

Filosofia para crianças na infância do filosofar: uma proposta pedagógica para uma formação ética

Renato Faria¹

Resumo

O presente artigo visa problematizar a relação existente entre filosofia e infância. Defendendo a possibilidade de um ensino de filosofia direcionado às crianças, ele irá apresentar uma fundamentação filosófica a respeito do tema em questão, esclarecendo possibilidades metodológicas para viabilizar experiências reflexivas em sala de aula, focadas, sobretudo na possibilidade de uma formação ética por meio do diálogo e do desenvolvimento moral.

Palavras-chave

filosofia; infância; ensino; ética.

Recebido em: 21/04/2025

Aprovado em: 04/09/2025

¹ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas.
Mestrado em Filosofia pela FAJE.
E-mail: renato_defaria@yahoo.com.br

Philosophy for children in the childhood of philosophy: a pedagogical proposal for ethical formation

Abstract

This article to problematize the relationship between philosophy and childhood. Defending the possibility of teaching philosophy aimed at children, it will present a philosophical foundation on the subject in question, clarifying methodological possibilities to enable reflective experiences in the classroom, focused, above all, on the possibility of ethical training through dialogue. and moral development.

193

Keywords

philosophy; childhood; teaching; ethics.

Introdução

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

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

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

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

Nesse sentido, precisamos pensar o ensino de filosofia de forma mais ampla, inserido durante toda a educação básica, tarefa fundamental para uma educação emancipadora, democrática, que esteja empenhada em propor uma formação ética

aos estudantes brasileiros. Assim, avançando para águas mais profundas, na defesa de que ele seja pensado como um processo contínuo, desde a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto, nos atentamos para dois fatores importantes: primeiro, compreender o valor dado ao *filosofar na infância* dentro do próprio universo filosófico, analisando o lugar ocupado por essa discussão na literatura específica; segundo, avaliar a contribuição de um ensino filosófico voltado para crianças que se apresente como um autêntico exercício de pensamento.

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

Mathew Lipman, em um de seus textos, (1990) chega a afirmar que “*para ser digna de consideração no nível da escola primária ela (a filosofia) está agora começando a trabalhar a sua volta a universidade e a modificar o modo com que é apresentada até nessa atmosfera mais arrojada*” (LIPMAN, 1990, s/p). Para nós, esse é um importante ponto de questionamento, impulsionando-nos a verificar sua validade. Assim, nos colocamos diante de uma profunda reflexão acerca de um possível caráter excludente da Filosofia, pois, no fundo, trata-se da questão *quem pode filosofar?* Nesse sentido, Lipman (1990) continua nos auxiliando, pois também aponta um caminho reflexivo:

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

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

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

196

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

(...) admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo (ARISTÓTELES, 982b-15)

No entanto, sabemos que não é fácil, dentro do contexto pedagógico de uma sala de aula tradicional, inserir os pequenos na seara do pensamento filosófico. Por esse motivo ele propõe uma metodologia fundamentada na *Comunidade de Investigação*. Para o filósofo, essa seria uma forma espaço-temporal de mediar as questões filosóficas. É por isso que Matthew Lipman (1995, p.74), ao falar desse processo metodológico, define que é preciso

converter a sala de aula em uma comunidade de investigação, na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi firmado e buscar identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 1995, p.74).

Assim, uma das questões centrais da proposta metodológica de Matthew Lipman se funda na sustentação de que as crianças desenvolvam a potencialidade do pensar em comunidade, ressaltando o diálogo como metodologia filosófica. Nesse sentido, será que o ensino de filosofia, sobretudo após a riqueza metodológica trazida pela Comunidade de Investigação, também não teria um papel decisivo no desenvolvimento de uma *formação ética*? Sobretudo em um tempo que as propostas curriculares enfatizam a importância de se pensar uma educação que esteja voltada, também, para o aprimoramento das competências socioemocionais, como *empatia, cooperação, autonomia, autocuidado e autoconhecimento*?

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

Nessa linha de raciocínio, sustentamos que desde a infância, falando em desenvolvimento moral e do diálogo como pontos basilares dos processos pedagógicos, as experiências filosóficas em sala de aula, sobretudo durante a Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, podem estimular o desenvolvimento da criticidade, da complexidade e da eticidade, atualizando uma temática socrática na qual o bem pensar tonar-se base para uma prática do *Bem*.

