

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

KATHERINE CORTIANA FAGUNDES

O QUE PODE O FILOSOFAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Caminhos para uma educação na
perspectiva emancipatória



ARARAQUARA – S.P.
2013

KATHERINE CORTIANA FAGUNDES

**O QUE PODE O FILOSOFAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Caminhos para uma educação na
perspectiva emancipatória**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2013

KATHERINE CORTIANA FAGUNDES

O QUE PODE O FILOSOFAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Data da defesa: 28 / 02 / 2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira- Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Araraquara

Presidente e Orientador: Nome e título

Universidade.

Prof. Dr. Denis Domenegueti Badia- Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Araraquara

Membro Titular:

Nome e título

Universidade.

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro Titular:

Nome e título

Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A Antônio Cesar Alves Fagundes, *in memoriam*

AGRADECIMENTOS

Trilhar o caminho que me fez chegar até a concretização deste trabalho não foi fácil. Precisei desviar de obstáculos, remover pedras, levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima. O que me fez forte o bastante para continuar seguindo em frente foram as muitas pessoas que permaneceram ao meu lado durante este percurso que teve o seu início já na graduação. Portanto, inicio estes agradecimentos reverenciando os meus amigos e amigas e professores e professoras da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Pedagogia turma 56, em especial a amiga Natalia Cristina Negri por permitir que eu compartilhasse com ela meus prazeres e desprazeres e a professora – que se tornou amiga - Dra. Paula Ramos de Oliveira por me apresentar a filosofia e as crianças sob uma outra perspectiva: humana, infante, desafiadora... E por ter aceitado me orientar desde o início.

Agradeço ainda os meus colegas e docentes da pós-graduação – em especial o professor Dr. Denis Domenegueti Badia que juntamente com o professor Dr. João Virgílio Tagliavini aceitaram prontamente o convite para integrarem a banca examinadora desta pesquisa. Apesar do tempo limitado dos nossos encontros, eles foram intensos, prazerosos e únicos.

Agradeço também as minhas queridas amigas: Caroline Fonseca, Mayra Francisco, Milena Francisco, Marcela Maria, Marina Ferreira e Fabiola Buzoli. Dividimos o mesmo teto, compartilhamos tristezas e alegrias e acabamos formando uma família.

Como minha vida não se restringe só a universidade, também tenho que agradecer as pessoas que me acompanharam do lado de fora, ao redor dos muros acadêmicos, mas que se fizeram presente (em pensamento) dentro e fora da faculdade. Em particular, meu amigo, companheiro e eterno namorado Renan Nouer Martello, que apesar de não se acostumar, precisou se adaptar a minha ausência em nossa casa, durante os longos anos de minha graduação e em seguida da pós-graduação. A distância só fez aumentar o nosso amor e comprovar o quanto ele é verdadeiro.

Minha estimada mãe – Karen Cortiana Fagundes – e minhas queridas irmãs – Karena Cortiana Fagundes, Kamili Cortiana Fagundes e Klara Cortiana Fagundes – também estavam me apoiando e torcendo por mim por detrás dos muros da universidade. Agradeço a elas por entenderem e compreenderem o motivo de minhas muitas ausências em compromissos tidos como inadiáveis, mas que precisei me ausentar para poder dar continuidade ao referido trabalho que, enfim, chegou ao fim.

E para encerrar esta solene sessão de agradecimentos, agradeço ao meu querido pai – Antônio Cesar Alves Fagundes – que apesar de não ter estado presente em vida para me acompanhar nesta jornada, foi a minha inspiração, o modelo de intelectual que eu almejo ser. Desde sempre ele confiou em mim e sabia da minha capacidade e da minha força de vontade para chegar até aqui e, quem sabe, ir além.

Obrigada Senhor Jesus por me permitir cumprir mais esta etapa da minha jornada aqui na Terra e por colocar no meu caminho estas pessoas tão especiais que fazem a vida valer a pena ser vivida.

Quem é jovem não espere para fazer filosofia; quem é velho não se canse disso. Com efeito, ninguém é imaturo ou superado em relação à saúde da alma. Quem diz que ainda não é hora de fazer filosofia, ou que a hora já passou, parece-se com quem diz, em relação à felicidade, que ainda não é o momento dela, ou que ele já passou. Por isso, tanto o jovem como o velho devem fazer filosofia; um para que, embora envelhecendo, permaneça sempre jovem de bens por causa do passado, o outro para que se sinta jovem e velho ao mesmo tempo, para que não tema o futuro [...] (EPICURO, 1997, p.43).

RESUMO

A presente pesquisa inscreve-se no tema do ensino de filosofia para/com crianças e adolescentes do ensino fundamental. Através de uma pesquisa de cunho bibliográfico investigamos a possibilidade da experiência filosófica contribuir com a formação de sujeitos autônomos e emancipados, bem como as categorias que, estando nela presentes, colaboram com essa possibilidade. Em linhas gerais, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que permeiam a proposta de ensino de filosofia para crianças elaborada por Matthew Lipman fazendo um paralelo deste programa com as categorias que acreditamos que uma educação para a emancipação deve privilegiar, tais quais: o despertar de atitudes *in-fantes* (Lyotard), uma outra relação com a infância (Kohan e Larrosa), o resgate da capacidade de experiências (W. Benjamin). Algumas questões se colocaram já de início: O programa de Lipman permite o filosofar, o apropriar-se novamente da capacidade de fazer experiências e o despertar das atitudes *in-fantes* entre os educandos? Através de uma fundamentação teórica de base frankfurtiana, colocamos a seguinte pergunta: Até que ponto a proposta de Lipman é uma alternativa teórico-prática condizente com uma educação que colabore com a formação de indivíduos emancipados? Acreditamos que a filosofia inserida na grade curricular das crianças e dos adolescentes do ensino fundamental é a principal disciplina, e por que não dizer, a única capaz de despertar nos alunos um pensar cuidadoso, consciente, crítico, criativo e reflexivo, pois, acreditamos serem estas experiências intelectuais essenciais para a formação de sujeitos emancipados. Assim, o nosso referencial teórico está na escola de Frankfurt, especialmente nos textos de Theodor W. Adorno sobre indústria cultural, educação, formação e semiformação. Trabalhamos também com as concepções trazidas por Jean-François Lyotard, Walter Omar Kohan, Walter Benjamin e Jorge Larrosa acerca dos conceitos de infância, experiência e filosofar.

Palavras – chave: Filosofia. Filosofar. Ensino. Experiência. Infância.

ABSTRACT

This research subscribes itself on the theme of the teaching of philosophy for / with children and adolescents of the middle school. Through a bibliographical research investigated the possibility of philosophical experience contribute to the formation of autonomous individuals and emancipated, and the categories which, being present in it, collaborating with such a possibility. In general, we present the theoretical and methodological foundations that permeate the proposed teaching philosophy for children, developed by Matthew Lipman, paralleling this program with the categories that we believe that education for emancipation should focus, such as: the awakening of attitudes *in-Fantes* (Lyotard), another relation with childhood (Kohan and Larrosa), the rescue capacity of experiments (W. Benjamin). Some questions were placed from the outset: The program of Lipman allows philosophizing, the appropriating again the ability to experience the awakening of in-Fantes attitudes among students? Through a theoretical frankfurtian base, put the following question: to what extent the proposed Lipman is an alternative consistent with theoretical and practical education to work with the training of individuals emancipated? We believe that the philosophy embedded in the curriculum of children and adolescents from middle schools is the main course, and why not say, the only one able to awaken in students with a careful thinking, conscious, critical, creative and reflective, therefore we believe are these intellectual experiences essential for the formation of subjects emancipated. Thus, our theoretical framework is the Frankfurt School, especially in the writings of Theodor W. Adorno on the culture industry, education, training and erudition. We also work with the concepts brought by Jean-François Lyotard, Walter Omar Kohan, Walter Benjamin and Jorge Larrosa about the concepts of childhood, experience and philosophy.

Keywords: Philosophy. Philosophizing. Teaching. Experience. Childhood

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.1
1.. O FILOSOFAR: ALIADO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTOS DE SEMIFORMAÇÃO.....	p.11
1.1 Indústria Cultural, formação e semiformação.....	p.11
1.2 Para Pensarmos uma outra educação: caminhos para a emancipação.....	p. 20
1.3 O filosofar e suas possíveis contribuições para a educação contra a barbárie.....	p.29
2. A FILOSOFIA CHEGA ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES: A PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN.....	p.34
2.1 Origens da proposta filosófico-educacional de Lipman.....	p.35
2.2 Aspectos centrais da proposta de Lipman.....	p.36
2.3 Críticas à proposta “filosofia para crianças”	p.45
3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO 2º CICLO DO NÍVEL FUNDAMENTAL..	p.55
3.1 O ensino de filosofia no 2º ciclo do ensino fundamental: algumas iniciativas..	p.55
3.2 A infância no ensino de filosofia.....	p.64
3.3 O ensino de filosofia como experiência filosófica.....	p.70
3.4. <i>O mestre ignorante</i> e a educação para a emancipação.....	p.77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.84
REFERÊNCIAS.....	p.89

INTRODUÇÃO

O Sonho

(Clarice Lispector)

*Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.*

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana.

E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.

*Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*

A felicidade aparece para aqueles que choram.

Para aqueles que se machucam.

Para aqueles que buscam e tentam sempre.

*E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.*

Início este trabalho comentando os caminhos que trilhei antes de ele nascer. Sempre fui uma aluna malcriada, inquietada, contestadora e aborrecedora. Era um imenso castigo ter que me manter sentada na carteira, ereta, com os olhos fixos na professora. Minha mãe era constantemente solicitada pela direção a comparecer na escola para conversar sobre o meu comportamento, o que para ela não era uma decepção, pois minha conduta não afetava de

maneira alguma meu rendimento escolar, tendo em vista que durante todo o meu período de escolarização sempre fui considerada uma das melhores alunas da sala.

No entanto, não bastava para a escola eu ter um bom rendimento pedagógico. Eu precisava, quase que primordialmente, me adequar às normas da instituição, o que sempre foi uma pedra no meu caminho e o início das minhas inquietações em relação à escola. Já na educação infantil sonhava em ser professora. Acho que naquele tempo era o desejo de toda menina. Para a criança não há limites para sonhar... Além de professora, desejava também ser veterinária e política. A escolha por estas duas últimas profissões foi influenciada, indiretamente, pelo meu pai, pois ele era formado em veterinária e sempre atuou como militante político, incentivando-me, desde muito pequena, a desenvolver uma forte consciência crítica.

Na pré-adolescência, descobri e compreendi que meu pai não era aquele veterinário idealizado por grande parte das crianças, que cuida de cães e gatos, mas sim aquele que ensinava outras pessoas a como cuidar dos animais, dos de grande porte, mais especificamente, como ele mesmo dizia. Na época, saber disso confundiu muito a minha cabeça. Como podia um veterinário ensinar? Isto não era tarefa para um professor? Minha mãe me explicou que era possível fazer as duas coisas, mas, para isso, era necessário muito estudo. A partir deste instante, resolvi que também iria fazer duas coisas: ensinar as crianças e ensinar as pessoas a como cuidarem delas, afinal, já não era mais criança e sabia o quanto seria complicado adquirir três diplomas e depois conciliar três profissões. Só não sabia ainda qual curso universitário precisaria fazer para concretizar este desejo.

Os anos se passaram e as responsabilidades foram aumentando. Tinha concluído o terceiro ano do ensino médio e era hora de decidir o meu futuro. Neste período, já sabia que para ensinar crianças precisaria cursar Pedagogia, só não tinha certeza se esta era a escolha certa. Não fui muito motivada. A maioria das pessoas dizia que esta profissão era muito estressante e que com ela se ganhava pouco, mas tais opiniões nunca me importaram. Na verdade, não me preocupava com o quanto ganharia financeiramente ou com o grau de estresse que a profissão que eu escolheria me traria. Meu pai e minha mãe, por sua vez, não opinavam sobre as minhas escolhas - apenas as apoiavam. Queriam apenas que eu estudasse em uma universidade pública, afinal, os estudos de meu pai foram todos concluídos em instituições públicas e, além disto, era professor da USP. Era, portanto, uma questão ideológica. Assim, sempre frequentei o ensino público.

Minha paixão por crianças e minhas inquietações em relação à educação fizeram com que eu tomasse a decisão: iria mesmo cursar Pedagogia. Precisava, a partir de então, me preparar para o vestibular. Não foi fácil! Precisei estudar muito. Neste período, as questões relacionadas à educação passaram a me afetar com mais intensidade, pois acabei percebendo o quanto meu Ensino Médio havia sido defasado. Muitos conteúdos que eu estava estudando nunca tinham sido vistos antes por mim, diferentemente de meus colegas de cursinho, que haviam realizado o Ensino Médio em escolas particulares. Aquilo que o vestibular me pedia não era o que a escola pública tinha me dado. E agora, José? Estudei muito, mas, por fim, passei no vestibular para Pedagogia numa Universidade pública.

*

Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser... Quero dizer com isso que nós temos, no mínimo, duas personalidades: a objetiva, que todos ao nosso redor conhecem; e a subjetiva... Em alguns momentos, esta se mostra tão misteriosa que se perguntarmos - Quem somos? Não saberemos dizer ao certo!!! (LISPECTOR, 1998, p.55)

Ingresso na Universidade carregando dúvidas e certezas. Sabia o que estava buscando: estava em busca do meu Eu e de um ensino que priorizasse o diálogo, mas as dúvidas pairavam no ar. Não sabia por onde começar. Deparei-me com professores abertos à escuta, ao dialogar, no entanto, sentia uma grande dificuldade em me adaptar, em expor minhas inquietações em público; não estava acostumada a ser ouvida e a ser tratada como Eu. Foram muitos anos de escolarização sendo vista como Outro e agindo como Outro.

Aos poucos, fui re-descobrimo o meu Eu, aprendendo a me re-conhecer, sendo amparada pela filosofia neste processo. Logo no meu primeiro ano de estudos na Universidade, tive acesso a várias disciplinas interessantes, mas uma em especial foi um marco, uma grande experiência para a minha formação e minha vida. Filosofia da Educação I, eis o nome da matéria e Paula Ramos de Oliveira, eis o nome da professora que ministrou tal disciplina. Foi paixão à primeira vista, por ambas, pela filosofia e pela docente.

Esta aula me parecia diferente de todas as outras, começando pela disposição das carteiras, as quais, na maioria das vezes, encontravam-se acondicionadas em círculo, o que vinha a facilitar a interação com o outro, tendo em vista que era possível não só ouvir, mas

também ver os colegas, ou seja, observar a reação de cada um, através dos seus gestos e olhares, durante o diálogo. Além disso, a professora também compunha aquele círculo; ela se misturava, não se distinguia dos alunos - pelo contrário, parecia um deles. Esta disciplina foi fundamental para re-encontrar o meu Eu.

Que bom seria se a escola
não me impusesse uma segunda
natureza
me assistisse para eu mesmo me
recriar. (CARNEIRO. “O outro eu da escola”)

A professora Paula convidou todos os alunos da disciplina a participarem do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças (GEPFC), por ela coordenado. Prontamente aceitei o convite e já no primeiro encontro com o grupo fiquei a par das propostas da Educação para o Pensar e foi sublime. Fiquei muito feliz em saber que o filósofo norte-americano Matthew Lipman tinha pensado e estruturado uma proposta de ensino de filosofia para crianças na qual pude encontrar elementos que eu valorizava em educação, especialmente o diálogo.

Desde então dediquei boa parte dos meus estudos ao ensino de filosofia destinado às crianças. Fui monitora de aulas de filosofia para crianças e xadrez na Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Saffiotti, localizada no município de Araraquara. Permaneci como monitora nesta escola durante os anos de 2007 até 2010, desligando-me do projeto em 2011 por ocasião de meu ingresso no mestrado. Também monitorei aulas de filosofia para crianças e adolescentes na Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira, localizada na mesma cidade, nos anos de 2006 a 2008.

Durante todo o período que permaneci como monitora observei na prática o quanto as aulas de Filosofia e xadrez vinham a colaborar significativamente para a formação dos alunos e também para a minha formação como pessoa e educadora. As aulas de filosofia permitem que os alunos fiquem mais atentos, críticos, criativos e abertos ao diálogo, dando início a um processo de conquista da autonomia, elemento este fundamental para construção de uma sociedade democrática.

