

## Ensino de filosofia desde a infância: uma lição para a contemporaneidade

Leoni Maria Padilha Henning<sup>1</sup>

Anderson Luiz Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** O cerne deste estudo é analisar a situação da disciplina de filosofia no Brasil, trazendo informações sobre o tema nos diferentes períodos históricos e seus problemas, focalizando os modos como o saber filosófico foi interpretado e incorporado nas leis e, por conseguinte, nas instituições de ensino. Visto frequentemente como uma disciplina não muito produtiva aos certames neoliberais, atualmente, tem sido agregada a outros saberes para juntos habilitarem os jovens para a aquisição das competências estipuladas como necessárias aos objetivos educativos. Em contrapartida, trazemos o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman como uma alternativa de validação da disciplina para a formação humana. Desenvolvemos o estudo embasados nas legislações que ditam as regras para a educação nacional e nas obras de autores nacionais e internacionais que têm se interessado na interpretação do tema. Além de realizarmos uma coleta de informações e conceitos que facilitam a construção de uma compreensão sobre o problema do retorno ou da negação da disciplina nas escolas, trazemos elementos importantes para a nossa clareza sobre a contemporaneidade e seus dilemas que impactam na educação em geral, e na disciplina de filosofia, em particular.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Educação. Ensino Médio.

**Abstract:** The core of this study is to analyze the situation of the discipline of philosophy in Brazil, bringing information about the theme in different historical periods and its problems, focusing on the ways in which philosophical knowledge was interpreted and incorporated into laws and, consequently, into educational institutions. Often seen as a discipline that is not very productive in neoliberal competitions, it has currently been added to other types of knowledge to together enable young people to acquire the skills stipulated as necessary for educational objectives. On the other hand, we bring Lipman's Philosophy for Children Program as an alternative for validating the discipline for human development. We developed the study based on the laws that dictate the rules for national education and on the works of national and international authors who have been interested in the interpretation of the theme. In addition to collecting information and concepts that facilitate the construction of an understanding of the problem of the return or denial of discipline in schools, we bring important elements for our clarity about contemporaneity and its dilemmas that impact education in general, and in the discipline of philosophy in particular.

**Key words:** Philosophy teaching. Education. High school.

### Introdução

Pensar o exercício da disciplina de filosofia no ensino (médio) brasileiro requer a contextualização do problema e uma retomada de sua história. Nesse particular, é mister perguntarmos sobre o papel que a Filosofia desempenhou ao longo da história da educação brasileira e o que se espera desses conhecimentos e de suas orientações para o presente.

Outrossim, seria interessante nos interessarmos pelas razões educativas, políticas, ideológicas, que rondam a disciplina, seus objetivos e perfil. Do mesmo modo, vale observarmos medidas que concorreram

---

<sup>1</sup> Professora sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, atuante no Núcleo de Filosofia e Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165332587246727>

Orcid: 0000-0001-8004-2371 E-mail: [leoni.henning@yahoo.com](mailto:leoni.henning@yahoo.com); [lhenning@uel.br](mailto:lhenning@uel.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor de Filosofia no Colégio Bom Jesus de Rolândia. Coordenador da Pastoral no Colégio Marista de Londrina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7271-9709>. E-mail: [anderfilos@gmail.com](mailto:anderfilos@gmail.com)

para indefinição do seu lugar nos bancos escolares (embora a sua mais longa existência na História Humana), como ainda, a ocorrência de manifestações de insegurança quanto ao seu trabalho em vista do desenvolvimento do pensamento crítico, a desconfiança na sua fecundidade para a formação humana e, por conseguinte, seu movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até nossos dias.

Além disso, encontramos respaldo nos pensamentos de Matthew Lipman para defendermos o lugar do ensino de filosofia no cerne da educação básica brasileira corroborando para a percepção do componente curricular enquanto aquele que visa o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico bem como, análise, argumentação e avaliação de ideias. Acreditamos que historicamente a filosofia aperfeiçoou formas ímpares de estimular o questionamento de suposições e do exame, considerando diferentes perspectivas e a formação de ideias e conceitos de forma fundamentada e contextualizada.

