com a chegada da família real no território brasileira a filosofia fica restrita as aulas dadas pelos religiosos em cursos que não estavam no currículo da educação considerada fundamental, estava direcionada para poucos. Contudo, somente em meados de 1879 que o ensino primário e secundário<sup>2</sup> se torna livre, essa mudança auxiliou na fixação do ensino de filosofia na etapa secundária, propiciando sua presença também no ensino superior (HORN, 2000).

---

<sup>2</sup> Entendido hoje como Ensino Médio.

Com a instituição da república, na primeira Constituição em 1981, a educação é firmada como direito e responsabilidade do estado. Após diversas propostas de mudanças durante este período, em 1915, a filosofia apresenta-se de maneira facultativa, pois o ensino secundário estaria fundamentado no estudo das linguagens, ciências e história. Em 1925 o ensino de filosofia torna-se obrigatório nos dois últimos anos do ensino secundário (estrutura de seis anos), no entanto a proposta era ensinar a filosofia a partir da ótica da história, junto com outras áreas das humanidades (HORN, 200).

Segundo Horn (2000) a filosofia começa a desvincular do sentido do ensino histórico somente em 1940. A reforma Capanema (1940) foi de suma importância para a permanência da filosofia no currículo escolar, tinha o objetivo de trabalhar temas que circundam o mundo da filosofia, como a moral, a estética, lógica e a cosmologia. A educação da filosofia assumia um papel preocupado com as relações sociais, família, trabalho, temas relacionados a problemática da dignidade da pessoa humana.

No período da década de 60 do século passado surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Projeto discutido durante treze anos até a promulgação do texto final (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). No entanto o ensino de Filosofia perdeu espaço neste processo de reafirmação democrática da educação. Com as indicações de atualização nos currículos escolares, compreendendo a educação de Ensino Médio, da lei 4.024/61, se abriu espaço para que a filosofia não fosse mais compreendida como parte integrante do currículo regular de ensino, ocupando espaço apenas no ensino complementar. Mais tarde, com a chegada do período da Ditadura Militar, a disciplina de Filosofia é suprimida apenas como optativa, não tinha obrigatoriedade de estar nem mesmo no currículo complementar (HORN, 2000).

Com o período da ditadura militar (1964) o ensino de filosofia se torna obsoleto. O desenvolvimento educacional nesta época estava voltado para o ensino técnico. Sob a justificativa de promover uma base trabalhista forte para suprir a necessidade do desenvolvimento do capital (teoria do capital humano)<sup>3</sup> o ensino de filosofia se

---

<sup>3</sup> “A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Diferentes níveis de Capital Humano também seriam os responsáveis pelos diferentes níveis salariais. Esse "fator humano" é considerado capital pois é capaz de gerar incrementos na produtividade do trabalhador, logo gastos com saúde, educação e treinamento são considerados investimentos em capital. Os indivíduos decidem investir em Capital Humano baseados nos custos e ganhos futuros desse investimento, consideram também a taxa de retorno do investimento e a taxa de juros de mercado. Por ser considerado um tipo de capital o

torna obsoleto. Levando, por conseguinte a perda total de espaço no currículo escolar (HORN, 2000).

A partir do encerramento do período militar, pós ditadura, a educação ganha novo incentivo. Em 1988 é instaurada a nova Constituinte, e nela a educação é referenciada como direito, dever do Estado e da família:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Após tornar-se obrigação do Estado e da família, em 1996 com a nova LDB, a educação, no período FHC, esteve alinhada aos interesses do sistema capitalista, não perdendo sua característica neoliberal. A educação continuava sob demanda do mercado, promovendo uma educação para a mão de obra, se distanciando de uma educação preocupada com as humanidades (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Segundo Rodrigues (2002), esperava-se que o ensino de Filosofia tivesse um espaço de segurança, onde estivesse garantido seu ensino, no entanto, não foi o que ocorreu. Em nenhum momento há a proibição do ensino da Filosofia na LDB, mas apesar de aparecer dentro da Lei, ainda não há tons de obrigatoriedade.

A LDB de 96, em seu artigo 36, sobre o Ensino Médio, apresenta a filosofia e a sociologia como pré-requisitos de uma educação para a cidadania, e não dá maiores esclarecimentos:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:  
I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;  
II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;  
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.<sup>4</sup>

Segundo Rodrigues (2000), filosofia neste período histórico, aparece da mesma maneira nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Esta etapa da educação não

---

Capital Humano passou a ser mais um componente da função de produção e também um fator relevante para explicação do crescimento econômico.” (ANDRADE, 2010, p. 4)

<sup>4</sup> Redação da Lei original promulgada em 1996, hoje estes incisos não fazem parte da Lei atualizada.

está mais dividida em disciplinas, mas em áreas do conhecimento. Portanto, a filosofia é diluída na área de ciências Humanas, onde encontram-se a História e a Geografia.

A partir do governo Lula, precisamente no ano de 2008 através da Lei 11.684/2008 a Filosofia foi incluída como disciplina obrigatória, 1 período semanal nos 3 anos do Ensino Médio até o final do mandato de Dilma Rousseff em 2016. Foi uma conquista para a área da Filosofia. Porém, grandes mudanças ocorrem novamente em 2017 com a proposta no novo Ensino Médio. Um retrocesso. Segundo Ferretti (2018) a reforma, instituída pela Lei 13.415 de 16.2.2017 no governo de Michel Temer, promove “alterações radicais” na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no que se refere a etapa do Ensino Médio. A reforma do Ensino Médio resultou na mudança da Base Nacional Comum Curricular. As disciplinas foram transformadas em componentes curriculares, e especialmente no ensino médio foram instituídos os itinerários formativos, que em parte possuem um currículo obrigatório e um currículo optativo, conforme escolha do educando.

Especificamente sobre o ensino de Filosofia, pode-se destacar que a disciplina em si, não aparece contemplada. Os componentes do currículo, antes divididos em áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias), estão contemplados nos chamados itinerários formativos, que por sua vez são definidos em uma parte obrigatória e outra facultativa. A mudança mais drástica é com as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia, deixando de ser obrigatórias, se enquadrando na categoria de estudos e práticas. Tudo isso, dentro de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também amplamente criticada por suprimir o ensino das humanidades.

Para Horn (2000, p. 17) o ensino de Filosofia, durante o processo da história da educação brasileira “[...] sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma.” Por conseguinte, a filosofia, incluída no espaço de formação da área de ciências humanas, auxiliadora nos aspectos da razão e da crítica, fora vista poucas vezes assim.

Com os mesmos “olhos” que a educação é vista, pelos pressupostos, ferramentas e intencionalidades, são os mesmos olhos que percebem um conhecimento melhor do que o outro, ou ainda, mais válido que o outro. À maneira

que se percebe a educação é a maneira que são entendidas as áreas de atuação da filosofia, ao que parece, sua perda de espaço tem ligação com os ideais de cada época.

O modo de perceber a filosofia é o modo de compreendê-la como relevante para o processo formativo dos educandos. Com esse breve panorama, muito “pincelado” por assim dizer, auxiliou a identificar que a filosofia, enquanto conhecimento, esteve presente somente no ensino médio, especialmente quando se fala de educação pública.

Seu surgimento em relação a educação no ensino fundamental, e, portanto, na infância, está ligado ao educador Matthew Lipman<sup>5</sup>, precursor da criação de um programa específico, na proposta de reconhecer e levar para a educação das crianças uma ferramenta que pudesse auxiliar os alunos a pensar bem.

### **2.3 O surgimento de uma proposta educacional conhecida como Educação para o Pensar – Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**

Das mãos de um educador para o trabalho em sala de aula no município de Marau. O Texto que se segue busca indicar o início e as motivações da criação do programa de Lipman que culminou no trabalho nas salas de aula pelo território do Brasil. O destaque dado ao precursor do tema tem como intuito demonstrar o percurso de um projeto e as motivações que levaram Lipman a formalizar um programa voltado para a educação filosófica de crianças e jovens

Qual foi o pontapé inicial da ideia para Lipman? Matthew Lipman relata que após ter ministrado aulas de introdução à lógica aos educandos da Universidade em que trabalhava, ele começou a se questionar se o curso que ele ensinava fazia com que seus alunos desenvolvessem a habilidade de pensar melhor a partir do aprendizado com a lógica, o intrigava o fato de pensar que seus alunos poderiam, na idade em que

---

<sup>5</sup> Matthew Lipman, antes de tornar-se professor universitário foi combatente pelo exército norte-americano contra o nazismo na Segunda Guerra Mundial. Após sua expedição como combatente, Lipman formou-se em Filosofia em 1948, tornando-se doutor em 1954 obtendo o título pela Universidade de Columbia de Nova York. Iniciou sua vida como professor universitário em 1956. Iniciou as primeiras experiências de Filosofia para crianças no ano de 1972. Em 1974 fundou juntamente com Ann Marie Sharp o “Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Criança”. Escreveu inúmeros livros e artigos científicos, contribuindo para a discussão sobre o ensino de Filosofia para crianças. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u98.shtml>. Acesso em 28 de nov. 2022.

estavam, estivessem com o método de pensamento já configurado e que sua prática em sala de aula pudesse ser irrelevante para o objetivo de auxiliar, com o ensino da lógica, seus alunos a desenvolverem habilidades de pensamento (LIPMAN, 1998, p. 21).

Segundo Silveira (2001) os protestos<sup>6</sup> que aconteceram dentro da Universidade de Columbia, onde Lipman era professor de filosofia, na década de 1960, o fizeram pensar ainda mais o seu papel enquanto professor, reavaliando sua prática com o ensino em sala de aula. Lipman estava preocupado com a postura da juventude, pois acreditava que as ações aplicadas nos protestos eram irracionais, de certa forma um exagero.

O ponto de sua autorreflexão está ligado ao entendimento de que os estudantes e professores, que estavam na universidade na época, faziam parte das pessoas que aprenderam a partir da “mesma matriz de escola” e conseqüentemente compartilhavam da mesma percepção sobre educação que estava imbricada na forma de ensinar e aprender (LIPMAN, 1998, p. 21-22).

Na mesma época, percebeu, a partir da observação da tentativa de um outro professor em ensinar leitura para crianças com deficiência neurológica, que os alunos menores “pareciam capazes de ler as palavras, mas eram incapazes de extrair o sentido do parágrafo”. Lipman, no intuito de auxiliar, sugeriu ao então professor que se utilizasse de exercícios baseados na lógica para contribuir com o entendimento da leitura. Efetivamente chegou-se ao resultado esperado. A partir disso Lipman chega à conclusão de que as crianças poderiam ser instruídas em relação ao raciocínio no percurso de seu desenvolvimento. “Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam” (LIPMAN, 1998, p. 22).

Após esse episódio foi sugerida a Lipman a criação uma história para crianças que pudesse contribuir para a formação dos alunos no tempo escolar. Questionou-se

---

<sup>6</sup> As revoltas acontecidas nos EUA, especialmente em 1968, foram essenciais para o repensar do sistema de ensino superior, assim como questões sociais que circundavam a vida da população nesta década. Para Purdy (2008) “a inspiração de 1968, representada mais brilhantemente pela geração de jovens militantes nas universidades foi sentida até meados da década de 1970, impulsionando uma contracultura radical da juventude, um combativo movimento operário de base e o movimento militante negro ‘Black Power’. 1968 inspirou também uma ‘segunda onda’ de feminismo e um novo movimento pelos direitos de lésbicas e gays. Privilegiou a ‘ação direta’ – ocupações, manifestações, sublevações e barricadas – sobre políticas tradicionais”. Sugiro a leitura da Revista Cult de número 128 para melhor compreensão do tema.

imensamente no sentido de levar uma história para dentro da sala de aula que pudesse auxiliar os alunos a diferenciar o “pensar bem” do “pensar mal”. Preocupou-se com a criação do texto, para que as crianças pudessem, a partir de suas habilidades, conhecer e chegar a esse objetivo, sem o auxílio dos adultos. Lipman pensava que a história poderia ser também um espelho para a realidade, refletiu que era necessário a expressão de grupo, onde os personagens da história chegassem à busca de respostas a partir do diálogo em grupo, “um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível” (LIPMAN, 1998, p. 22).

Foi a partir dessa preocupação que Lipman escreveu sua primeira obra, depois configurada como uma novela filosófica, em inglês *Harry Stottlemeier*, e em tradução para o português *A descoberta de Ari dos Telles*, trocadilho ligado ao precursor da lógica, Aristóteles.

Os personagens do livro, para Lipman (1998, p. 22-23) precisavam trazer para a história a diversidade do pensamento filosófico, a partir das escolas do pensamento, como os racionalistas e empiristas por exemplo. Era importante para ele que as crianças ao lerem o texto identificassem que existia diferenças no modo de pensar, identificando-as como válidas no processo de leitura e compreensão.

Já de início Lipman (1998) indicava a característica de seu método, em duas perspectivas. Primeiramente a sua ligação com o texto filosófico, de algum modo adaptado às crianças, como, em segunda instância, a coparticipação em grupo para discutir os temas propostos. Na mesma perspectiva de compreender a filosofia como construção Lipman chega a conclusão de que filosofia e crianças podem se aproximar.

As crianças pequenas e a filosofia são aliadas naturais, pois ambos compassam com o assombro. Mais ainda, só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança. Por que, então, não tomar as ideias da tradição filosófica e inseri-las na novela de modo tal que as crianças da história pudessem ir além do assombro, refletir e discutir de maneira significativa [...] (LIPMAN, 1998, p. 24).

No objetivo de proporcionar uma educação filosófica pautada no raciocínio, segundo Silveira (2001), Lipman dá início a criação um programa próprio direcionado às crianças. Na sequência do texto no capítulo 4 serão abordados os pressupostos e pilares desse programa

Segundo Paula Ramos de Oliveira (2004) a Educação para o Pensar surge em um dado momento em que se buscavam inovações pedagógicas. Já cansados dos sistemas educacionais tradicionais e tecnicistas, educadores e estudantes em diversos países protestam contra as concepções limitadas dos processos educacionais. Dentro desse momento Matthew Lipman, juntamente com a Dra. Ann Margareth Sharp, fundou o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* – Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças (IAPC), com o intuito de estimular um pensar crítico, criativo e cuidadoso a partir da filosofia.

A partir desse momento, meados da década de 70, já com amplo material de apoio, os princípios de Lipman tiveram uma repercussão em diversos países. Segundo ainda Oliveira (2004) no Brasil o programa teve sua gênese com a professora Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Criança (CBFC), - com sua gênese a partir do ICPIIC – *Internacional Council for Philosophical Inquiry with Children* (Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças) - no ano de 1985 com sede em São Paulo, com foco na preparação dos educadores para o trabalho em sala de aula. Conforme Kohan (1998), o crescimento do programa no Brasil foi maior do que em outros países, inclusive do que nos EUA, onde foi criado.

O CBFC, segundo Silveira (2001), tinha objetivos claros de seu trabalho: necessitava replicar o programa como nos EUA, para não o descaracterizar, assegurando a metodologia, assim como o rigor filosófico; formar pessoas capacitadas, através do treinamento firmado no próprio programa; buscar a parceria de órgãos externos ao Centro, para que os cursos pudessem ser realizados com maior alcance; como também formar subnúcleos espalhados no Brasil mantendo contato e supervisionando o trabalho realizado.

As “lições” de Lipman seguiram crescendo no Brasil em diversas regiões e Universidades. Destaca-se aqui o trabalho realizado pela Universidade de Passo Fundo (UPF), cabe ressaltar que da UPF surgiram pesquisas com referência ao tema da filosofia para crianças, como também foi palco para encontros importantes como o I SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O I SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA aconteceu de 25 a 28 de abril de 2001, promovida pelo Fórum Sul de Filosofia, contando com a participação de universidades renomadas da região sul do Brasil. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~philos/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Da UPF também nasceu o Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP). Segundo Fávero e Casagrande (2004) o NUEP foi fundado no ano de 2000 por uma equipe de educadores da UPF, com o auxílio de outros educadores ligados ao tema da filosofia com crianças. O núcleo foi responsável até o ano de 2004 pela formação e acompanhamento de “mais de 150 escolas do Rio Grande do Sul”. Desde seu início “procurou desenvolver um processo de formação de direcionamento teórico que pudesse oportunizar, aos professores e às escolas envolvidas no projeto, uma visão abrangente da filosofia e dos grandes debates”.

O NUEP esteve intimamente ligado ao processo de implementação da Filosofia como componente curricular nas escolas municipais de Marau/RS<sup>8</sup> e da região norte do estado do RS, sendo responsável por formar os educadores, assessorando as redes de ensino da região na manutenção de um projeto de *educação para o pensar*.

Até aqui, portanto, se pode perceber, que o ensino de filosofia para crianças, amplamente divulgado e aceito no território brasileiro, deve o seu sucesso ao fato do reconhecimento de que a filosofia pode contribuir para o ensino das crianças. Ela de fato tem seus desafios, mas propõem um novo modo de olhar a educação.

Parte de uma proposta que não é fechada em si mesma, procura levar, através de um método, o intuito de trazer significado ao processo de aprender, valorizando as habilidades próprias da infância, que são vistas com valor para o processo ensinar. Nesta mesma perspectiva, o texto que se segue, tem a proposta de olhar de que modo o trabalho de filosofia para crianças pode contribuir para que uma educação tenha sentido.

Cabe aqui ressaltar que a Filosofia não é a detentora do processo de ensino significativo. De modo geral, a contribuição de outras áreas e outros métodos também podem contribuir para tal. No entanto, o enfoque desta discussão é perceber o quando a Filosofia, enquanto saber e método, pode contribuir para um desenvolvimento educacional democrático, autônomo e que faça sentido para alunos, professores e todos que circundam o espaço escolar.

---

<sup>8</sup> Ver Anexo C, dois históricos que comprovam a presença da filosofia no currículo de Marau, que ocorreu a partir do ano 2002.

## 2.4 Razões para compreender a filosofia para crianças como um saber significativo

Partindo dos assuntos já trabalhados nesta dissertação: compreendendo o sentido democrático de educação, onde o filosofar se encontra; entendendo como a filosofia fora vista no Brasil até o surgimento de um programa específico de filosofia para crianças; e entendendo quais são as razões de seu surgimento, chegando ao currículo do município de Marau, fica a pergunta: como a filosofia trabalhada na infância pode se tornar um saber significativo? Quais são as perspectivas para que efetivamente a filosofia promova uma educação para o pensar?

Para Lipman; Oscanyan; Sharp (1994, p. 32) as crianças “precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados”. Em primeira mão, entender a que se propõe uma educação para o pensar, é compreender que há uma necessidade de que o pensamento esteja em evidência quando se fala em uma educação significativa.

Trazer importância ou significado para o contexto escolar parece cada vez mais difícil. A experiência em sala de aula se torna um desafio a cada dia, ora pelo desafio da presença/interferência das novas tecnologias, ora pela desvalorização dos educadores, ou por propostas de ensino que necessitam atualizações constantes. São estes os desafios para uma educação de qualidade.

Desse modo, Lipman identifica o papel da escola diante da proposta da melhoria da educação, com a proposição de que educação e significado devam andar juntas.

A relação entre educação e significado deveria ser considerada algo inquebrantável. A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer situação da vida da criança. Por outro lado, a relação entre a escola e a educação é altamente contingente. As escolas podem ou não proporcionar a educação. Mas as escolas que consideram a educação como sua missão e seu propósito são escolas que se dedicam a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 32).