Estava trilhando o caminho certo, pensei. A filosofia e as suas inquietações me mostraram que é possível e fundamental o re-encontro, o despertar do Eu adormecido e a mudança ou extinção de métodos e paradigmas, a fim de se construir uma outra escola e um novo ensino. A seguir, introduzo os caminhos que seguem a presente pesquisa.

*

Ao fazermos uma retrospectiva histórica do ensino de filosofia no Brasil, nos deparamos com dados que mostram, por longo período, as insuficiências de propostas político-institucionais a fim de afirmar a Filosofia como disciplina obrigatória nos diferentes níveis de ensino. Desde o Brasil colônia, a Filosofia nunca teve uma efetiva inserção no currículo escolar: ora era considerada disciplina obrigatória, ora era considerada matéria complementar ou facultativa.

[...] Historicamente, a presença da filosofia enquanto ensino, ao contrário das outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino. Um olhar mais atento sobre a história do ensino de filosofia no Brasil permite-nos identificar a existência, principalmente entre os anos 30 e 70 deste século, de programas oficiais de filosofia obrigatórios, mas isso não significou, na prática, um efetivo ensino de filosofia. (HORN, 2000, p.18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 não apresentou nenhum parágrafo assegurando a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. No entanto, o documento propõe na sessão IV, artigo 36, inciso III que ao final do ensino médio o educando demonstre: “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). É só em 2008, com a lei n. 11.684 de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), que a Filosofia (juntamente com a Sociologia) passa a ser incluída como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. Vários autores já realizaram o apanhado histórico das inconstâncias legais que permearam a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, tais como: CARTOLANO, 1985; MACIEL, 1959; SOUZA, 1992; entre outros.

Apesar do ensino de filosofia ainda não ser obrigatório para a educação infantil e para os alunos dos 1º e 2º Ciclos do ensino fundamental, temos um número bastante considerável de estados que vem inserindo em suas instituições escolares, principalmente particulares, a

filosofia e seu ensino no currículo de crianças e adolescentes do nível fundamental¹. A partir deste dado, e levando-se em consideração as muitas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o ensino de filosofia destinado aos jovens do ensino médio, iremos limitar a nossa investigação ao ensino de filosofia reservado aos alunos do nível fundamental, incluindo, portanto, o 2º ciclo, objeto este pouco explorado na pesquisa do ensino de Filosofia. Tal argumento veio a ser comprovado com a efetivação de uma revisão bibliográfica no banco de dados da CAPES, nos anos de 2004 a 2009. Em parte talvez esta ausência possa ser justificada pela não garantia institucional da Filosofia como disciplina obrigatória neste nível de ensino. Pensar a filosofia nesse nível de ensino também nos interessa pela experiência diferenciada que estes potenciais alunos podem adquirir e carregar para o ensino médio.

Portanto, essa dissertação inscreve-se no tema do ensino de filosofia para/com crianças e adolescentes do ensino fundamental. Inegável a contribuição de Matthew Lipman para levar a filosofia a esse público, com sua proposta que ocorre a partir de um filosofar que, porém, não ignora a história da filosofia. Há muitos modos – ou pelo menos alguns – de entendermos o filosofar, por exemplo, como exercício de investigação ou como experiência do pensamento. Lipman aproxima-se mais do primeiro, enquanto outros autores, como Walter Kohan, destacam a experiência do pensamento que ocorre com o filosofar. Interessa-nos pensar exatamente sobre esse processo de filosofar. Queremos investigar se o filosofar é capaz de contribuir com a formação de sujeitos autônomos e emancipados, bem como as categorias que, estando nele presentes, colaboram com essa possibilidade. Certamente essa discussão pode ser levada para qualquer nível de ensino, porém nos limitaremos ao ensino fundamental tanto pelo fato de já existir diversas pesquisas no ensino médio, como também por entendermos que algumas especificidades da educação infantil, ensino médio e ensino superior, não poderiam ser ignoradas aqui, mas ampliariam sobremaneira nosso objeto.

Algumas questões se colocam já de início: O programa de Lipman permite o filosofar, o apropriar-se novamente da capacidade de fazer experiências e o despertar das atitudes *in-*

¹Tal dado foi averiguado durante uma pesquisa realizada em 2003 por Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan. Os autores concluíram que em quase todos os estados brasileiros existem escolas particulares que adotam a obrigatoriedade do ensino de filosofia nos currículos do nível fundamental e que em alguns estados (Distrito Federal, Rio de Janeiro, Mato Grosso, São Paulo e Bahia) as instituições públicas as vêm adotando no referido nível de ensino.

fantes entre os educandos? Nesse sentido, através de uma fundamentação teórica de base frankfurtiana, pretendemos colocar a seguinte pergunta: Até que ponto a proposta de Lipman é uma alternativa teórico-prática condizente com uma educação que colabore com a formação de indivíduos emancipados? Acreditamos que a filosofia inserida no currículo das crianças e dos adolescentes do ensino fundamental é a principal disciplina, e por que não dizer, a única capaz de despertar nos alunos um pensar cuidadoso, consciente, crítico, criativo e reflexivo, pois, confiamos serem estas experiências intelectuais² essenciais para a formação de sujeitos emancipados:

[...] Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2003a, p.151).

Em linhas gerais, pretendemos expor os fundamentos teóricos e metodológicos que permeiam a proposta de ensino de filosofia para crianças elaborada por Matthew Lipman fazendo um paralelo deste programa com as categorias que acreditamos que uma educação para a emancipação deve privilegiar. Desta maneira, almejamos afirmar a importância da estruturação de um ensino de filosofia como experiência filosófica, ou seja, que não pretende limitar-se na exposição da história da filosofia e dos conceitos tratados pelos filósofos, mas que, pelo incentivo ao apropriar-se novamente da capacidade de experiência e do despertar das atitudes *in-fantes*, possibilite aos alunos a elaboração do pensamento reflexivo, criativo e crítico, pois, acreditamos que estas experiências intelectuais levem à emancipação do indivíduo. Assim, o nosso referencial teórico está na escola de Frankfurt, especialmente nos textos de Theodor W. Adorno sobre indústria cultural, educação, formação e semiformação.

² Para Adorno (2003) pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Neste sentido, o pensar não se limita à formação de ideais induzidos e transmitidos por outros, mas sim estas experiências intelectuais se caracterizam pela formação de uma consciência autônoma, pelo reconhecimento da possibilidade de pensar e agir contra o pré-estabelecido.

Levando-se em consideração que a filosofia e o seu ensino que confiamos veicular a proposta de uma educação para a emancipação é aquele que busca incentivar a experiência filosófica ou a experiência intelectual nos educandos, vamos evitar utilizar nesta dissertação o termo “ensino de filosofia”, pois achamos que esta terminologia pode vir a sugerir uma leitura paradoxal do nosso problema, na medida em que o termo “ensino” já pressupõe que algo é ensinado e aqui o aprender e o ensinar são sobretudo problematizados.

Portanto, a nossa ambição é apresentar, primeiramente, algumas críticas à sociedade contemporânea, tendo como embasamento teórico as reflexões trazidas por Theodor W. Adorno³, filósofo frankfurtiano, acerca do processo de semiformação ou semicultura que vem acometendo os indivíduos há um bom tempo, devido ao consumo exacerbado de produtos semiculturais que os incitam a adaptar-se e conformar-se com a realidade socioeconômica vigente, levando-os a perderem cada vez mais a capacidade de exercitarem sua autoconsciência. Adiante iremos descrever e analisar o conceito de formação (*Bildung*), tal como compreendido pela tradição alemã, e que ocupa o centro das preocupações de Adorno.

Simultaneamente às reflexões de Adorno, apresentaremos as explicações de Jean François Lyotard⁴ em relação à descrença que vem acometendo os indivíduos nas metanarrativas, o que, a nosso ver, contribui para a formação de cidadãos conformados e acríticos, colaborando para o retorno e disseminação da barbárie. O pensador, ao tecer comentários sobre a educação nos dias atuais - denominados por ele de pós-modernidade -, alerta-nos para a crise do ensino e sua possível superação através do filosofar, ou seja, da escuta ao outro, de uma leitura dialógica, da desconstrução de saberes, enfim, de atitudes *infantes*⁵.

³ Adorno nasceu em Frankfurt em setembro de 1903 e morreu em agosto de 1969. Foi um sociólogo, filósofo e musicólogo e um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas e outros.

⁴ Lyotard nasceu em Versalhes em agosto de 1924 e foi a óbito em abril de 1998. Filósofo francês destacou-se mundialmente ao lançar discussões sobre a pós-modernidade.

⁵ Termo utilizado por Lyotard, para enfatizar a necessidade de regressarmos à infância a fim de resgatarmos as nossas antigas atitudes de limitação e abertura, pois são estas atitudes essenciais para o filosofar. A criança sabe que ainda tem muito o que aprender e permite que

Num segundo momento exporemos considerações referentes ao programa de ensino de Filosofia para Crianças, estruturado pelo filósofo norte americano Matthew Lipman⁶, descrevendo a metodologia e o currículo empregados na proposta. Filósofo e professor Lipman ficou mundialmente conhecido como fundador do programa de Filosofia para Crianças. Em seguida apresentaremos algumas ressalvas feitas ao programa, especialmente por Walter Omar Kohan, apresentando as possíveis alternativas que o filósofo propõe para o aprimoramento da proposta de Lipman, destacando as suas considerações acerca de uma outra maneira de avistarmos a infância, ou seja, não mais como uma etapa da vida, mas como uma condição que deve permanecer em nós durante o nosso percurso, pois, assim como o filósofo Lyotard, Kohan destaca a necessidade de sermos *in-fantes* como condição fundamental para nos mantermos abertos e dispostos a novas experiências, a um novo aprender que não pretende se fixar como o verdadeiro, mas que aceita as suas limitações abrindo-se para novas possibilidades. Walter Kohan é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e destaca-se na realização de pesquisas que dissertam sobre o ensino de Filosofia com Crianças e jovens, sendo os seus trabalhos de suma importância para o desenvolvimento do objeto da presente dissertação.

Prosseguindo, iremos abordar o tema experiência. Deste modo, exporemos as considerações do filósofo frankfurtiano Walter Benjamin⁷ sobre a incapacidade que vem acometendo o indivíduo desde a modernidade aos nossos dias de ter experiências. Simultaneamente às reflexões de Benjamin serão elucidados os fatores que, segundo Jorge Larrosa, vêm a contribuir para a pobreza de experiências, destacando a sua proposta de pensarmos a educação a partir do par experiência/sentido. Larrosa é professor de Filosofia na Universidade de Barcelona, dentre as suas diversas publicações, destacam-se *La experiencia de la lectura* (1996) e *Pedagogia profana* (1998).

este aprender chegue até ela. Já muitos adultos acreditam que já aprenderam tudo e, por isso, fecham-se a novas experiências e consideram-se sempre sábios.

⁶ Lipman nasceu em Vineland, Nova Jersey, em agosto de 1922 e faleceu em dezembro de 2010.

⁷ Walter Benedix Schönflies Benjamin nasceu em Berlim no ano de 1892 e veio a óbito no ano de 1940, com apenas 48 anos de idade. Foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo e assim como Adorno um dos integrantes da Escola de Frankfurt.

Finalizando, o último capítulo dessa pesquisa será dedicado ao desenvolvimento de nossa questão. Primeiramente descreveremos algumas outras propostas de ensino de filosofia com crianças e adolescentes, que não a de Lipman. Em seguida, trabalharemos com a nossa hipótese que é a de que o filosofar capaz de levar à emancipação precisa da presença de determinadas características, tais quais: o despertar de atitudes *in-fantes* (Lyotard), uma outra relação com a infância (Kohan e Larrosa), o resgate da capacidade de experiências (W. Benjamin). Para tanto, problematizaremos o próprio conceito de emancipação pela apresentação de algumas ideias de J. Rancière, filósofo francês e professor emérito da Universidade de Paris. Seguiremos então para as considerações finais.

1. O FILOSOFAR: ALIADO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTOS DE SEMIFORMAÇÃO

Essa seção será composta por três tópicos que se entrecruzam. O primeiro deles é reservado a explanações referentes aos conceitos de formação, semiformação e indústria cultural, conceitos que consideramos fundamentais para análise do contexto educacional atual. Iniciaremos, porém, com uma descrição dos principais ideais neoliberais, os quais ditam as regras para a manutenção do nosso atual sistema capitalista. Dissertaremos sobre algumas conseqüências que os ditames neoliberais estão trazendo para o processo de formação do indivíduo - segundo uma visão crítica da sociedade - influenciando-o objetivamente (modo de agir) e subjetivamente (modo de pensar) e os mecanismos utilizados pelo sistema para incutir e proliferar estes ideais. Em seguida, assinalaremos a importância do resgate das atitudes *infantes*, abordadas por Lyotard, como condição essencial para o processo autorreflexivo e, portanto, como aliada da formação em contextos de semiformação. No segundo tópico, tendo em vista o contexto de semiformação, afirmamos, a partir de Adorno, a necessidade de a educação construir caminhos para a emancipação. No terceiro tratamos da crise das metanarrativas, assinalada por Lyotard, e das mudanças que nossas sociedades acabam por exigir no que diz respeito ao ensinar e ao aprender, bem como a importância de assumirmos a responsabilidade por uma educação que se posicione contra a barbárie. O filosofar aparece como uma ferramenta que possibilita uma experiência de estranhamento, imprescindível para romper com a padronização do pensamento imposta pela indústria cultural e para incentivar o pensamento autônomo, sustentáculo de uma educação emancipatória.

1.1 Indústria cultural, formação e semiformação

“Alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial” (Caetano Veloso).

A educação é constituída segundo as concepções políticas, econômicas e ideológicas que estão vigorando em determinado momento histórico. Dessa maneira, para compreender o funcionamento do sistema educacional brasileiro é preciso conhecer o cenário econômico, político e social no qual está inserida a sociedade contemporânea e os mecanismos – segundo os pensadores da escola de Frankfurt - que contribuíram para a concretização desta realidade.

No ano de 1973 o mundo sofre com a crise do petróleo, que acaba afetando todos os países de economia capitalista. Esta crise deveu-se ao aumento abusivo, pelas nações árabes, do preço do produto. Com o valor do combustível em alta, o consumo e a produção caem abruptamente, provocando uma recessão no sistema. Portanto, com o propósito de buscar a solução para a crise do capitalismo, novas teorias são formuladas, em contraposição aos ideais keynesianos⁸ que vigoraram até 1973, os quais entraram em cena no pós segunda guerra mundial, tentando recuperar o mercado que se encontrava destruído. Keynes, formulador desta teoria, defendia ter o Estado papel central para a recuperação da economia, passando a ser um agente protetor social e econômico. Neste período foram criadas muitas empresas públicas e se pensou bastante no bem estar social da população, havendo um investimento maciço em políticas públicas, fruto das lutas em defesa dos direitos sociais.

No entanto, para superar a crise de 1973, os economistas passaram a pensar outras teorias. É neste cenário que entram em cena os ideais defendidos por Frederick Hayek⁹, os quais estão pautados na liberdade de mercado e na restrição à intervenção estatal sobre a economia; neste sentido, o Estado diminui a sua responsabilidade social e relega ao mercado e às empresas privadas parte dos seus encargos. Essa concepção se caracteriza, principalmente, pela valorização da competição entre as pessoas e liberdade de comércio, ao mesmo tempo em que é a favor da diminuição dos gastos públicos com previdência social, saúde e educação.

⁸ John Maynard Keynes foi um economista inglês autor do livro *A Teoria geral do emprego, do juro e da moeda* (1936) onde escreve sobre os fundamentos de sua teoria econômica – Keynesianismo – a qual consiste basicamente na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia.

⁹ Frederick August Von Hayek foi um economista ganhador do prêmio Nobel de Economia de 1974; é grande defensor da democracia liberal e do capitalismo de livre mercado; e autor do livro *O caminho da servidão* (1944).

Para Altvalter (1999) a necessidade de conter a recessão econômica no ano de 1973, trouxe como uma de suas conseqüências a crise de paradigmas, pois houve a necessidade da formulação de novas teorias tendo em vista a insuficiência dos ideais de Keynes para solucionar a crise do Capital. Segundo o autor: “A crise de um paradigma aparece quando não só essa ou aquela resposta desse ou daquele cientista às questões colocadas pelo público não são satisfatórias, mas também, quando são insuficientes ou mesmo ridículas.” (ALTVALTER, 1999, p.110).

Portanto, além de uma crise econômica, houve ainda uma crise social, ideológica e uma crise dos paradigmas, sendo proposto um modelo neoliberal a fim de conter os gastos públicos através da concretização das seguintes medidas: reforma fiscal, ou seja, a diminuição dos impostos pagos pelas grandes empresas; restauração das taxas de desemprego, entre outras.