Nesse sentido, esforçamo-nos por apresentar os elementos que antecedem a dinâmica do ensino de filosofia no Brasil ponderando aspectos educacionais do período colonial, com uma filosofia acomodada em uma abordagem humanista-religiosa. Em seguida, esmeramo-nos em apresentar os elementos que geraram a cisão com a abordagem tomista e, além disso, destacamos os processos político-educacionais em torno do referido componente curricular, tornando-o ora presente, ora ausente, nos currículos brasileiros até a implementação da BNCC, em especial, a considerar a prospecção para a filosofia no chamado novo ensino médio.

## 2. Elementos importantes antecedentes do ensino de filosofia no Brasil

Quando tratamos da educação ou do ensino de filosofia, assunto central deste artigo, devemos reconhecer a importância do contexto mais amplo onde o tema se situa. Nesse sentido, percebemos que a questão é enredada pela política, economia, religião, cultura, dentre outros. Os antecedentes aqui considerados trazem à baila elementos históricos que nos ajudam a entender a problemática aqui apresentada.

### 2.1 Os jesuítas

Em uma carta, Pe. Anchieta relatou as atividades exercidas no Brasil:

Mas, embora o nosso principal cuidado fosse ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé, também lhes ensinavam as letras; pois eram de tal modo aficionados a aprender a doutrina, que na mesma ocasião eram levados a aprender a doutrina da salvação; davam conta daquilo que pertencia à fé, instruídos segundo algumas fórmulas de interrogações (catecismo), alguns até sem elas [...] (LUKÁCS apud SCHMITZ, 1994. p.48, grifos nossos).

A fase inaugural da filosofia no Brasil foi marcada pelo teocratismo, numa tradição aristotélico-tomista expressa num ensino escolástico, humanista-religioso. A cultura filosófica reproduzia ideias já prontas, passando a ser “[...] mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20). “Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica” (COSTA apud CARTOLANO, 1985, p.21). Contudo, nesse processo de instalação dos recursos colonialistas, houve um afastamento das discussões contemporâneas, como por exemplo, Descartes, Bacon, Galileu, etc. altamente discutidos na Europa da época.

A educação era voltada aos setores da elite dirigente, apresentando um conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical, sem manifestação ou interesse pelo conhecimento natural e nacional. Desse modo, o projeto pedagógico jesuíta servia ao colono branco, rico e católico. Daí serem traços do período: o elitismo e o seu correlato, a exclusão, os privilégios de alguns, a educação humanista erudita dirigida a poucos com possibilidades de estudos complementares na Europa em vista da formação da elite dirigente, dentre outros.

Todo plano de estudos e organização dos jesuítas eram regidos pela *Ratio Studiorum* que subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo, caracterizado por uma filosofia ou saber da salvação, calcada nos conhecimentos autorizados e que expurgavam qualquer ensinamento que fugisse das ideias de Sto. Tomás de Aquino e Aristóteles.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 por Marques de Pombal, fecha-se um ciclo educacional e cultural na colônia, iniciando-se a entrada de novas ideias de raízes modernas e iluministas, resultando num salto gradativo para uma perspectiva mais científica de mundo. Tais ideias atacavam de alguma forma a tradição religiosa aqui instalada, seguindo os ditames enciclopedistas que priorizavam, em contrapartida, a razão como garantia de todo o conhecimento.

É evidente que todo o movimento enciclopedista foi severamente combatido como subversivo e apontado como ideias ameaçadoras à “ordem”. Várias pessoas foram presas nesse contexto reivindicatório por ampla liberdade, igualdade e condições cidadãs para todos. É famosa a experiência histórica em nosso país da Conjuração Mineira de 1794 quando foram perseguidos, presos e mortos muitos brasileiros tomados por rebeldes, uma vez que pretendiam conquistar a independência de Minas Gerais em razão da exploração portuguesa, com o intuito de torná-la uma República de inspiração norte-americana e francesa. Porém, era considerado crime propagar esse movimento e se voltar contra o despotismo da autoridade apoiada pela igreja. Designados como conspiradores e inconfidentes, uma vez que careciam de fidelidade ao Rei, o movimento foi interrompido com violência rigorosa em nome da lei.