1. Sobre a possibilidade de uma Filosofia com Crianças

Assumir a prática do filosofar como brincadeira cognitiva, um estímulo ao pensamento crítico, imaginativo, cuidadoso e criativo é uma das premissas pedagógicas na qual se alicerça o programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. Conhecido no Brasil desde a década de 1980, ele trouxe algumas luzes para educação convidando-nos a refletir sobre o lugar da infância dentro da perspectiva filosófica.

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

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

Para Savater, um importante ponto a observar é que o ensino de filosofia talvez consista “*mais numa atitude do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos*”. Mesmo assim, ele afirma que é preciso garantir a grande importância da tradição filosófica pois seria “*simplesmente pretensioso e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado*”, pois “*a recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima a filosofar*” (SAVATER, 2001, s/p).

Ainda nessa linha de raciocínio, encontramos fundamento a partir do pensamento de Karl Jaspers. O filósofo destaca o potencial filosófico que as crianças trazem por meio de suas perguntas e de sua originalidade, chegando a afirmar que esse gesto seria algo *espontâneo* à própria condição humana, pois “*não é raro ouvir-se da boca das crianças algo que, pelo seu sentido, mergulha diretamente nas profundezas do filosofar*” (JASPERS, 1987, s/p). Dando vários exemplos de situações em que os pequenos questionam as pretensas verdades e as obviedades do

mundo (adulto), o filósofo nos provoca, sobretudo aos professores de filosofia, a levar muito a sério a “matéria prima” desses questionamentos.

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

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

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

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

Ressaltamos, dessa forma, a possibilidade imanente à propria filosofia quando a consideramos em uma perspectiva de construção *com* a crianças,

trabalhando a relação entre ensino de filosofia e processo formativo de crianças, queremos corroborar a ideia de Carvalho, pois

200

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

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

A apropriação do conhecimento filosófico por parte nas crianças, quando é feita a partir de uma tradução competente das questões filosóficas ao universo infantil, assentados em um ambiente contextualizado e mediado, propício à reflexão, não é apenas possível, mas necessário, pois, segundo Carvalho, “seu público preferencial possui características únicas e especiais: as crianças não são nativas no mundo social e cultural em que se inserem, mas encontram-se num estado de permanente aprendizagem das estruturas que os adultos lhes propõem” (CARVALHO, 2020, s/p).

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

Conforme nos mostra Kohan, não se trata de observar a infância a partir de uma educação que a auxilie no “*vir a ser um adulto*”, isto é, uma visão linear acerca

da experiência humana, como se elas fossem potenciais “*guardiãs da pólis*” ou “*futuros habitantes da sociedade ilustrada*” a partir de uma “*boa educação*”. Diferente dessa perspectiva, trata-se de afirmar a infância como “*símbolo da afirmação, do novo, espaço da liberdade*” (KOHAN, 2011, p.116). A infância deverá ser considerada como uma “*metáfora de criação do pensamento*”, espaço de abertura para o novo, uma possibilidade de ruptura com aquilo que o chamado “*mundo adulto*” considera como óbvio ou normal.

2. A Figura de Sócrates e a infância do filosofar

É hora de ressaltar a figura paradigmática de Sócrates como referência para essa concepção de filosofia, não somente por inaugurar uma certa “*infância da própria filosofia*”, conforme nos apresenta Kohan (2011), mas por trazer uma salutar observação acerca da relação existente entre ensinar-aprender.

Considerando a possibilidade da infância como momento propício para o desenvolvimento do pensamento filosófico, somos inseridos em uma concepção específica de filosofia e de um debate sobre a metodologia mais apropriada para tal empreendimento. Nesse ponto, encontramos a própria *pedagogia socrática* como imprescindível na fundamentação dessa concepção, justamente por considerar que o saber não é algo exterior ao indivíduo, que preenche o sujeito como se esse fosse uma taça vazia, mas um saber de busca, de caminho, de desejo, algo que comove toda uma subjetividade que o encarna.

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

A postura socrática em relação ao saber é muito importante para compreendermos a especificidade da própria filosofia, sobretudo naquilo que diz

respeito à sua *ensinabilidade*. A ênfase no exame, no diálogo e na investigação estão presentes como características da filosofia, tal como nos apresenta o próprio Sócrates. É assim que sua marca filosófica – se assim podemos chamar – se cristalizou ao longo do tempo, na medida em que propõe a analisar *com* seus concidadãos os assuntos debatidos na *Ágora*.