Os ideais neoliberais tornam-se hegemônicos, sendo adotados no governo Reagan em 1980 nos Estados Unidos da América, no Reino Unido no mandato de Thatcher em 1979, e mais tarde acaba abarcando todos os países da Europa Ocidental e até mesmo da Europa Oriental. Na América Latina a doutrina neoliberal foi apresentada por Pinochet com a sua ditadura no Chile, e no Brasil teve como precursor o presidente Collor nos anos 90, fortalecendo-se no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Gentili (1995) ao analisar as conseqüências do sistema neoliberal para os países capitalistas chega à conclusão do êxito da doutrina no que se refere ao social, pois afirma que as desigualdades sociais entre ricos e pobres nunca estiveram tão afloradas, tendo aumentado a proporção mundial de miseráveis. Mas, economicamente, esta política falhou porque não houve aumento no ritmo da produção das empresas, pois a desregulamentação dos fluxos financeiros (o Estado não impõe limites/regras para o movimento do Capital), aliada ao desenvolvimento tecnológico, produziu a possibilidade do capitalista fazer investimentos financeiros; com isso, ele passa a fazer aplicações nos mercados, não havendo mais a obrigação de aplicar dinheiro na produção das grandes indústrias, defasando, assim, o crescimento econômico.

Para Chesnais (1999) estamos vivenciando uma crise estrutural ampla, que está atingindo a economia, a sociedade e o meio ambiente. O cenário contemporâneo é desolador: há um ritmo de crescimento econômico decrescente em todos os países; exploração e

precarização da mão-de-obra; aumento das desigualdades entre os países e nos países, e crescimento do número de miseráveis. Ao analisar este cenário de exclusão, Chesnais usa o termo Mundialização do Capital, a fim de destacar que o que é global é o dinheiro, tendo ele livre acesso para entrar e sair onde e quando achar mais apropriado. Para Santos (2000) é apresentado à sociedade um discurso que afirma estarmos diante de um mercado global, avassalador, quando, na verdade, as diferenças sociais, econômicas e culturais, entre ricos e pobres, são aprofundadas. De acordo com o autor: “Estamos, de fato, diante da presença de uma ideologização maciça, segundo a qual a realização do mundo atual exige como condição essencial o exercício de fabulações”. (SANTOS, 2000, p.19).

E a classe proletária, qual é o seu lugar neste novo cenário? Os trabalhadores passam a sofrer com a lei da oferta e da procura, pois a oferta de emprego é precária, no entanto, a procura é grande, o que faz com que essa classe submeta-se a condições desumanas de trabalho, construindo um paradoxo entre a teoria e a prática, porque pela lei os direitos trabalhistas são garantidos, mas, na prática, não são cumpridos. O trabalhador sabe da situação, entretanto se cala, preferindo sobreviver no seu precário ambiente de trabalho ao invés de enfrentar o desemprego. Afinal: “Sem o seu trabalho o homem não tem honra e sem a sua honra se mata se morre.” (Gonzaguinha¹⁰, *Um homem também chora*).

O filósofo frankfurtiano Theodor Adorno nos diz que a estrutura econômica vigente incute valores que visam à adaptação das pessoas ao meio socioeconômico em que estão inseridos. Assim, muitos passam a abdicar de seus direitos e de seus ideais de vida, extinguindo suas subjetividades autônomas.

[...] A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não – emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu [...]. (ADORNO, 2003b, p.43).

¹⁰ Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior mais conhecido como Gonzaguinha foi um grande cantor e compositor da música popular brasileira. Filho adotivo do também cantor e compositor pernambucano Luiz Gonzaga, Gonzaguinha nos presenteou com composições fortes e emocionantes, que são sucesso até hoje.

E o cidadão, trabalhador ou não, jovem ou velho, da classe média ou baixa, como sente os efeitos da política neoliberal? Esta doutrina é impregnada de um discurso ideológico que busca embutir no cidadão a necessidade da competição e do consumo desmedido para o seu progresso. Dessa maneira, começa a corrida contra o tempo, buscando-se conhecer mais e melhor num período curto, não sobrando tempo para se preocupar com o outro, que vira uma pedra no caminho: o “amor ao próximo é visto como démodé” (Renato Russo¹¹, *Baader-Meinhof Blues*). Os que não possuem condições financeiras para investir na sua formação sabem que têm poucas chances para inserir-se no mercado de trabalho. Assim, muitos acabam adentrando no mundo do crime. Afinal, que mal pode estar cometendo um cidadão desempregado ao roubar um saco de leite, enquanto engravatados roubam milhões dos cofres públicos? O que estamos a presenciar é uma banalização da vida, do direito à vida, pois se morre e se mata por nada.

E a educação, qual o seu papel no atual sistema capitalista, que prioriza o resultado em detrimento do pensamento lento e inacabado? O filósofo francês Jean François Lyotard em sua obra *A condição pós-moderna (1999)* investiga as condições do saber científico na atual conjuntura neoliberal afirmando que após a revolução industrial o saber passa a se distanciar das reflexões filosóficas sobre liberdade, igualdade e progresso da humanidade interessando-se pela produção de conhecimentos que podem ser convertidos em mercadoria ou em produto de consumo. Desta maneira, presenciamos a banalização e superficialização do saber, porque, se tempos atrás estávamos interessados na elaboração de saberes preocupados com as questões sociais, econômicas e políticas, a fim de garantir o bem estar da coletividade, atualmente presenciamos a produção massiva de saberes que pretendem a utilidade imediata e passageira e não se interessam em contribuir com as questões relacionadas ao bem comum. Assim, no “reino do capital” (SADER *Apud* MÉSZÁROS, 2008, p.16) a educação é diretamente influenciada pelos ditames neoliberais, logo é ela mesma uma mercadoria, sofrendo forte precarização devido à escassez de recursos públicos a ela destinada. O Estado transfere - através da municipalização e descentralização - atribuições relativas ao

¹¹ Renato Manfredini Júnior conhecido popularmente pelo nome artístico de Renato Russo foi um ótimo cantor e compositor brasileiro. Fundador e vocalista da banda Legião Urbana, Renato Russo bissexual assumido apesar do seu curto período de vida gravou 17 álbuns com a banda Legião Urbana e três álbuns solo.

gerenciamento e financiamento de recursos, concentrando-se em elaborar sistemas avaliativos de ensino e mecanismos de contenção social. (KOHAN, 2003, p.102).

A partir das reflexões desenvolvidas pelos teóricos da chamada Escola de Frankfurt¹² é possível reconhecer/inferir uma das formas utilizadas pelo Capital para cumprir a proposta de proliferação dos seus ideais, denominada por Adorno e Horkheimer de “indústria cultural”. A seguir exporemos os caminhos que guiaram os filósofos frankfurtianos na construção deste conceito.

Theodor Wiesengrund Adorno, juntamente com outros filósofos que inauguram a chamada teoria crítica da sociedade (1937), passa a desenvolver ensaios nos quais procura pensar filosoficamente a realidade vigente - isto porque o filósofo estava imerso num cenário economicamente em transformação, tendo em vista o fortalecimento do comércio devido às revoluções industriais ocorridas na Europa, ocasionando o surgimento do capitalismo.

A consolidação do capitalismo promoveu avanços tecnológicos o que veio a contribuir definitivamente para a perpetuação entre os indivíduos da sensação de independência. Entretanto, segundo Adorno (1985) o que ocorre é a submissão maciça dos sujeitos tornando-os cada vez mais dependentes dos aparatos tecnológicos. Conseqüentemente, o homem vai perdendo a sua autonomia e vai se desumanizando.

O filósofo Lyotard (1999) também teceu considerações acerca do processo de desumanização sofrido pelo indivíduo a partir da perpetuação dos ideais capitalistas, enfatizando a influência desastrosa deste processo na produção do saber científico. Para o filósofo, o saber se tornou moeda de troca, ou seja, o que hoje se escreve só tem valor se tiver uma finalidade imediata, podendo ser convertido em mercadoria. Os temas que dizem respeito à condição humana, tão aclamada pelos teóricos iluministas e pelos filósofos, já não são bem vistos, pois para o nosso atual sistema, tais saberes não podem ser convertidos em produto de consumo. Assim, o filósofo nos esclarece que o saber na nossa atual conjuntura parece ter existência independente. É por isso que ouvimos tantos discursos de valorização à Ciência e muito raramente dos cientistas. Em conseqüência, perde-se a humanização e a personalização

¹² Refere-se a uma escola de teoria social interdisciplinar neo-marxista, particularmente associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt.

do saber. As pessoas tornam-se mais consumidoras do que produtoras de conhecimentos. Ao valorizarmos a Ciência como mero instrumento de fabricação de tecnologias, repetimos os mesmos erros do passado. Inconscientemente, mas repetimos.

Segundo Lyotard o pesquisador de hoje, apesar de ter o seu nome vinculado a todo trabalho por ele formulado, pouco é conhecido. O seu nome não é prioridade, só o citamos nas bibliografias e em notas de rodapé, ou ainda nos restritos círculos acadêmicos, pois o que é interessante para a nossa sociedade é poder converter em artigo utilitário tudo aquilo que foi por ele pesquisado. Desta maneira, o pesquisador perde a sua identidade e quem ganha o mérito é o produto e as agências financiadoras responsáveis pela sua fabricação e venda. Segundo Pucci:

[...] Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica do mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural. (PUCCI, 1998, p.91).

Podemos inferir que tanto para Adorno como para Lyotard, o principal motivo que levou à desumanização e despersonalização do indivíduo foi o florescer dos ideais capitalistas, que dentre outras medidas, prega a competitividade e incentiva o consumo desmedido, o pensamento rápido, mecânico e acabado. Adorno durante muito tempo se dedicou ao estudo dos mecanismos utilizados pelo sistema para proliferar e inculcar nos indivíduos os valores da sociedade de consumo, denominando-os, juntamente com Horkheimer, de indústria cultural.

Indústria cultural foi um termo crítico criado por Adorno e Horkheimer em 1947 para caracterizar a produção simbólica que não provem do saber popular, mas sim das empresas e instituições que estão a serviço do mercado, criando produtos e entretenimentos padronizados. Optaram por usar o termo indústria cultural em substituição ao termo cultura de massas, pois esse último carrega “a impressão de existir uma produção simbólica que permanece intocada pelos laços do fetiche da mercadoria”. (ZUIN; PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.121).

A indústria cultural significa para a sociedade neoliberal não só um mecanismo de construção e proliferação de produtos e entretenimentos, mas, acima disso, é a responsável pela manipulação e controle da sociedade, pois incute valores, crenças, preceitos, modos de agir e pensar padronizados e acríticos, condizentes com os preceitos capitalistas que estimulam o consumo exagerado, assim, “[...] por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social...”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.114).

Com o desenvolvimento da indústria cultural a tradição formativa (*Bildung*) pré-capitalista que se interessava pelas especulações metafísicas, pelos metadiscursos emancipatórios de liberdade e igualdade - os quais eram vistos como principais condições para a construção de uma sociedade autônoma - se extinguem e a semiformação (*Halbbildung*) torna-se a condição existencial do homem contemporâneo. Desta maneira, presenciamos um paradoxo, pois a sociedade cada vez mais esclarecida caminha ao encontro da barbárie porque os indivíduos são sujeitados a pensar coletivamente e não individualmente e de forma autônoma. Assim, esta realidade obstrui a construção da *Bildung*.

Portanto, para o frankfurtiano a indústria cultural é o principal meio de construção e proliferação da semiformação e como este mecanismo faz parte da realidade objetiva e subjetiva do sujeito contemporâneo fica extremamente difícil refletir sobre outras possibilidades que incitem o florescer do pensamento autônomo, crítico e reflexivo, a fim de formarem-se indivíduos emancipados:

Por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisiva e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. (ADORNO, 2003c, p.76).

Devemos atentar para o período longínquo – década de 60 - em que Adorno escreve suas considerações sobre a indústria cultura e sua relação com a semiformação, pois naquela época a televisão era o meio de comunicação de destaque, mas atualmente, temos o

computador e a internet que facilitam a comunicação e o recebimento das informações muito rapidamente. Neste sentido, a indústria cultural vem aumentando os seus mecanismos de manipulação, ficando cada vez mais difícil para o indivíduo viver sem ser influenciado e iludido pelos ideais transmitidos pelas novas tecnologias. Temos, assim, de um lado os prazeres e as facilidades que os meios de comunicação nos proporcionam - e ainda possuímos a oportunidade de utilizar estas ferramentas como aliadas no processo de conscientização dos indivíduos sobre o seu papel na sociedade, seus direitos e deveres -, mas de outro lado estamos lidando com um poderosíssimo instrumento de alienação das massas: “[...] a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos [...]” (ADORNO, 2003d, p.80). Diante desta conjuntura devemos pensar sobre a seguinte questão: Como podemos tornar nossas crianças e adolescentes conscientes dos fetiches mercadológicos que carregam a indústria cultural?

Para Adorno, a educação é capaz de proliferar e realimentar a indústria cultural, mas também pode auxiliar como mecanismos de protesto e conscientização, ou seja, a educação pode e deve servir como forte aliada no processo de formação de indivíduos autônomos – “Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza.” (PUCCI, 1998, p.90). Indivíduos capazes de interpretar criticamente tudo o que é divulgado pela indústria cultural como normal, verdadeiro, certo e único, buscando assim eliminar os condicionantes que geraram Auschwitz.

A educação passa a assumir papel relevante na luta contra o retorno da barbárie, mas uma que esteja centrada na reflexão e na crítica. Adorno nos esclarece que a educação não pode ignorar o objetivo da adaptação, sendo esta uma construção necessária para o indivíduo se orientar na sociedade, no entanto, ela não deve reduzir o seu objetivo a esta finalidade, pois se assim acontecer não nos afirmaremos como sujeitos autorreflexivos e iremos nos reduzir a “*well adjusted people*, pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 2003a, p.143), nos conformando e nos adaptando à situação vigente, sem almejar a mudança, anulando a nossa capacidade de nos afirmarmos como parte integrante de um todo. Diante do exposto, a educação precisa se estruturar de tal maneira que a permita levar em consideração os anseios individuais dos sujeitos, sem esquecer os princípios sociais. Nas palavras de Becker:

[...] Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente [...]. (ADORNO, 2003a, p.144).

O filósofo Lyotard sinaliza para a possibilidade de designarmos à educação o papel de resgatar as nossas atitudes *in-fantes*, ou seja, nossos sentimentos de abertura e de limitação. Neste sentido, pensamos que ao nos afirmarmos como *in-fantes* estamos resgatando a nossa individualidade e ao mesmo tempo permitindo a nossa adaptação, pois, ao nos predispor-mos ao novo vamos nos afastando de nossa condição de seres adaptados, nos abrindo à busca de outras perspectivas, outras opiniões, mas, ao admitirmos a nossa limitação afirmamos a nossa necessidade de adaptação, uma vez que aceitamos que precisamos ser preparados por outros para podermos nos orientar no mundo. Assim, avaliamos que o resgate de nossos sentimentos *in-fantes* é essencial para a consolidação do nosso processo de autorreflexão e autodeterminação de não participar da barbárie. .

1.2 Para pensarmos uma outra educação: caminhos para a emancipação

O outro eu da escola

Moaci Carneiro (“A Escola sem paredes”)

Quando entro,

a escola, pronta

as aulas, prontas

as atividades, prontas

os programas, prontos

a avaliação, pronta

Percebo, então

que um outro está ali

não eu!

Ao ingressar nessa escola

ao entrar nessa sala

ao aterrissar nesse currículo

descubro-me apenas isto:

um estranho, um hóspede

em qualquer hotel.

Nessa escola, a matrícula

não é a minha radiografia

é a ficha de hóspede

do hotel em que ingressei

como se fosse uma escola.

Por isso, quem está ali

não sou eu

não sou eu inteiro, integral

Quem está ali

é o outro, o que entrou

nas estatísticas da escola

mas não em suas aulas.