Como podemos adiantar pelo relato até aqui que gradativamente o pensamento vai se tornando ao mesmo tempo racionalista e revolucionário e a filosofia vai vagarosamente ultrapassando o escolasticismo e se atraindo pela ciência aplicada. Contudo, mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o próprio Marquês de Pombal autoriza os franciscanos a se estabelecerem no Rio para ocuparem a cátedra de filosofia.

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p.25).

Não obstante estarmos vivendo numa outra época, devemos considerar o quanto dessa tradição educacional ainda permanece em nossa visão e prática pedagógicas. Parece ter permanecido em alguns locais de produção acadêmica um pensamento distante da realidade que, curiosamente, é fecunda em problemas que são secundarizados em nome de valores superiores. Os problemas educacionais e formativos da nossa gente, por exemplo, são raramente tomados com a devida importância pelas pesquisas nas academias. Isso talvez se deva aos traços dualistas da nossa cultura elitista e de mando que reserva a alguns os conhecimentos apropriados a esses poucos tidos assim por seus privilégios e, em contrapartida, uma carência formativa a uma outra parcela que, por merecimento, não condizem com tamanha excelência.

## 2.2 Novos eventos e transformações

Com a vinda de Dom João VI ao Brasil em 1808, tivemos alguns fatores que permitiram a eclosão de novas ideias, como por exemplo, uma abertura maior ao comércio mundial. Além disso, houve um contexto mais apropriado ao cultivo do pensamento e da pesquisa, com as iniciativas governamentais e criação das famosas instituições que aqui se estabeleceram e se desenvolveram. Nesse período, até foram realizadas algumas conferências filosóficas. Também, novos colégios para a preparação da nova classe para a administração da colônia, foram construídos. Os negócios se expandiram e se demandava mais e melhor educação, o que levou ao relevo da formação profissional e o afastamento do ensino propedêutico. A filosofia e seu ensino tornaram-se mais voltados às novas exigências suavizando a supremacia da propagação da fé cristã.

Nesse contexto de transformações da educação brasileira, assistimos à criação dos cursos superiores profissionalizantes (1834) e o estabelecimento dos cursos secundários preparatórios aos mesmos. A filosofia passa a ser disciplina obrigatória em 1838, mas ainda apresentando um ranço do academicismo da fase anterior. “[...] nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século [...]” (CARTOLANO, 1985, p.28).

O preexistente cientificismo já iniciado na reforma pombalina, como tentativa de modernização da educação, levou à tendência ao profissionalismo embasado nas ciências com instrução proeminentemente voltada à formação profissional. Isso foi intensificado com a chegada no Brasil do influente positivismo, que colocou a ciência como panaceia para os problemas humanos. Estamos num período em que o pensamento pretende libertar-se da tutela religiosa e, assim, aposta na ciência para esse fim. Um amplo movimento laico é engendrado no cerne do qual muitas outras correntes filosóficas vão sendo aglutinadas, numa campanha favorável ao laicismo e à negação da metafísica. Uma alternância de reformas educacionais é observada ora tendendo para a defesa da tradição religiosa, ora propondo o que se consagrou como ideias

naturalistas, evolucionistas e progressistas. Do ponto de vista epistemológico há um debate que coloca o fenômeno como elemento chave para o conhecimento do mundo e que é expresso nas disciplinas científicas, em detrimento aos princípios metafísicos e absolutos. Todas essas transformações não resolveram, entretanto, o problema da exclusão e do elitismo, notadamente por outras questões de ordem diversa.

Vários outros marcantes conflitos tornam-se evidentes a partir de então: - filosofia metafísica *versus* filosofia naturalista; educação elitista *versus* educação mais ampliada; laicismo *versus* orientação religiosa; educação diferenciada dirigida a cada um dos gêneros, assim por diante.

Com o século XX acena-se um novo tempo. Mas, até o início do século deste período, apesar das inúmeras legislações para o campo da educação, nenhuma aproximou a disciplina de filosofia da realidade brasileira. Apontou-se então para um traço característico da filosofia no Brasil, a saber, seu olhar para além das fronteiras do país, comportando-se como herdeira da visão europeísta aqui cultivada desde o início da colonização. Contudo, a antropofagia do modernismo, expressão culminante da Semana da Arte, tenta deglutir a cultura até aqui consagrada em vista do nascimento de uma real cultura brasileira, mais genuína.