Neste contexto de busca de sentido está o ensino de Filosofia. O que interessa aqui é a reflexão sobre a importância deste componente em um currículo escolar, se

é um meio ou não para transformar a experiência educacional com objetivo, em um ambiente dinâmico, crítico e criativo, onde o saber se apresenta como significativo.

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) reforçam esse enfrentamento de uma educação que não promova uma conexão com a realidade. Ressalta que as crianças em sala de aula por vezes estão sufocadas por uma grande quantidade de informações desconexas, sem qualquer sentido prático para as suas vidas, gerando com isso a impressão de que essas informações não serão importantes para o seu desenvolvimento.

Para Kohan (2002, p. 22), não basta que a Filosofia esteja em um determinado espaço. Para ele, é imprescindível que incluída ou não neste espaço, é necessário entender “[...] o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país.”

A filosofia encontrará sentido último não em si mesma, segundo Paviani, ela encontra fundamento quando a especificidade de seu questionar encontra o sujeito que está ligado a ela. É importante saber o que é filosofia, mas mais importante é dar razões para o andamento filosófico, é entender qual é a função dela na construção do conhecimento, com o cuidado de compreendê-la além do conteudismo (PAVIANI, 2002).

A filosofia compreendida como teoria, como um produto a ser apreendido, memorizado, quantificado, contribui para o distanciamento dos alunos. É inegável que ver a filosofia a partir da ótica do conteúdo é determiná-la ao fracasso no processo de aprendizagem, restringindo-se a apreciação de conceitos fechando-se para uma construção dialógica a partir da criticidade (FÁVERO, 2002).

Para Schneider (2002) a Filosofia não deve ser ensinada como um sistema meramente consultivo como outras matérias do conhecimento humano. Ela não deve ser entendida tampouco como um conteúdo que possa ser absorvido para que possa ser utilizado posteriormente em determinado espaço da vida, ao contrário disso, a Filosofia é uma tarefa que deve ser colocada à disposição do cumprir permanente, ou seja, muito mais que conteúdo, deve ser ela um método a ser incorporado na vida do indivíduo.

Para Paviani (2002), a Filosofia também se destaca enquanto influenciadora da vida do indivíduo. Para ele, é importante que as conceituações e problematizações

estejam ligadas a situações da cultura, pois além de fazer com que agreguem valor a si mesmas, promovem contato com as situações do cotidiano, ilustrando e exemplificando os questionamentos.

Além de uma ligação cultural, necessita-se de uma educação permeada de questionamentos sobre as necessidades sociais. Através da prática de elencar problemas/situações que são atuais, entrega relevância e dá sentido a uma educação com a intenção de produzir efeitos reais (PAVIANI, 2002).

Segundo Kohan (2002, p.27)

Enquanto experiência do pensar, a filosofia exige um pensar aberto ao estranho, ao outro; ela rejeita os modelos, os paradigmas, as formas únicas, padronizadas. Ela significa pensar deveras, sem pontos fixos, sem não pensares. Ela afirma a experiência do problema, da pergunta, da interrogação, no pensar.

Essa reflexão proposta, leva a entender que se ainda o indivíduo enquanto aquele que pretende vivenciar a Filosofia, não pensar, não estará fazendo Filosofia. É o questionamento, dentro do diálogo, que personifica a presença da Filosofia nas salas de aulas da educação básica, pois entende-se, que quando a Filosofia não promove um pensar ela deixa de existir, portanto, está ausente.

Segundo Paviani (2002, p. 41) “a luta para introduzir a disciplina de filosofia no ensino fundamental e médio e nos demais cursos de graduação de nível superior é ineficaz caso não se tenha capacidade de exercitar o ato de filosofar em nossas aulas.” O ato de filosofia, segundo o pensamento de Paviani, é de extrema importância para perceber se a Filosofia está sendo trabalhada em sua essência dentro de sala de aula.

Com o intuito de desenvolvimento de uma educação emancipatória objetivando a formação integral e humana, Oliveira (2004, p. 8) apresenta a intenção de que a educação necessita estar direcionada “[...] para o pensar que forma pessoas com voz, autônomas, criativas e críticas [...]”. A educação desvinculada de processos pedagógicos que não modifiquem as pessoas não está em consonância com processos pedagógicos que valorizam o ser humano.

Em face dessa discussão sobre educação, que prima pelo desenvolvimento do aluno e preocupa-se com um ensino não linear, surge um movimento internacional

desenvolvido pelo filósofo Matthew Lipman, segundo Daniel (2000). Surge, portanto, o Programa de Filosofia para Crianças com o intuito de educá-las através do pensar.

Segundo Paula Ramos de Oliveira (2004) a Educação para o Pensar surge em um dado momento em que se buscavam inovações pedagógicas. Já cansados dos sistemas educacionais tradicionais e tecnicistas, educadores e estudantes em diversos países protestam contra as concepções limitadas dos processos educacionais.

Para Daniel (2000), o objetivo da Filosofia direcionada às crianças é desenvolver uma formação fundamental, não deixando de lado sua vivência cotidiana, estimulando a criança a investigar com o intuito de dar significados à sua existência. Assim como também, para Kohan (2000) além de propiciar uma intenção investigativa o trabalho teórico fundamentará essa prática, esse trabalho demanda um exercício de questionamento constante dos valores, ideias e saberes, como também, uma avaliação das conjecturas e pré-disposições da prática de cada professor, desencadeando com isso, uma relação mútua de transformação entre prática e teoria.

A educação para o pensar com crianças, segundo Lorieri (2002), é um método efetivo, pois está no campo da infância. Para o autor, o campo da infância é fértil, pois desde muito pequenas, as crianças descobrem o mundo através da sua percepção e questionamentos para saber as razões da existência das coisas, com isso, constroem seu entendimento sobre o que é certo e errado, bom e ruim, entendimentos esses que condicionarão suas próprias ações.

Lipman (1990) afirma que não existe melhor lugar para a Filosofia ser explorada do que nos primeiros anos escolares, que para ele apresentam uma imensidão de oportunidades que se apresentam nessa fase da educação. Segundo o autor, a Filosofia é uma facilitadora do ensino, pois se apoia na firmeza lógica, como pela abertura do espírito para conhecer o novo, além disso, quando ensinada como disciplina independente das demais, proporciona um modelo inovador das descobertas racionais.

Lipman não é o fundador dos pensamentos sobre a contribuição da filosofia. Alguns dos pensadores dos quais ele se baseia e segue discutindo é John Dewey. Para Lipman, Dewey previu que o ensino de filosofia necessita estar ligado ao cultivo do pensamento do que a transmissão do pensamento, ou seja, da teoria filosófica, além disso traz à tona o método da Filosofia como o precursor de novas descobertas

e maturidade do pensamento, como também a importância de dar significado ao que é trabalhado com os educandos, como por exemplo, textos que não façam sentido para a aprendizagem. Valoriza o percurso de Dewey na construção do pensamento autônomo e crítico através do método de discussão disciplinada como aperfeiçoamento das descobertas, assim como também para as habilidades de interpretação e escrita textual (LIPMAN, 1990).

Para a sua época, Lipman acreditava que a filosofia tinha dado passos largos quando foi acolhida no ambiente da escola primária. A importância dela já havia sido discutida e entendida no meio acadêmico, mas faltava ainda seu espaço no ensino para as crianças. Durante o processo de eleger disciplinas em um currículo, aponta-se para a relevância de cada uma delas na vida futura dos educandos, sejam eles universitários, sejam eles educandos da escola básica. As ciências humanas passeiam em determinadas épocas de um lado para o outro, quando necessita ser julgada sua importância dentro do percurso educacional. Segundo o autor, isso traz uma insegurança quanto a posição de importância das disciplinas que tratam das humanidades. Então o que é necessário fazer para que uma disciplina seja bem vista ou aceita dentro de um percurso formativo? (LIPMAN, 1990).

A Filosofia academicamente entendida, segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), mostra-se através de métodos que por vezes são complicados e demandam de conhecimentos prévios. Para os autores, a lógica, que tem grande importância na construção do pensamento, é um desses casos. Ela é extremamente relevante quando pensada enquanto método filosófico, auxilia na distinção de discursos bons e ruins, assim como na elaboração de conceitos. A lógica, por si só, e na sua gênese com Aristóteles, afasta os leigos de conhecer e se aprofundar no seu entendimento, imagina trazê-la para a sala de aula.

Este talvez é o grande desafio da filosofia para as crianças, levar um método tido intelectualmente superior ao conhecimento dos alunos que iniciam sua vida escolar. Em passos lentos e gradualmente compreendidos, respeitando cada etapa construída.

Nesse sentido Lipman inaugura um novo modo de levar a filosofia à sala de aula, através de novelas filosóficas. Textos cheios de sentido, indagações, diálogos que trazem o método filosófico em cada página. Ao passo que as crianças tomam conhecimento dessas novelas, elas sentem-se imersas em um texto cheio de

significados que traduzem a vida real em busca de respostas, pensando e construindo em grupo, o que ele chama de comunidade de investigação, para chegar a um resultado através da investigação racional (LIPMAN, 1990).

Todo esse processo de construção do pensamento nas crianças para Lipman (1990) está associado ao método. Para ele não tem por que ensinar lógica por ela mesma, a não ser fazer com que as crianças pensem logicamente. Assim como o estudo de outras áreas do conhecimento, não existe razão de estudar a matemática senão fazer com que a criança se aproprie do método matemático e o inclua na sua vida cotidiana, ajudando a resolver situações que se aparecem no dia a dia.

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), o grande objetivo da proposta lipmaniana é promover uma sala de aula que incentive os educandos ao pensamento. Lipman se mostra descontente com os modelos educacionais que se faziam presentes em sua época (não obstante ainda encontramos os mesmos padrões em nossos territórios educacionais). Demonstra em seu pensamento como os moldes educacionais favorecem um obscurecimento da aprendizagem, a deixa sem significado e conseqüentemente leva ao desinteresse pelo aprendizado por parte dos alunos.

As reformas que até hoje se apresentaram, segundo Lipman (1990), não são reformas em si. As mudanças apresentaram-se como compensações às lacunas que existem no processo educacional, especialmente na comparação entre os estudantes com falhas em seu processo de educação com aqueles que tiveram oportunidade de uma educação voltada para o ensino intencional e integral, correndo o risco de dizer como de qualidade.

Essas comparações, segundo o autor, deixam de promover uma reforma nas bases e intencionalidades da educação, permitindo que sejam feitos “remendos” no sistema educacional como compensações para os alunos que não tiveram um processo educacional promovendo seu desenvolvimento pleno. Essa educação, que Lipman chama de compensatória, promove mais lacunas, pois preocupa-se em sanar os “sintomas” do que promover uma reforma educacional eficiente que promova ao educando uma compreensão melhor do seu processo, dando significado aos temas abordados (LIPMAN, 1990).

Lipman chama todas as tentativas de melhorias educacionais de remediadoras. Inúmeras práticas são promovidas como solução aos problemas educacionais, dentre

elas inovações tecnológicas, melhoria de condições de estrutura, melhoria no salário dos professores, mas todas essas apresentam-se como um remédio que suavizam as fendas do processo educacional.

O processo educacional permeado de soluções remediadoras não contempla no decorrer do seu caminho o seu principal objetivo, que é a de oferecer aos educandos uma educação que faça sentido e que os ajude a compreender o mundo ao seu redor. Nesse intuito Lipman afirma que existe um fracasso nas abordagens remediadoras, essas que prometem muito e pouco entregam no que se refere ao desenvolvimento real da intelectualidade e muita das vezes se apresenta sem sentido (LIPMAN, 1990).

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 22) reconhecem que todos os esforços são válidos para uma educação evoluir, mas não se pode deixar enganar que “reformas compensatórias” são a solução das mudanças que necessitam acontecer. O autor deixa claro que apesar da educação se apresentar formalmente e existir esforços de mudança, ela faz com que o aluno vá perdendo a direção de todo o processo educacional. Ele mesmo, por experiência própria, relata que as crianças chegam no início da vida escolar motivadas e elas ao decorrer dos anos vão perdendo o entusiasmo e a curiosidade vai se esvaindo.

A educação deve corresponder às expectativas que os alunos levam para o ambiente escolar. A primeira expectativa deve ser a do sentido. Como já afirmado acima, o autor demonstra que uma educação que faça sentido (especialmente para aqueles que são a razão da existência de um sistema educacional) (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994).

Segundo Lipman (1990) toda essa mudança de paradigma se daria na conversão dos métodos, que hoje conhecemos como tradicionais, em métodos de significação do conhecimento. Para ele a filosofia por si só não consegue descaracterizar todo esse processo, visto como correto há anos, nem com o esforço dos próprios professores de filosofia, mas sim no conjunto da escola.

Os professores que estão nesse processo necessitam entender que construir um ambiente favorável à pesquisa e à investigação é o caminho para valorizar o conhecimento em seu método e não por si só. Nesse caso compreende-se que a filosofia por si só não mudaria os percursos de aprendizagem, necessita da colaboração das outras áreas do conhecimento. Somente assim o ensino alcançaria melhorias (LIPMAN, 1990, p. 23).

Para Lorieri (2002), a educação se faz de relações e intenções. No seu sentido mais estrito, a educação é um complexo de transformações intencionais, resultado das relações pessoais. Na mesma perspectiva, o autor apresenta o agir educativo como “um processo educacional intencional, envolve escolhas por parte dos educadores: daí o fato de a educação escolar não ser nunca neutra e ser, portanto, política[...]” (LORIERI, 2002, p. 29).

Nessa postura política, apresentam-se as motivações pessoais de cada um, especialmente dos professores, um dos atores principais do processo educativo pois “possuem um papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social” (LORIERI 2002, p.11). Uma preocupação é levantada nesse momento: os professores estão preparados para que esse processo de mudança social se efetive? Primeiramente, é imprescindível uma tomada de consciência sobre esse seu papel.

Essa tomada de consciência implica em uma disposição e preparação por parte dos professores. Para Lorieri (2002, p.13), “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática [...] o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade [...]”. Nesse panorama não há mudança social a partir da escola sem a consciência dos professores, sem uma preparação teórica que implique nessa mudança social.

O processo educativo é imbricado de relações, é a partir delas que as mudanças sociais também acontecerão. A mudança social pretendida se dará na relação entre professor e aluno que implica em um desafio, o de educar com o objetivo de propiciar um desenvolvimento mais amplo, para que possuam aparatos no enfrentamento das exigências do mundo (LORIERI, 2002). Entende-se, por conseguinte, que a educação escolar depende dessa relação e o erro em verticalizar a relação professor-aluno implica no desvio de seu sentido.

Educação escolar é um processo educacional intencional - por parte dos educadores escolares, mediante as relações que estabelecem com os educandos - [...] do não saber certos conteúdos para o saber desses mesmos conteúdos; do agir de certa maneira [...] para outra forma de agir; de uma forma de proceder para aprender de outra forma de proceder no processo de produção de conhecimentos; de uma forma de acatar regras[...] (LORIERI, 2002, p.29).

Não há desvinculação entre processo educativo e relações entre pessoas para o autor, mas há uma necessidade de atenção quando o professor está para além

dessa relação e fortalece um *modus operandi* que prejudica o desenvolvimento dos alunos e longe de um processo de emancipação e autonomia dos alunos.

A preparação do educador é fundamental para que ele trabalhe para ver em seu aluno um indivíduo único, detentor de capacidades que poderão ser desenvolvidas a partir de seu trabalho em sala de aula. “O papel do educador será de agir no sentido de contribuir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança” (FÁVERO, 2001 p. 18). Para entender os processos de desenvolvimento não basta somente amar crianças ou gostar de trabalhar com elas, segundo Fávero (2001, p.19) é necessário ir além do afeto, precisa-se de “um conhecimento teórico sólido dos processos de desenvolvimento da aprendizagem infantil”.

Surge então, novamente, a prática do professor nesse processo de percepção e descoberta da realidade. A prática educativa, nesta perspectiva, demanda uma disposição em rever os passos metodológicos no cotidiano do ensino. Com isso, apresenta-se uma forma de mensurar o saber e conhecer as relações da rotina da escola, como também prever futuras formas de se trabalhar. Portanto, é um processo exigente que envolve os atores nas práticas pedagógicas (LEAL, 2000).

O processo educativo requer constante atenção, pois nele estão envolvidas vidas e realidades que nunca serão lineares. Neste panorama de trabalhar com o desconhecido e com a complexidade das relações, Leal (2002, p. 89) assegura que no trabalho educativo

não há garantias quanto ao que fazer, como fazê-lo ou mesmo se chegaremos lá. Não saberemos se não nos dispusermos a caminhar. Seria por demais pretensioso assegurar sucessos. Desde que estejamos lidando com pessoas, estaremos nos sujeitando a imprevistos, a falhas, a desacertos e também a conquistas, a descobertas, as maravilhosas surpresas, a lugares desconhecidos. Esse é o risco que corre quem ousa se lançar em uma tarefa filosoficamente educativa: estar com o outro, de fato. Sujeitar-se ao novo, às surpresas, à descoberta, sem, contudo, deixar de ser sujeito do próprio pensar e agir.

Seguindo este panorama, Leal (2002) continua nas suas reflexões sobre a contribuição do ensino de filosofia com crianças, que os professores e os alunos se envolvam nesse processo de aprendizagem elaborando questões, refletindo, argumentando, que apresentem razões para o que elaboram, que se possível sejam dados exemplos sobre o que foi discutido, transformando assim o modo de pensar, estabelecendo relações que ainda não tenham sido feitas sobre o que se está sendo

dito, elaborando contra-argumentos para que se estabeleçam outras ligações possíveis. Dessa maneira, entende-se que o educar filosoficamente nunca será estático, sempre passível de transformações e adaptações.

Além do conhecimento sobre o desenvolvimento do educando dentro do ambiente escolar, é necessário que o professor se una à perspectiva de que a Filosofia vem para somar nesse processo. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) chegam à conclusão de que o processo de desenvolvimento da intelectualidade se dará através do filosofar.

Segundo Leal (2002), é necessária a existência de um preparo teórico sobre infância, filosofia e pedagogia para que o professor auxilie no trato com as crianças em sala, com o filosofar, e na construção coletiva dos saberes. Portanto, faz-se urgente que os conceitos teóricos além de embasar a prática, estejam inseridos nas relações entre professor e aluno, entre alunos, e entre professor e conhecimento de maneira interativa.

A postura do educador em sala de aula, segundo Leal (2002), deve objetivar uma relação que se distancie de uma postura doutrinária. É importante que o professor não assuma o papel de transmissor do conhecimento, pois o intuito não é o de reproduzir conteúdos filosóficos, trata-se, no entanto, de reconhecer-se como coparticipante de problematização e da investigação dos próprios alunos. Portanto, como coparticipante, seja ativo, através do planejamento, do suporte didático, através dos instrumentos avaliativos. Requerendo uma prática desprendida, com dedicação e intencionalidade.

A preparação do professor dentro da sala de aula não está ligada ao controle da discussão, pois ele mesmo “[...] deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 72). Além de valorizar o espaço para o discurso de variados pontos de vista, o educador incentiva as razões deles, ou seja, as justificativas pelas quais são fundamentados os pontos de vista.