A escola não me recebeu

*deixou entrar um outro
estranho, desconhecido
parecido comigo
mas bem distante de mim.*

*Eu o entrevejo
nos registros da escola
nas atividades da escola
mas não o vejo em meus registros
nem o encontro em minha vida.*

*Que bom seria se a escola
não me impusesse uma segunda
natureza
me assistisse para eu mesmo me
recriar.*

*Que bom seria se a escola
deixasse o outro lado
e me abraçasse, eu mesmo
em minha identidade inelidível.*

Um espelho! Este poema pode ser considerado a metáfora de um espelho, pois parece muito improvável haver pessoas que freqüentaram a escola e que não se vejam refletidas nestas linhas. Ao adentrarmos os muros da escola, nos deparamos com um espaço pronto e acabado no qual seremos só mais um número, um aluno igual a todos os outros, sendo programados para respeitar as regras impostas pela instituição. É claro que existem escolas diferentes, mas infelizmente elas são poucas.

Apesar dos infinitos discursos dos especialistas em educação, que afirmam a necessidade de estabelecermos um ensino condizente com a realidade social e cultural dos educando - ou seja, preocupado em promover reflexões que os incitem a pensar sobre a sua condição existencial no contexto que está inserido, possibilitando que relacionem suas experiências individuais com a realidade do mundo - ainda há muito o que fazer se quisermos chegar lá. Mas, onde queremos chegar? E por que ainda não chegamos?

Estas perguntas inquietam e provocam, não pelo fato de percebermos o quanto é difícil respondê-las, mas sim porque tais inquietações nos convidam ao exercício da reflexão que, ao invés de respostas, nos traz mais dúvidas. Isto é maravilhoso, mas ao mesmo tempo angustiante e é o que move o pesquisador e faz de uma pesquisa uma verdadeira pesquisa: “[...] Porque a resposta filosófica não acalma uma inquietude, mas a potencializa. Quem sabe, por isso valha a pena responder em filosofia. Porque poderemos seguir perguntando e respondendo, cada vez mais radicalmente.” (KOHAN, 2003, p.178).

Paremos por um instante com as divagações e retornemos ao poema e as suas questões sobre a educação institucionalizada. O aluno que ocupa uma carteira na sala de aula e que é mais um nome na chamada, precisa se adaptar com este Outro que entrou na escola e deixou o seu Eu inteiro e integral esperando na saída. Enquanto o Eu descansa o Outro tem muito que fazer, pois ele não sabe ser o Outro, nunca foi o Outro. Talvez esta seja a principal tarefa da escola: transformar nosso Eu em Outro. No entanto, ser Outro tem as suas delícias, porque nos permitimos a experimentar sentimentos, emoções, prazeres e desprazeres que de alguma maneira irão nos afetar, contribuindo para a nossa aprendizagem, para a constituição do nosso Eu. O que não pode acontecer é a nossa transformação integral em Outro, pois, se assim for, estaremos aniquilando a nossa subjetividade, transformando nossos anseios individuais em vontades programadas que não são nossas.

É fato que somos Um antes da escola e Outro depois dela. Aprendemos as letras, os números, a História, a Ciência, a Física... Mas, realmente aprendemos? Procurando a etimologia da palavra aprender no Dicionário Etimológico para Ensinar e Aprender tem-se a seguinte definição:

O termo ‘aprender’ é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘colher’, com o acréscimo da preposição *ad*. A raiz indo-européia da qual provém *prehendo* não deixou marcas no grego nem no sânscrito,

ainda que as encontremos em outras línguas, por exemplo, no albanês, no irlandês médio, etc. Pressupõe a idéia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila [...] O acréscimo do prefixo *ad-confere* a *prehendere* um sentido direcional, de aproximação a um ponto determinado e, ao mesmo tempo, um sentido incoativo que marca o começo de uma ação. De modo que, se *prenderé* se refere à ação de ‘tomar’ algo, o acréscimo de *ad*, então, confere o sentido de ‘começar a tomar’, no terreno propriamente intelectual, onde se especializou, indica o começo da apropriação do conhecimento [...] (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p.120-121).

De acordo com a presente definição, podemos inferir que o aprender não é o processo final, mas sim o percurso inicial do saber. Desse modo, quando afirmamos que aprendemos alguma coisa, não significa necessariamente que nos apropriamos do conhecimento de algo como se fosse um produto. Na verdade estamos realizando uma espécie de aproximação advinda de um processo pelo qual nos familiarizamos com o objeto do conhecimento que dizemos ter aprendido. Assim, o aprender é o início de uma jornada que pretende como objetivo o compreender, ou seja, “uma apreensão integrada do conhecimento, em que não há captação de elementos isolados, mas do fenômeno em seu conjunto”. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p.122).

Convido os leitores a recordarem o seu período de escolarização, mais especificamente daqueles conteúdos chatos, árdus e cansativos que tínhamos que aprender para podermos seguir em frente. Então, não é bem mais fácil recordar os sentimentos que tais conteúdos de determinadas matérias nos despertavam? Raiva, angústia, medo, ansiedade, prazer, alegria... Uma verdadeira explosão de emoções! E os conteúdos? Deles lembramos também, mas será que conseguimos relembrar da sua resolução? Ainda sabemos como utilizar aquelas fórmulas complexas que não sabíamos de onde vinham, para resolver aqueles exercícios árdus de Matemática, Física, Química, entre outros? De um modo geral, para nós que somos da área de humanas é muito difícil recordar deles, assim como deve ser complicado para os pesquisadores da área de exatas lembrarem-se o que é uma oração coordenada sindética, assindética e subordinada. No entanto, quando cursamos o ensino fundamental e médio, aprendemos fórmulas, resolvemos problemas, classificamos orações. Enfim, disseram-nos que havíamos aprendido, pois fomos bem nos exames e passamos de ano, mas, se realmente aprendemos, por que esquecemos? Ou, dito de um outro modo, o que faz algo ser relevante para nós?

Platão, em *Apologia de Sócrates* (1999), nos mostra um Sócrates que em seu discurso afirmava que o aprendizado só acontece a partir do momento em que a pessoa desperta para a sua ignorância, sendo este acordar possível através do amparo de outro alguém, ou seja, através do diálogo. Neste sentido, para estarmos dispostos a aprender alguma coisa precisamos manter adormecido tudo aquilo que já sabemos; só assim conseguimos aceitar o novo. No entanto, o que fazemos na maioria das vezes é o contrário disso, pois trazemos enraizados paradigmas, verdades e opiniões que parecem ser inquebrantáveis, o que vem a tornar impossível o diálogo e o aprender.

O professor, sempre tão ereto, portador de verdades e respostas, acaba dificultando a abertura do aluno para o novo. Muitas vezes não permite o diálogo, a reflexão, o conflito de idéias, o que desemboca na formação de cidadãos acríticos, ansiosos por respostas prontas e acabadas, aniquilando de vez o Eu que ficou esperando na saída enquanto o Outro passa a ser o Eu, constituído de muitos Outros, ou seja, das verdades e atitudes dos Outros.

Talvez esqueçamos muitas coisas que aprendemos por não conseguirmos achar o real significado destas tantas coisas para nós, para o nosso Eu. O professor, com as suas verdades, impede que os alunos exponham as suas também verdades. Desta maneira, o aprender com o outro e com nós mesmos, o desconstruir saberes e a abertura para o novo não são consolidados. Portanto, não se aprende e quando não se aprende se esquece.

Adorno em seu ensaio *Educação – Para quê?* Apresenta-nos a sua concepção inicial de educação e é justamente esta compreensão que defendemos e acreditamos ser o alicerce para a formação de indivíduos emancipados:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de **educação**. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a **produção de uma consciência verdadeira**. (ADORNO, 2003a, p.141, grifo do autor).

Ao defender a produção de uma consciência verdadeira, Adorno está interessado em uma educação voltada para a autorreflexão crítica, capaz de um pensar que se produza enquanto experiências intelectuais. Tais experiências não têm a ver com preparação, adaptação ou modelagem de pessoas, mas possuem um propósito maior e mais importante que

é o de educar na perspectiva emancipatória. Pensar criticamente sobre nossas condições de estar no mundo, compreender que os sistemas político e econômico em vigor influenciam diretamente a nossa vida e que, portanto, devemos perceber os mecanismos objetivos e subjetivos que se afirmam pelas ideologias dominantes – eis para onde a educação deve conduzir. Assim, um ensino que se reduza à mera transmissão de conteúdos e informações não será capaz de promover caminhos emancipatórios e nem uma conscientização para que “Auschwitz não se repita”. (ADORNO, 2003e, p.119).

Uma racionalidade emancipatória afasta-se frontalmente de uma racionalidade instrumental. Os caminhos são outros, distintos. As leis e os parâmetros que regem a educação básica no Brasil, por exemplo, trazem uma forte preocupação com a formação de cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho. Essa perspectiva, tão arraigada em nossa época e em nosso país, não coincide em nada com a defesa de Adorno. Trata-se antes de uma educação instrumental.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. TÍTULO II: Dos princípios e fins da Educação Nacional. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A própria relação com o aprender já não é mais a mesma.

Com o advento do ensino em ciclos parece que tudo aquilo que tivemos que aprender e pensávamos que tínhamos realmente aprendido, nem isso se aprende mais, pois se a finalidade de se aprender era passar de ano, nos dias atuais esta intenção já não existe, tendo em vista que o aluno, aprendendo ou não, segue adiante, aumentando o número de analfabetos funcionais. Se antes diziam que os alunos aprendiam, hoje o discurso é outro. Afirma-se que cada vez mais se aprende menos dentro da escola. Se olharmos mais atentamente para o passado e o presente, veremos que muita coisa mudou. No entanto, algo continua intacto. As leis educacionais mudaram, as escolas se adequaram e os alunos também são outros, mas mudaram os conteúdos e o modo como são ministrados?

O que parece é que o professor continua o mesmo ao ministrar suas aulas. Apesar de muitos aderirem aos aparatos tecnológicos como instrumentos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, muitos continuam tratando o aluno como Outro, não permitindo o diálogo franco e aberto, encobrendo o educando com as suas verdades. E os conteúdos, apesar de algumas mudanças, tal como a exigência de haver uma ênfase maior nos assuntos referentes à cultura Afro-brasileira, continuam basicamente os mesmos:

§ O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 1996. Incluído pela lei nº 10.639 de 9.1.2003).

E o educador de antes parece ser o mesmo de hoje, mas os alunos já não são. Muitos estão cansados de serem os Outros: querem mostrar os seus Eus, dialogar, questionar, perguntar, enfim, querem aprender. Não aquele aprender do passado, sem significado e esquecido. Estes novos alunos, ou melhor, a grande maioria deles, não aceita respostas prontas e acabadas, por isso discutem, debatem, agitam e irritam, por que querem ser ouvidos, querem experimentar, sentir, se afetar com o aprender verdadeiro que toca e transforma e por isso nunca é esquecido.

Paulo Freire (1989) afirmou ser o ensino tradicional similar a um depósito bancário, pois o professor deposita o conhecimento no aluno, para depois cobrar – sacar – estes saberes através das provas; contudo, o aluno não se envolve com os conteúdos que estão sendo ministrados. Assim, ele não aprende; só assimila para poder passar de ano. Nesta perspectiva, o aluno é tratado como aquele que não sabe e que chega à escola desprovido de uma bagagem cultural. No entanto, ao adentrar na instituição de ensino, o educando traz consigo saberes adquiridos em outros espaços sociais e, portanto, não pode ser tratado como uma tábua rasa, porque se isto acontecer estaremos destruindo a identidade individual de cada um. Neste sentido, os conteúdos ministrados em sala de aula devem ser elaborados levando-se em consideração os saberes já obtidos pelos educandos fora da escola. Atentar para esta possibilidade requer a reavaliação dos métodos e propostas pedagógicas e também um tratamento diferenciado aos alunos respeitando as suas diferenças. O educador precisa

desenvolver a sua alteridade, ou seja, sua capacidade de se colocar no lugar do outro – do aluno -, romper as barreiras impostas pelo modelo de transmissão-recepção através de uma relação dialógica que dê espaço para que as várias vozes e palavras possam emergir:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (LARROSA, 2002, p.21).

Crer no poder das palavras é crer no poder de transformar – pessoas, relacionamentos, situações... - que cada palavra carrega. As palavras podem magoar e machucar, alegrar e libertar, romper e entrelaçar..., enfim, podem mudar o rumo dos acontecimentos. A relação professor-aluno deve ganhar e perder quando as palavras passam a fazer parte do cotidiano escolar. Ganha-se conhecimento e perde-se a vergonha, o medo de expor sentimentos e opiniões.

É pelo diálogo que os educadores conhecem os seus educandos e vice-versa. Portanto, quando o professor isenta o aluno da possibilidade de se expressar pelas palavras, algo de essencial se perde: a alegria. Classificada por Spinoza na sua principal obra intitulada *Ética demonstrada à maneira dos geômetras* (2003) como paixão primária da alma, a alegria é um tipo de afeto que motiva o indivíduo a agir ativa e expansivamente. Cabe ao professor a tarefa de incitar nos alunos a capacidade de afetarem-se positivamente, ou seja, de reagirem, de refletirem e de fazerem do encontro em sala de aula um bom encontro. Ao anunciar com palavras as suas inquietações, os educandos irão afetar-se e serão afetados, pois tendo espaço para serem ouvidos, sentirão que não são mais um, mas que são únicos e que possuem voz na relação professor-aluno.

Acreditamos que o ensino de Filosofia para crianças e adolescentes pode ser um grande aliado para a concretização de uma nova educação, alicerçada no diálogo e na reflexão, possibilitando uma outra relação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2003a, p.143).

1.3 O filosofar e suas possíveis contribuições para a educação contra a barbárie

“Amanhã surgirá uma nova crença e depois de amanhã outra mais nova. Possui, como o povo, percepções rápidas e intenções que mudam rápido”. (NIETZSCHE, 2006, p.43).

Lyotard, em sua obra *A Condição pós-moderna* (1989), nos fala sobre as constantes mudanças que o saber vem sofrendo, ou seja, os discursos científicos não possuem mais o caráter legitimador de outrora. Constantemente somos bombardeados por novos discursos que negam ou simplesmente completam os anteriores, mas pretendem se afirmar como legítimos.

Segundo o filósofo nossa sociedade vem vivenciando a crise nas metanarrativas, ou seja, a descrença nos discursos legitimadores, que ditam o que é certo e o que o indivíduo deve saber e fazer para manter-se atualizado perante as exigências do sistema. Ao vivenciarmos a não concretização dos ideais de liberdade, igualdade e progresso da humanidade, ficamos à deriva, a mercê, descrentes dos metadiscursos. Passamos, então, a criar novas narrativas a partir de nossos interesses individuais, sem pensar na coletividade. Assim, vão compondo-se inúmeros discursos, cada qual com seus determinados interesses e mecanismos, com o intuito de tornarem-se um discurso totalizante.

Diríamos que, atualmente, existe não mais as metanarrativas, mas um número de narrativas ou pequenas narrativas que geram indivíduos sem a capacidade de direção própria, sem escolha, sem pensamento próprio, incrédulos numa condição real de incredulidade. (BROCANELLI, 2010, p.48).

Ao nos depararmos com infundáveis narrativas, sentimo-nos sem rumo. Não sabemos mais em quem ou no que confiar. Antes éramos amparados pelos ideais de liberdade, igualdade, justiça..., acreditávamos na mudança, na transformação da sociedade, mas o que nos restou foi a continuação e perpetuação de todo um mecanismo social, econômico e político e a conformação diante desta realidade.

Ficamos frustrados e ainda estamos, pois perdemos o sentido da realidade. No entanto, “a perda do sentido da realidade talvez não seja, afinal, uma grande perda porque, talvez, a realidade tenha funcionado como um poderosíssimo princípio totalitário”. (LARROSA, 2006, p.156). Então, chegamos à conclusão de que a crise nas metanarrativas não é tão ruim assim, pois percebemos que por trás de todo discurso, existe a finalidade de ele se impor como o único e o verdadeiro, através de “freqüentes profissões de fé” (LARROSA, 2006, p.157).

Quando tudo o que foi defendido não foi necessariamente concretizado, passamos a questionar a realidade e a verdade. E isto é maravilhoso não para o sistema - tendo em vista que um dos fatores que garante a sua manutenção é a crença das pessoas na verdade -, mas sim para todos os excluídos, para todos aqueles que não se enquadram, enfim, para todos aqueles que questionam a verdade e a realidade. No entanto, conviver com esta situação de incredulidade nos incomoda, principalmente a nós educadores, pois sempre fomos acostumados a perpetuar a verdade, a transmitir aos nossos alunos um discurso legitimador e quando nos damos conta de que a verdade e a realidade não são únicas e nem sempre legítimas, nos sentimos inseguros:

[...] e não sabemos o que ensinar, e não sabemos com que cara nos apresentar na sala de aula e com que palavras nos dirigir a nossos alunos, e já começamos a duvidar de que tenhamos cara, ao menos essa cara solene e bastante dura que costumam ter os educadores quando falam em nome da verdade, e já inclusive duvidamos de que tenhamos palavras, ao menos essas palavras seguras e asseguradas que pronunciam os educadores quando falam em nome da realidade, e já começamos a duvidar também que nossos alunos sejam reais e verdadeiramente nossos. E agora? (LARROSA, 2006, p.164).