Nesse processo, vimos surgir com certa veemência a defesa da formação integral do homem brasileiro, por uma educação progressiva, tendo como figura central Anísio Teixeira. Assim, a meta da reforma de 1931 era a busca por uma educação não simplesmente preparatória aos cursos superiores, mas, que segundo muitos de mentalidade renovadora, para a execução das tarefas gerais que a vida exige, mormente em terras brasileiras e no contexto de desigualdade produtora de fossos entre os segmentos sociais.

Até aqui observamos que no contexto dessa discussão muitos elementos concorrem para a complexidade do debate. Assim, na disciplina de filosofia observamos a tendência clerical ou escolástica, de um lado, e de outro, a tentativa de aliança às discussões mais contemporâneas. Além disso, vemos uma oscilação no *status* da disciplina nas instituições de ensino, indo da situação de conhecimentos obrigatórios, facultativos, complementares, recomendados, excluídos, ou como componente transversal e interdisciplinar – até aparecer como nas últimas tentativas de organização do novo ensino médio, como disciplina aglutinada a outras e inserida numa área maior.

### **3. A entrada do novo milênio – expectativas**

Depois da experiência com a Lei 4024/1961 em que não vemos generosidade por parte do legislador em relação ao lugar da filosofia nos bancos escolares, permitindo que perdesse, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino, vindo a se tornar unicamente optativa em 1964, a filosofia foi gradativamente desaparecendo, considerada desnecessária, num cenário em que a educação se tornou uma questão de controle em razão da segurança nacional e busca pelo desenvolvimento econômico da nação. Até que surge a Lei 5692/1971 e com ela a vitória do modelo profissionalizante para o ensino médio, quando então, há a

expulsão de vez da disciplina do currículo escolar, dando lugar às chamadas “disciplinas ideológicas”, educação moral e cívica (EMC), organização social e política (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB). Carminati (2023) assim interpreta essa passagem:

[...] o projeto de profissionalização introduzido no ensino médio esteve intimamente ligado e submetido à dinâmica de expansão do capitalismo. O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra os inimigos internos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares.

Esses “inimigos”, dentre os quais os profissionais da filosofia, passaram a ser uma ameaça à manutenção dos vínculos internos do que se entendia por “nação” ou Pátria”, por isso, devendo de ser neutralizados por diferentes formas, uma delas seria as dificuldades para a sua manutenção no sistema “produtivo”, diminuindo-lhes ou até retirando-lhes a carga horária do trabalho específico.

Vemos um fio condutor que vai se desenvolvendo até o final do século XX que, ao enfatizar a formação para o trabalho dentro do espectro neoliberal que vai avançando, apresenta uma parca valorização da filosofia, no mínimo uma séria instabilidade, como a que aparece na Lei 9.394 de 1996, com a sua volta aos currículos do ensino médio, mas apenas como inclusão recomendada.

Conforme a nova Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, e na sequência, as orientações legais de 1999, aparecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino brasileiro em que se recomenda a disciplina de filosofia como complemento dos temas transversais. A ideia básica orientadora deste documento é a noção de competências para a organização do currículo para o ensino médio. Ademais, sendo a disciplina recomendada nos PCNs como conteúdo e não como uma disciplina autônoma, é colocada como uma disciplina de perfil ambíguo, talvez inútil para os objetivos principais propostos. Sendo não obrigatória naquele momento, um passo importante se deu em 2008 quando a Lei sofreu alteração para o cumprimento desta demanda.

Observamos um pleito favorecedor da disciplina na Constituição de 1988, o que acarretou, anos depois, em iniciativas para a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação - BNCC – em 2018. As controvérsias sobre o tema insuflaram os ânimos dos educadores levando à defesa da obrigatoriedade da filosofia como questão de necessário reconhecimento de um saber de perfil formador próprio. E, além disso, não apenas sendo o seu trabalho importante para os jovens do ensino médio, mas também para as crianças ainda no gozo da infância.