Aqui se abre uma nova preocupação sobre o trabalho dentro da sala de aula: quanto o professor está preparado para trabalhar? Segundo Lipman (1990, p.173) “[...]o ensino de filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão

sendo ensinadas [...]”. Não somente saber qual é o seu lugar como professor, mas também respeitar o espaço do aluno e suas vivências.

Assim como Lipman, Leal (2002) segue a mesma linha de pensamento, refletindo sobre a busca de desenvolvimento do conhecimento com os alunos, ressalta que nessa busca de dar sentido à aula, com propostas metodológicas menos lineares, muitos professores deixam de refletir sobre a execução de seu trabalho. Portanto, não é limitar-se a executar os planejamentos tal e qual da maneira como foram elaborados, mesmo que estes tenham sido elaborados pelo educador, pois os acontecimentos em aula são totalmente diferentes, estão abertos a qualquer surpresa. Os processos necessitam abertura de alterações e adaptações e para isso se efetive o professor assuma uma postura sensível diante do contexto em que trabalha, para que assim acompanhe o ritmo de um discurso e auxilie nas indagações que surgiram por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, a Filosofia, como componente curricular na educação básica, a partir da metodologia da educação para o pensar, apresenta um panorama de construção de uma atividade didática que promova o educando integralmente e o auxilie no seu desenvolvimento intelectual e também crítico. Neste espaço, o agente principal não deve ser o professor, mas sim a sua intencionalidade e metodologia para alcançar esse objetivo.

Trazer para a discussão uma mudança de perspectiva sobre a presença do ensino e Filosofia no ensino, especialmente para as crianças é a maneira segura de promover um processo que esteja ligado à realidade das crianças, na qual eles mesmos, possam através de suas habilidades de pensamento, reflexão e questionamentos, construir o conhecimento.

Um saber significativo é entendido como um meio pelo qual todos aqueles que participam dele possam confiar em seus objetivos. Professores, educandos, gestão e comunidade escolar necessitam enxergar o processo educacional de maneira confiante de que ele é o instrumento pelo qual se alcançarão mudanças. Além da obrigatoriedade da frequência de crianças, adolescentes e jovens em uma escola, é necessário fazer com eles percebam sua importância.

Portanto, uma educação que tenha por objetivo de trazer a perspectiva de um saber que traga significados, perpassa pelo entendimento de que a Filosofia, usada como método, é necessária para a construção de uma educação com sentido.

Uma educação que faça sentido, perpassa pela compreensão de que todos os envolvidos no ambiente de uma escola, confiem no processo de ensinar e aprender. Professores, educandos, gestão e comunidade escolar necessitam enxergar o processo educacional de maneira confiante.

No intuito de promover uma reflexão sobre as visões que as cercam, assim como a possibilidade ou não da sua relação, como também para o enriquecimento deste debate, a seguir, serão tratadas as discussões e observações de teóricos, que compreendem a possível relação entre filosofia e a infância.

### 3 UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A INFÂNCIA E A FILOSOFIA – TERRENO ONDE SE DESENVOLVE O FILOSOFAR

Percebe-se, durante um período da história da filosofia e do próprio pensamento que a infância não é um assunto recorrente, e que por vezes parece não ter a atenção merecida, de tal modo o desinteresse dos pensadores para com a infância se faz notar. Não obstante, os mesmos pensadores foram um dia crianças e percebe-se o quanto eles mesmos não se reconhecem como pessoas nessa etapa da vida. É certo que a memória dessa etapa da vida, muitas vezes, se torna remota e inalcançável para a maioria das pessoas, não pelo motivo de realmente querer esquecer, mas de que a maturidade já ocupa mais espaço do que as vivências sensoriais, através das quais as crianças conhecem o mundo e se reconhecem (KENNEDY; KOHAN, 1999).

Um exemplo que se pode citar é o do próprio Platão<sup>9</sup>, ele mesmo, apesar de suas constantes investidas sobre a educação dos jovens atenienses, a partir de seus diálogos, procurou de certa maneira, discutir a questão da infância fazendo referência a construção do futuro cidadão de Atenas. Preocupado com uma organização política, ele pretende inculcar nos jovens, os sinais de uma sociedade organicamente pensada para o bem dos próprios cidadãos. Portanto, não era sobre a própria infância, mas sim sobre o quanto uma criança bem-educada politicamente proporcionaria um bem comum futuro, ou seja, para o bem dos futuros adultos (KOHAN, 2003).

Segundo Kohan e Kennedy (1999) até Rousseau<sup>10</sup>, com sua obra *Emílio*, no século XVIII, a infância não fora vista como objeto de estudo e reflexão por parte dos filósofos que se detinham a refletir sobre a educação. Segundo Boto (2010), a obra *Emílio*, tem como objetivo primeiro o entendimento da essência da existência da

---

<sup>9</sup> Segundo Vasconcelos (2017) a teoria do conhecimento de Platão, especialmente na obra *A República*, está unida ao entendimento de ser humano que o filósofo possui. Para Platão, o ser humano é a união entre o que ele chama de alma e corpo material. A alma, imortal e imaterial, é originária do mesmo campo de onde vivem as ideias (mundo das ideias: lugar onde encontram-se a essência das coisas materiais, captadas, por sua vez pelos sentidos humanos no mundo material). O corpo, por sua vez, faz parte do campo das coisas materiais, que são, portanto, incompletas e imperfeitas. Para que se possa compreender a visão platônica sobre a infância, é importante relacioná-la com a imaturidade da razão (alma). Platão chega a ideia de que o ser humano, durante o desenvolvimento do seu campo racional, alcançará a perfeição. Portanto, a pessoa, enquanto criança, é incapaz de conhecer a verdade, que se encontra no mundo das ideias, pois vive através dos sentidos corporais, pelas necessidades básicas, sendo então, imatura e irracional.

<sup>10</sup> Filósofo, que segundo Vasconcelos (2017), inaugurou o romantismo e fez parte do movimento iluminista no século XVIII. Para Rousseau o homem, por natureza, é bom, mas é corrompido pela sociedade. Entende que "a obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão!" (ROUSSEAU, 1995, p. 74).

criança. A autora levanta como hipótese que a obra de Rousseau, não se refere somente ao cunho pedagógico, mas sim sobre a compreensão do ser criança. O autor procura elaborar, durante o texto da obra, questões sobre a infância, analisando o ser humano em contato com sua própria natureza.

Rousseau (1995, p. 97) exorta

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal. [...] Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações. Não vedes que é perdê-lo muito mais empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança, mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro?

A partir da elaboração deste processo, Rousseau consegue estabelecer uma relação de acontecimentos periódicos pautados pela existência e pelo aprendizado. Este pensador acusa o abandono, por parte da estrutura educacional/religiosa de sua época<sup>11</sup>, descrevendo as estruturas, inclusive das próprias famílias, que intervinham no processo de desenvolvimento de uma criança<sup>12</sup> (BOTO, 2010). Apesar de a abordagem de Rousseau ser limitada à sua época, segundo Kohan e Kennedy (1999) abrem-se alguns espaços para que a infância seja discutida na sua relação com o adulto. A obra, composta de 5 livros, dedica cada um deles para uma fase de desenvolvimento do jovem órfão Emílio que é guiado por seu preceptor Jean-Jaques. Livro I - Infans (0 a 2 anos), Livro II – Puer (2 a 12 anos), Livro III – Idade da Força (12 a 15 anos), Livro IV – Idade da Razão e das Paixões (15 a 20 anos) e Livro V – Idade da Sabedoria e do Casamento (20 a 25 anos). É perceptível a transição do Magistercentrismo para o Pedocentrismo onde a criança passa a ser o centro, não mais o educador, bem como, ela não será mais vista como um adulto em “miniatura”.

---

<sup>11</sup> "Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem [...]" (ROUSSEAU, 1995, p. 6)

<sup>12</sup> "É, respondêreis-nos, o momento de corrigir as más inclinações do homem; é na infância, quando as penas são menos sensíveis, que é preciso multiplicá-las, a fim de poupá-las na idade da razão. Mas quem vos diz que todo esse arranjo está à vossa disposição e que todas as belas instruções com que encheis o fraco espírito de uma criança, não lhe serão um dia mais perniciosas que úteis? Quem vos assegura que lhe poupais alguma coisa com as amarguras que lhe prodigalizais? [...] Infeliz providência que faz um ser desgraçado no momento, na esperança de torná-lo feliz um dia! [...]" (ROUSSEAU, 1995, p. 61)

O desenvolvimento das discussões sobre infância, que se deram nos séculos posteriores a Rousseau, estiveram ligadas as próprias vivências dos pensadores que trouxeram à tona este assunto. Alguns exemplos podem ser citados, Pestalozzi<sup>13</sup>, Froebel e Montessori. Suas teorias, como por assim dizer, alinhadas com o pensamento de Rousseau, colocam em destaque a questão da criança em relação ao seu próprio desenvolvimento. Estes educadores discursam e trabalham, assuntos relacionados com a prática de sala de aula, demonstram a preocupação com o envolvimento dos agentes da sua prática: as crianças (KENNEDY; KOHAN, 1999).

Estes mesmos educadores são levados por uma vontade amalgamada pela responsabilidade de reconhecer as possibilidades de evolução das crianças. Transformações cheias de sentido, imbuídas de significados sociais e culturais, da qual a infância faz acontecer na sociedade que os adultos fazem parte. É um olhar especial e dedicado ao teor da aprendizagem e das relações existentes entre pessoas em total desenvolvimento (KENNEDY; KOHAN, 1999).

Essa inter-relação, entre vida adulta e infância, talvez esteja muito mais aparente do que realmente se percebe. As crianças ensinam para os adultos a inconstância, a tomada de decisões pelo bem, o conhecer o mundo através dos sentidos, construir relações amigáveis, pois estas experiências demonstram o quanto os adultos necessitam aprender com a infância, especialmente no que se diz respeito ao conhecimento de mundo (KENNEDY; KOHAN, 1999).

Não se trata, porém, de demonstrar a infância a partir do olhar romantizado, trata-se, por conseguinte, de reformular o modo como os adultos a enxergam. Aprender com a infância, é trazer para a realidade da educação a visão a partir da

---

<sup>13</sup> Segundo Tenreiro (2019) Johann Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurique na Suíça em 1746, foi um educador que revolucionou o modo de pensar a educação de sua época. Dispondo de poucos recursos influenciou mudanças no campo do ensino relacionando o processo de aprendizagem com o contato afetivo. Como Rousseau defendeu a teoria de “que a aprendizagem é um processo natural da educação” (TENREIRO, 2019, p. 12).

Seguindo as ideias de Pestalozzi, se apresenta também Frederich Wilhemlm August Fröebel (Alemanha de 1782). Segundo Tenreiro (2019) Froebel teve uma infância difícil, perdeu a mãe muito cedo e sentiu o desprezo de seus familiares no decorrer dos anos, suas teorias possuem ligação intrínseca com sua experiência, foi o precursor da educação infantil, criando o termo *kindergarten*, que hoje traduz-se por jardim de infância, trabalhou sobre a perspectiva da autonomia das crianças pequenas e o aprendizado através dos jogos.

Maria Tecla Artemisia Montessori, nascida na Itália em 1870, era médica de profissão, mas impedida de exercer suas funções por conta das restrições às mulheres (Cristo, 2020), se tornou uma educadora de renome quando teorizou sobre a educação das crianças com deficiência mental. Segundo Tenreiro (2019) foi precursora no entendimento de adaptações mobiliárias e didáticas como uma maneira de tornar a educação preparada para todos os tipos de crianças, não somente para as que tinham deficiência.

própria criança, diferente de pensar o que é melhor para ela, através do olhar da vida adulta (KENNEDY; KOHAN, 1999).

Olhar a criança a partir da sua realidade também direciona a compreensão de que as intempéries, que fazem parte da realidade de muitas crianças no nosso país, precisam de atenção (KENNEDY; KOHAN, 1999). Há um número considerável de crianças que estão em situação de vulnerabilidade social e a partir dessa mudança de olhar, conseguir-se-á valorizar a infância e trabalhar para que sejam sanadas essas lacunas sociais.

Segundo Kohan (2019, p. 185) a educação da infância comporta uma educação política. A educação não basta apenas “formar a infância”, deve partir do olhar sobre ela, de maneira atenta aos detalhes que dela surgem, para que ela seja então, valorizada, cuidada, a cima de tudo propicie a possibilidade de sua existência. Para o autor a valorização da infância se dá no entendimento de que os aspectos que são próprios dela, como por exemplo, a criatividade e curiosidade, a valorizam e propiciam a sua existência, mostrando que é possível unir educação com o propósito de promover a infância sem descaracterizá-la.

Não cabe a filosofia, portanto, o julgamento ou o distanciamento da infância. Problematizar o espaço temporal onde as crianças se encontram, é favorecer que elas mesmas entendam-se neste espaço, construindo-o e conseqüentemente abrindo paradigmas para que a infância em si seja vista e pensada.

É nessa intenção de aproximá-las que este texto segue desenvolvendo esse olhar crítico sobre a relação entre infância e filosofia. A seguir serão contempladas as ideias de quatro autores de renome, que trabalham e discutem sobre a infância e o ensino de Filosofia. São autores contemporâneos que auxiliam na identificação dos pressupostos para a compreensão da relação entre a filosofia e da infância, que auxiliam na reflexão sobre um espaço sadio para o ensino de Filosofia.

### 3.1 Gareth B. Matthews<sup>14</sup>

Um sinal de que é possível aproximar filosofia e infância está no relato de Gareth Matthews, professor norte-americano. O professor Gareth Matthews, que fora professor da Universidade de Massachusetts, utilizava em intervenções com as crianças do ensino básico, trechos filosóficos e questões que faziam os alunos imergirem no universo da filosofia, inclusive com textos clássicos, através da metodologia de coparticipação dos alunos em dilemas filosóficos (MATTEWS 1999).

A partir de sua vivência em sala de aula, Matthews concluiu que a experiência de emitir opinião sobre os assuntos da filosofia antiga clássica era algo natural para as crianças. Não demonstravam medo em expor suas ideias, muito menos remorso por achar que suas intervenções fariam com que os conteúdos filosóficos produzidos na antiguidade seriam desvalorizados (MATTEWS 1999).

Inerente ao pensamento desse grupo de crianças estava o método de produção filosófica. Nos encontros esporádicos com o professor Matthews, os alunos demonstravam, além do interesse em discutir paradoxos da filosofia antiga, um novo olhar sobre a própria filosofia. Assim relata o autor:, “[...] quando encontramos um grupo de crianças completamente engajadas em pensar sobre uma questão filosófica, as crianças simplesmente reinventam a história da filosofia” (MATTHEWS, 1999, p. 37).

O professor Matthews segue no mesmo pensamento dizendo que o mesmo raciocínio desenvolvido pelas crianças lembra os grandes pensadores da história da filosofia, como Platão e Descartes. Apesar dessa reinvenção parecer uma novidade, nada mais é do que dar o seguimento ao que já havia sido discutido durante a história da filosofia por grandes pensadores e destaca que a presença das crianças no

---

<sup>14</sup> Gareth B. Matthews foi um professor de Filosofia, especialista em filosofia antiga, filosofia medieval, moderna, da mente e da religião. Pesquisador fundamental para o desenvolvimento do campo da literatura infantil com o enfoque na Filosofia para crianças e na infância. Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de Harvard. Atuou como professor universitário na Universidade da Virginia (entre 1960 e 1961), na Universidade de Minnesota (1961 a 1969), e na Universidade de Massachusetts (de 1969 a 2005). Como editor único do *Pensando: O Jornal de Filosofia para Crianças* (*Thinking: The Journal of Philosophy for Children*), criou a coluna *Pensando através de histórias* (*Thinking In Stories*), onde escreveu cinquenta e oito resenhas de histórias infantis com relevância filosófica entre os anos de 1979 até 2006. (Tradução nossa). Disponível em: <https://www.montclair.edu/iapc/gareth-b-matthews/>. Acessado em: 28 de nov. 2022.

desenvolvimento filosófico se desenvolve através da criatividade e originalidade que são intrínsecas a elas (MATTEWS 1999).

Matthews (1999, p. 37-38) destaca

Não considero que as crianças fazem pré-filosofia, nem protofilosofia, nem que meramente recapitulam um raciocínio que já pode ser encontrado na história do nosso tema. As vejo, antes, somando-se ao grande diálogo filosófico e fazendo a sua própria contribuição original ao mesmo.

Portanto, o que se considera a destacar no pensamento do professor Gareth Matthews, que mesmo o pensamento filosófico compreendido como conhecimento intelectualizado, pode receber a contribuição de uma filosofia que parte das crianças, reiterando que nada disso fará com que o mesmo pensamento seja desvalorizado, ao contrário, abre possibilidades de aproximação desse mesmo conhecimento com a realidade das crianças.

### **3.2 Matthew Lipman**

Assim como Matthews, Lipman discorre sobre a maneira pela qual as crianças fazem filosofia. Para Lipman, todo conteúdo filosófico é avaliado a partir de seu estilo. É nesse sentido que se abre possibilidade para o filosofar das crianças, ou seja, se há um estilo para toda expressão filosófica, as crianças também percorrem um caminho para o desenvolvimento da filosofia a partir do seu estilo (LIPMAN, 1999).

Segundo Lipman (1999) as teorias do desenvolvimento cognitivo não enxergam a experiência filosófica com crianças de maneira positiva, pois encaram as crianças como seres imaturos, incapazes de produzirem conteúdo filosófico, e mesmo que pudessem não deveriam ser encorajadas pedagogicamente para isso, pois as privaria de sua infância.

Em contraponto, as teorias críticas apresentam fatores favoráveis à filosofia na infância. O primeiro fator é que, partindo da necessidade da existência de uma pessoa instruída no conteúdo filosófico (e conseqüentemente sobre infância) auxiliando em um processo dialógico da construção do pensamento, poderá considerar que há desenvolvimento no campo da filosofia pelas crianças. O segundo fator está pautado

na consideração de que a filosofia como disciplina das ciências humanas tem um cunho autoral, considerado de certa maneira artístico, de tal maneira que nenhum conteúdo desenvolvido na história da filosofia, suprimiu um conteúdo anterior, pelo contrário, sempre trouxe novas perspectivas. O terceiro e último fator, está no fato de que, partindo da segunda justificativa, a filosofia nunca se torna obsoleta, sendo sempre valorizada em sua época, por conseguinte está disponível para qualquer faixa etária. O que está em jogo então não é a validade ou não de uma teoria, mas sim seu estilo de construir o conhecimento (LIPMAN, 1999).

Essa perspectiva de valorizar a filosofia a partir de seu estilo, traz à tona a compreensão de que não há conhecimento melhor ou pior do que outro, ou ainda que alguém está separado do ambiente filosófico por não ser uma pessoa “escolhida” para tal. Identificando o estilo do qual uma teoria carrega, poderá, por conseguinte, crer que seguindo um padrão (estilo) se conseguirá “fazer” filosofia (LIPMAN, 1999).

O estilo único de uma linha filosófica não traz em si mesmo toda a importância da filosofia, assim como a infância não traz em si mesma toda vida humana. Cada uma proporcionalmente desenvolvida dentro de seu espaço e tempo fazem acontecer. Essa discussão é muito ampla e esbarra inevitavelmente na produção do conhecimento erudito, que por sua vez tem teor científico, e para tal, o estudante (maduro) de filosofia, necessita ao menos ter um breve apanhado dos inúmeros sistemas filosóficos desenvolvidos até o momento, só assim, possuindo ciência de temas da filosofia que poderá desenvolver, ou apenas discorrer, sobre filosofia (LIPMAN, 1999).