Agora temos que nos adaptar, ou melhor, temos que re-aprender a viver, a aceitar e compreender que a nossa realidade não é a única, que existem outros costumes, estilos, culturas, cada qual com as suas especificidades. Temos que re-aprender a ouvir, a enxergar e a sentir o Outro, deixando de lado aquele sentimento de superioridade típico de nós ocidentais.

Devemos re-aprender a ensinar, admitindo não sermos portadores da verdade e sabedores de tudo, nos aproximando dos alunos, a fim de escutá-los, de enxergá-los mais de perto, numa relação dialógica, para que eles também passem a compreender e a entender as diferenças que os cercam.

Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. (LARROSA, 2006, p.165).

Em 14 de abril de 1968 Theodor Adorno realiza um debate com Hellmut Becker, na rádio de Hessen, cujo tema central é a educação. Especificamente, Adorno almeja esclarecer o porquê acredita que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. (ADORNO, 2003f, p.155). O filósofo estava imerso num contexto de atrocidades. Os ideais nazi-fascistas que geraram o holocausto, as explosões das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, compunham acontecimentos ainda recentes em sua vida. Por isso, ele acreditava e defendia uma educação contra a barbárie:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas... (ADORNO, 2003e, p.119).

O filósofo frankfurtiano nos esclarece o que entende por barbárie, afirmando que mesmo que as pessoas estejam usufruindo do mais alto desenvolvimento tecnológico, elas se encontram atrasadas em relação a sua própria civilização, pois, segundo alguns ensaios de Freud - os quais Adorno estudou com bastante primazia -, os indivíduos são dotados de um forte instinto destrutivo ou de uma agressividade primitiva, o que vem a contribuir decisivamente para a efetivação de atentados invasivos contra a nossa própria civilização.

Deste modo, a tentativa de superar a barbárie é primordial para a sobrevivência dos seres humanos. Adorno cita os movimentos estudantis e alguns possíveis comportamentos de pessoas em estádios de futebol para exemplificar o que é e o que não é a barbárie; para ele os jovens que participaram da rebelião estudantil (1968) refletiram politicamente antes de agirem, assim, não se trata de uma “consciência deformada, imediatamente agressiva” (ADORNO, 2003f, p.160), já quando cidadãos ofendem e agredem os jogadores do time adversário vencedor, isto sim é algo bárbaro.

Para Adorno educar contra a barbárie é criar um ambiente de ensino onde professores e alunos aprendam a pensar criticamente, ou seja, que desenvolvam a capacidade de refletirem de forma autônoma sobre os inúmeros discursos que são construídos e divulgados pela indústria cultural como sendo a verdade, o padrão, o certo e o único, pois, ao questionarmos estes discursos - que se pretendem legítimos – estamos afirmando a possibilidade de existirem outras opiniões, outros conceitos e outros julgamentos que não devem ser excluídos ou anulados pelo simples fato de não carregarem os ideais defendidos pelo sistema capitalista, e sim precisam ser apreciados e debatidos porque transportam a voz da diferença, dos excluídos, enfim, daqueles indivíduos que acreditam e lutam pela concretização de uma outra sociedade. Ser capaz de crítica é condição fundamental para a autonomia.

Já Lyotard defende explicitamente o filosofar como principal ferramenta para a formação de indivíduos capazes de refletirem e pensarem por contra própria. Portanto, o ato filosófico deve alicerçar-se no questionamento, na reflexão, na crítica, enfim, na re-interpretação daquilo que foi lido, dito e ouvido - adjetivos esses que, para nós, compõe uma educação para a emancipação e contra a barbárie.

Desta maneira, cabe ao professor de filosofia a tarefa de estimular nos educandos a experiência do estranhamento, ou seja, incitar o exercício contínuo de uma procura por saberes que ficaram nas entrelinhas, de discursos ainda não ditos e de leituras ininterruptas. Esta experiência do estranhamento seria, segundo Lyotard, um regresso à infância, etapa da vida em que se percebe nitidamente uma limitação – “que pode ser entendida como um espaço a ser preenchido por meio das experiências durante a vida [...]” (BROCANELLI, 2010, p.15) - e abertura, que deve permanecer durante todas as fases do desenvolvimento do indivíduo, pois são as nossas limitações e a nossa abertura para o novo que irão guiar o nosso caminho rumo ao desconhecido.

Portanto, o ensino de filosofia que nos interessa não deve se deter apenas na transmissão dos conceitos elaborados, construídos pelos filósofos da antiguidade à modernidade, mas sim na experiência de pensamento, ou seja, num pensar elaborado, árduo e rigoroso, que deve ter início desde o ensino infantil, pois, como nos alertou Adorno: “conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância...” (ADORNO, 2003e, p.121).

Em face do exposto, na próxima seção abordaremos a origem da possibilidade de um filosofar com crianças, que aparece com as ideias e o programa de Matthew Lipman – filósofo que propõe o encontro entre a filosofia e as crianças, adolescentes e jovens, através da idealização do programa de Filosofia para Crianças (PFC), no final da década de 60.

2. A FILOSOFIA CHEGA ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES: A PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

“O ensino da filosofia não precisa ser complexo, intrincado. Tem a ver com curiosidade, a mania de fazer perguntas, algo que perdemos na cultura ocidental quando envelhecemos”. (JOSTEIN GAARDER).

Falar da conciliação entre filosofia e criança ainda é assunto bastante polêmico na nossa sociedade que carrega resquícios de uma forte perspectiva adultocêntrica, assimilando o clichê de que certos assuntos são proibidos para menores de 18 anos. Por exemplo, muitos afirmam que as crianças não possuem ainda mecanismos cognitivos para entenderem as complexas interpretações dos muitos filósofos sobre diferentes assuntos. No entanto, o que se pretende com a união da filosofia e da criança é estimular o exercício do pensar ilimitado e aberto – típico dos pequenos – em contraposição ao pensamento adulto ocidental que se afirma como certo, acabado e único. Portanto, é este pensar infantilizado, ou nossas atitudes *in-fantes* (como afirma Lyotard), que pretendemos resgatar quando falamos nas aulas de filosofia para crianças e adolescentes.

Tendo em vista que o criador do programa Filosofia para Crianças foi Matthew Lipman é conveniente que façamos uma breve apresentação do filósofo e dos principais fundamentos que permeiam a sua proposta para, em seguida, podermos problematizar a seguinte questão: Até que ponto a proposta de Lipman é uma alternativa teórico-prática condizente com uma educação que contribua com a formação de indivíduos emancipados? Para tanto, iniciaremos a presente seção com um breve relato dos principais motivos que levaram o filósofo a pensar sobre a possibilidade de se fazer filosofia com crianças e jovens. Em seguida, apresentaremos em linhas gerais aspectos da fundamentação teórica, a metodologia e o currículo do programa, que inclui as novelas filosóficas e os manuais, com os temas propostos e as habilidades que se pretende desenvolver. Antes de finalizarmos este tópico iremos expor algumas ressalvas e as novas possibilidades que estão surgindo em torno do programa formulado por Lipman. Assim, continuaremos consultando os escritos de Walter O. Kohan e ampliaremos nossos referenciais teóricos examinando algumas observações feitas por René Trentin, pesquisador que faz críticas à proposta de Lipman, e por Paulo Guiraldelli Jr., que tem ressalvas à própria ideia de filosofia para crianças, independentemente do programa adotado.

2.1 Origens da proposta filosófico-educacional de Lipman

Matthew Lipman foi o idealizador do programa de ensino de Filosofia para Crianças. Tal proposta foi por ele pensada durante o período em que ministrava aulas na Universidade de Colúmbia, no final da década de 60. Já há um bom tempo na ativa como professor de Introdução à Lógica, Lipman passa a indagar-se sobre a real contribuição desta disciplina para os educandos. Na verdade, seu interesse principal estava em descobrir por que seus alunos, já na universidade, tinham tantas dificuldades na elaboração de seus raciocínios. Um dos motivos que levaram o filósofo a levantar esta questão foi o movimento ocorrido na França em maio de 1968, mas não o evento em si, e sim o comportamento dos estudantes que participaram do movimento.

Para Lipman os jovens revoltosos de 68 agiram de maneira irracional, munidos de condutas anti-sociais. Logo, o grande intuito do filósofo norte-americano, ao criar o programa de ensino Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, foi o de despertar o “pensar bem”, o “pensar elaborado”, o “pensar melhor” ou o “pensamento de ordem superior”¹³ entre as crianças e jovens, para que aprendam a construir seus conhecimentos de maneira coerente, organizada e investigativa, a fim de evitar, dentre outras coisas, a repetição do comportamento inadequado dos estudantes rebeldes de 1968. Portanto, Filosofia para Crianças é um projeto filosófico-educacional “cujo objectivo é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio de alunos desde o primeiro grau e segundo graus¹⁴ através de discussões filosóficas nas salas de aulas.” (LIPMAN, 1990, p.9).

É importante destacarmos que a intenção de Lipman ao criar o programa, visa, além do desenvolvimento do “pensar melhor”, a uma proposta mais ampla, a qual sinaliza para a constituição de uma sociedade mais justa, humana e ética, onde as pessoas vivam em condições melhores e aprendam a fazer as suas próprias escolhas, pensando por si próprias, mas não se esquecendo da coletividade.

O programa de ensino de Filosofia para Crianças (PFC) chega ao Brasil oficialmente em 1985, com a fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Catherine Young, juntamente com alguns colaboradores, funda o CBFC que se torna responsável pela capacitação dos professores e distribuição dos materiais (novelas filosóficas) no país.

¹³ A esse respeito ver Lipman, 1995, p. 37-44 e 141-148.

A ideia central do PFC é manter viva a nossa disposição de questionar e perguntar, atitudes estas que parecem ter mais intensidade durante a infância. Para Lipman as crianças praticam naturalmente o filosofar. Como? Fazendo perguntas que, muitas vezes, são ignoradas por nós, os adultos. É comum o bombardeio de questões disparadas pelos pequenos aos mais velhos que fingem não ouvi-las. Dessa maneira, podem acabar adormecendo o instinto filosófico das crianças.

Lipman acredita que para as crianças, o perguntar e o pensar são atividades tão naturais como beber, comer e andar. Assim, o filosofar é uma prática instintiva e intuitiva que vai sendo aperfeiçoada conforme o incentivo que é dirigido a ela. “[...] Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?”. (LIPMAN, 1998, p.22).

No entanto, se não houver estímulo, a criança pode tornar-se insensível e indiferente ao filosofar. Assim, ela silencia e não mais pergunta, não mais questiona como antes e quando a criança se cala algo da sua infância morre. Com isso, criam-se adultos apáticos, sem opiniões próprias e facilmente manipuláveis. Desse modo, para nós, a sociedade será composta por pessoas descomprometidas com a luta pela construção de um mundo mais justo para se viver.

É importante salientarmos, conforme já sugerido, que o programa não se dirige especificamente ao público infantil, mas também aos adolescentes, inclusive a primeira novela filosófica escrita por Lipman (A Descoberta de Ari dos Telles) é destinada a eles. A proposta inicia-se na educação infantil e estende-se até o Ensino Médio ou, como já vem sendo feito, até a educação de jovens e adultos (EJA).

2.2 Aspectos centrais da proposta de Lipman

O programa possui material didático específico composto por histórias – as quais Lipman denominou de novelas filosóficas - cujos personagens principais são crianças e jovens que se veem envolvidos em situações complexas que os incitam a levantar questões filosóficas, “defrontando-se com respostas variadas (dadas por eles mesmos ou pelos adultos

¹⁴ Desde a educação infantil até o Ensino Médio. Daí salientar-se filosofia para crianças, adolescentes e jovens.

com os quais convivem) e colocam sob análise investigativa tanto as questões, quanto respostas”. (LORIERI, 2003, p.15).

Foi sugerida a mim a idéia de uma história para crianças. Mas que tipo de história infantil? Certamente não aquele tipo em que os adultos, que sabem tudo, benevolmente explicam aos pequenos ignorantes as diferenças entre pensar bem e pensar mal. Nada tão condescendente. Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. (LIPMAN, 1998, p.22).

Lipman escreveu a sua primeira novela no ano de 1969, que intitulou de *Harry Stottlemeier's Discovery* e que foi traduzida no Brasil como *A Descoberta de Ari dos Telles*. Esta novela é destinada aos adolescentes, trazendo questões para reflexão no campo da lógica e que perpassam as áreas da filosofia da linguagem e metafísica. O filósofo escreveu mais alguns romances, compondo um vasto material para trabalhar em todos os anos de escolarização – da educação infantil ao ensino médio - a fim de possibilitar o contato de crianças e jovens com questões filosóficas diversas que envolvem as diferentes áreas da filosofia, como ética, estética, lógica, dentre outras, mas o ponto norteador do programa e a finalidade central das novelas é estimular a lógica do pensar, pois, para Lipman o papel primordial da filosofia é incentivar nos educandos o exercício do pensar sobre o pensar: “o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual”. (LIPMAN, 1995, p.11).

É fato que a maioria dos professores que trabalham com FpC não se graduou em Filosofia. Portanto, o programa, além de prover cursos de formação na prática do filosofar, sugere que os professores durante as aulas de filosofia sejam supervisionados por filósofos profissionais e também, para facilitar ainda mais o contato do docente com a proposta do programa, os materiais utilizados nas aulas ou as novelas filosóficas vêm acompanhadas de seus manuais para o professor, que trazem os possíveis temas ou questões que devem ser debatidos em sala de aula e as habilidades cognitivas que se espera que os alunos aprimorem. A seguir apresentaremos trechos da novela *A descoberta de Ari dos Telles* e do seu respectivo manual

A novela *A descoberta de Ari dos Telles* possui 17 capítulos, nos quais é narrada à história de Ari, um garoto que em um momento de distração em uma das aulas de ciências

surpreende-se com uma pergunta formulada pelo professor Batista sobre o sistema solar: “– O que é que tem uma cauda comprida e dá volta em torno do sol a cada 77 anos”? (LIPMAN, 1994, p.03). O menino antes de responder pensa nas frases ditas pelo professor lembrando que ele havia afirmado que todos os planetas giravam ao redor do sol e, sendo assim, responde a pergunta dizendo ser um planeta. Ari fica muito envergonhado e chateado ao perceber que os seus colegas riem dele, pois o professor estava se referindo ao cometa Halley. Neste momento ele passa a pensar sobre o seu erro, perguntando-se sobre o porquê havia ocorrido e, assim, inicia um processo reflexivo a fim de compreender as regras de um bom raciocínio. Vejamos um pequeno trecho da novela:

[...]

- Quando você fala em pensamento, o que você quer dizer? Os pensamentos que temos na nossa cabeça, como idéias, lembranças, sonhos e coisas assim, ou o modo como pensamos?

- O que você quer dizer com o modo como pensamos? - perguntou Júlia.

- Era sobre isso que o Ari e eu estávamos conversando. É o que chamamos de pensar nas coisas até entendê-las. Quando você já conhece uma coisa e quer saber mais sobre o que você já conhece, você tem que pensar. Você tem que decifrar as coisas - disse rapidamente Luísa.

- Mas ter pensamentos é diferente de realmente pensar. Minha cabeça está sempre cheia de pensamentos. Eu não sei de onde eles vêm. Acho que são como as bolinhas do meu refrigerante. Elas simplesmente vêm do nada - disse Fabiana.

- Eu não penso assim. Para mim, os pensamentos são como morcegos, dormindo pendurados de ponta-cabeça numa caverna escura. Eles acordam de noite e ficam se debatendo dentro da caverna, fazendo um barulhão danado e eu não consigo dormir por causa dos pensamentos que passam pela minha cabeça. Mas, às vezes, um deles sai da caverna e se transforma num pássaro, que voa livre e solto e, sem ter nada que o prenda, vai embora, e pode seguir seu caminho até onde quiser - disse Julia tranquilamente.

- Minha cabeça é como um mundo particular. É como o meu quarto. No meu quarto tenho meus brinquedos e, às vezes, pego um ou outro para brincar. Faço a mesma coisa com os meus pensamentos. Tenho os meus pensamentos prediletos e tenho outros que nem gosto de lembrar - disse Luísa.