Ao contrário dos Sofistas, mestres da oratória e da retórica, a proposta pedagógica de Sócrates se fundamentava não em um discurso, um ensinamento – apesar das várias discussões acerca do próprio objetivo da filosofia socrática – mas em uma postura interrogativa de análise que se colocava em caminho *com* aquele que se pretendia analisar determinada questão. Não era simplesmente conduzir o interlocutor por um caminho *já pronto*, mas apresentar a possibilidade de uma construção *com* aquele que se propunha a fazer um caminho em busca do próprio ato de saber. Não é à toa que a proposta metodológica das *comunidades de investigação*², dentro da proposta de Filosofia para Crianças (FpC) irá guardar, em sua fundamentação teórica, uma clara referência ao jeito socrático de filosofar. É assim que Lipman salienta o fato de que para o filósofo ateniense o fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um **modo de vida** (grifo nosso).

Essa perspectiva acerca da filosofia e de seu ensino valoriza as perguntas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nada mais propício quando tratamos da construção de um ensino que se faz *com* criança, sujeitos que trazem a inquietude, o questionamento e o inconformismo com o mundo como marcas latentes da condição de *ser criança*. Sobretudo, conforme nos alerta Kohan, “não se trata meramente de um catálogo de perguntas filosóficas, mas de um modo de relacionar-se com as perguntas, de um perguntar no qual alguém se coloca em questão, de um perguntar-se. Em verdade, não parece que o sentido principal dessas conversações seja que o outro saiba algo que não sabia, nem sequer, como parece,

² Metodologia que transforma a sala de aula em um verdadeiro ambiente de aprendizagem, na medida em que os estudantes “dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir de ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um”, conforme Lipman, em *O Pensar na Educação*.

que deixe de saber algo que acreditava saber, mas, fundamentalmente, que transforme sua relação com o saber” (KOHAN, 2011, s/p).

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

Sua abertura à transdisciplinaridade, incentivo à investigação e à consideração do estudante como sujeito ativo no processo do conhecimento por meio de uma pedagogia da pergunta³, faz com que ela ocupe um lugar de extrema relevância dentro das discussões acerca de um ensino de qualidade. O próprio Matthew Lipman deixou claro que sua proposta de preparar um currículo acessível de filosofia para crianças fazia parte de um valioso instrumento de transformação do sistema educacional contemporâneo, que ele classificava como *monolítico, inflexível e impenetrável*.

Retornando à figura paradigmática de Sócrates, como nos mostra Kohan, entendemos a defesa de uma “filosofia como exercício, atividade prática”. O filósofo grego é um criativo por excelência, pois “muda as regras do jogo” e é um interruptor da normalidade instituída”. Com isso, a filosofia se apresenta como a própria *infância do pensamento*, pois alimenta essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizer-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia.

³ Em seu livro *O Pensar na Educação*, p. 381, Lipman chega a afirmar que “a mente superespecializada é o que há de pior na vida acadêmica, e precisamos da persistente advertência interdisciplinar que a filosofia representa”. Ele enfatiza, nessa parte do texto, o diferencial da aprendizagem em filosofia como a possibilidade de um ensino investigativo e com características importantes para o desenvolvimento da metacognição.

É assim que consideramos Sócrates como um questionador, tal qual as crianças, um inquieto, um falante que não tolera o silêncio injusto exigido pela *pólis*. Nem diante do veredito que lhe custou a vida ele se cala, pois ele não pode deixar de filosofar, “*não poderia fazer outra coisa ainda que estivesse mil vezes a ponto de morrer*”, como nos mostra Platão em seu diálogo *A Apologia de Sócrates*

Kohan reforça que Sócrates ao fazer sua defesa diante do júri ateniense construía, na verdade, uma defesa da própria filosofia enquanto maneira de viver. Acrescentando ao fato de que “*os acusadores falaram tão bem que quase me esqueci de mim mesmo*”, ele alerta para o risco de esquecer-se, de deixar as premissas fundamentais que colocam o próprio ato de filosofar em sua especificidade: o questionar criativo como caminho para viver melhor. Por isso que ele é um excelente caminho para pensarmos a relação existente entre filosofia e infância, pois “sua figura é quase uma condição para filosofar em qualquer tempo: pela forma em que situou a filosofia entre a vida e a morte; pelos seus infinitos rostos às vezes contraditórios, impossíveis, exagerados e porque parece que, se estamos dentro da filosofia, não podemos deixar de vestir pelo menos algumas de suas infinitas máscaras... Máscaras essas que retratam seu caráter infantil: estrangeiro, intratável, perguntador, incômodo, sem lugar, o mais sem lugar (*atopóstatos*) de todos, talvez o mais infante em Atenas, a única cidade onde podia viver”.