No contexto das propostas da BNCC, a questão das competências segue os períodos anteriores agora orientando as três fases da educação básica do seguinte modo: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, p. 08). Pretende-se com isso que o alunado encontre na escola a oportunidade para a obtenção de uma formação humana integral realizada numa sociedade com todas as qualidades democráticas. Outrossim,

priorizando uma abordagem educacional sob a perspectiva de uma educação que atenda às problemáticas sociais concretas, a pedagogia das competências se caracteriza como uma dinâmica que prevê aquisições e aprendizagens que transformam o conhecimento em ferramentas que atendam demandas da atualidade, em especial, as que conversam diretamente com as transformações sofridas pelo capital produtivo vigente. Diante disso, não faltam aqueles que se incomodam com essa tendência, como aponta Saviani:

[...] ‘a pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2021, p. 435).

Não obstante a correlação das pedagogias estabelecida no excerto por Saviani, o autor pontua o esforço por uma pedagogia das competências que prescreve à educação básica um caráter formador de cidadãos trabalhadores, de sujeitos que correspondam de forma direta à necessidade do mercado de trabalho. Nesse viés, a escola é provocada a garantir a formação de indivíduos que sejam eficientes, inovadores e mais produtivos no trabalho e na sociedade. Por assim ser, a perspectiva do ensino por competências e habilidades requer um sujeito que consiga mobilizar os conhecimentos adquiridos no curso da educação básica para a adaptabilidade diante das mudanças no sistema produtivo.

Assim, foi em abril de 2017 que o MEC apresentou o documento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo mais voltado à educação infantil e ensino fundamental, naquele momento. Em 2018 a versão passa a contemplar o ensino médio.

O que observamos no processo do trabalho da filosofia como disciplina até os dias de hoje? Em primeiro lugar, vemos que a proposta da BNCC dilui o conhecimento filosófico em áreas mais estendidas de saberes, sendo tratada mais especificamente em meio aos componentes curriculares da área de ciências humanas. E esta organização só é explicitada quanto ao ensino médio, em que são previstas quatro áreas de conhecimento, a saber, (1) Linguagens e suas tecnologias (componentes curriculares: arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa); (2) Matemática e suas tecnologias (matemática); (3) Ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química); (4) Ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia e filosofia). Percebemos a orientação interdisciplinar e/ou transversal posta no documento, o que faz com que percebamos a necessidade anterior de se ter noções disciplinares específicas. Muitas das dez competências objetivadas pelo ensino, segundo o documento, sugerem explicitamente um trabalho metódico da disciplina de filosofia, especificamente. Como garantir a boa qualidade de um ensino pautado na indeterminação dos saberes que devem ser, contrariamente, sustentados por professores bem habilitados e em suas pesquisas e estudos realizados na área de filosofia? Contrariamente, o que vemos apontado é uma piora na vida dos professores de filosofia uma vez que ficam, dessa forma, prejudicados com ainda uma

menor carga horária de trabalho, resultando em negligência dos administradores em relação ao aprimoramento e valorização desses profissionais.

Como já indicado subliminarmente, não há na BNCC qualquer referência à filosofia na organização curricular desde as fases iniciais da escolaridade infantil e durante o ensino fundamental, apesar deste trabalho ter sido largamente praticado em muitas instituições pelo mundo, desde o final do século passado. Mas, o documento propõe cinco áreas de conhecimento, assim organizadas: (1) Linguagens, constituídas pelos componentes de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa; (2) Matemática, com o componente matemática; (3) Ciências da natureza, onde encontramos as ciências; (4) Ciências humanas com os componentes de geografia e história; (5) Ensino religioso, que acolhe o componente do mesmo nome. Nesse sentido, as dez competências são igualmente dissolvidas nessa estrutura.

A implementação da BNCC-EM apresenta a filosofia na perspectiva bastante diminuta no bojo do documento. Mesmo que em alguns pontos do texto basilar encontram-se certa consideração pelo componente de filosofia, conforme pode ser visto na citação que trata sobre a sua incorporação:

[...] que a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BRASIL, 2018, p.472).

Enquanto componente curricular, a filosofia é citada como uma forma de ampliação das competências mobilizadas para a dinâmica dessa etapa de ensino. Todavia, enquanto componente curricular, observando-se a maneira como são compostos os itinerários, torna a disciplina refém do apreço que uma determinada rede de ensino atribui a ela.