- Mas os pensamentos não são reais, quer dizer, não são reais como as coisas do seu quarto. O meu pensamento do Pingo não é o Pingo. O Pingo real é cheio de pêlos, e o meu pensamento do Pingo não é peludo - comentou Júlia.

- Mas é um pensamento real - retrucou Fabiana.

- Você quer dizer que, se seu pensamento é parecido com alguma coisa que existe, então ele é apenas uma cópia ou imitação e não é real? Assim, se existe um cachorro chamado Pingo, então meu pensamento do cachorro não é real porque é só uma cópia do cachorro? Mas eu tenho uma porção de pensamentos que não são cópias de nada! - argumentou Luísa.

- O que, por exemplo? - perguntou Júlia.

- Os números! Você já viu um número passeando pela rua ou parado por aí? O único lugar em que os números são reais é na minha cabeça. E aposto como tem muitas outras coisas que também só são reais na sua cabeça - respondeu Luísa, triunfante.

- Tá bom! E os sentimentos? Quando me sinto triste ou feliz, será que esses sentimentos não estão só na minha cabeça? Eu também nunca vi um sentimento passeando pela rua! - interrompeu Fabiana. (LIPMAN, 1994, p.14 e 15).

Vejamos agora uma atividade, retirada do manual do professor, que pode ser desenvolvida com os alunos para iniciar a investigação sobre o pensamento:

Plano de discussão: Como Pensamos?

1. De onde vêm nossos pensamentos?
2. Eles se originam em nossas próprias cabeças?
3. Você consegue pensar em algum pensamento que você mesmo tenha criado?
4. Os nossos pensamentos são estimulados pelas coisas que vemos, coisas que nós experienciamos no mundo?
5. Como as pessoas aprendem a pensar? As pessoas precisam aprender a pensar ou é uma coisa que os seres humanos fazem naturalmente?
6. Alguns pensadores antigos achavam que a mente humana era como papel em branco onde eram "escritas" as experiências. O que você acha disso?
7. Para outros pensadores a mente humana não era algo a ser estimulado pela experiência. Acreditavam que os pensamentos são anteriores a qualquer experiência. Diziam: "Uma pessoa precisa ter pensamentos a fim de dar sentido as suas experiências". O que você acha disso? A mente pode ter pensamentos sem ter tido experiência alguma antes?
8. Você acha que precisamos ter experiências antes de ter pensamentos?

(LIPMAN,1988, p.49)

Exercício: A realidade dos pensamentos

Alguns de nossos pensamentos parecem ser cópias de coisas que realmente existem no mundo, enquanto que outros parecem surgir de dentro de nossas próprias mentes. Neste capítulo Luísa e Fabiana dizem que o pensamento do cachorro é uma cópia de alguma coisa que existe no mundo, mas o pensamento dos números não é. Dos pensamentos abaixo, diga se são sobre algo que existe no mundo ou não. Justifique.

- a. Pensamentos sobre um jantar delicioso.
- b. Pensamentos sobre o que se sente quando se leva um tiro.
- c. Pensamentos sobre o que se sente quando se está apaixonado.
- d. O pensamento de um patriota sobre o que é liberdade.
- e. O pensamento sobre o filho que talvez tenha um dia.

(LIPMAN, 1988, p.51)

Optamos em ilustrar alguns trechos da novela *A descoberta de Ari dos Telles* e não outras, porque, é com esta história que Lipman inaugura o currículo do seu programa e é a partir dela que as outras novelas são criadas, pois, através da prática metodológica, Lipman e seus colaboradores, perceberam que os alunos teriam uma preparação melhor para discutir as questões da lógica – tema principal da referida novela - se tivessem tido antes uma preparação com os assuntos que envolvem a linguagem. Assim, Lipman escreve a sua segunda novela, intitulada de *Pixie*, traduzida para o português como *Pimpa*, a qual aborda questões referentes à linguagem e é destinada para os alunos dos 3º e 4º anos do ensino fundamental. A terceira novela criada por Lipman foi denominada de *Kio and Gus* - em português ficou *Issao e Guga* - e tem como foco principal as discussões referentes à relação do homem com o mundo e é destinada para as crianças dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Assim, com as novelas *Pimpa e Issao e Guga*, Lipman encerra o ciclo dos materiais destinados ao 1º ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), criando a seguir *Lisa: ethical inquiry* traduzida como *Luisa*, novela que é uma espécie de continuação da novela *A descoberta de Ari dos Telles*, que aborda assuntos relacionados ao comportamento humano e é destinada aos adolescentes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A seguir, exporemos um esquema do currículo de

filosofia para crianças, englobando outras novelas escritas por Lipman, mas que não foram traduzidas para o português e as novelas escritas por alguns de seus colaboradores.

O currículo de filosofia para crianças: Textos. Habilidades. Temas.

Quadro 1¹⁵: Educação infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental (KOHAN, 1999, p.89, grifos nossos).

Novela Filosófica	Hospital de bonecos O Carteiro Simpático Alice é meu nome Rebecca	Elfi	Issao e Guga	Pimpa	Nous
Ano de publicação /2.Ed.		1988	1982-1986	1981	1996
Manual	Dando sentido ao meu mundo. O Carteiro Simpático Alice é meu nome Rebeca Preparando-se para filosofar	Pondo juntos nossos pensamentos. (1988) Preparando-se para filosofar (1995)	Surpreendendo-se diante do mundo. (1986)	Em busca do sentido. (1982-1984)	Decidindo o que fazer (1996)
Idade	3-5	6-7	7-8	9-10	9-10
Área da filosofia	- Antropologia filosófica - Procedimentos da investigação	- Antropologia filosófica - Procedimentos da investigação	- Filosofia da Natureza - Teoria do Conhecimento	- Filosofia da Linguagem - Metafísica	- Filosofia da Linguagem - Metafísica

¹⁵ Kohan apresenta um único quadro que desdobramos em dois aqui com o objetivo de destacar os ciclos. Além de Lipman, há novelas e manuais de outros autores nesse quadro. Colocamos em negrito as novelas de autoria de Lipman. Cf. KOHAN, 1998, p.88.

	filosófica em comunidade.	filosófica em comunidade.			
--	---------------------------	---------------------------	--	--	--

Quadro 2: 2º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio (KOHAN, 1999, p.89)

Novela filosófica	A descoberta de Ari dos Telles	Luisa	Satie	Marcos
Ano de publicação /2.Ed.	1974-1982	1976-1983	1978	1980
Manual	Investigação filosófica (1976-1984)	Investigação ética. (1977-1985)	Investigação estética. (1980)	Investigação Social (1980-1986)
Idade	11-13	12-15	13-17	13-17
Área da filosofia	- Lógica e Teoria do conhecimento - Filosofia da Educação	- Ética	- Estética	- Filosofia social e política

De acordo com Lorieri (2003, p. 18), Lipman afirma que quando pensamos fazemos uso de diferentes habilidades de pensamento ou habilidades cognitivas, as quais foram divididas por ele em quatro grupos:

1º Grupo: habilidades de investigação:

Esse grupo está diretamente relacionado à busca individual ou coletiva de explicações através do perguntar ou da elaboração de questões envolventes, portanto, é fundamental que se faça perguntas adequadas, isto é, “perguntas que desafiem nosso esforço de indagação, de busca pela resposta ou solução”. (LORIERI, 2003, p.18).

2º Grupo: habilidades de raciocínio:

Envolvem a capacidade do pensar sobre o pensar, por que é através deste processo que conseguimos adquirir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos já existentes.

3º Grupo: habilidades de formação de conceitos:

Dizem respeito à nossa capacidade de compreensão dos conceitos e não apenas de meros receptores. Pela organização das informações que nos são fornecidas, conseguimos inferir e expressar com palavras do que se trata o assunto em pauta.

4º Grupo: habilidades de interpretação:

São aquelas habilidades que necessitamos para compreender discursos escritos ou falados, permitindo que nos expressemos com nossas próprias palavras sobre as questões debatidas por outros.

Podemos empregar estas habilidades adequadamente ou não. Então Lipman propõe uma metodologia como ferramenta para desenvolvermos satisfatoriamente as habilidades cognitivas de crianças e jovens, a qual denominou de Comunidade de Investigação. Segundo Ann Margaret Sharp (1996, p. 18), uma de suas colaboradoras:

A investigação em comunidade é a antítese do meramente procurar a resposta do professor. Alguns hábitos têm que ser desenvolvidos: capacidade de trabalhar duro, atenção para os detalhes, objetividade, aversão por falsidade e por manipulação, interesse por melhores meios de raciocinar, disposição em acolher alternativas e respeito por cada um dos membros da classe e seus pontos de vista. E o mais importante é que se deve estar disposto a rever uma opinião se for para onde a investigação conduz.

Lipman emprega o conceito de Comunidade de Investigação embasado na tradição pragmatista representada nos Estados Unidos por estudiosos como C. S. Pierce, J. Dewey, J. Royce, J. Buchler, dentre outros, mas sua origem remonta, de fato, à Pierce:

Mesmo não tendo usado explicitamente o termo, Ch. S. Pierce é o mentor da idéia denotada pela expressão “comunidade de questionamento e investigação”. Claro que Pierce considerava a ciência como paradigma de toda investigação e achava que o melhor que a comunidade de filósofos podia fazer era transformar a filosofia numa ciência estrita.

Mas o que influenciou Lipman fortemente não foi a sua concepção da filosofia, e sim a sua caracterização do processo de investigação e o valor que ele atribuiu à comunidade nesse processo. Para Pierce, a investigação científica é o processo idôneo para se estabelecer ou fixar certas crenças. Toda investigação científica parte de uma dúvida e da ausência de respostas de antemão. Ela apóia-se na experiência e tenta firmar uma crença que se substitua ao estado de dúvida inicial. Esta crença, por sua vez, é submetida à dúvida que gera uma contra-argumentação ou uma nova prova empírica que a questiona. Assim, recria-se sem cessar o caminho da investigação científica através da seqüência ‘crença-dúvida-questionamento-investigação-crença’. (KOHAN, 1999, p.102-103).

Quando a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação os alunos são incitados a expor suas reflexões, opiniões e crenças sem a pretensão de serem aceitas como verdades absolutas, mas sim com o intuito de serem compartilhadas, debatidas e analisadas. Portanto, uma das principais características de uma “comunidade de investigação”, e o fator primordial que a distingue de aulas corriqueiras é o diálogo, que acaba se tornando o alicerce para a construção de opiniões estruturadas, pensadas e debatidas coletivamente. Neste sentido, Lipman, influenciado por estudiosos como G. H. Mead e L. Vygotsky, buscou enfatizar a necessidade de pensarmos conjuntamente ou socialmente, e não individualmente, e este pensar com os outros requer diálogo: “é por isso que a educação deve [...] constituir-se em uma prática dialógica, um intercâmbio de idéias e experiências, uma conversa”. (KOHAN, 1999, p.106-107).

E o que ensinar nas aulas para o pensar? Joseph Jacotot, o professor citado por J. Rancière em seu livro *O Mestre Ignorante* (2002), ensinava aos seus alunos o que ignorava, sem explicar nada. Este é um exemplo de que o outro consegue aprender sem que haja a explicação. Ensinar sem explicar é fazer valer os direitos das crianças, de autonomia, identidade, valores, idéias e crenças, pois elas são ouvidas, respeitadas, enfim, são percebidas como seres enigmáticos, dotados de liberdade para criarem o novo.

A explicação é a arte da distância entre o aprendiz e a matéria a aprender, entre o aprender e o compreender: o segredo do explicador é apresentar-se como quem reduz essas distâncias à sua mínima expressão. Porém a lógica da explicação, uma vez que criou a distância, contribuiu para ampliá-la e não para reduzi-la. (RANCIÈRE, 2002, p.21-22)

Em síntese, o que é proposto no programa de ensino Filosofia para Crianças não é propriamente um ensino de filosofia pautado na transmissão dos conceitos filosóficos elaborados pelos grandes filósofos, mas sim uma educação voltada para o fortalecimento das habilidades cognitivas através do diálogo presente em uma Comunidade de investigação, com o intuito de desenvolver nos alunos o “pensamento de ordem superior”, o qual deve ser criativo, crítico e cuidadoso. No entanto, é importante destacarmos que Lipman retoma em seus romances os problemas investigados pelos filósofos e que nascem na Grécia antiga, os quais estão relacionados às diferentes áreas da filosofia.

2.3 Críticas à proposta “filosofia para crianças”

[...] É espantoso que as coisas tenham chegado, em nosso século, ao ponto de a filosofia ser até para as pessoas inteligentes algo vão e fantástico, considerado de nenhuma utilidade e de nenhum valor tanto para a opinião geral como para a prática. Creio que a causa disso são essas sutilezas que ocuparam suas avenidas. É grande erro pintá-la como inacessível às crianças, e de semblante carrancudo, austero e terrível: quem a mascarou com essa falsa aparência, pálido e medonho? Não há nada mais alegre, mais jovial, divertido, e por pouco não digo galhofeiro. Ela não prega senão a festa e os bons momentos. (MONTAIGNE, 2010, p.106).

Até o presente momento este trabalho foi dedicado basicamente a expor considerações acerca dos possíveis benefícios que as aulas de filosofia podem vir a trazer para a formação de crianças e adolescentes. No entanto, existem teóricos que são enfáticos ao afirmarem o contrário. Alguns, como Ghiraldelli, defendem a impossibilidade de crianças filosofarem, independente do programa ou proposta utilizada para se chegar a este fim outros alegam que a filosofia ao ser inserida na grade curricular de ensino não cumprirá o seu papel – por exemplo, pois isto pode variar, o de fazer com que os educandos desenvolvam um pensar mais criterioso -, pois asseveram que a filosofia como disciplina não passará de mera transmissão de conceitos, tendo em vista, dentre outros fatores, o despreparo dos professores para ministrarem esta disciplina. Essas posições dependem, sobretudo, de uma determinada concepção de filosofia, bem como de uma determinada compreensão de seu papel. As críticas de René Trentin, por exemplo, dirigem-se especialmente ao programa de Lipman, mas o autor

também entende que o que se pratica com as crianças não é filosofia - por não trabalhar diretamente com as ideias dos filósofos -, alegando que a filosofia deveria apenas ser ensinada a partir do ensino médio, tal como entendemos ser a defesa de René Trentin.

Avaliamos ser conveniente desenvolvermos uma explicitação mais aprofundada dessas duas críticas ao ensino de filosofia para crianças - afinal, o que defendemos quando o assunto refere-se à filosofia como disciplina, é que ela esteja atrelada a este processo de análise, reflexão, questionamento e superação. Deste modo, achamos muito valiosa as advertências que alguns pesquisadores vêm fazendo em torno do ensino de filosofia destinado às crianças e ao programa de FpC de Lipman, pois estas críticas nos fazem pensar, repensar, avaliar e buscar possibilidades para ultrapassá-las, de forma que as questões atreladas a este assunto estão sempre em movimento, incompletos, nunca cessam de surgir. São, portanto, filosóficas.

O filósofo Paulo Ghiraldelli Jr, em seu artigo “Filosofia para Crianças?”¹⁶, traz alguns questionamentos acerca do ensino de filosofia para crianças. Logo no início do texto ele escreve uma frase propícia a gerar polêmicas: “A filosofia é uma atividade que, não raro, nos leva a fazer perguntas que são parecidas com as ‘perguntas das crianças’, mas disso não se deve concluir que a filosofia é algo para as crianças”. (GHIRALDELLI Jr, 2008). Apesar de iniciar seu texto com a citada afirmação, o filósofo continua as suas indagações percorrendo outro caminho - o de discorrer sobre algumas possíveis alternativas de levar a filosofia até as crianças e jovens:

Agora, da minha parte, como filósofo, caso tivesse que educar crianças, eu as educaria antes em matemática, ciências, história & geografia e literatura, e faria a filosofia presente em cada um desses conteúdos. Mas, de modo algum, isso seria diluição da filosofia. Quando necessário, a filosofia emergiria com o nome de filosofia – sem fuga. (GHIRALDELLI Jr, 2008).