A evolução erudita do conhecimento, conhecimento acadêmico, por esclarecer, está ligada ao próprio teor do vocabulário utilizado, muitas vezes rebuscado e distante da realidade da maioria das pessoas. De certa maneira, entende-se que para fazer filosofia é necessário ao menos ter o tempo de desenvolvimento e conhecimento sobre conteúdos, sistemas e escolas filosóficas. Portanto, todos esses requisitos levam a crer que a filosofia deva ser obra de uma pessoa que no mínimo tem maturidade de compreensão científica, demonstrando que uma criança, por exemplo, não está apta a desenvolver filosofia (LIPMAN, 1999).

Percebe-se que a criança, exemplo citado pelo próprio autor, tem habilidades que ao longo do seu desenvolvimento enquanto pessoa vão perdendo sentido. Enquanto ela adquire habilidades de conhecer a partir da racionalização, a criança vai

perdendo a sua genuinidade de criatividade, habilidade importante para a expressão artística, por exemplo, que auxilia nas expressões enquanto habilidade de conexão com os seus pares e conseqüentemente com o mundo (LIPMAN, 1999).

Essas situações acima percorridas, segundo Lipman (1999), fazem com que sejam compreendidas as relações existentes entre validade de conhecimento e ser humano. Para o educador, as teorias que não reconhecem a validade de conhecimento produzidas fora da racionalização também contribuem para que a filosofia esteja distante da criança.

Segundo Lipman (1999) identificar o estilo filosófico das crianças é um dos passos para compreender que a filosofia faz parte da construção do conhecimento. Não importa o quanto se questione se a crianças fazem ou não filosofia, as características da abordagem do seu pensamento é que justificarão a existência de uma filosofia voltada para as crianças.

Para que uma criança esteja ou não desenvolvendo o conhecimento sobre filosofia, ou até mesmo fazendo filosofia, ela está sob a supervisão daquele que se auto intitula conhecedor, o adulto. Percebe-se que toda a concepção de infância que é discorrida, apresentada, e por conseqüência, entendida como verdade, somente por quem não é criança (LIPMAN, 1999).

### **3.3 Walter Omar Kohan<sup>15</sup>**

Muito se questiona no trabalho de filosofia com crianças qual é a abordagem correta para que realmente esteja no campo filosófico. Talvez uma das questões mais abordadas durante a evolução do pensamento filosófico seja a própria identificação do que é filosofia. Segundo Kohan (1999), é um questionamento que até hoje não

---

<sup>15</sup> Segundo a Plataforma 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>. Acesso em 28 nov. 2022.

houve uma resposta única e concisa. Para ele o importante não é definir o que é filosofia, mas sim, delinear o espaço que ela ocupa, especialmente quando se refere ao trabalho com a infância.

Qual é o espaço do qual a filosofia e a infância se encontram? Segundo Kohan (1999) primeiro é necessário apontar qual é o ponto de foco do pensamento filosófico. Para ele, a filosofia tem seu início nos questionamentos construídos sobre a experiência do ser humano com o mundo. São realidades que causam desconforto e instigam o questionar, são as dúvidas, o espanto e as insatisfações que levam à reflexão. “[...] Destes sentimentos nutre-se o questionamento e a investigação filosóficas” (KOHAN, 1999, p. 59).

A filosofia que tem sua origem, então, na inquietação de uma observação vivencial, é a mentora do desenvolvimento do questionamento sobre a própria existência. Essa mesma filosofia, se caracteriza a partir de duas dimensões, uma criativa e outra crítica. Como ação de criticidade a filosofia elabora questionamentos sobre crenças, valores e sobre o próprio modo de pensar que personificam as práticas sociais dominantes. Já como dimensão criativa, ela identifica um novo caminho a ser seguido a partir dos mesmos questionamentos, possibilitando novos ordenamentos ou caminhos a serem seguidos. Esse processo, de fazer reflexão e apontar novas realidades, faz com que a filosofia seja a mais variada possível, desenvolvendo várias visões sobre o mundo, entendidas aqui como tipos de filosofia (KOHAN, 1999).

Nesse mesmo processo de se caracterizar em duas vias, crítica e criativa, segundo Kohan (1999), também há espaço para desenvolver uma filosofia voltada para a infância. Em primeiro lugar, no campo crítico seria necessária uma reflexão sobre o que já está escrito e promovido como infância. É necessário pôr em questionamento o que já se conhece sobre para que haja possibilidade de desenvolver novos olhares para este campo. Nesse sentido, a filosofia no seu campo criativo, abriria possibilidades para que sejam pensadas novas maneiras de abordar a infância no campo filosófico (KOHAN, 1999).

A infância é considerada uma discussão comum, assim como se diferencia facilmente uma criança de um adulto. É de maneira corriqueira dizer que isso é de criança e aquilo é de adulto. Desse modo há uma compreensão que existem abordagens próprias para cada etapa da vida humana, o grande exemplo é como os adultos se relacionam com o mundo e como as crianças enxergam as coisas a sua

volta. Deve-se o cuidado com essa abordagem, pois é comum excluir o contado da infância “com coisas de adulto” (KOHAN, 1999).

É nesse contexto que Kohan (1999) diz que “não há criança por natureza. Tampouco há adultos por natureza [...]”, para ele ambos são construções sociais que carregam a tradição, valores e saberes que constroem as identidades do ser humano. Segundo Kohan, a infância é entendida de diferentes formas em diferentes lugares, para ele uma díade é considerada mais madura do que a outra, uma criança que na realidade que se conhece tem acesso a coisas que em outras sociedades não tem. Desse modo é indispensável reconhecer que questionar o que infância levará a uma construção de uma nova dimensão do que é o ser humano (KOHAN, 1999).

A função da filosofia enquanto campo crítico é auxiliar no processo da desconstrução da separação dos mundos adulto e criança, contribuindo de maneira a empreender essa nova visão tão necessária à construção de uma área da filosofia preocupada em abraçar a infância como potencial de construção do conhecimento. Portanto, uma filosofia preocupada com outras maneiras de entender a infância, auxiliará na promoção da infância, apresentando através de seu campo criativo (KOHAN, 1999).

Para se conceber a infância como uma área da filosofia é necessária a desconstrução do entendimento de que o adulto é o promotor do conhecimento. Kohan parafraseia Kennedy, dizendo que os adultos são preocupados em manter a estrutura de que o conhecimento é construído apenas pelo viés racionalizado, demonstrando a maturidade como único espaço onde se constrói ciência, reiterando o que Kennedy chama de teoria do conhecimento adulta egocêntrica. A ideia de hegemonia do conhecimento, construída a partir da noção do que é ser adulto, promove uma delimitação do campo de evolução da própria infância. O primeiro passo a ser dado é o de questionar essa mesma hegemonia, para que haja espaço de trazer a infância para o âmbito filosófico (KOHAN, 1999).

Conceber a infância no âmbito da filosofia não é apenas abrir espaço para que a infância esteja presente no mundo adulto. Kohan questiona o posicionamento de Gareth Matthews, apontando o erro de afirmar que os adultos deveriam abrir mais espaço para compreender a infância e para fazê-la coparticipante do mundo maduro. Esse posicionamento apenas contribuirá mais e mais para que a infância seja deixada de lado. Desse modo a versão crítica da filosofia não questionaria a hegemonia do

pensamento adulto, muito menos os dispositivos responsáveis pela exclusão, dificultando com isso, a promoção de novas ideias que abrem espaço para a infância (KOHAN, 1999).

Para Kohan (1999) a aproximação entre a filosofia e a infância não estará somente no processo de abertura do conhecimento filosófico na elaboração de conteúdos que contemplem essa etapa, acima de tudo, é necessário com que as crianças se tornem protagonistas no campo filosófico, não como idealizadores de novos conteúdos (quicá que fossem), mas como colaboradores de um processo que até então está ligado aos filósofos adultos.

A filosofia construiu-se a partir das mentes de muitos filósofos. Essas pessoas são em sua grande maioria homens (percebe-se pelo apelo da masculinidade da palavra). As mulheres começaram a fazer parte do contexto filosófico, com grande influência, apenas na modernidade e muito mais perto da época em que se vive do pode-se imaginar (KOHAN, 1999).

O caso aqui não é demonstrar o quanto a filosofia está ligada a ideia de pensamento hegemônico masculino e da não participação das mulheres, isso abriria espaço para outro trabalho de pesquisa, mas sim de elucidar o quanto o acesso ao deslumbramento filosófico esteve, em grande parte de sua história, atrelado a uma parcela de pensantes, promovendo, com isso, o distanciamento de pessoas, consideradas imaturas e sem capacidade de desenvolver um produto filosófico.

A abertura para que as crianças tivessem acesso a este campo, tão restrito à sua contribuição, teve início em meados da década de sessenta do século passado com o pensador Matthew Lipman, sua tese ajudou a “incorporar as crianças ao mundo da filosofia” (KOHAN 1999, p.65).

A partir das reflexões de Kohan (1999), o encontro entre filosofia e infância é justificado a partir de alguns tópicos. Primeiramente, se justificaria pelo campo da filosofia como uma disciplina capaz de trazer valor para a experiência educativa como um instrumento que auxilia na construção de um pensamento com autonomia das crianças, de modo que que constrói a partir desta, desenvolva-se uma melhor maneira de julgar a realidade. Para Lipman a filosofia se constitui como a promotora de uma educação a partir da democracia, gerando a partir de sua prática uma consciência política como a reflexão educativa de conceitos que influenciam diretamente na vida das crianças.

Segundo Kohan (1999) a ideia principal de Lipman é produzir no campo filosófico um terreno fértil e cativo às crianças, capaz de acolher a infância e conscientizá-las para que se tornem adultos menos ignorantes, irresponsáveis e medíocres. É construir não somente um espaço para as crianças, é reconhece-las como pessoas, capazes assim como os adultos.

Entende-se que a filosofia de Lipman é uma grande responsável pela abertura de espaço para que as crianças adentrem no mundo da filosofia. Ele “[...] provê razões pragmáticas, sociais e políticas para reconhecer o caráter de pessoas e seres dotados de plena racionalidade às crianças” (KOHAN 1999, p.66). Para Lipman, se a filosofia se ocupa com as crianças, e notadamente com a infância, considerando-as (filosofia e infância) de igual pra igual, haverá bons frutos, não somente para elas, mas também para o próprio mundo filosófico, da mesma maneira com a sociedade da qual estão inseridas (KOHAN 1999).

Apesar de se constituir como um pensamento e uma ideia pragmática, Lipman é um pensador inspirador. Ele não esgota todas as possibilidades, entretanto inaugura uma perspectiva capaz de compreender a criança como constituinte de um processo. Dessa mesma maneira auxilia as próprias crianças entenderem-se como atoras da construção de seu pensamento e do seu espaço enquanto pessoa, produzindo pessoas mais críticas e que compreendem melhor o seu lugar no mundo (KOHAN, 1999).

Em seu pensamento, Kohan se debruça a identificar e a delimitar o que é propriamente dita a nomenclatura usada para estreitar os laços entre as crianças e a filosofia. Para ele existem três expressões que demonstram essa relação e que constituem um caminhar até o objetivo de que este laço se mantenha cada vez mais estreito.

A primeira é a expressão vinda do campo de conhecimento desenvolvido por Matthew Lipman é “filosofia para crianças”, este termo refere-se a ideia inicial de Lipman de levar a filosofia, através de seus métodos, dispositivos e temática, até as crianças. Estabelece-se, portanto, uma filosofia que dialoga com as crianças, tornando-os participantes de uma práxis permeada por questionamentos e análise filosóficas. A partir dessa filosofia, Lipman desenvolve um currículo elaborado a partir de escritos, para os professores e alunos, que legitimam a sua metodologia (KOHAN, 1999).

Já na época dos escritos de Kohan, apresentava-se no Brasil, uma alternativa ao programa de Lipman. Segundo Kohan (1999), como contraponto ao programa de filosofia para crianças de Lipman se desenvolve, em meados de 1997 o projeto “Filosofia na Escola” da Universidade de Brasília. Este projeto surge em contraposição ao que consideravam a institucionalização e ao comércio de um programa, como o de Lipman.

Os pesquisadores da mesma universidade abriam os olhos para uma nova prática neste campo:

[...] Nada poderia ser menos filosófico. A filosofia não se aplica. Se pratica, se vive, se tem uma experiência dela. Para isso, não pode haver receitas, manuais ou fórmulas prontas, mas sim a própria filosofia, suas perguntas e seus métodos desenvolvidos ao longo da sua história [...]” (KOHAN, 1999, p. 71)

Para estes pensadores o desenvolvimento, na prática, da filosofia debruçada sobre a criança, se desenrola em uma segunda instância, que deixará de estar conectada a uma filosofia levada ao mundo das crianças para uma filosofia que pense a infância, surge então o que Kohan chama de “filosofia da infância”, sendo essa a segunda expressão (KOHAN, 1999).

Para o Kohan, filosofia da infância tem o sentido de produzir conhecimento filosófico sobre esta determinada ideia ou conceito que está delimitado no campo histórico e social. Ver a infância é conceber que é importante para a construção de um ambiente saudável

A última expressão proposta por Kohan é a “filosofia das crianças”. Esta afirmação apresenta um movimento que pretende expressar a ideia, presença e “voz das crianças” nos espaços que são ocupados, majoritariamente, por pessoas adultas. Promover um olhar da criança é abrir campo para outras áreas da filosofia a partir de um caráter crítico e criativo. Aceitar o fato de que a criança pode estabelecer conceitos para a realidade é entender que todos são capazes de desenvolver-se e modificar o ambiente em que se vive. De certa maneira não é a permissão dos filósofos adultos que se propõe, segundo Kohan, é portanto, um espaço conquistado, próprio, onde as crianças construirão a partir de si mesmas, com sua própria maneira de fazer as coisas, o mundo que está a sua volta (KOHAN, 1999).

### 3.4 Bernardina Leal<sup>16</sup>

Mas afinal o que é a infância? Segundo Leal (1999) a infância se apresenta na possibilidade de ser, ou seja, enquanto criança será um futuro adulto. Aproxima-se da ideia de que a infância ainda não é, mas se estabelece como a possibilidade de ser alguma coisa. Pode-se ocorrer o erro de entender que a criança não é um ser em si, por completo.

As diversas áreas do conhecimento indicam a criança na sua relação com o descobrir-se ser alguma coisa, desenvolvem o conhecimento de que a infância é o próprio prólogo da existência, é a gênese daquilo que ainda não está completo, o período inicial a partir do qual as outras etapas se constituirão (LEAL, 1999).

A criança, entendida dentro do campo biológico, é um ser humano em fase de maturação, onde a sua estrutura física está distante do que é um ser humano adulto, (no sentido fisiológico, por exemplo, o corpo da criança não está pronto). O campo psicológico e social de uma criança é olhado da mesma maneira, ela não é vista como um ser humano preparado para superar ou até mesmo entender situações adversas na convivência em sociedade (LEAL, 1999).

Já a infância, a partir da visão da esfera filosófica, alcança um ambiente que se dedica a estabelecer, paralelamente, concepções que indagam sobre o modo de ser e agir das crianças. Não é um jogo de verdades e inverdades, mas de compreensão a partir de abordagens que aproximarão os questionamentos das respostas. E esse é o caráter da filosofia, indagar sobre a existência e sobre a gênese, é o papel da qual ela se ocupa muito bem (LEAL, 1999).

---

<sup>16</sup> Segundo a Plataforma Lattes Bernardina Maria de Souza Leal é docente da Universidade Federal Fluminense, servidora requisitada pela Defensoria Pública da União, responsável pela Coordenação de Tradução da Assessoria Internacional (CTRAD/AINT). Licenciada em Letras Inglês pela Universidade de Brasília (1983), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1997) com a pesquisa “O Filosofar infantil no contexto escolar: reflexões críticas sobre uma experiência brasileira”, doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008) com a pesquisa “Chegar à Infância”, e pós-doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília (2014). Atua nas áreas de Educação, Literatura, Tradução, Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos, com ênfase nos seguintes temas: Leitura e Escrita, Teoria Literária, Filosofia e Infância, Osman Lins, Guimarães Rosa, Experiências de Aprendizagem e Políticas Linguísticas Institucionais. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1662372245852531>. Acesso em 28 de nov. 2022.

Para Leal (1999), o encontro entre filosofia e infância se daria no âmbito de ciência questionadora do início da existência, sendo a infância é o próprio início da vida do ser humano. Assim como a filosofia carrega em si o papel de reflexão sobre o começo das coisas a infância elabora sentido quando ela é vista como início ou preparação para a vida adulta.

Percebe-se o quanto a criança é recriminada apenas por sua existência. De modo geral, nada se espera da existência da infância a não ser uma criatura desprovida de experiência, que necessita de ajuda de um adulto, que não se aguarda nada mais do que o seu papel de fazer o que lhe é próprio, ser criança. Considerada como um período de ausência de cumprimento de compromissos, ela é desacreditada. Até seus hábitos de questionamentos insistentes são recriminados, há uma insatisfação por parte dos adultos em dar atenção a essas perguntas, como se o não conhecer, um dia não fizera parte da sua vida (LEAL, 1999).

Todo olhar já concebido tanto sobre filosofia, como infância, relacionadas com a temática do princípio, vistas como ciência da gênese e fase de início, concomitantemente, produz um sentido de limitação das possibilidades da existência de ambas. A abertura à resignificação traz a probabilidade do novo e a novidade, em si reconstruída conceitualmente, trará novos olhares para as ações das quais fazem parte as crianças e a contribuição filosófica (LEAL, 1999).

Possibilitando a resignificação de ambos os temas, conseqüentemente se estabelecerá inclusive a possibilidade de aproximação entre filosofia e infância. No trabalho de desenvolver uma nova identidade das duas, construir-se-á um campo onde ambas se cruzem e possam contribuir uma com a outra (LEAL, 1999).

## **4 METODOLOGIA**

Esta pesquisa que se desenvolve no campo da educação e tem por objetivo analisar e realizar uma reflexão sobre uma determinada prática de ensino, necessita de um caminho metodológico baseado nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa. Qualitativa, pois apreende sobre os métodos importantes de uma análise de um campo sensível que é a educação. Portanto, se faz importante compreender o que é uma pesquisa em educação e as intenções que surgem para que seja realizada uma análise baseada na ciência e não somente nas intencionalidades do pesquisador.

### **4.1 Pesquisa em educação e pesquisa qualitativa**

Para que a pesquisa, inserida no campo da educação, seja efetivamente um meio de questionamentos e mudanças, precisa promover um diálogo entre a realidade, as informações recolhidas no decorrer do processo e o arcabouço teórico já acumulado sobre o assunto (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

De maneira ampla, a pesquisa em educação se dá a partir de uma problemática, que ao mesmo tempo em que revela lacunas a serem questionadas, proporciona o despertar da curiosidade juntamente com a delimitação das atividades de pesquisa que se somam a delimitação do tema que se pretende discutir (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Ludke e André (1986, p.2), essa caracterização da pesquisa em educação se faz a partir de “uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. Ou seja, é uma pesquisa vinculada à realidade e ao comprometimento em buscar soluções aos problemas encontrados.