Diante dessa forma de sistematizar as diretrizes para o seu ensino, a filosofia fica reduzida, descaracterizada e estéril quanto ao desenvolvimento das competências específicas que estão sob sua responsabilidade. De certo modo, a referida disciplina passa por um momento que se assemelha a outros já vivenciados por ela na história da educação brasileira, sendo considerada supérflua diante do caráter técnico e profissionalizante que predomina nas discussões sobre políticas educacionais da atualidade. Ao considerarmos o viés da pedagogia das competências, conforme fora implementado pela BNCC, que por mais que transite por conteúdos concernentes à necessidade de formação integral para educação básica brasileira, prioriza a dimensão da preparação e adequação dos estudantes para as demandas do mercado produtivo. A questão emancipatória torna-se secundária e o que ganha valorização é o potencial de adaptabilidade dos sujeitos ao contexto firmado.

#### **4. A experiência educacional realizada com a proposta de filosofia para crianças**



Em fins da década de 60, em razão das rebeliões da juventude envolvida nos movimentos tipo do “É proibido proibir” dentre outros ocorridos pelo mundo, é interpretado pelo filósofo e professor universitário, Matthew Lipman (1923-2010), como uma carência de que é preciso que os jovens *aprendam a pensar para melhor agir*, desde muito cedo em sua escolaridade. Com um trabalho de observação dos escolares, crianças e jovens, leituras sobre educação e áreas afins, conversas com pais de alunos(as) e administradores, Lipman elaborou um esqueleto do que veio a se configurar no Programa de Ensino de Filosofia para Crianças e Jovens, iniciativa ampliada por uma equipe engajada nos mesmos propósitos e realizando estudos, pesquisas e treinamentos num instituto criado para esse fim no estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos. Ou seja, trata-se do ensino de filosofia desde a educação infantil até o ensino médio. As suas convicções são tais que podem ser apreendidas nas seguintes afirmações:

[...] Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas [...]. Elas não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas 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 (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 32).

Com uma metodologia pautada numa *filosofia para o pensar*, o autor deixa patente que não se trata simplesmente de comunicarmos conhecimentos filosóficos às crianças e jovens, mas antes devemos oportunizá-los a aprender a pensar a partir das suas experiências, retratadas num material didático criado exclusivamente para este fim: as *novelas filosóficas*.

A cada etapa do desenvolvimento e de acordo com a idade do educando corresponde um ensinamento filosófico provocado pela leitura das novelas feita nas comunidades de investigação, a sala de aula num novo formato. Tais narrativas expressam as experiências do educando naquela etapa de desenvolvimento agora como leitor, sendo aquele então representado pelo personagem, junto aos demais na novela. Os educandos são os leitores identificados com os personagens quanto à idade, costumes, experiências, interesses, etc. Para elaborar esse material desse modo requintado e cuidadoso, Lipman ampliou os seus conhecimentos buscando na psicologia, sociologia, literatura, artes e afins, elementos para compreender cada etapa do desenvolvimento humano. Diante disso, o Programa foi criado da seguinte forma:

1974 – *Harry Stottlemeier's discovery* (*A descoberta de Ari dos Teles* na tradução ao português), dedicado à 5ª – 6ª série, tendo por correspondente o livro do professor, *Philosophical inquiry*. Seu campo filosófico é a lógica formal.

1976 – *Lisa* (*Luisa* na tradução para o português), dedicado às 7ª – 8ª série, tendo o livro do professor sido intitulado *Ethical inquiry* relacionado ao campo filosófico das habilidades de pensamento para a ética.

1978 – *Suki* para as séries 9ª – 10ª seguido do *Writing: how and why* para o professor, e trata das habilidades de pensamento para a estética, como campo filosófico.

1980 – *Mark* para as séries 11<sup>a</sup> – 12<sup>a</sup>, tendo a *Social inquiry* como conteúdo do livro do professor e a ênfase nas questões sociais e políticas como foco filosófico.

1981 – *Pixie* (tradução para o português como Pimpa) é a novela para as 3<sup>a</sup> – 4<sup>a</sup> séries, tendo *Looking for meaning*, como o manual do professor no tratamento da filosofia da linguagem.