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

2.1 *O diálogo como metodologia filosófica*

Platão, no Livro VII da República, apresenta um debate acerca da natureza do conhecimento e do papel do filósofo, provocando um profundo questionamento a respeito do papel do diálogo ao perguntar a Glauco se “*pessoas incapazes de dar razão ou se mostrar razoáveis possam vir a conhecer o saber*”. Logo após um debate com seu interlocutor, a respeito dos caminhos de formação do sujeito ateniense, elencando as “ciências” que deveriam ser desenvolvidas para uma boa formação, o filósofo parece nos apresentar a pergunta central acerca de uma espécie de “competência geral” em relação a aquisição de outros saberes.

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

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

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

Interpretar essa advertência socrática é um elemento importante em relação à coerência do debate ao qual nos propomos. O próprio Lipman, ao destacar esse momento da filosofia, ressalta que “*o que faz a retórica e a dialética clássica perigosas para os jovens de qualquer forma foi a separação entre técnica e convicção*”, conforme nos apresenta Lipman. Entendemos que o problema levantado por Platão, que inclusive é utilizado por aqueles que são contrários ao ensino de filosofia às crianças, se deva ao fato de que a prática do diálogo não seja vista como mais uma atividade reduzida à técnica vazia, às técnicas de persuasão, e

por isso a importância ética de Kant, pois é uma forma de pensar o ser humano como um fim em si mesmo, e não como meio.

Nesse sentido, a sala de aula, transformada em uma *comunidade de investigação*, não pode ser reduzida à uma espécie de “treinamento de oratória”, pois não é disso que se trata. Segundo Lipman, caso contrário, se às crianças não é dada a oportunidade de pensar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas inter-relações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar.

Talvez aqui encontremos uma boa resposta ao questionamento levantado por Sócrates em relação à dialética como prática filosófica apresentada às crianças. Primeiro, porque não se trata de reduzir a Filosofia à comunidade de investigação, pois temos consciência de que essa metodologia é, apenas, uma forma, entre outras possíveis, de construir um ambiente propício ao desenvolvimento do saber filosófico na escola. Nesse sentido, é necessário destacar que em nenhum lugar Sócrates estabelece uma idade como limite para *fazer filosofia*. Sua observação acerca desse *fazer* estaria mais ligado ao pressuposto de uma reflexão “escrupulosa” e “corajosa”, como nos apresenta Matthew Lipman.

3. Uma formação ética por meio da prática dialógica

Nesse ponto ressaltamos o caráter ético que subjaz à *comunidade de investigação*, tanto em relação ao desenvolvimento moral das crianças, na medida em que contribui para o desenvolvimento de uma ética do cuidado, quanto ao compromisso que o docente deverá assegurar, por meio da premissa do diálogo, dos valores morais e dos juízos aprimorados ao longo das reflexões. Conforme vimos, é preciso que a dialética, no contexto da *comunidade de investigação*, não seja reduzida à uma técnica de convencimento, focada no “vencer o outro”, mas seja uma prática de inteligência compartilhada, onde esse outro seja visto como parte fundamental para a construção de saberes, com as devidas concordâncias e

discordâncias, coerências e incoerências. Mas, sobretudo, é preciso cuidar para que ele fale, se expresse, tenha coragem para usar sua voz como instrumento de reflexão.

É preciso garantir a participação dos sujeitos ao longo da construção de determinado entendimento, ressaltando que não se trata de uma prática competitiva, mas colaborativa. É preciso conduzir cuidadosamente as crianças para que elas não se preocupem, apenas, com o seu “bem-estar”, conforme nos mostrou Lipman. Isso quer dizer que a questão da alteridade deve ser colocada como um valor encarnado dentro da metodologia da FpC, pois *“a comunidade de investigação, em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada”*.