Entende-se, porém, que mesmo que a pesquisa em educação seja fruto de uma curiosidade do pesquisador e revele sua inquietação diante da problemática, as descobertas dadas no processo, podem vir a confirmar ou negar as ideias primeiras do pesquisador. Portanto, revelando um cunho de incertezas que poderão ocorrer (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Outro aspecto que é levado em conta é que toda a atividade que tenha interferência humana e esteja vinculada à aspectos sociais, traz em sua construção a

subjetividade do pesquisador. Ou seja, a orientação da pesquisa se constituirá levando em conta os valores, interesses, princípios e preferências inerentes ao pesquisador (LUDKE ; ANDRÉ, 1986).

Mesmo assim, revelando seu aspecto subjetivo, o pesquisador, diante de sua visão de mundo, trará para a pesquisa suas próprias inquietações e as levará ao questionamento e conseqüentemente à uma mudança. Assim sendo, as inquietações, ao mesmo tempo que se constituem como pressupostos da pesquisa e norteiam as abordagens, também estarão passíveis de transformação (LUDKE ; ANDRÉ, 1986).

Entende-se, com o que foi dito, que o pesquisador influencia e é influenciado pelo processo de pesquisa. O papel assumido por quem pesquisa é “[...] o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.5). Por conseguinte, é pelo esforço de quem pesquisa que o desenvolvimento acontece, porém revelará as lacunas de concepções de mundo e definições teóricas.

Nesse sentido, Alves e Mazzotti (2002), afirmam que a construção do conhecimento não ocorre de forma isolada, pois “é uma construção coletiva da comunidade científica”, é um desenvolvimento contínuo, que se enriquece a cada novidade que a investigação traz. Portanto, não é estática e se configura sempre de novidade, revelando a postura comprometida do pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Para que o trabalho de pesquisa seja uma obra transparente, segundo Ludke e André (1986), necessita-se de uma postura de rigor, inerente ao trabalho científico. Necessita-se uma abordagem mais rígida no que se refere às exigências da comunidade científica buscando confiabilidade da pesquisa, portanto, a aproximação com as exigências científicas resulta na credibilidade da pesquisa.

Cientificamente encontramos dois principais tipos de pesquisa: pesquisa de caráter quantitativo e a pesquisa de caráter qualitativo. A primeira refere-se a uma abordagem estatística, pautada mais em dados do que em significados, já a segunda é atribuída a uma pesquisa que revela dados de uma realidade e seus significados.

A pesquisa qualitativa é a pesquisa que mais assemelha-se às intenções particulares da pesquisa em educação. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada como uma pesquisa que perpassa o ambiente das significações, intenções, pretensões, e atitudes, o que configura como uma pesquisa

não superficial, que se aprofunda nas relações das interações processuais e reflete sobre os fenômenos. Por conseguinte, está presente em ambientes que não são passíveis de quantificação.

A pesquisa qualitativa também é conhecida por pesquisa naturalista, pois as fontes de investigação, assim como as fontes de dados, encontram-se no seu ambiente natural. Essa pesquisa proporciona um contato direto do pesquisador com a esfera que será analisada, exigindo uma imersão e vivência por parte do pesquisador com o objeto de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para as autoras, Ludke e André (1986) é importante que o pesquisador esteja comprometido com a realidade da pesquisa, pois se compreende melhor um fenômeno social quando ele não é distanciado do seu ambiente natural. As condições individuais onde se encontra determinado objeto são decisivas para que se compreenda melhor o próprio objeto. Ou seja, para que a interpretação seja íntegra e se comprometa com a veracidade, a realidade estudada não pode ser desvinculada do seu contexto.

Da mesma maneira que procurou-se trabalhar com os dados de uma intencionalidade, aqui representada pelo ensino de filosofia para crianças, ela buscou proporcionar um contato direto com a realidade que este pesquisador vive. O ambiente escolar/educacional municipal que possui em seu currículo o ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental é o motivo dessa pesquisa. Por conseguinte, esta pesquisa procurou tratar dos fundamentos desse ensino, proporcionando contato direto com as intencionalidades e razões deste mesmo ensino. Portanto, por estar em contato com intencionalidades, proposições, pressupostos e objetivos este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa.

Com isso não se quer dizer que os dados quantitativos não venham a enriquecer o trabalho científico, porque tratam, em sua maioria, de dados estatísticos. Seriam eles, por sua característica objetiva, informações que auxiliam na compreensão, relação e confirmação da realidade estudada. Nesse entendimento, não é necessário avaliar contrapontos entre as características de cada tipo de pesquisa, mas avaliá-las a partir de suas contribuições para obter os melhores resultados (MINAYO, 1994).

Minayo (1994, p. 22) continua essa discussão afirmando que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente,

excluindo qualquer dicotomia”. A partir dessa realidade, o pesquisador não se preocupa com a escolha de determinada técnica ou característica da pesquisa, ao contrário, compreende que técnicas enriquecem o trabalho e auxiliam em responder o problema de pesquisa.

#### **4.2 O caminhar de outros pesquisadores – estado do conhecimento**

O estado do conhecimento é o instrumento pelo qual se consegue chegar a realidade das pesquisas que acontecem no campo científico, como também auxiliam na projeção dos melhores aportes metodológicos que propiciam, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento do trabalho científico (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Além de se apresentar como instrumento de busca e análise, o Estado do Conhecimento é um instrumento que promove uma reflexão para além do que já foi produzido e proporciona um olhar mais detalhado sobre trabalhos que se aproximam do tema discutido na pesquisa, portanto indica, de certa maneira uma ruptura dos conceitos pré-determinados de um pesquisador, abrindo um horizonte a partir das perspectivas e pressupostos de outros cientistas, promovendo uma pesquisa com maior qualidade (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Através desse instrumento foram analisadas pesquisas que se aproximam do tema ou de alguma forma contribuem para a melhor exploração da proposta em discutir a presença da filosofia nos anos iniciais e sua relação com a infância.

Para que esse processo de análise da produção de outros pesquisadores fosse realizado, decidi por utilizar a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A BDTD é a plataforma que “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico”<sup>17</sup> (IBICT, 2022). Por meio desse instrumento é possível realizar a pesquisa de dissertações e teses apresentadas e publicadas nas instituições brasileiras, através de seus programas de pós-graduação. A BDTD não é responsável por assegurar o armazenamento dessas pesquisas, ela tem o objetivo de agrupar em um só lugar as

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

produções científicas autorizadas pelas instituições a partir de um termo de adesão (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A escolha dessa plataforma se deu a partir do pressuposto da facilidade de acesso as pesquisas, pois é uma plataforma que permite, a partir de seu *layout* simples, a busca, pesquisa e compreensão dos dados apresentados, além de disponibilizar mais de 770.000 documentos entre teses e dissertações.<sup>18</sup>

Para que se chegue ao objetivo do conhecimento dessas pesquisas, além de elencar qual plataforma de pesquisa se encaixaria nos objetivos propostos por este pesquisador, foram escolhidos descritores que seguissem a aplicação do tema da filosofia para crianças enquanto proposta pedagógica formadora das competências de autonomia e pensamento crítico e sua presença no ensino fundamental de anos iniciais no ensino público. No quadro 1, abaixo, encontram-se os descritores e os resultados das pesquisas segundo os mesmos.

**Quadro 1 – Descritores e resultados da pesquisa na BDTD do IBCT**

<b>TERMO PESQUISADO</b>	<b>TÍTULOS ENCONTRADOS</b>	<b>CAMPO PESQUISADO</b>
"filosofia" + "criança"	38	Título
"filosofia" + "criança"	75	Assunto
"filosofia com crianças"	22	Título
"filosofia com crianças"	11	Assunto
"filosofia" + "infância"	16	Título
"filosofia" + "infância"	36	Assunto
"filosofia" + "ensino fundamental"	10	Título
"filosofia" + "ensino fundamental"	38	Assunto
"filosofia" + "educação para o pensar"	2	Título
"filosofia" + "educação para o pensar"	0	Assunto

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

A busca por dissertações e teses na base de dados da BDTD que comungam do mesmo campo teórico, aconteceu seguindo a ordem dos descritores acima. Dentro da pesquisa de cada descritor foram observados os títulos que tinham referência com a temática abordada, seguido de uma leitura flutuante do resumo do mesmo trabalho.

<sup>18</sup> Dados encontrados na página de abertura da BDTD da IBICT.

Por vezes, na pesquisa, foram encontrados trabalhos que não possuem ligação com a proposta e estes não foram selecionados para a incorporação deste Estado do Conhecimento.

Após a primeira seleção, a partir dos títulos e leitura flutuante dos resumos, foi realizada uma leitura do campo metodológico e teórico, a partir da observação do resumo dos mesmos trabalhos, com uma leitura de abordagem crítica, assim como, se fosse necessário, do corpo do texto, para observar a abordagem metodológica utilizada.

Abaixo encontra-se o quadro 2 que contém, por sua vez, a lista das pesquisas selecionadas na base de dados BDTD a partir da aproximação com o tema dessa pesquisa, partindo da leitura crítica, com o intuito de encontrar as proposições dos pesquisadores, objetivos, campo metodológico, assim como os resultados encontrados.

As três últimas pesquisas citadas nessa lista foram selecionadas na base de dados de teses e dissertações da Universidade de Passo Fundo (UPF)<sup>19</sup>. Além de serem de grande importância por sua ligação com o tema desta pesquisa, elas fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da universidade que é referência em pesquisas e formação na área da filosofia para crianças na região onde Marau está situada.

#### **Quadro 2 – Pesquisas selecionadas conforme campo de interesse**

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível/Instituição</b>	<b>Local/Ano</b>
1	WONSOVICZ, Silvio	O ensino de filosofia na escola fundamental: o projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003) - a proposta, a crítica, contradições e perspectivas	Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas	Campinas, SP, 2004
2	SILVEIRA, Renê José Trentin	A filosofia vai à escola?: estudo do "Programa de Filosofia para Crianças" de Matthew Lipman	Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas	Campinas, SP, 1998

<sup>19</sup> <http://tede.upf.br/jspui/>

3	ALMEIDA, Adriana Tavares de	Filosofia e infância na escola : tecendo algumas contribuições a partir do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa?	Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco	Recife, PE, 2019
4	SOUZA, Ayany Priscila Pires de	Infância, experiência e ensino de filosofia	Dissertação (mestrado profissional em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte, MG, 2016
5	ELIAS, Gizele Geralda Parreira	Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiânia, GO, 2005
6	OLIVEIRA, Janice da Silva	Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino.	Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco	Caruaru, PE, 2017
7	GADÊLHA SEGUNDO, Felinto	O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos	Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal, RN, 2017

8	LIMA, Caroliny Santos	Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman	Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão	São Luís, MA, 2018.
9	SANTIN, Mônica	Comunidades de Investigação : memórias dos sujeitos educativos sobre as vivências das aulas de filosofia para crianças.	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria, RS, 2008.
10	ATEHORTÚA RENDÓN, Martha Lucía	Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes	Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Marília, SP, 2015
11	FELIX, Ingrid Ellen da Silva	Pequenos filósofos: a filosofia com/para crianças como um processo de emancipação na infância	Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Londrina, PR, 2020
12	MARTINS, Marco Antônio	Filosofia para crianças: uma análise e uma crítica	Dissertação (mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina	Tubarão, SC, 2004

13	ANDRADE, Flávio Rovani de	""Não sei por que tanto por quê?" A Filosofia como disciplina no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Barueri (1997- 2005)"	Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo	São Paulo, SP, 2008
14	THOMAL, Alberto	A Produção do Conhecimento na Educação Básica Através do Ensino de Filosofia na Escola Pública Municipal	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis, SC, 2004
15	FAGUNDES, Katherine Cortiana	O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória	Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	Araraquara, SP, 2013
16	CONCEIÇÃO, Gislane Nóbrega Lima de Salles	O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância	Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	Recife, PE, 2008.
17	ROCHA, Elisabete	A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba	Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná	Curitiba, PR, 2010.
18	FRANCO, Ricardo da Silva	A Contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância	Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR, 2019.

19	TONIETO, Carina	Educação para o pensar como política educacional para a educação básica	Dissertação Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo, RS, 2010
20	SANTOS, Glória Regina dos	Filosofia para crianças: possibilidades de uma política educacional para a infância	Dissertação Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo, RS, 2018
21	MADALUZ, Marcos Antônio Martinelli	A atualidade da proposta educação para o pensar de Mathew Lipman diante das políticas para o ensino de filosofia	Dissertação Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo, RS, 2018

A pesquisa do estado do conhecimento a partir da base de dados da BDTD, assim como a TEDE (UPF), auxiliou no conhecimento das abordagens sobre o tema, além de contribuir para que sejam observados os campos teóricos e metodológicos das pesquisas analisadas. Proporciona também uma aproximação mais íntegra com as propostas dos trabalhos de pesquisa, (tanto teses, quanto dissertações), que foram desenvolvidas na abordagem da filosofia para ou com crianças, ou seja, nas quais há presença do mesmo campo teórico possuindo como referência a infância no desenvolvimento de habilidades de raciocínio, autonomia, como também a importância da presença desse campo curricular na formação de crianças estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental.

#### **4.3 Pesquisa bibliográfica e análise da realidade educacional**

Boa parte deste trabalho baseou-se no campo teórico, sendo desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com a intenção de construir um aporte capaz de auxiliar professoras e professores na compreensão dos pressupostos que podem fundamentar as razões da prática do ensino de filosofia nos anos iniciais.

A pesquisa bibliográfica ou fundamentação teórica é, segundo Ferreira (2015), uma construção de quem está pesquisando sobre o que já se conhece sobre o tema, ou seja, sobre o que já foi escrito e está disponível. É um esforço do próprio agente

de pesquisa, mostrado para o leitor, que a literatura existente responde efetivamente a problemática da pesquisa. Para isso, segundo Ferreira (2015), portanto, o pesquisador necessita ter em mente e com clareza, o tema, objetivos da pesquisa, assim como o caminho metodológico que será utilizado na intencionalidade de saber onde se pretende chegar.

Assim como para Ferreira, Gil (2002) aproxima-se desse entendimento referindo-se à pesquisa bibliográfica como uma pesquisa desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos especificamente de artigos e livros científicos. Também revela que em todos os estudos se exige embasamento teórico e afirma ainda que grande parte dos que são caracterizados como exploratórios se fundamentam na pesquisa bibliográfica.

Para além do entendimento que deva corresponder ao problema de pesquisa, ressalta-se que “[...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse[...]” (MINAYO 2001, p.53). Segue dizendo que o trabalho em discutir ideias, através de bibliografias, precisa partir de locais exclusivos como acervos confiáveis, arquivos e bibliotecas.

Segundo Triviños (1987, p. 100) o procedimento avaliativo do acervo literário encontrado, indicará ao pesquisador onde outros pesquisadores chegaram com suas pesquisas e métodos, os percalços do processo de investigação e ainda demonstrará o que ainda pode ser investigado. Ao mesmo tempo que se abrirá para uma reflexão sobre o andamento da pesquisa também possibilitará outros enfoques para enriquecer o trabalho.

Para que a pesquisa bibliográfica tenha uma boa fundamentação ela deve ser organizada sistematicamente e pautada pela lógica, de modo que isso vai depender bastante do tema de pesquisa e o modo com o qual ela é abordada, do ritmo do pesquisador e também das preconizações por parte do orientador. É importante ressaltar que quem pesquisa, precisa produzir a escrita, de maneira que quem estiver lendo a entenda, pois é possível que esta seja a primeira vez que o leitor entra em contato com o tema. Dessa maneira, objetividade e coerência textual precisam estar em primeiro lugar. Isso não quer dizer que a pesquisa necessita ser exaustiva a ponto de esgotar todas as possibilidades de leitura e escrita, muito menos começar a fundamentação pela explicação de fatos pré-históricos (FERREIRA, 20015).

Nesse mesmo pensamento Triviños (1987) indaga sobre a postura do pesquisador em educação. Para ele, quem pesquisa, corre o risco de começar uma revisão bibliográfica sem definir uma linha teórica, o que levará a duas situações: ou a incerteza sobre qual teoria é a que melhor se aproxima ao tema, as suas concepções de mundo e convicções; ou a uma orientação insuficiente sobre a teoria específica. Nessa última situação, o mestrando corre o risco de procurar fundamentar sua pesquisa, primando mais pela quantidade de bibliografias utilizadas do que um rigor teórico que seja específico e entregue um desenvolvimento claro sobre o tema.

Basicamente a presente pesquisa pautou-se em um quadro teórico específico direcionado ao entendimento de como surgiu o ensino de filosofia para crianças e em qual campo teórico este ensino está inserido, assim como compreender de que maneira uma abordagem metodológica é capaz de auxiliar os alunos no seu desenvolvimento do pensamento, permitindo ao educando o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de pensar por si só. Buscando, portanto, compreender as relações existentes entre o ensino de filosofia e a infância, como os pressupostos, características e intencionalidades de um ensino que tem como objetivo o enriquecimento curricular com atividades que possibilitem o pensar bem.

Examinando o modo como se pode estruturar a construção de um direcionamento sobre quais seriam as premissas de uma educação para o pensar, levando em consideração todo o arcabouço já explorado pelos autores, como também proposições para que o trabalho da filosofia para crianças seja considerado na educação básica do mesmo município como auxiliar no desenvolvimento integral dos educandos.

Além do disposto acima esta pesquisa procurou pautar-se na compreensão do ensino de Filosofia com crianças na realidade educacional na cidade de Marau/RS com o intuito de demonstrar como o ensino de filosofia para crianças é conduzido no campo teórico-metodológico nos documentos que orientam o ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marau/RS.

Seguindo essa proposta de discutir a presença do ensino de filosofia para crianças no currículo das escolas municipais de Marau/RS, além da pesquisa bibliográfica, será trazida para a construção deste trabalho a observação do perfil educacional do município, assim como dos educadores a partir da análise de informações do portal da transparência, com o intuito de compreender a realidade

educacional do município prevendo indicativos da valorização do ensino de filosofia para crianças.

Outro aspecto que também foi atribuído para a análise, e talvez o ponto central dos questionamentos dessa pesquisa, são as indicações teórico-metodológicas para o ensino de filosofia nos anos iniciais no município de Marau/RS. Para cumprir esse objetivo foram analisados o Documento Orientador Municipal – DOM e as diretrizes do Sistema Municipal de Educação para o ensino de filosofia nos iniciais.

#### 4.4 Produto final

Esta pesquisa, além da construção do aporte teórico, realizando também uma análise do panorama educacional municipal e os indicativos teórico-metodológicos do ensino de filosofia nos anos iniciais do mesmo município, tem por objetivo a construção de um produto. A proposta da produção de um produto final está ligada intimamente à característica do mestrado profissional. O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) caracteriza-se como um meio de

1. Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.
2. Habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da docência, da gestão educacional e nos processos pedagógicos formais e não-formais.
3. Formar profissionais capacitados para a identificação das potencialidades e das demandas originadas no espaço de trabalho, ancorados nos recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a criação de novas alternativas de ação.
4. Formar profissionais capacitados para a identificação das potencialidades e das demandas originadas no espaço de trabalho, ancorados nos recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a criação de novas alternativas de ação.
5. Produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas, programas, planos e projetos da educação, mormente dos sistemas públicos de educação.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Apresentação do curso de mestrado do PPGPE encontrado em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>>. Acesso em 19 de set. 2022.