1982 – *Kio and Gus* (Issao e Guga na tradução ao português) se dirige aos alunos(as) das 2<sup>a</sup> – 3<sup>a</sup> séries. *Wondering at the world* é o manual do professor e o campo filosófico é a filosofia da ciência e da natureza.

1987 – *Elfie*, dedicado ao jardim da infância - 2<sup>a</sup> série, tendo para o professor o *Getting our thoughts together*.

1987 – *Harry Prime*, uma adaptação do *A descoberta do Ari dos Teles* para a educação de adultos. Trata-se igualmente da lógica formal e do manual ao professor intitulado *Philosophical Inquiry*

1996 – *Nous* escrito para o período da 4<sup>a</sup> - 6<sup>a</sup> série. O manual do professor é o *Deciding what to do* tendo na ação e tomada de decisão o foco filosófico.

O referido autor afirma que a filosofia “[...] é a mais preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 165). Ademais, os conceitos e questões advindas do cerne filosófico subsidiam a escola no envolvimento dos alunos em diálogos críticos, cuidadosos e criativos. Além disso, o currículo do Programa de Filosofia para Crianças prevê o desenvolvimento dos alunos na autocorreção e na capacidade de fazer juízos corretos. Diante de uma perspectiva de investigação filosófica as crianças são estimuladas a pensar sobre seus próprios problemas através das atividades conduzidas em sala de aula.

Essa abordagem busca promover a aprendizagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento crítico em crianças e jovens nas salas de aula transformadas em comunidade de investigação. Isto é, um espaço formado por um grupo de participantes que se reúnem regularmente para realizarem diálogos filosóficos colaborativos no qual, os alunos eram incentivados à reflexão crítica, ao questionamento e a construção conjunta do conhecimento. Essa perspectiva diz respeito não somente a uma metodologia educacional, mas a um jeito de ser do educando inserido no ambiente de ensino-aprendizagem. Além disso, os participantes em diálogos filosóficos são incentivados a expressarem seus pensamentos, ideias e perguntas sobre um determinado tema. O diálogo deve ocorrer em um ambiente respeitoso, no qual todos oportunamente são ouvidos.

Ao destacar o processo dialógico, Lipman incentiva o professor a mostrar interesse nas confirmações e/ou contradições de ideias e opiniões individuais proferidas em sala de aula, para a mobilização de um clima em que todos se sintam respeitados ao se manifestar e a assumir riscos durante as discussões e se empenhar em oferecer razões para os seus posicionamentos. Ainda sobre isso, Lipman apresenta o filosofar como uma prática que apreende o conceito por questionamento, afirmando que no campo da filosofia encontramos esmero em explicar de forma abrangente os dilemas relacionados à dinâmica da vida humana. Conforme discursa o referido autor:

[...] a Filosofia preocupa-se em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que tem para a vida humana sustentar certas ideias em vez de outras (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 1994, p. 151).

Lipman considera a filosofia um saber com o potencial de estabelecer um movimento de investigação e especulação rigorosa e substancial, permitindo uma mediação e experimentação que a torna fonte de ideias criativas e eticamente elaboradas. Nessa perspectiva de trabalho educacional os alunos encontram a oportunidade de se engajarem em uma atividade de pesquisa e investigação, na qual todos podem estar envolvidos na busca pelo conhecimento acerca de um tema ou questão. Além disso, através da colaboração e investigação conjunta eles podem contribuir para o progresso da área de pesquisa oferecendo um novo ciclo de hipóteses e mantendo viva a possibilidade do conhecimento criativo e inventivo.

### **Considerações finais**

Diante do que até aqui foi exposto, observamos que, em primeiro lugar, cumpre entendermos por que a trajetória desta disciplina é tão tumultuada? Por que a disciplina despertou e ainda desperta tanta insegurança e temor, tendo sido perseguida e atacada como um conhecimento inútil. O que, afinal, a disciplina diz respeito? Qual filosofia deveria ser proposta aos jovens? Para quê e para quem ela é objetivada? O que a disciplina representa?