Entendemos então que Ghiraldelli acaba propondo uma possível forma de se fazer presente a filosofia no ensino de crianças, mas de maneira interdisciplinar e não como uma disciplina regular. Assim, o que nos parece é que ele passa a assumir a possibilidade de haver

um encontro entre ambas, sem ser necessário, no entanto, a constituição de um programa ou currículo específico para este fim. O autor continua o seu artigo citando outros exemplos de práticas pedagógicas que contemplem atividades de caráter filosófico direcionadas às crianças:

[...] Quando essas crianças pudessem ler algo de filosofia, lá por volta dos 12 para 13 anos, que começassem por coisas do tipo do Stephen Law. Depois dos 15, no entanto, alguns clássicos que constam da história da filosofia poderiam ser introduzidos. Nesse caso, determinados diálogos de Platão deveriam fazer parte do currículo dos jovens como Machado de Assis já faz parte. (GHIRALDELLI Jr, 2008).

Concluindo, o filósofo acaba entrando no assunto que achamos ser um dos principais quando falamos na filosofia e no seu ensino, ou seja, pensarmos em alternativas de se fazer presente a filosofia na educação de crianças e adolescentes, seja inserida como disciplina no currículo ou trabalhada através de temas transversais como propõem os PCNEF. Deste modo, é necessário refletirmos sobre as potencialidades- ou não- que cada uma destas maneiras de se trabalhar com a filosofia carrega.

Em outro artigo intitulado “As crianças precisam de filosofia?”¹⁷, de 2001, Ghiraldelli já faz colocações contrárias ao ensino de filosofia para crianças. Ele responde ao título de seu ensaio dizendo “Não. É claro que não”, utilizando as explicações de Platão para justificar a sua afirmação: “Platão, que sabia das coisas sabia tanto que inventou essa conversa que hoje chamamos de filosofia queria ver os bípedes sem penas envolvidos com filosofia somente após os trinta anos de idade”. (GHIRALDELLI Jr, 2001). Certamente, Platão tinha suas justificativas vinculadas ao contexto ideológico e político de sua época para defender tal perspectiva, a qual estava pautada em uma imagem da infância como um período de inferioridade e transição.

Para nós, afirmar que a filosofia é ou não é coisa de criança tem a ver com uma concepção tanto de filosofia quanto de criança. Talvez a defesa de que a filosofia não deve

¹⁶ GHIRALDELLI Jr, Paulo. “Filosofia para Crianças?” Disponível em: <http://ghiraldelli.wordpress.com/2008/07/10/filosofia-para-criancas/> Acesso em: abril de 2012

¹⁷ GHIRALDELLI Jr, Paulo. “As crianças precisam de filosofia?” Disponível em: www.uem.br/~urutagua/ru16_sofia.htm / Acesso em: abril de 2012.

compor o currículo das crianças traga implicitamente um ponto de vista enraizado num paradigma adultocêntrico que a vê como uma selvagem ou um ser em desenvolvimento a espera de um outro para inseri-la no mundo adulto da razão. Nesta perspectiva, a criança não possuiria condições cognitivas para ter contato com a filosofia, visto que ainda não é um ser racional. Mas, afinal, inúmeros estudos que vêm sendo desenvolvidos afirmam o contrário: defendem e acreditam num ensino de filosofia para as crianças porque reconhecem que elas têm muitas capacidades, como as de analisar, compreender e questionar. Daí fazerem tantas perguntas.

Argumentar que a filosofia não é para as crianças pode significar, por um lado - porque isso depende do ponto de vista adotado, ou seja, se a argumentação esta alicerçada em uma concepção que se tem da filosofia e do seu ensino ou do para que e do por que a filosofia deve ser ensinada ou, se esta alegação está centrada na criança, nas suas potencialidades - uma agressão ao sujeito em si – no caso as crianças – e não aos fundamentos que permeiam a proposta de ensino de filosofia para crianças. Desta maneira, se as críticas de Ghiraldelli estiverem direcionadas para as crianças, com o intuito de questionar os seus potenciais, pensamos então que este ponto de vista pode expressar uma opinião alicerçada no modelo adulto.

Para nós, defender a não possibilidade de crianças filosofarem é um grande equívoco, um retrocesso, um delito aos direitos das crianças e adolescentes. Afinal, é realmente só na fase adulta que temos aparatos cognitivos suficientes para desenvolvermos um pensar reflexivo ou temos esta capacidade (em formação) já na infância? Confiamos que já temos essa capacidade em formação na infância. Tal como nos afirmou Epicuro em sua carta a Meneceu, acreditamos que “Sempre é tempo de filosofar, sejamos velhos ou jovens” (EPICURO, 1997, p.43):

Quem é jovem não espere para fazer filosofia; quem é velho não se canse disso. Com efeito, ninguém é imaturo ou superado em relação à saúde da alma. Quem diz que ainda não é hora de fazer filosofia, ou que a hora já passou, parece-se com quem diz, em relação à felicidade, que ainda não é o momento dela, ou que ele já passou. Por isso, tanto o jovem como o velho devem fazer filosofia; um para que, embora envelhecendo, permaneça sempre jovem de bens por causa do passado, o outro para que se sinta jovem e velho ao mesmo tempo, para que não tema o futuro. É preciso, portanto, ocupar-se de tudo o que leva à felicidade, se é fato que quando ela está

conosco, possuímos tudo, e que, quando não está conosco, fazemos de tudo para obtê-la.

Segundo alguns estudiosos da psicologia sócio-histórica, como Vygotsky¹⁸, crianças e adolescentes que têm a possibilidade de usufruírem de adequada mediação conseguem obter êxito em atividades consideradas, muitas vezes, inapropriadas – pelo grau de dificuldade – para o público infanto-juvenil. O psicólogo cunhou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual se refere à distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Vygotsky realizou pesquisas para comprovar o seu ponto de vista. Assim, suas declarações são pautadas em observações empíricas, na realização de estudos teóricos e não em meras afirmações tiradas ao acaso, arroladas no senso comum.

Renê José Trentin Silveira é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. É um dos membros do grupo de pesquisa Paidéia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da referida instituição. Sua tese de doutorado apresenta críticas ao programa de ensino de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, e foi publicada em forma de livro, em 2001¹⁹. Entretanto, suas colocações apresentam objetivos diferentes dos de Ghiraldelli, pois Silveira volta as suas críticas diretamente para a proposta metodológica do FpC, e não para os assuntos relacionados sobre a real possibilidade de as crianças filosofarem, tendo em vista que as suas advertências estão alicerçadas na sua concepção de filosofia e de ensino, ou seja, em relação à metodologia e aos conteúdos que ele acredita que devem estar presentes no ensino de filosofia. Assim, ele defende que uma reflexão filosófica só é possível se ela partir dos pensadores clássicos da filosofia e de suas obras.

Silveira (2011) identifica um teor liberal nas propostas de Lipman, indagando sobre a credibilidade que ele concede ao ensino de filosofia como possível provedor de uma sociedade mais justa e igualitária sem que para isso tenha que haver mudanças na estrutura política e econômica vigente, mas sim na educação. O autor presume ser um tanto

¹⁸ Psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem.

¹⁹ Consultar: SILVEIRA, Renê, 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.

reducionista tal ponto de vista, pois ao não levar em consideração os determinantes extra-escolares, Lipman acaba por conferir um prestígio idealizador para o ensino de filosofia.

[...] Portanto, para resolver o problema da falta de racionalidade que assola a humanidade e, por conseguinte, também o problema da marginalidade social, cumpre reorganizar a educação com base nos princípios desse Programa, ou, pelo menos, introduzi-lo como complemento curricular, a fim de compensar as deficiências da escola atual em estimular a racionalidade dos alunos. Eis, portanto, a missão redentora do programa de Lipman, a forma como ele incorpora a tese liberal da equalização social por meio da educação. (SILVEIRA, 2011, p.134).

Para Silveira (2002) o programa FpC, ao eleger como meta o compromisso do desenvolvimento do “pensamento de ordem superior” entre as crianças e jovens, acaba por rejeitar a transmissão de conteúdos, o que vem a contribuir para a perpetuação da ordem social vigente, pois alguns continuarão a ter acesso ao saber elaborado, enquanto outros tantos não. Dessa maneira, o acesso ao saber historicamente construído continuará sendo privilégio de alguns. Esta crítica de Silveira vincula-se a uma perspectiva conteudista, alicerçada no modelo de transmissão-recepção, na qual não há espaço central para o filosofar, mas sim para a aprendizagem de conteúdos, no caso, a história da filosofia.

[...] ao relegar os conteúdos, dificulta a realização da dimensão transformadora da educação, que consiste fundamentalmente na socialização do saber elaborado.

[...] trata-se de uma proposta pedagógica profundamente comprometida com a defesa da sociedade capitalista e seu suporte ideológico – a doutrina liberal.

[...] ao negar a educação como processo de transmissão do saber elaborado, optando pelo chamado paradigma da educação para o pensar, acaba por negar a especificidade da própria escola que, desse modo, fica descaracterizada. (SILVEIRA, 2002, p.213-214).

O autor afirma ainda que o programa estruturado por Lipman prioriza certos ideais políticos e ideológicos condizentes com a sociedade na qual estava inserido. Deste modo, os

personagens das novelas filosóficas por ele elaboradas, acabam por difundir concepções e opiniões restritas à comunidade norte-americana, limitando assim as discussões somente aos assuntos que fazem parte dessa realidade.

Silveira também lança críticas aos manuais do professor que acompanham as novelas filosóficas, afirmando que este material acaba restringindo o papel do educador. Segundo o filósofo, a função do professor passa ser similar a de um técnico incumbido de executar as propostas planejadas por aqueles que criaram os materiais.

Explicita-se, aqui, um traço de tecnicismo pedagógico, visto que parece haver uma transposição para o âmbito educacional, da racionalidade técnica que legitima a divisão do trabalho no processo produtivo fabril: de um lado, o trabalho intelectual dos que, na condição de especialistas, planejam, organizam e traçam as metas do processo educacional; de outro lado, o trabalho manual daqueles que, não sendo especialistas, apenas executam as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros. (SILVEIRA, 2011, p.130).

Walter O. Kohan há um bom tempo mantém contato direto com a metodologia e os fundamentos da proposta de Lipman. Inclusive, desde o ano de 1995 (CASTRO, 2007, p.37), vem produzindo uma vasta produção bibliográfica em torno de assuntos relacionados à FpC. Alguns de seus trabalhos também foram dedicados a exposições de críticas em relação às novelas e manuais formulados por Lipman e seus colaboradores. Kohan afirma que estes materiais ao serem utilizados pelo professor podem vir a restringir o seu desempenho como sujeito do filosofar, trazendo como principal consequência o fortalecimento de aplicações técnicas do programa. Além disso, esta estratégia metodológica acaba afirmando uma hierarquia: de um lado a autoridade, os *experts*, ou seja, os responsáveis pela elaboração dos materiais, e de outro lado, os aplicadores, ou seja, os professores: “[...] Então o lugar do professor fica bastante incômodo e pouco interessante no sentido que é simplesmente alguém que vai aplicar ou reproduzir a criação de outro.” (KOHAN, 2007, p.160)²⁰.

Complementando as críticas aos materiais utilizados em FpC, Kohan afirma que as novelas e os manuais apresentam conteúdos filosóficos restritos, ou seja, relacionados aos assuntos/temas estudados pelos pensadores de alguns países da Europa Central e dos Estados

²⁰ Entrevista concedida a Vânia Mesquita Trindade Silva. Encontra-se presente em forma de anexo em: SILVA, V, M, T. *Formação docente em Filosofia para Crianças*. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Araraquara. 2007.

Unidos e ainda que estes conteúdos se reduzem ao que foi lançado pela filosofia até os anos de 1970. Assim, o material exclui o que foi produzido nas últimas décadas. Concluindo, Kohan diz que os romances de Lipman foram elaborados para um público homogêneo em relação à idade, ao desenvolvimento cognitivo e ao meio cultural; as novelas apresentam modelos de famílias típicas da classe média urbana dos EUA. Em relação às fontes teórico-filosóficas utilizadas por Lipman na construção de sua proposta, Kohan nos afirma que ele acaba restringindo o seu referencial teórico a uma concepção de filosofia difundida pela linha pragmatista, empirista e analítica, excluindo, assim, todas as produções filosóficas que não se encaixam nesta compreensão.

As críticas de Kohan ao programa de FpC não se limitam aos materiais utilizados, ao papel do educador e aos restritos referenciais teóricos. O autor vai mais a fundo e faz ressalvas em relação à finalidade que Lipman traça como primordial no seu programa, que é o desenvolvimento do “pensamento de ordem superior”. Para Kohan (2003) hierarquizar as formas de pensamento em triviais e superiores é um grande equívoco, assim como definir o pensar como uma habilidade e ainda moraliza-lo.

Kohan considera válida a afirmação de que há uma dimensão do pensar ligada à técnica, à habilidade, à mecânica. No entanto, não é este pensar que almejamos quando falamos na filosofia como experiência do pensamento. Este pensar não pode ser transferido, profetizado, apreendido..., pois é um pensar autônomo que se consolida com a experiência, com o exercício da subjetividade, portanto, não pode ser reproduzido, porque quando o é elimina a possibilidade de criação de “pensares” autênticos, novos, criativos... “[...] Desta forma, conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obturar sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico.” (KOHAN, 2003, p.108).

Quando classificamos o pensar e outorgamos à filosofia a tarefa de desenvolver e aprimorar um “pensar de ordem superior” em detrimento do pensar coloquial e corriqueiro estamos assumindo uma postura taxativa que pretende instaurar a “desigualdade na base do pensar” (KOHAN, 2003, p.108) e fixando um discurso moralizante, pois este “pensar de ordem superior” - crítico, criativo e cuidadoso - é para Lipman um bom pensar. No entanto, como nos alerta Kohan, para o pensar filosófico que nos interessa, o bom pensar não é uma meta, uma finalidade, um objetivo, mas sim uma armadilha, ou um problema, pois, pode gerar a sensação de que a experiência do pensar chegou ao fim, se esgotou, porque entramos num

consenso, no ponto de vista ideal, inquestionável. E este processo não é filosófico e sim doutrinário:

Por fim, a moral é a garantia da probidade e da legitimidade do pensar filosófico *a la* Lipman: ele não só é um pensar crítico, criativo e cuidadoso, não apenas um pensar de ordem superior. Ele é também um bom pensar. É a imagem moral como sustento da prática da filosofia. É a prisão do pensar filosófico na moral que funda esse bem: a moral da lógica, da democracia, do consenso. [...] (KOHAN, 2003, p.109).

Paula Ramos de Oliveira a partir da leitura dos filósofos frankfurtianos faz uma releitura das propostas de Lipman, ressaltando alguns aspectos do programa que poderiam ser destacados e repensados. Assim, ela atenta que nas propostas de Lipman há uma ausência de interesse em afirmar uma possível ruptura com a estrutura social, econômica e política da sociedade vigente: “Percebia na proposta de Lipman uma perspectiva que apontava para uma adaptação à vida capitalista. Não que defendesse o capitalismo, mas não parecia ter como norte uma perspectiva de ruptura com uma sociedade que comporta tantas desigualdades.” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2011, p.239). Portanto, o programa do filósofo se distancia de um ensino voltado a uma dimensão política, concentrando-se em uma forte perspectiva cognitiva. Desse modo, Paula sinaliza para as diferenças entre os conceitos de pensamento crítico em Lipman e em Adorno, nos afirmando que para o primeiro o pensamento crítico está mais relacionado com o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos educandos, já para Adorno pensar criticamente tem a ver com um exercício de autorreflexão, onde o sujeito passa a refletir sobre sua condição de estar no mundo.

Em suma, Walter O. Kohan e Paula Ramos de Oliveira não negam a proposta de ensino de Filosofia para Crianças, elaborada por Matthew Lipman, porque acreditam que o encontro da filosofia com as crianças, adolescentes e jovens é possível, necessário e fundamental para incitar o pensar como experiência. No entanto, os autores não deixam de fazer ressalvas em relação a alguns fundamentos teóricos e metodológicos do programa e através da coordenação de grupos de pesquisa e extensão nas universidades em que lecionam²¹ divulgam, ampliam, e modificam alguns aspectos da proposta de Lipman. Tais

²¹ Paula Ramos de Oliveira é professora de Filosofia da Educação da Faculdade de educação da Universidade Estadual de Araraquara (UNESP) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia

iniciativas serão apresentadas na seção a seguir, respectivamente com a apresentação e análise de algumas propostas de ensino de filosofia para crianças e adolescentes que vêm sendo pensadas e praticadas em alguns lugares do país.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO 2º CICLO DO NIVEL FUNDAMENTAL

Finalmente atingimos o ponto crucial desta dissertação, pois, depois de termos nos dedicado à apresentação dos fundamentos teóricos desta pesquisa, iremos agora descrever brevemente algumas propostas de ensino de filosofia destinado às crianças e aos adolescentes do ensino fundamental (1º ao 9º ano).