Em consonância com o objetivo da construção de um produto, com a intenção de propor uma revisitação ao campo teórico-metodológico do ensino de filosofia nos anos iniciais suas inserções no campo educacional, esta pesquisa pretende trazer indicativos, no seu desenvolvimento teórico, sobre importância de valorizar o espaço direcionado para a filosofia nos anos iniciais, como de se utilizar deste tempo para a aplicação de metodologia para o ensino de filosofia para crianças que contribuem para o desenvolvimento do pensar crítico e criativo das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação do município de Marau.

Todos esses indicativos da pesquisa, baseados no desenvolvimento teórico, serão apresentados em forma de ebook. Neste ebook estão dispostas as indicações metodológicas que podem auxiliar no entendimento dos pressupostos necessários para uma aula de filosofia nos anos iniciais, como também atividades práticas que contribuem para o entendimento por parte dos alunos da maneira que se constitui uma um encontro/aula de filosofia.

Outra proposta indicada que está relacionada ao produto final é a promoção de momentos formativos, em forma de roda de conversa com professores e professoras dos anos iniciais que trabalham com filosofia em sala de aula. Buscando uma reflexão sobre o tema, assim como compreender como estes mesmos professore/as entendem a importância do ensino de filosofia nos anos iniciais, suas dúvidas e inseguranças que possam surgir. A intenção é levar o campo teórico para a apreciação desses educadores/as, promovendo uma reflexão sobre seu trabalho e indicando quais postulados metodológicos e didáticos necessitam ser adotados para a valorização do componente curricular de filosofia.

## **5 OBSERVAÇÕES SOBRE A REALIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE MARAU/RS**

Este capítulo é responsável pelo estudo da realidade do município de Marau/RS. As sessões são compostas por aspectos que são necessários para compreender a realidade educacional do município, perpassando por dados das escolas municipais, como o número de escolas e estudantes, também o número de professores que fazem parte do corpo docente municipal. O texto que se segue apresenta também a situação específica do ensino de filosofia nos anos iniciais, perpassando pelos documentos que indicam os pressupostos e objetivos desse ensino, assim como as habilidades a serem desenvolvidas durante a primeira parte do ensino fundamental.

### **5.1 Aspectos sobre o município de Marau**

Marau é um município localizado na região norte do estado do RS, região conhecida como planalto médio. Segundo dados históricos do site da prefeitura municipal<sup>21</sup>, é uma cidade que foi colonizada por imigrantes italianos, chegados no município no início dos anos 1900. Possui uma área de cerca de 640 quilômetros quadrados com mais de 45 mil habitantes, segundo os dados do censo demográfico de 2022 do IBGE.

No aspecto econômico Marau se destaca pelo setor da agricultura e da indústria. Após sua emancipação em 1955, Marau se desenvolveu com mais rapidez a partir da instalação de um frigorífico, propiciando a produção de proteína animal no campo e na cidade. Hoje se destaca também na área da produção de alimentos, mas também com a presença de indústrias na área da metalurgia

Em relação ao seu aspecto político, Marau se destaca especialmente nos últimos tempos, a partir do seu título de Cidade Educadora (concedido em 27 de agosto de 2019). O título vem demonstrar os esforços do poder público na melhoria das

---

<sup>21</sup> <http://www.pmmarau.com.br/conheca-marau/historia-de-marau>

condições de seus cidadãos, referente aos setores da educação, saúde, segurança e cultura.

Cabe aqui evidenciar que, sobre o aspecto educacional, que a partir da Lei nº 5524, de 21 de dezembro de 2018, Marau torna-se Sistema Municipal de Educação. A partir desta data o setor da educação possui mais autonomia nas tomadas de decisões e na formulação de normativas que contribuam para o aprimoramento e efetivação da proposta educacional. Facilitando, portanto, os meios para a construção de políticas pedagógicas.

## **5.2 Realidade da estrutura educacional dos anos iniciais do ensino fundamental em Marau**

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marau é responsável pela manutenção e alinhamento pedagógico de 23 escolas municipais. Segundo dados da própria SME, dentre estas escolas 12 são escolas de educação infantil, 10 escolas de ensino fundamental (9 escolas de 1º ao 9º ano e 1 escola de 1º ao 5º ano) e 1 escola de educação para jovens e adultos (SEJA – Serviço Educacional de Jovens e Adultos).

Segundo dados da SME de Marau as escolas municipais têm um total de 5.453 alunos matriculados neste ano, número que contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental e SEJA. Dos 5.453 alunos, 1.719 estão matriculados nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Portanto esse é o número de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem o componente curricular de filosofia.

Abaixo um quadro para compreender a quantidade das turmas divididas no ensino fundamental de anos iniciais do município de Marau:

### **Quadro 3 – quantidade de turmas dos anos iniciais de ensino fundamental do município de Marau**

<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>TURMAS</b>
1º ano	19
2º ano	19
3º ano	20
4º ano	17

5° ano	20
Total	95

Fonte: dados da SME de Marau. Elaborado pelo autor.

Há uma quantidade considerável de turmas de anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Marau. Em cada uma dessas turmas circulam, em média, quatro educadoras/es, responsáveis pelas diversas áreas do ensino. É importante destacar que os professores/as responsáveis pelo componente curricular da filosofia são aqueles/as que também são responsáveis pelos componentes de língua portuguesa, matemática e ensino religioso (ver o anexo C). Portanto, entende-se que se existe 95 turmas de anos iniciais, e para cada uma delas há um professor/a responsável pela filosofia, existe então 95 professores/as que trabalham com o componente curricular de filosofia nos anos iniciais.

### **5.3 Considerações sobre os educadores do município de Marau**

Um dos fatores que contribuem para o entendimento do panorama educacional do município de Marau/RS é o quadro de professores e seu grau de formação. Isso não indica, no entanto, que os níveis elevados de formação de um grupo de professores contribuem para uma boa educação.

Uma boa educação, parte de vários princípios. Esses princípios podem se basear no comprometimento do professor, na sua postura didática, no seu planejamento, e também na preocupação em preparar-se para realizar o seu trabalho em sala de aula.

O que está a ser elucidado aqui parte do princípio de que os professores, preocupados com sua própria formação acadêmica, podem estar mais preparados para o trabalho em sala de aula. Abaixo segue o quadro 4 onde estão indicados o número dos vínculos, assim como o nível de formação acadêmica.

**Quadro 4 – Registros dos vínculos do magistério municipal e seus níveis de formação**

<b>NÍVEL DE FORMAÇÃO</b>	<b>Número total de registros de 20h</b>	<b>Vínculo de 20h</b>	<b>Vínculo de 40h (20h + 20h)</b>	<b>Número de professores</b>
Nível médio <sup>22</sup>	6	4	1	5
Graduação – regime estatutário (concurso)	40	40	0	40
Graduação – regime contrato emergencial	127	109	9	118
Especialização	413	233	90	323
Mestrado	38	16	11	27
<b>Total de professores</b>				<b>513</b>

Fonte: Portal da Transparência Marau/RS (jun. 2023). Elaborado pelo autor, 2023.

Segundo pesquisa ao portal da transparência do mês de junho o número total de professores que compõem o corpo do magistério municipal é de 513. Dentro desse número estão os educadores que trabalham em sala de aula nas escolas de diferentes níveis escolares (educação infantil, ensino fundamental, ensino de jovens e adultos); e também estão em diferentes espaços, como por exemplo, cargo de direção ou coordenação pedagógica, como pessoal disponível para a SME, assim também para outros projetos que compõem o alcance do trabalho educacional municipal.

A intenção aqui não é promover uma avaliação minuciosa com os dados sobre a quantidade de professores que possuem A ou B nível de formação. Esse quadro é utilizado para elucidar que há uma quantidade relevante de professores que estão em regime de contrato, assim como demonstrar de maneira geral o nível de formação dos educadores, com destaque para a quantidade de professores que possuem especialização e que possuem mestrado.

Sabe-se, portanto, que a formação de professores é um dos fatores que possibilitam uma educação humana, autônoma e comprometida com a vivência dos

<sup>22</sup> Professores com o nível de formação mínimo exigido Ensino Médio são professores formados pelos cursos normais, ou curso de magistério de nível médio. Este cargo no município de Marau está em extinção. Conforme diz o Inciso I do Art. 7º da Lei nº 5.976, de 21 de julho de 2022: “Nível “A” - profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade normal, ainda em atividade, integrado pelos professores ocupantes de cargos do quadro em extinção.”

alunos. É inegável que há esforços da administração pública para que os professores estejam atualizados nos mais diversos temas, no entanto, a formação para professores direcionada a presença da filosofia para crianças no currículo escolar não aparece como tema nos últimos anos.

A formação específica para o trabalho com a filosofia em Marau, que aconteceu em meados de 2001 (ver anexo A e anexo B)<sup>23</sup>, antes que o componente estivesse no currículo do município a partir do ano de 2002. Eram encontros realizados em finais de semana com o intuito de formar os professores na área específica da filosofia, com diversos temas que contribuíram para formação de professoras e professores que não eram especialistas na área.

Segundo dados pesquisados no portal da transparência, dos professores que estavam vinculados até o dia 31 de dezembro de 2001, com vínculo efetivo (concurso), partindo do pressuposto que estes participaram das formações preparatórias, apenas 15 ainda possuem vínculo com o município e estão trabalhando em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. É um número pequeno se considerar a quantidade de professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental segundo o Quadro 3.

Para melhor entendimento, é necessário ressaltar que a obrigatoriedade de formação específica para trabalhar com o componente curricular de filosofia no município de Marau é exigido apenas para os professores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental.

#### **5.4 O ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental**

Primeiramente gostaria de evidenciar que Marau é o único dos 17 municípios associados à AMPLA (Associação de Municípios do Planalto), ligada a FAMURS (Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul) que possui em sua grade curricular o ensino de filosofia para crianças. Isso demonstra o destaque que o município possui em sua região em relação ao incentivo do desenvolvimento das habilidades das ciências humanas com a presença da filosofia no currículo escolar dos anos iniciais.

---

<sup>23</sup> Ver o anexo A exemplos de certificados emitidos pelo NUJEP, que indicam as datas e temas das formações realizadas no ano de 2001.

A filosofia, de forma geral, no ensino de Marau é compreendida dentro da área das ciências humanas, juntamente com o ensino de geografia e história. O documento que indica quais são as unidades temáticas (conteúdos/assuntos) a serem trabalhadas, assim como as habilidades e base teórica é o Documento Orientador Municipal (DOM).

No DOM, na sessão das ciências humanas se encontra o texto introdutório no qual indica as intenções do ensino das ciências humanas, sua aplicabilidade e função social, assim como a justificativa, pressupostos e objetivos do ensino de filosofia. Abaixo estão alguns destaques deste texto para compreender esses aspectos do ensino de filosofia:

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que as Ciências Humanas têm como áreas obrigatórias, na etapa do Ensino Fundamental, a da Geografia e da História. Contudo o município de Marau, respeitando as orientações da base, acredita nas possibilidades da disciplina de Filosofia para o desenvolvimento da educação integral dos estudantes e do desenvolvimento das competências definidas pelo documento. Afirma-se que a Filosofia contribui para o desenvolvimento dos estudantes quando ela desenvolve a capacidade destes de serem competentes para apropriarem-se de discursos filosóficos e conseguirem operar e desenvolver pensamentos próprios e contextualizados com sua própria realidade, elemento fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania efetiva. Como objetivos principais da disciplina de filosofia estão a capacidade de os estudantes se apropriarem dos conhecimentos de forma singular e significativa. Esse objetivo serve como principal referencial para o desenvolvimento da orientação metodológica dos professores. Existe aqui o entendimento de que o fazer filosofia é composto pela capacidade de desenvolver e fundamentar discursos de uma forma organizada e racional. Por esse fator, todas as informações relativas ao conhecimento filosófico estão orientadas para o desenvolvimento das capacidades lógicas dos estudantes a partir de uma estrutura básica, paradigma para o pensamento filosófico, baseada nas perguntas filosóficas, que podem ser constituídas a partir de três categorias, a primeira é a do tema comum, ou seja, um assunto que é capaz de sensibilizar todas as pessoas, entendidas como a humanidade, a segunda está colocada como central, que está tematizada com temas que são importantes para vida, e como terceira são as questões construídas a partir de temas controversos, que são o desenvolvimento de questões sobre tensões latentes na sociedade. As aulas de filosofia servem para possibilitar a constituição de parâmetros lógicos e metacognitivos da conversação e da investigação, entendidas como fundamentais para o desenvolvimento das competências respectivas as Ciências Humanas. A disciplina de filosofia acaba sendo fundamental para o desenvolvimento educacional, pois, por estar preocupada com o desenvolvimento do pensamento, tem como lugar de destaque a problematização da realidade e os próprios conteúdo das outras disciplinas, servindo como ponte de sentido para o relacionamento delas (DOM, 2020, p. 690-691, grifo nosso).

Percebe-se, a partir do DOM, que o ensino de filosofia possui um grande destaque. Ela é entendida como promotora do pensamento crítico, essencial para a

construção das habilidades de raciocínio, de entendimento da realidade onde se vive, assim como sua aplicabilidade, sendo auxílio para a “promoção de uma cidadania efetiva”.

O ensino de filosofia nos anos iniciais, estruturado em uma aula semanal de quarenta e cinco minutos (ver anexo C), além de partir dos pressupostos e objetivos dispostos anteriormente são indicadas as unidades temáticas divididas por nível/ano/série, objetivos dessas unidades, assim como as habilidades gerais que necessitam ser trabalhadas. A seguir temos um quadro indicativos desses itens, acrescido do material teórico indicado também no DOM:

**Quadro 5 – A estrutura curricular para o ensino de filosofia nos anos iniciais no DOM**

AN O	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	LIVRO BASE	HABILIDADES
1º ano	INVESTIGAÇÃO O IMAGINATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O significado de dar e receber presentes;</li> <li>• Pensando sobre o falso e o verdadeiro;</li> <li>• A vontade de descobrir e transformar;</li> <li>• Cuidar dos amigos;</li> <li>• Lembrar e esquecer;</li> <li>• Brincar de imaginar;</li> <li>• A alegria de viver;</li> <li>• O direito da criança;</li> <li>• Colocar-se no lugar do outro;</li> <li>• Brincar com os amigos;</li> <li>• Decidir por si mesmo;</li> <li>• Conversa sobre os medos que temos;</li> <li>• Aprendendo com as frustrações;</li> <li>• O tempo e a saudade;</li> <li>• Cuidar, guardar presentes;</li> <li>• Curiosidade e persistência;</li> <li>• Crescer e conviver;</li> </ul>	O Tesouro de Pérola <sup>24</sup>	<p>EF0105FI-MA-1) HABILIDADES DE RACIOCÍNIO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Buscar e dar boas razões;</li> <li>➤ Estabelecer critérios;</li> <li>➤ Fazer inferências;</li> <li>➤ Raciocinar analogicamente;</li> </ul>

<sup>24</sup> FÁVERO, Alcemira; BINI, Elena. Tesouro de Pérola. Passo Fundo: NUPEP, 2001.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, investigar, proteger e perguntar;</li> <li>• Pedrinhas no sapato;</li> <li>• O melhor lugar;</li> <li>• Buscar e dar direção;</li> <li>• Observando estrelas;</li> <li>• Lembranças, pensamentos, sonhos, imaginação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionar parte-todo;</li> <li>➤ Relacionar fins e meios;</li> </ul>
2º ano	INVESTIGAÇÃO O CONCEITUAL	<p>INDIVÍDUO E LINGUAGEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morar;</li> <li>• Orgulho;</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Interpretar;</li> <li>• As Palavras;</li> <li>• Amigos;</li> <li>• Compartilhar;</li> <li>• Esclarecer: ideia clara X ideia obscura.</li> </ul> <p>PENSAR CRIATIVO E CUIDADOSO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maravilhar;</li> <li>• Observar;</li> <li>• Obtenção e organização de dados;</li> <li>• Comparação;</li> <li>• Curiosidade;</li> <li>• Pensar por hipóteses.</li> </ul> <p>AUTO-CONHECIMENTO E AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome;</li> <li>• Os sentidos;</li> <li>• Sentimentos;</li> <li>• Crescer;</li> <li>• Reconhecimento;</li> <li>• O que faz eu ser eu?</li> </ul> <p>RELAÇÃO HOMEM X MUNDO</p>	O menino e a caboré <sup>25</sup>	<p>(EF0105FI-MA-2) HABILIDADES DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formular conceitos precisos;</li> <li>➤ Classificar;</li> <li>➤ Comparar;</li> </ul>

<sup>25</sup> MIBIELLI, Francisco; WONSOVICZ, Silvio O menino e a caboré. Florianópolis: Editora Sophos, 2005.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animal de estimação;</li> <li>• Colocar-se no lugar do outro;</li> <li>• Cuidar da natureza;</li> <li>• Hábitos dos animais;</li> <li>• Instintos dos animais;</li> <li>• Amizade.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Agrupar/classificar;</li> <li>➤ Seriar.</li> </ul>
3º ano	INVESTIGAÇÃO O CONCEITUAL	<p><b>INDIVÍDUO E LINGUAGEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero;</li> <li>• Sonho e realidade;</li> <li>• Sinônimos;</li> <li>• Pensar por silogismos;</li> <li>• Caçar;</li> <li>• Mamíferos roedores;</li> <li>• Morcegos;</li> </ul> <p><b>PENSAR CRIATIVO E CUIDADOSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar;</li> <li>• Saber e conhecer;</li> <li>• Significado de interesse;</li> <li>• Planejamento de projetos e pesquisas;</li> <li>• Raciocínio hipotético;</li> <li>• Pensando por silogismos;</li> <li>• Ver no escuro;</li> <li>• Pensar por si mesmo.</li> </ul> <p><b>AUTOCONHECIMENTO E AUTOESTIMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar intrigado;</li> <li>• Arrependimento;</li> <li>• Cometer erros;</li> <li>• Estar perdido;</li> <li>• Aflição, apavoramento;</li> <li>• Ser controlado, ser ponderado;</li> <li>• Medo e coragem;</li> <li>• Generosidade;</li> <li>• Características.</li> </ul> <p><b>RELAÇÃO HOMEM X MUNDO</b></p>	O menino e a caboré	<p>(EF0105FI-MA-3) HABILIDADES DE QUESTIONAMENTO E INVESTIGAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observar;</li> <li>➤ Adivinhar;</li> <li>➤ Supor/conjecturar;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animais em extinção;</li> <li>• Hábitos animais x hábitos humanos;</li> <li>• Matar animais;</li> <li>• Labirinto verde;</li> <li>• Características que definem.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Buscar alternativas;</li> <li>➤ Averiguar;</li> <li>➤ Imaginar: conceber, inventar e criar;</li> <li>➤ Selecionar possibilidades: possível e provável;</li> <li>➤ Formular hipóteses.</li> </ul>
<b>4º ano</b>	<b>INVESTIGAÇÃO ANALÓGICA</b>	<p><b>GRUPO SOCIAL E LINGUAGEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinônimos;</li> <li>• Interior x exterior;</li> <li>• Clã, aldeia, tribo, nação;</li> <li>• Sinais e símbolos;</li> <li>• Resumo;</li> <li>• Ambiguidade;</li> <li>• Significados (cobras);</li> <li>• Analogias;</li> <li>• Leitura de sinais; Despedidas.</li> </ul> <p><b>IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podemos fazer tudo?</li> <li>• A busca de suposições;</li> <li>• Sinal de nascença;</li> <li>• Decisão X interpretação;</li> <li>• Seguir seu caminho;</li> <li>• Agilidade.</li> </ul> <p><b>IDENTIDADE PESSOAL X INSERÇÃO SOCIAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritos de passagem;</li> <li>• Honra;</li> <li>• Leis e tradições;</li> <li>• Partilhar e compartilhar;</li> <li>• A história de cada um;</li> <li>• Nome;</li> <li>• Sentir-se ameaçado;</li> <li>• A união como garantia.</li> </ul>	<b>Irmãos de sangue</b> 26	<p>(EF0105FI-MA-4) <b>HABILIDADE DE TRADUÇÃO E FORMULAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interpretar;</li> <li>➤ Improvisar;</li> <li>➤ Traduzir a oralidade para</li> </ul>

<sup>26</sup> MIBIELLI, Francisco; WONSOVICZ, Silvio. Irmãos de sangue. Florianópolis: Editora Sophos, 2005.