A história da filosofia já nos mostra que esse campo do saber é marcado por perseguições aos seus divulgadores fatos que condenaram à morte célebres figuras como Sócrates e Giordano Bruno, apenas para citar alguns, e no presente ainda recebe admoestações e críticas sob pena de ser alijada dos seus direitos de estar presente nas escolas. Esses fatos nos revelam as dificuldades dessa atividade humana se dar bem com a esfera de poder, do Estado, e das hegemonias reinantes na esfera pública. Assim, os esforços para a profissionalização bem qualificada dos professores de filosofia devem ser atentamente empreendidos para ainda não dar margem maior para fazer recair a culpa da retirada da disciplina das escolas a si próprios, devido a incapacidade e inutilidade desses mestres.

Ademais, bem sabemos nós que o campo filosófico é centralmente desenvolvido pela leitura e escrita feitas com o rigor merecido em referência ao primor dos caminhos traçados por seus e suas grandes personagens. Sabemos, portanto, das dificuldades que isso acarreta considerando o mundo das redes sociais, das narrativas superficiais e aligeiradas divulgadas nos ambientes virtuais, e na falta de qualidade do tempo dedicado à reflexão. Tudo parece contra as atividades apregoadas pela filosofia. Porém, talvez, aí resida alguma fissura potente para o despertar do filósofo diante do tempo presente e na realidade educacional atual. Trata-se de um enorme desafio para esse profissional da palavra e da reflexão cujas atividades são estendidas num tempo conscientemente inconcluso. Carregar a pecha de improdutivo, bicho-grilo,

desligado ou rebelde devem ser qualificativos encarados como aqueles que envelheceram junto à experiência humana e aí continuam e, por ser assim, representam perfis que assim permanecem em sua longa e insistente trajetória, demonstrando sua força e necessidade de sua presença para o equilíbrio da cultura humana. E, se não houvesse a crítica?!

Quando defendemos a obrigatoriedade e a permanência da disciplina de filosofia nos currículos escolares, queremos justamente que ela contribua no despertar, em cada cidadão, do desejo de pensar a realidade com criticidade e vislumbrar os diferentes aspectos que compõem a totalidade, e, assim, olhar para a sua existência de uma maneira mais reflexiva e significativa, conquistando a noção de pertencimento e seus correlatos, como a responsabilidade e a solidariedade no mundo, gestando na esfera reflexiva a compreensão do seu lugar no universo junto a todos os seres. Trabalho enriquecido, sem dúvida, com as ferramentas oferecidas pela produção filosófica – o que deve ser praticado desde a tenra idade.

Nessa perspectiva, nos conectamos ao pensamento lipmaniano, considerando que a filosofia aborda questões substanciais acerca da existência humana, sobre a natureza do conhecimento, além de reflexões concernentes à ética e a política. A partir de uma perspectiva investigativa, os alunos são estimulados a confrontar e formar as próprias opiniões de forma fundamentada. Outrossim, uma sala de aula perpassada pela investigação filosófica se torna um ambiente propício para diálogos significativos perante os quais, os alunos encontram a oportunidade de enriquecer suas experiências e conhecimentos a partir do reconhecimento autêntico da diversidade de opiniões.

No nosso entendimento a proposta lipmaniana é uma inspiração para os profissionais interessados no tema. Graças ao autor, a criança foi posta no centro do debate filosófico-pedagógico promovido com argumentação e embasado nos conhecimentos indispensáveis para o seu entendimento. A despeito de questionamentos que possamos fazer em relação às possibilidades efetivas de implementação dessa sugestão de ensino de filosofia desde a tenra idade, o autor nos oferece ideias produtivas para pensarmos na força da educação na promoção de um mundo mais igualitário, solidário e cuidadoso em relação aos seres humanos em situação de aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de maio. 2023.

CAMINATI, João Celso. (Des) **Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1225/1038> Acesso em: 12 de junho. 2023.

CARTOLANO. Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

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

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas: Autores Associados. 6ª ed. Campinas SP, 2021b. Disponível em: <[https://ler.amazon.com.br/?asin=B09BK3DY38&ref\\_=dbs\\_t\\_r\\_kcr](https://ler.amazon.com.br/?asin=B09BK3DY38&ref_=dbs_t_r_kcr)>. Acesso em: 26 maio. 2023.

SCHMITZ, Egídio. **Os jesuítas e a educação** – a filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.