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

Fundamentando essa premissa, isto é, da prática do diálogo como um gesto ético de cuidado com o outro, e afirmando que isso pode ser ensinado na escola, Matthew Lipman recorre ao pensamento de Martin Buber, filósofo que dedicou grande parte de sua obra a analisar a questão ética como sustento Da prática do diálogo. Citando o referido autor, ele diz que na comunidade de investigação, a prática dialógica acontecerá na medida em que “cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros, considerando em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre eles próprios e os outros”.

Ao contrário do *monólogo*, que visa seus interesses individuais, o *diálogo* em comunidade não considera o outro como uma posição, isto é, um local para se chegar ou superar, mas acredita na dignidade do indivíduo, a partir de uma conversa

cuidadosa, respeitando o lugar que esse outro ocupa na construção de um pensamento investigativo, lógico e ético.

CONCLUSÃO

Corroborando a ideia de que o processo de pensamento é, antes de tudo, um movimento de internalização, isto é, que os seres, ao se desenvolverem socialmente, estão abertos à aprendizagem e isso passa pela interação da linguagem e sua relação com o pensamento, percebemos a importância de constituir a sala de aula um ambiente filosófico, uma autêntica comunidade de investigação.

A qualidade do pensamento, tanto em seu aspecto lógico quanto em sua vitalidade ética, passa pela oportunidade de diálogo que cada pessoa encontra durante sua existência. Com isso, podemos afirmar que uma sociedade que opta pelo diálogo como prática metodológica, que incentiva aos pequenos o uso da linguagem como forma de resolução de conflitos/questões forma um ambiente de seres pensantes. Da mesma forma, também poderíamos afirmar o contrário: uma comunidade educativa que não constrói bases curriculares que estejam alinhadas à prática do diálogo como dimensão pedagógica está privando seus estudantes de uma aprendizagem fundamental, atrasando o desenvolvimento de uma reflexão criteriosa e cuidadosa. Afinal, Lipman nos alerta: “numa discussão assim, os participantes refletem sobre o que eles mesmos disseram e sobre o que poderiam ter dito; recordam o que as outras pessoas disseram e tentam imaginar o que poderiam ter dito. Além disso, os participantes reproduzem em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso de conversação da classe. É isso que significa dizer que o pensamento é a internalização do diálogo”.

É nesse sentido que afirmamos a importância de que os ambientes escolares, desde a primeira infância, sejam espaços comunitário, investigativos e, portanto, filosóficos, pois eles podem garantir uma estrutura que auxiliará cada sujeito no desenvolvimento de suas potencialidades racionais a partir de habilidades

cognitivas, incentivadas pela relação pensamento-linguagem e desenvolvimento moral.

Na medida em que o sujeito reconhece a presença do outro como um indivíduo possuidor do direito à fala e comprehende que é preciso estabelecer uma relação colaborativa de construção de significados, entendemos que “*um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação*”, conforme nos mostra Lipman.

Dessa forma, podemos dizer que é assim que o pressuposto ético se materializa na proposta do ensino de filosofia para crianças, pois ela seria “*a disciplina por excelência capaz de dar sentido às coisas*” e, por isso, “*indispensável para a reestruturação da educação*”. Isso só seria possível, segundo Lipman, a partir de uma “versão mais brilhante, mais legível, em que as grandes ideias continuassem a cintilar enquanto proporcionassem, como nada mais pode fazer, o tão necessário fortalecimento do raciocínio das crianças, sua capacidade de formação de conceitos e seu julgamento”.

Assim, esse caminho pedagógico seria capaz de conduzir os estudantes, a partir do uso da fala, na busca pelo significado dos critérios, afirmações e julgamentos que se apresentassem nos diálogos em torno dos problemas trabalhados em uma aula de Filosofia para Crianças.

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

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Magda C. **filosofia para crianças**: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

JASPERS, K. **Iniciação Filosófica**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

KOHAN, W. **Visões de filosofia**: infância. ALEA. Rio de Janeiro, vol. jul-dez 2015.

_____. **Infância**. Entre a filosofia e a educação. 2 ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIPMAN, M. Natasha: **diálogos vygotskianos**. Tradução: Lório Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Filosofia vai à escola**. 2^a ed. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O Pensar na Educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1995.

PLATÃO, **República**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O meu dicionário filosófico**. Lisboa: Dom Quixote, 200.