		<p>A RELAÇÃO HOMEM X MUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos de sangue;</li> <li>• Socialização geográfica;</li> <li>• Cuidados necessários;</li> <li>• Sentir-se ameaçado;</li> <li>• A união como partilha.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ outras formas de expressão, tais</li> <li>➤ como: escrita, artes plásticas,</li> <li>➤ música...</li> <li>➤ Sintetizar/resumir.</li> </ul>
5º ano	INVESTIGAÇÃO ANALÓGICA	<p>GRUPO SOCIAL E LINGUAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação dos fatos;</li> <li>• Morte;</li> <li>• Vizinhos;</li> <li>• Propriedade;</li> <li>• Pensando analogicamente;</li> <li>• Classificação;</li> <li>• Descoberta;</li> <li>• Pensando hipoteticamente;</li> <li>• Metáforas.</li> </ul> <p>IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginação;</li> <li>• Descoberta;</li> <li>• História e história da história;</li> <li>• Superstição;</li> <li>• Desvendando um mistério;</li> <li>• Abalada e confusa;</li> <li>• Ser crítico.</li> </ul> <p>IDENTIDADE PESSOAL X INSERÇÃO SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidades X desejos;</li> <li>• Costumes;</li> <li>• Reconhecimento;</li> <li>• Decepção;</li> <li>• Características da civilização;</li> </ul>	Irmãos de sangue	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Características físicas e intelectuais;</li> </ul> <p>RELAÇÃO HOMEM X MUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chuva;</li> <li>• Vizinhos;</li> <li>• Propriedade;</li> <li>• Superstição.</li> </ul>		
--	--	---	--	--

Fonte: Documento Orientador Municipal (MARAU, 2020, p. 813-817). Elaborado pelo autor.

A partir do quadro anterior se pode compreender que as quatro habilidades indicadas não estão conectadas especificamente aos níveis de ensino. Indicam que elas são gerais, perpassando todos os níveis e objetivos, diferentemente dos demais componentes da área de ciências humanas, onde cada unidade temática e objetivo possui habilidades específicas a serem desenvolvidas.

Os livros bases para o trabalho da filosofia nos anos iniciais em Marau são indicados no DOM, pois a metodologia da filosofia para crianças determina a utilização de recursos teóricos (novelas filosóficas) para delimitar o discurso sobre um tema. Essas novelas utilizadas como referência não são as mesmas escritas por Matthew Lipman e sua equipe, são textos escritos por autores brasileiros no intuito de desenvolver as habilidades necessárias já citadas no quadro acima.

Em consideração as novelas filosóficas, indicadas para o trabalho em sala de aula, sugiro que de alguma maneira elas sejam introduzidas no texto. É necessário que sejam explicadas para quem não as conhece, especialmente no que se refere sua intenção, conteúdo e objetivos.

Seguindo a partir do aspecto da redação e do conteúdo do texto é necessário demonstrar que alguns itens dos objetos de conhecimento podem parecer confusos, especialmente para quem não tem proximidade com o campo do ensino de filosofia. Gostaria de dar um destaque a três itens encontrados no quadro dos objetos do conhecimento do 3º ano no subtítulo “indivíduo e linguagem”: “caçar”; “mamíferos roedores”; e “morcegos”. Qual é o propósito desses três itens aparecerem no texto?

Outro aspecto a ser considerado é a diagramação do quadro onde estão indicados as unidades temáticas, objetivos e habilidades. A estrutura do quadro está confusa, alguns objetos do conhecimento, por exemplo do 5º ano estão muito próximos dos do 4º ano, podendo gerar inseguranças até mesmo para educadores

que conhecem o ensino de filosofia. Cabe ressaltar que nos demais componentes do DOM, os quadros dos anos/séries são separados por uma faixa colorida, auxiliando, através desse recurso visual a melhor compreensão das indicações para cada faixa de ensino.

As indicações destas lacunas não estão dispostas aqui como uma maneira de destacar os erros que possam gerar problemas na compreensão do texto. Desejaria que a indicação destas possíveis lacunas resultasse em uma reavaliação do texto. Possibilitando melhorias para facilitar o entendimento dos educadores/as que não possuem formação, que enxergam neste referencial as indicações de como trabalhar o componente curricular de filosofia nos anos iniciais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolver deste trabalho, que se debruçou sobre o ensino de filosofia para crianças, foi possível depreender que para que uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, assim como das habilidades de construção coletiva (como aqueles em que a filosofia se baseia) é necessário compreender alguns pressupostos introdutórios, como por exemplo, a abordagem democrática da educação.

A perspectiva democrática da educação possibilita que o paradigma que atravessa o processo educacional esteja fundamentado na característica humanista de sua abordagem. Para a construção de uma abordagem humanizadora, que parte de ideias basilares em sua essência e em sua aplicação, ou seja, a educação ao mesmo tempo que necessita possuir a intenção de humanizar as pessoas, também deve possuir em seu âmago os pressupostos humanizadores.

Sem a abordagem democrática, segundo Nussbaum, a educação estaria inclinada a aceitar as demandas do capital, entregue aos devaneios do lucro. Uma educação que se distancia da sua relação social exerce a sua função fora do campo de onde vem e para o qual nasceu, a vida e a construção da coletividade.

Neste sentido é onde a filosofia se encontra. O ensino de filosofia alinhado aos caprichos do “mercado” foge de seu propósito de auxiliar no processo fazer para o campo do raciocínio, as expressões sociais e os discursos. Antes de se tornar uma filosofia direcionada às crianças no ensino escolar, a filosofia enquanto método e teoria esteve presente nos currículos escolares do Brasil muito timidamente. Sua presença foi considerada irrelevante.

A irrelevância do ensino de filosofia esteve ligada às suas características. Por um bom tempo, especialmente na era colonial, ela fora vista como promotora do pensamento da época, fundamentando-o nos ideais cristãos. Dessa maneira, não propunha mudanças, mas sim manutenções.

Quando a filosofia perde sua perspectiva questionadora e construtora de novos conhecimentos ela rompe com a ideia de considerá-la uma ciência, capaz de promover a partir do pensamento crítico novos modos de conceituar, pensar e agir.

Enquanto proposta de uma filosofia direcionadas as crianças ela retoma seu posto de responsabilidade com a construção do conhecimento. Vê-se nela uma maneira de construir com as crianças um mundo de discussões, capaz de produzir conhecimento filosófico.

Entende-se, portanto, que sua perda de sentido tenha ligação com sua descaracterização. Tirar a identidade da filosofia é condenar aqueles que dela se beneficiam a uma vida que não reflete sobre sua própria realidade. A filosofia em seu cerne procura desenvolver um método crítico a partir da autonomia do pensamento.

Trazer o ensino de filosofia como para este trabalho possibilitou que eu, como pesquisador, me aproximasse ao tema, ajudando-me a compreender melhor os pormenores da prática da filosofia na sala de aula com as crianças.

O ensino de filosofia nos anos iniciais em Marau se apresentou como um desafio. Os professores, colegas de escola, expunham suas limitações em relação ao modo como trabalhar a filosofia, por vezes reclamaram não compreender o que está escrito no DOM, que determina os objetos do conhecimento. Percebe-se que a falta de formação é um dos fatores que fazem com que a filosofia esteja distante das salas de aula nos anos iniciais da rede municipal de Marau.

Essa relação que se faz aqui, não é um modo de culpabilizar os educadores/as que estão em sala de aula. O poder público não exige via normativa que as professoras/es tenham formação específica para trabalhar filosofia nas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Ao contrário, este trabalho procurou indicar as lacunas para que o foco, que é o ensino de filosofia, seja enxergado como um método capaz de auxiliar os alunos na construção do conhecimento.

Para corresponder a este intuito foi que a filosofia se tornou tema de estudo. Sem ser vista como um método válido, a filosofia perde seu espaço. A perda de espaço se dá no campo ideológico, considerando-a como desnecessária, assim como no campo metodológico, que a vê como uma maneira de enxergar o mundo a partir da ótica do pensamento reflexivo.

Do mesmo modo esta pesquisa procurou trazer para o campo da reflexão a possível relação da filosofia com a infância. Essa reflexão aproximou esses dois polos, que por vezes foi considerado distante. As crianças são vistas como um adulto em construção e não enquanto um ser em si, dotado de capacidades de inferir, conceituar,

realizar analogias, assim como desenvolver habilidades de julgamento entre o que é certo e errado.

Entende-se que há a falta de maturidade na infância para a compreensão de algumas áreas do conhecimento e até do mundo, mas isso é característica própria de um ser humano em evolução. Outra característica importante, também destacada no texto, é que a educação no percurso embarga os alunos na sua criatividade, pois acabamos impondo nosso modo de pensar e agir sobre elas. Podemos até pensar que elas podem fazer filosofia, mas precisa-se ir mais além, enxergar a infância enquanto promotora da criatividade e da produção de conhecimento.

Diante de esse aspecto chegamos à conclusão de que não só é possível a relação entre infância e filosofia, mas deve ser incentivada durante o processo de aprender como aprender. Portanto, compreende-se que a filosofia auxilia a infância e que a infância, enquanto participante de um meio onde há preocupação com o ensino de filosofia, também possa ser beneficiada.

A proposta de trazer para este texto as perspectivas metodológicas resultaram em um aprofundamento do método de Lipman, por conseguinte de seus adeptos. Auxiliou na compreensão dos pressupostos didáticos, da preparação do espaço e do tempo determinados para os encontros de filosofia, os passos das aulas, assim como atividades que promovem a compreensão da comunidade de investigação.

Pode-se dizer que esse capítulo é a parte central do trabalho. Todos os anteriores preparam o campo do pensamento e da conceituação, para que o ponto central, que se refere ao como trabalhar a filosofia tivesse mais sentido. Essa parte do texto talvez é a que seja de maior necessidade para professores/as que estão nas salas de aula dos anos iniciais.

A observação da realidade do ensino de filosofia em Marau, que se deu a partir de dados e documentos, possibilitou uma imersão no campo de trabalho dos professores/as da rede municipal. Percebeu-se a partir da análise documental e de dados que o município possui um grande potencial no que se refere a educação.

O município possui um número considerável de professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental que ainda faziam parte do quadro de professores na época que ocorreram as formações específicas para o ensino de filosofia através da assessoria do NUPEP. Isso gerou uma preocupação que diz respeito ao processo do filosofar nas salas de aula do primeiro ao quinto ano.

Talvez seja esse o maior indicativo de há urgência em uma formação específica para que o trabalho das professoras/es se caracterize como uma educação democrática, emancipadora, que dialogue com a realidade de cada educando, promovendo, nas aulas de filosofia, a construção do conhecimento em conjunto.

O desejo que fica, portanto, é o de que as professoras/es se sintam mobilizadas a partir destas reflexões a trabalhar com um ensino de Filosofia, enxergando-o como uma metodologia capaz de auxiliar os estudantes no desenvolvimento autônomo intelectual, através das habilidades de compreensão de mundo e de formulação dos pensamentos sobre os diversos assuntos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 25-41.

ANDRADE, R. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. Trabalho de Conclusão (Curso de Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, UFRGS. Porto Alegre, p. 75. 2010.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa* [online]. 2010, v. 36, n. 1, pp. 207-225. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100002>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 mar. 2021

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2 Grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CRISTO, M. **Como o legado de Pestalozzi, Forebel, Montessori e Paulo Freire influenciam hoje os educadores**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/11/18/montessori-paulo-freire-cov/> . Acesso em 26 de jan. 2023.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959

EITERER, C. L. **Da Companhia de Jesus aos nossos dias: um comentário sobre a história do ensino de filosofia na escola média no Brasil**. In: PIOVESAN, A. *et. al. Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FÁVERO, A. A. CASAGRANDA, E. A. A presença da filosofia na escola: o Projeto Filosofia com Crianças na região de Passo Fundo e no Rio Grande do Sul. **Revista**

**Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Universidade de Brasília. n. 3 (2004): nov. 2004/abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/289>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

FÁVERO, A. A. Ensino de Filosofia e os desafios do Século XXI. *In:* FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER J. J. (org.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2002.

FÁVERO, A. A.; *et al.* **Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças.** Passo Fundo: Clio Livros, 2001.

FERREIRA, V. R. T. **Metodologia da Pesquisa: Ênfase em ciências humanas.** Passo Fundo: IMED Editora, 2015.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** *Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018.* Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 fev. 2021.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. Apresentação. *In:* KENNEDY, D.; KOHAN, W. (Orgs.) **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis, RJ: Vozes.1999. p. 9-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, G. B. A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio: uma Perspectiva Histórica. *In:* KONAH, W. O; SÍLVIO, G (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

IBGE. Censo Demográfico de 2022. 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

JACKSON, T.; OHO, L.E. Preparando-se para filosofar. *In:* KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (org.) **Filosofia para Crianças: na prática escolar.** Vol. II. 2 ed. 1998. 23-83.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. Apresentação. *In:* KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (org.) **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Vol. III.

KOHAN, W. O. Filosofia e Infância: pontos de encontro. *In:* KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (org.) **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Vol. III.

KOHAN, W. O. **Perspectivas Atuais do Ensino de Filosofia no Brasil.** In: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER J. J. (org.) *Um olhar sobre o ensino de filosofia.* Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública (p. 21-73). In: KOHAN, W. O., LEAL, B., RIBEIRO, A. (org.). **Filosofia na escola pública.** Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, W. O. **Infância e educação em Platão.** Educação e Pesquisa [online]. 2003, v. 29, n. 1, pp. 11-26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100002>. Acesso em: 13 set. 2022.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica.** 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEAL, B. Filosofia com crianças: uma incursão. In: KOHAN, W.; LEAL, B. & RIBEIRO, A. (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Vol. V, Petrópolis: Vozes, 2000. p. 88-116.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. **Trajectoria do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil.** HOLOS, Natal, vol. 3, pp. 164-175, agosto, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LIPMAN, M. Alguns pressupostos educacionais de Filosofia para Crianças. In: **Filosofia para crianças em debate.** KOHAN, W. O.; LEAL, B. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1999. p. Vol. IV.

LIPMAN, M. Alguns pressupostos educacionais de Filosofia para Crianças. In: *Filosofia para crianças: em debate.* KOHAN, W. O.; LEAL, B. Petrópolis: Editora Vozes. 1999.

LIPMAN, M. Como nasceu *filosofia para crianças*. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (org.) **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. Vol. I.

LIPMAN, M. **Filosofia vai à escola.** 3.ed. São Paulo: Sumus, 1990.

LIPMAN, M. **O estilo filosófico das crianças.** In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (org.) *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.* Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LIPMAN, M. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, M. A. Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. In: **Filosofia para crianças em debate.** KOHAN, W. O.; LEAL, B. Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Vol. IV.

LORIERI, M. A. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARAU. Documento Orientador Municipal. Marau (RS). 2020. Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:958f04da-1c62-4675-bb5c-8a5ee3dbd155>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARAU. LEI Nº 5.976, DE 21 DE JULHO DE 2022. Altera a Lei Municipal nº 3.691, de 20 de agosto de 2004, que dispõem sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Marau (RS), 2022.

MATOS, O. Educação: o olhar democrático. *In: Filosofia para crianças: em debate*. KOHAN, W. O.; LEAL, B. Petrópolis: Editora Vozes. 1999. p. 77-82. Vol. IV

MATTHEWS, G. **A criatividade no pensamento filosófico das crianças**. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (org.) *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. **Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil**. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487> Acesso em: 21 nov. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI; M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164. jul./dez. 2014.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, P. R. de. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PAVIANI, J. Filosofia do Ensino de Filosofia. *In: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER J. J. (org.) Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

PLATÃO. **A república**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

PURDY, S. 1968: a rebelião estudantil nos Estados Unidos. **Revista Cult**. São Paulo. n. 126, 2008. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/categoria/edicoes/126/>. Acesso em 04 jun. 2023.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da Filosofia no Brasil. *In*: PIOVESAN, A. *et. al.* **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHNEIDER, P. R. Filosofia e Ensino. *In*: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O; RAUBER J. J. (org.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

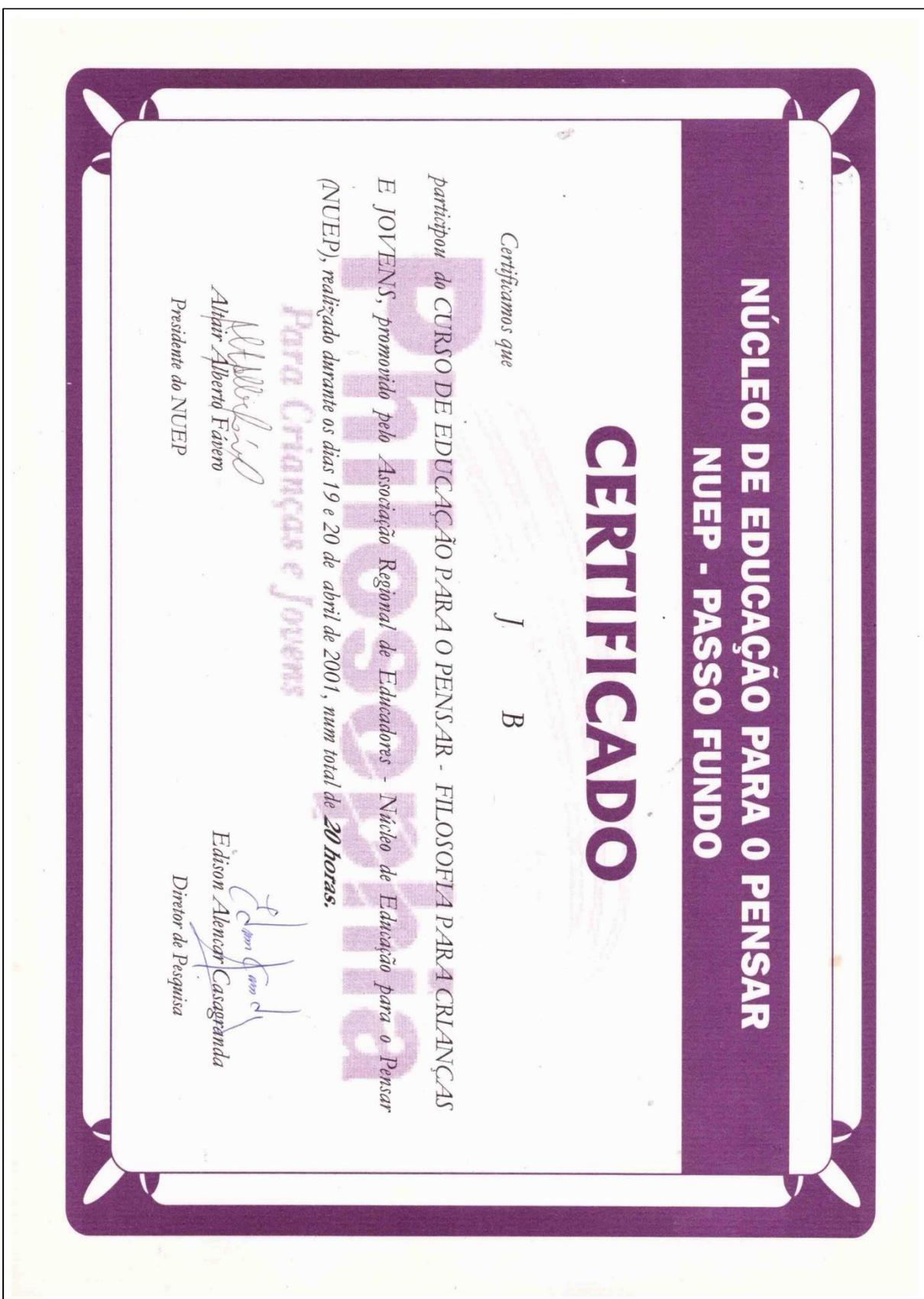
SILVEIRA, R. J. T. A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TENREIRO, M. O. V. O trabalho docente na Educação Infantil: revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 06, n. 15, p. 08-23, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987

VASCONCELOS, J. A. **Fundamentos filosóficos da educação**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.

**ANEXO A – Certificados dos cursos preparatórios antes da implantação da filosofia no currículo das escolas da rede municipal de Marau.**



*Curso de Educação para o Pensar - Filosofia para Crianças e Jovens*

Assesores:

- A A F  
- E A C  
- A M F  
- E B

Conteúdo programático:

*Investigação Imaginativa e Criativa (19 e 20 de abril de 2001)*

- Importância da Filosofia na Educação Infantil
- Desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil
- Relação entre desenvolvimento e aprendizagem
- Proximidade entre Lipman e Vygotsky
- Aspectos de desenvolvimento e da aprendizagem
- Filosofia com crianças e o diálogo como princípio educativo
- Estratégias de diálogo na prática filosófica
- Desenvolvimento das habilidades na Educação Infantil
- Orientações didático-metodológicas para trabalho com o livro Tesouro de Pérola

Núcleo de Educação para o Pensar  
-- N U E P --  
Registro nº 2.804  
Livro A nº 5 fls 65 / 30/03/00  
Reg nº 480. Livro... 01. fls. 17.  
Passo Fundo/RS. 21.1.04.1.01.  
*Assessor*

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR  
NUEP - PASSO FUNDO**

**CERTIFICADO**

*Certificamos que*

*J. B*

*participou do CURSO DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR - FILOSOFIA PARA CRIANÇAS  
E JOVENS, promovido pelo Associação Regional de Educadores - Núcleo de Educação para o Pensar  
(NUEP), realizado durante os dias 28 e 29 de junho de 2001, num total de **20 horas**.*

*Para Crianças e Jovens*  
*Albair Alberti Favero*

*Presidente do NUEP*

*Edison Alencar Casagrande*

*Diretor de Pesquisa*

*Curso de Educação para o Pensar - Filosofia para Crianças e Jovens*

Assessores:

- A A F
- E A C
- A M F

Conteúdo Programático:

*Investigação Analógica (28 e 29 de junho de 2001)*

- Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas
- Metodologia da Educação para o Pensar
- Considerações acerca do pensar
- Considerações sobre os atos mentais
- Pensando por relações - Pensando por analogias
- Interpretação de Ambigüidades
- Metáfora e Símbolos - Localização Geográfica
- O desejo pelo conhecimento
- Necessidade e desejo: o problema do consumismo
- Observando e Interpretando os fatos
- Hábitos e costumes - O respeito pelas tradições
- Descobertas e Invenções - Pensando Hipoteticamente
- Mistérios e superstições - As Estratégias de diálogo na prática filosófica

Núcleo de Educação para o Pensar  
 -- NUEP --  
 Registro nº 2 634  
 Livro A nº 5 fls. 65 / 30/03/00  
 Reg nº 5.622 Livro. 01. fls. 15  
 Passo Fundo/RS. 20.1.06/10L

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR  
NUEP - PASSO FUNDO**

**CERTIFICADO**

*Certificamos que*

*J B*

*Participou do CURSO DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR – FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS, promovido pela Associação Regional de Educadores – Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP), realizado durante os dias 16 e 17 de agosto de 2001, num total de 20 horas.*

*Para Crianças e Jovens*

*Alvaro Alberto Fávero*

Presidente do NUEP

*Edison Alencar Casagrande*

Diretor de Pesquisa

*Curso de Educação para o Pensar - Filosofia para Crianças e Jovens*

Assessores:

- A A F
- E A C
- A M F

Conteúdo programático:

*Investigação Analógica (16 e 17 de agosto de 2001)*

- Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas
- Metodologia da Educação para o Pensar
- Considerações acerca do pensar
- Considerações sobre os atos mentais
- Pensando por relações - Pensando por analogias
- Interpretação de Ambigüidades
- Metáfora e Símbolos - Localização Geográfica
- O desejo pelo conhecimento
- Necessidade e desejo: o problema do consumismo
- Observando e interpretando os fatos
- Hábitos e costumes - O respeito pelas tradições
- Descobertas e Invenções - Pensando Hipoteticamente
- Mistérios e superstições - As Estratégias de diálogo na prática filosófica

Núcleo de Educação para o Pensar  
 -- N U E P --  
 Registro nº 2.634  
 Livro A nº 5 fls 65 / 30/03/00  
 Reg. nº 654. Livro 01. fls. 83  
 Passo Fundo/RS. 11.08.101

## ANEXO B –Histórico escolar (2 exemplos) que confirmam o início da filosofia no currículo do ensino fundamental de Marau.

COMPONENTES CURRICULARES		Menções ou Notas								
		T6	1°S	2°S	3°S	4°S	5°S	6°S	7°S	8°S
MATEMATICA			92	84	91	91	348	280	70	72
ESTUDOS SOCIAIS			95	88	94	89				
EDUCACAO FISICA							360	350	83	85
ENSINO RELIGIOSO			85	83	100	96	345	320	86.5	90
FILOSOFIA							340	345	92	81.5
EDUCACAO ARTISTICA							355	315	90.5	86.5
GEOGRAFIA							335	295	76.5	82
HISTORIA							380	335	83	84
PORTUGUES			95	89	90	80	310	310	83.5	71
TECNICAS DOMESTICAS									89.90	
CIENCIAS FISICAS BIOLOGICAS P. DE SAUDE							375	330	88.5	81.5
TECNICAS COMERCIAIS										83
CIENCIAS			97	86	100	86				
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO										
DIAS LETIVOS										

A partir de 2004, para as turmas de 3º ao 9º ano, a avaliação é expressa por pontos de 0 (zero) a 100 (cem), sendo 30 (trinta) para o 1º trimestre, 30 (trinta) para o 2º trimestre e 40 (quarenta) para o 3º trimestre, necessitando de 70 (setenta) pontos para aprovação. Para as turmas de 1º e 2º ano, a avaliação é por Parecer Descritivo (PD), conforme Resolução Nº. 02/2001, Parecer CEED Nº. 251/2010 e Lei Federal Nº. 9394/96.

Na Educação Infantil, as disciplinas com a grafia "I" e "II" indica que o (a) aluno (a) frequentou a turma em turno integral.

No ano de 2020 os alunos obtiveram Progressão Continuada (PC) em conformidade com a Lei Federal Nº. 14.040/2020 e Resolução Nº. 06/2020 do Sistema Municipal de Ensino de Marau.

A partir de 2021 os alunos que não obtiveram a pontuação mínima de 70 (setenta) pontos poderão obter aprovação através do Conselho de Classe Final (APROVADO PELO CONSELHO) conforme a Normativa Nº. 11/2019 do Sistema Municipal de Ensino de Marau que se refere ao Regimento Escolar.

O avanço escolar (AVANÇO) está amparado no Art. 24, Inciso V, Alínea C, da Lei Federal nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e na Normativa Nº. 11/2019 do Sistema Municipal de Ensino de Marau que se refere ao Regimento Escolar.

ESTUDOS REALIZADOS NO PERÍODO					
Série	Ano	Estabelecimento	Situação Final	Município	UF
1ª SÉRIE	1998	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
2ª SÉRIE	1999	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
3ª SÉRIE	2000	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
4ª SÉRIE	2001	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
5ª SÉRIE	2002	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
6ª SÉRIE	2003	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
7ª SÉRIE	2004	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS
8ª SÉRIE	2005	EMEF PEDRO RIGO	APROVADO	MARAU	RS

**OBSERVAÇÕES**

 <p style="text-align: center;"><b>HISTÓRICO ESCOLAR</b> REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b></p> <p><b>Estabelecimento:</b> EMEF HONORINO PEREIRA BORGES <b>Endereço:</b> RUA EURICO CAETANO <b>Bairro:</b> VILA FATIMA <b>Município:</b> MARAU /RS <b>Entidade Mantenedora:</b> PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAU</p> <p><b>Atos legais:</b> CRIAÇÃO COLETIVA <b>Decreto de Criação</b> de 02/07/1980 <b>Portaria de Func. N°:</b> 52506/84 Data Portaria: 29/08/1984 12:00:00 <b>Alteração de Desig:</b> Decreto municipal 2308/99 DE 06/08/1999 <b>Coordenadoria Regional de Educação:</b> 7° CRE <b>Sede:</b> PASSO FUNDO-RS</p>	<p><b>Nome Aluno:</b> V M O <b>Naturalidade:</b> MARAU <b>Nacionalidade:</b> <b>Data Nasc.</b> 02/06/1991 <b>Pai:</b> C O <b>Mãe:</b> V A M <b>CPF:</b> <b>INEP:</b> <b>Obs:</b></p>
<b>CERTIFICADO DE CONCLUSÃO</b>	
_____	_____
Secretário(a)	Diretor(a)

	<b>HISTÓRICO ESCOLAR</b> REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>	<b>Nome Aluno:</b> G V D S <b>Naturalidade:</b> MARAU <b>Nacionalidade:</b> <b>Data Nasc.</b> 10/12/1992 <b>Pai:</b> G G D S <b>Mãe:</b> A D V <b>CPF:</b> <b>INEP:</b> <b>Obs:</b>
	<b>Estabelecimento:</b> EMEF HONORINO PEREIRA BORGES <b>Endereço:</b> RUA EURICO CAETANO <b>Bairro:</b> VILA FATIMA <b>Município:</b> MARAU /RS <b>Entidade Mantenedora:</b> PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAU	
<b>Atos legais:</b> CRIAÇÃO COLETIVA <b>Decreto de Criação</b> de 02/07/1980 <b>Portaria de Func. Nº:</b> 52506/84 Data Portaria: 29/08/1984 12:00:00 <b>Alteração de Desig:</b> Decreto municipal 2308/99 DE 06/08/1999 <b>Coordenadoria Regional de Educação:</b> 7º CRE <b>Sede:</b> PASSO FUNDO-RS		

RESULTADOS DOS ESTUDOS REALIZADOS NO PERÍODO									
COMPONENTES CURRICULARES	Menções ou Notas								
	T6	1ºS	2ºS	3ºS	4ºS	5ºS	6ºS	7ºS	8ºS
MATEMATICA		61	62	75	300	72	86.40	73.22	88
ESTUDOS SOCIAIS		70	50	75	308				
EDUCAÇÃO FISICA						87	86	100	100
ENSINO RELIGIOSO		87	85	81	305	95.5	83.5	88.5	91
FILOSOFIA					317	76.5	82.5	82	82
EDUCAÇÃO ARTISTICA						81.5	73.5	78.5	83.5
GEOGRAFIA						73.69	75.5	75	76
HISTORIA						76	72.5	80.5	81
PORTUGUES		56	54	75	285	70.11	71.09	71	78.5
TECNICAS DOMESTICAS								77	
CIENCIAS FISICAS BIOLOGICAS P. DE SAUDE						79	74	88.5	87
TECNICAS COMERCIAIS									83
CIENCIAS		66	51	80	297				
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO									
DIAS LETIVOS									

A partir de 2004, para as turmas de 3º ao 9º ano, a avaliação é expressa por pontos de 0 (zero) a 100 (cem), sendo 30 (trinta) para o 1º trimestre, 30 (trinta) para o 2º trimestre e 40 (quarenta) para o 3º trimestre, necessitando de 70 (setenta) pontos para aprovação. Para as turmas de 1º e 2º ano, a avaliação é por Parecer Descritivo (PD), conforme Resolução Nº. 02/2001, Parecer CEED Nº. 251/2010 e Lei Federal Nº. 9394/96.

Na Educação Infantil, as disciplinas com a grafia "I" e "II" indica que o (a) aluno (a) frequentou a turma em turno integral.

No ano de 2020 os alunos obtiveram Progressão Continuada (PC) em conformidade com a Lei Federal Nº. 14.040/2020 e Resolução Nº. 06/2020 do Sistema Municipal de Ensino de Marau.

A partir de 2021 os alunos que não obtiveram a pontuação mínima de 70 (setenta) pontos poderão obter aprovação através do Conselho de Classe Final (APROVADO PELO CONSELHO) conforme a Normativa Nº. 11/2019 do Sistema Municipal de Ensino de Marau que se refere ao Regimento Escolar.

O avanço escolar (AVANÇO) está amparado no Art. 24, Inciso V, Alínea C, da Lei Federal nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e na Normativa Nº. 11/2019 do Sistema Municipal de Ensino de Marau que se refere ao Regimento Escolar.

ESTUDOS REALIZADOS NO PERÍODO					
Série	Ano	Estabelecimento	Situação Final	Município	UF
1ª SÉRIE	1999	EMEF FREI BENJAMIN	APROVADO	MARAU	RS
2ª SÉRIE	2000	EMEF FREI BENJAMIN	APROVADO	MARAU	RS
3ª SÉRIE	2001	EMEF HONORINO PEREIRA BORGES	APROVADO	MARAU	RS
4ª SÉRIE	2002	EMEF HONORINO PEREIRA BORGES	APROVADO	MARAU	RS
5ª SÉRIE	2004	EMEF HONORINO PEREIRA BORGES	APROVADO	MARAU	RS
6ª SÉRIE	2005	EMEF HONORINO PEREIRA BORGES	APROVADO	MARAU	RS
7ª SÉRIE	2006	EMEF HONORINO PEREIRA BORGES	APROVADO	MARAU	RS
8ª SÉRIE	2007	EMEF HONORINO PEREIRA BORGES	APROVADO	MARAU	RS

**OBSERVAÇÕES**



**ANEXO C – Documento que regulariza a grade curricular dos anos iniciais da rede municipal de Marau.**



**MUNICÍPIO DE MARAU  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
MARAU- RS**

**RESOLUÇÃO CME N° 05, de 01 de dezembro de 2021.**

***Manifesta-se sobre a pedido encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação em relação a alteração da grade curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais do Município de Marau-RS.***

**Introdução**

A Comissão do Ensino Fundamental e Modalidades deste Colegiado recebeu o pedido nº 05/2021, procedente da Secretaria Municipal da Educação, solicitando manifestação quanto ao conteúdo da mesma, que trata da alteração da grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Análise da Matéria**

O Conselho Municipal de Educação do Município de Marau-RS, no uso de suas atribuições legais e fundamentado no Inciso I, do Art. 30, da Constituição Federal que prevê **competete ao Município legislar sobre assuntos de interesse local**, na Lei Federal nº 9.394/96, em seu Art. 11, inciso III: **Os municípios incumbir-se-ão de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino** e Leis Municipais nº 5.523/18 e nº 5.524/18, bem como na necessidade de definir sobre alteração da grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, havendo a necessidade de adequação da grade curricular, para que assim possa estar adequada ao que prevê a BNCC, e o Documento Orientador Municipal, promovendo melhores condições para que as habilidades e competências sejam trabalhadas efetivamente nos Anos Iniciais da

Rede Municipal de Ensino de Marau.

**Conclusão**

Diante do exposto e da análise no contido no Pedido SME nº 05/2021, que ***Dispõe alteração da grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental***, este Conselho propõe que as orientações emanadas no presente Parecer e no pedido da Secretaria Municipal de Educação, em anexo, seja encaminhado às escolas da Rede Municipal de Ensino, a fim de adotar tais procedimentos para o ano letivo de 2022.



**TATIANA LOCATELLI**  
*Presidente do Conselho Municipal  
de Educação.*



**MUNICÍPIO DE MARAU**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PEDIDO SME Nº 05/2021:**

*Dispõe sobre alteração da grade curricular do Anos Iniciais Do Ensino Fundamental do Município de Marau-RS.*

Faz-se necessário a adequação da Grade curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo com que as disciplinas estejam de acordo com a BNCC, com o Referencial Curricular Gaúcho e com o Documento Orientador Municipal (DOM).

Assim, faz-se necessário a readequação das disciplinas oferecidas, em todas as escolas de Ensino Fundamental, conforme tabelas a seguir:

Simone Costenaro Ribeiro  
 Secretária Municipal da Educação.

**GRADE CURRICULAR**

**ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**  
**2022**

1º e 2º ANO

ENSINO GLOBALIZADO I				ENSINO GLOBALIZADO II			EDUCAÇÃO FÍSICA
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	FILOSOFIA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS	ARTES	
8 períodos	6 períodos	1 período	1 período	3 períodos	2 períodos	2 períodos	2 períodos
16 períodos				7 períodos			

- Na disciplina de LÍNGUA PORTUGUESA, deve-se trabalhar um período de LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.
- No SISTEMA, cadastrar ENSINO GLOBALIZADO I, ENSINO GLOBALIZADO II e EDUCAÇÃO FÍSICA.

## 3º ANO

ENSINO GLOBALIZADO I				ENSINO GLOBALIZADO II			EDUCAÇÃO FÍSICA
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	FILOSOFIA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS	ARTES	
8 períodos	6 períodos	1 período	1 período	3 períodos	2 períodos	2 períodos	2 períodos
16 períodos				7 períodos			

- Na disciplina de LÍNGUA PORTUGUESA, deve-se trabalhar um período de LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.
- No SISTEMA, cadastrar TODAS AS DISCIPLINAS (Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso, ...).

## 4º ANO

ENSINO GLOBALIZADO I				ENSINO GLOBALIZADO II		ARTES	EDUCAÇÃO FÍSICA
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	FILOSOFIA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS		
8 períodos	6 períodos	1 período	1 período	3 períodos	2 períodos	2 períodos	2 períodos
16 períodos				5 períodos			

- Na disciplina de LÍNGUA PORTUGUESA, deve-se trabalhar um período de LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.
- No SISTEMA, cadastrar TODAS AS DISCIPLINAS (Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso, ...).

## 5º ANO

ENSINO GLOBALIZADO				CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS	ARTES	EDUCAÇÃO FÍSICA
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	FILOSOFIA				
8 períodos	6 períodos	1 período	1 período	3 períodos	2 períodos	2 períodos	2 períodos
16 períodos							

- Na disciplina de LÍNGUA PORTUGUESA, deve-se trabalhar um período de LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.
- No SISTEMA, cadastrar TODAS AS DISCIPLINAS (Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso, ...).