Em seguida, como acreditamos que um filosofar capaz de levar à emancipação precisa ter certas características, abordaremos e/ou articularemos alguns desses aspectos, tais como: o despertar de atitudes *in-fantes* (Lyotard), uma outra relação com a infância (Kohan e Larrosa), o resgate da capacidade de experiências (W. Benjamin). Neste sentido, iremos trabalhar com o conceito de infância abordado por Kohan (2004), ou seja, visto sob uma condição da experiência, que não corresponderia a um tempo cronológico (*chrónos*), e sim a um tempo *aiónico* ou a uma temporalidade não numerável. Prosseguindo, para tratarmos do tema experiência, apresentaremos as concepções de Walter Benjamin, enfatizadas também por Jorge Larrosa, a fim de destacarmos a necessidade de o indivíduo apropriar-se novamente da capacidade de realizar experiências, pois acreditamos que o incentivo ao resgate desta disposição deve estar presente em uma educação para a emancipação. Desta maneira, os conceitos infância, experiência, emancipação e filosofia são tratados por nós de maneira articulada como caminhos de abertura e possibilidades.

3.1 O ensino de filosofia no 2º ciclo do ensino fundamental: algumas iniciativas

Nas seções anteriores procuramos, através de fundamentação teórica, enfatizar a necessidade da inclusão do ensino de filosofia no currículo de crianças e adolescentes, pois confiamos que este ensino possa vir a contribuir para a formação de sujeitos emancipados. Ao defendermos tal iniciativa, defendemos também ser possível que os professores e alunos encontrem na disciplina filosofia um espaço para o filosofar

No entanto, assumir este ponto de vista leva-nos a formular outras questões, tais quais: Quando afirmamos ser a filosofia “ensinável” (GALLO, 2002, p.194) estamos defendendo um ensino pautado na transmissão da história da filosofia, abordando os conceitos debatidos pelos inúmeros filósofos, limitando-se a “repassar e reproduzir conhecimentos estáticos e acabados”

(HORN, 2000, p.29)? Queremos que este ensino de filosofia esteja atrelado ao filosofar, trazendo a possibilidade da reflexão, da crítica, da superação do senso comum, pelos alunos? Pretendemos que o filosofar esteja presente em todas as disciplinas, abordando assuntos que perpassam as áreas das ciências exatas, biológicas e humanas sob um viés filosófico-investigativo? Ou, simplesmente, queremos que o filosofar seja uma experiência restrita à disciplina de filosofia? São estas indagações essenciais e infindáveis, porque necessitamos questioná-las e aprofundá-las a fim de pensarmos um ensino de filosofia e um filosofar que realmente despertem nos educandos um olhar crítico, reflexivo e questionador.

Ao estudarmos o que vem sendo feito no Brasil em relação ao ensino de filosofia destinado ao nível fundamental - 1º e 2º ciclos - nos deparamos com práticas filosófico-pedagógicas distintas e ainda com um número restrito de escolas municipais que as vêm adotando. Segundo uma pesquisa encomendada pela UNESCO em 2003 e realizada por Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan (2004, p. 267):

Desde 1985, com a chegada ao Brasil do programa de ‘Filosofia para Crianças’, criado por Mathew Lipman, algumas escolas – em sua maioria particulares – adotam a filosofia como disciplina em seus currículos do ensino fundamental [...] De modo geral, no ensino fundamental há registros de escolas privadas trabalhando com filosofia em quase todos os estados e das públicas em alguns deles (Distrito Federal, Rio de Janeiro, Mato Grosso, São Paulo, Bahia).

É importante frisarmos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) propõem que os conteúdos referentes às áreas da filosofia – com destaque para ética e cidadania – sejam trabalhados na forma de temas transversais, sem se estabelecer, portanto, a filosofia como uma disciplina. Desta maneira, concorreriam às demais disciplinas que compõem o currículo dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, “suscitar situações nas quais possam ocorrer vivências que sensibilizem os alunos aos valores éticos, estéticos, políticos, religiosos, etc.” (SEVERINO, 2001, p.84)²².

estudos “Educação, pensamento e filosofia. Forças políticas do ensinar e do aprender”.

²² SEVERINO, A. J. *Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares*. Marília, SP. Educação em Revista: ano 2001, n.1, v.12, p.81-96. Jan/jun. 2011. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/.../article/view/.../133. Acesso em julho de 2012.

Assim, outras questões devem ser pensadas e formuladas em torno do tema “interdisciplinaridade” a fim de analisarmos se realmente é plausível às demais disciplinas, estando elas preocupadas em transmitir os seus conteúdos em tempo pré-estabelecido, focar sua atenção em assuntos de caráter filosófico, que buscam incitar nos educandos formas alternativas de avaliarem a sua realidade e outras possíveis maneiras de se inserir nela. Uma outra questão tão ou mais importante que essa, é pensar não só o que as outras disciplinas sentem em acolher a filosofia, mas sim como a filosofia se sente sendo acolhida por outros, o que essa acolhida representa para nós que atribuímos um papel tão relevante a essa disciplina. Porém, este assunto é muito extenso e por si só constitui um tema para uma outra pesquisa, qual seja, por exemplo: o da interdisciplinaridade e suas relações com o ensino de filosofia.

Assim, nesta seção iremos ilustrar como vem se estruturando o ensino de filosofia no nível fundamental em alguns estados brasileiros.

Infelizmente os dados referentes às iniciativas que estão sendo empreendidas em escolas municipais em relação ao ensino de filosofia são restritos. Além disso, ainda não foram produzidas pesquisas recentes visando mapear os municípios brasileiros que vêm inserindo a filosofia como disciplina obrigatória no currículo de crianças e adolescentes do ensino fundamental. As pesquisas atuais se limitam a apresentar as experiências que vêm sendo estruturadas nas escolas de ensino fundamental em algumas cidades do país, com algum destaque para a região Sul do Brasil, no sentido de que lá existe um extenso material que compõe uma proposta sistematizada em torno do ensino de filosofia no nível fundamental, nos termos de Lipman, bem como pelo número de escolas que a adotam. Não temos, porém, um número exato dos municípios que introduziram a filosofia como disciplina no currículo dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

A pesquisa citada anteriormente, realizada por Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan (2004), faz referência aos estados brasileiros que estão trabalhando com filosofia no ensino fundamental - Distrito Federal, Rio de Janeiro, Mato Grosso, São Paulo e Bahia. No entanto, estes dados são de 2004 e não trazem informações referentes às etapas de escolarização – ensino infantil, 1º e 2º ciclo do ensino fundamental – que estão oferecendo o ensino de filosofia. Também não fazem uma descrição de como vem se estruturando este ensino – como disciplina, como projeto específico (Filosofia para Crianças de Lipman), na forma de temas ou ainda de outra maneira. Esta ausência de dados justifica-se pelo fato de que

o intuito principal da referida pesquisa foi o de fazer um mapeamento do ensino de filosofia no ensino médio.

Começaremos descrevendo uma das iniciativas que vêm sendo empreendidas e que está florescendo em relação à divulgação, elaboração de materiais e a preparação de professores de filosofia: o Centro de Filosofia e Educação para o Pensar (Cenfep), com sede em Florianópolis, estruturado pelo professor e filósofo Silvio Wonsovicz. Durante o período em que estava cursando o seu mestrado, Silvio percebeu que muitos professores universitários estavam alheios e desatentos para o que vinha acontecendo em relação ao ensino de filosofia nas instituições escolares de nível infantil, fundamental e médio. Foi a partir desta averiguação e pela defesa da necessidade de se estruturar uma escola e um ensino mais reflexivo desde a educação infantil, que Wonsovicz criou, no final dos anos 80, o Centro de Filosofia e Educação para o Pensar (Cenfep).

O objetivo central do Cenfep é incitar a reflexão filosófica em todos os níveis de ensino e em todas as escolas brasileiras. É almejando esta finalidade que o professor Silvio criou o Sistema de Ensino Reflexivo (SER), inspirado nas propostas teóricas de Lipman, adaptando-as à realidade brasileira. Esta iniciativa vem sendo consolidada através de treinamentos para os professores e da elaboração de materiais didáticos. Segundo Caroline Aguiar²³ são mais de 300 escolas e 80 mil alunos utilizando o método em todo o Brasil.

Os materiais didáticos são compostos por livros organizados a partir dos conteúdos escolares – história, geografia, ciência, português e matemática -, mas com um viés filosófico-investigativo. Assim:

Precisamos que nas escolas os alunos aprendam a pensar. Como?
Aprendendo a refletir sobre os conhecimentos e a pensarem, exemplo:
aprender matemática, mas, acima de tudo aprender a pensar

²³ AGUIAR, C. *Ensinando a criança a pensar*. Educação & Ciência: ano 2009. Edição: 1061. Março/abril. 2009. Disponível em: www.ciman.com.br/.../Edicao_1061_2_jornal_da_comunidade.pdf . Acesso em julho de 2012.

matematicamente. Assim com história, geografia... Pensar historicamente, geograficamente... Isso em todas as disciplinas.²⁴

O Sistema de Ensino Reflexivo é, assim, composto por livros didáticos com viés reflexivo e interdisciplinar. Desta maneira, as disciplinas que compõem o currículo de crianças e jovens são ministradas a partir de uma perspectiva filosófica, visando incentivar nos educandos a experiência do pensar em todos os segmentos e em todas as áreas.

Coleções Didático Reflexivas do S.E.R²⁵:

- Coleção Ensinar e Aprender para além da caverna (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências 1º ao 5º ano)
- Coleção linguagem: a Arte da Reflexão (Português 6º ao 9º ano)
- Coleção Investigação e Reflexão (Geografia 6º ao 9º ano)
- Coleção Aprendendo Ciências (Ciências 6º ao 9º ano)
- Coleção História Reflexiva (História 6º ao 9º ano)
- Coleção Ser Matemático (Matemática 6º ao 9º ano)

Além da coleção – exposta anteriormente - composta por livros das principais disciplinas que fazem parte do currículo obrigatório de crianças e jovens, o SER também possui um apanhado de livros estruturado por histórias que tratam de assuntos/temas clássicos da filosofia, utilizando uma linguagem adequada à idade dos alunos-leitores. Desta maneira, pela literatura busca-se incitar nossos educandos ao filosofar em todos os níveis de ensino.

Coleção Filosofia o Início de uma Mudança:

²⁴ Entrevista concedida por correio eletrônico, em 11 de agosto de 2008, pelo Dr. Silvio Wonsovicz, Presidente do Sistema de Ensino Reflexivo, a Neuzimar Santana Campos e Silva, acadêmico de Filosofia/UCDB. Disponível em: www.Filosofianet.org/modules.php?name=news&file=article&Sid=91. Acesso em julho de 2012.

²⁵ Disponível em: <http://www.editorasophos.com.br/>. Acesso em julho de 2012.

- Filosofando com Fadas e Bruxas²⁶
 - O meu quintal - (1º ano)
 - Minha história no quintal - (2º ano)
 - A pequena grande Marília - (3º ano)
 - Uma idéia puxa outra - (4º ano)
 - Os 422 soldadinhos de chumbo do Senhor General (5º ano)
- O Desafio de Pensar sobre o Pensar: investigação sobre o Conhecimento, a Linguagem e a Lógica (6º ano)
- Pensar lógica+mente: investigação sobre a Lógica, o Conhecimento e a Linguagem (7ºano)
 - Aprendendo a viver juntos: investigação sobre a Ética, a Política e a Estética (8ºano)
 - Somos Filhos da Pólis: investigação sobre Política, a Ética e a Estética (9ºano)
- Construindo Ética e Cidadania todos os dias: reflexões sobre temas filosóficos, sociais, políticos, econômicos e históricos
 - Pensando para viver: alguns caminhos da Filosofia
 - Eureka: Construindo Cidadãos Reflexivos

Coleção Novo Espaço Filosófico Criativo

- Vamos filosofar? (1º ano)
- Aprender a filosofar com os colegas (2º ano)
- Discutir e construir um filosofar vivo (3º ano)
 - Entender as idéias e filosofar (4º ano)
- Tecer as idéias com os outros: Filosofando (5º ano)
 - Filosofar e viver (6º ano)
 - A filosofia no nosso dia a dia (7º ano)
 - Conviver e filosofar com os outros (8º ano)

²⁶ Em algumas publicações não consta a informação do ano para o qual se dirigem.

- Somos cidadãos reflexivos: filósofos por natureza (9º ano)

Coleção Filosofia Fundamental

- O Menino e a Caburé: sou o Bocão (1º ano)

- O Menino e a Caburé: CLIC (2º ano)

- O Menino e a Caburé: animal de estimação (3º ano)

- Irmãos de sangue: ritos de passagem (4º ano)

- Irmãos de sangue: amigos para sempre (5º ano)

- O dia D... A aula D... Investigação sobre a Teoria do Conhecimento (6º ano)

- O Internauta (7º ano)

- Um Cidadão de Alto Nível (8º/9º ano)

É importante salientarmos que Silvio Wonsovicz adota uma perspectiva lipmaniana, pois, assim como Lipman, ele acredita que a principal função da educação deve ser o incentivo ao pensar em todos os níveis de ensino. No entanto, Silvio ao organizar O Sistema de Ensino Reflexivo (SER) inova quando cria materiais que incitam o pensar reflexivo em todas as áreas, não se restringindo apenas às aulas de filosofia. Desta maneira, ele pretende que as disciplinas que fazem parte do currículo regular de crianças e jovens sejam trabalhadas a partir de uma perspectiva filosófica. Assim, ao ensinar matemática, história, geografia, ciências,... pretende-se que os conteúdos ministrados nestas e em outras disciplinas não se limitem a uma perspectiva conteudista, mas que a partir da utilização de materiais específicos para este fim, busque incitar no educando o pensar reflexivo, criativo e crítico. Lipman, embora não tenha feito materiais voltados para outras disciplinas, também mostra como a comunidade de investigação pode se estender para as demais disciplinas.

Outras iniciativas que vêm dando certo, apresentando de uma outra maneira a filosofia para educandos e educadores, dizem respeito aos projetos de pesquisa e extensão que vêm acontecendo na cidade de Duque de Caxias/RJ e no município de Araraquara, interior de São Paulo. O primeiro é coordenado pelo Prof. Dr. Walter O. Kohan, já o segundo pela Prof. Dr. Paula Ramos de Oliveira.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) o professor Walter O. Kohan, desde o ano de 2007, vem coordenando o grupo de pesquisa, ensino e extensão “Educação,

pensamento e filosofia. Forças políticas do ensinar e do aprender.” O grupo conta com a participação de professores, pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica e vincula-se ao Núcleo de Ensino Filosofia e Infância (NEFI/UERJ), também coordenado por ele. Nestes encontros, são debatidas questões relacionadas, em geral, ao ensino de filosofia e a infância.

O grupo estende a sua atuação para além dos muros das universidades, proporcionando a alunos e professores de escolas da rede municipal da cidade de Duque de Caxias – Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo – a oportunidade de fazerem da filosofia uma experiência potente do pensamento. O projeto “Em Caxias a filosofia Encaixa?” é estruturado a partir de cursos intensivos de formação para os professores da rede e de seminários quinzenais para discussão dos referenciais teóricos do projeto e das práticas filosóficas em sala de aula²⁷.

O projeto não possui uma metodologia pronta, mas existem alguns princípios norteadores da prática filosófica, os quais Kohan os denomina em seu livro – *A escola pública aposta no pensamento* – de “passos para andar o filosofar”, dividindo-os em quatro: I. Como compor uma experiência de filosofia? II. Alguns gestos para a prática filosófica com crianças. III. Gestos a evitar numa experiência de filosofia. IV. Elementos para considerar nossa tarefa. V. Sugestões para os que acompanham as experiências de filosofia. (KOHAN e OLARIETA, 2012, p.19-29).

Desta maneira, são apresentados alguns caminhos possíveis para se trilhar nas aulas de filosofia para crianças, adolescentes e jovens, “não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ela começar a compor nossa própria obra”. (KOHAN e OLARIETA, 2012, p.19).

É importante não ter uma metodologia pronta, no sentido de que o que nós queremos fazer é um convite para entrar na filosofia. E, quando já temos uma coisa pronta, é muito mais difícil para entrar, ou talvez as pessoas não se sintam à vontade. Então, a idéia é que o professor participe dessa

²⁷ Informações disponíveis em: www.filoeduc.org/caxias/. Acesso em julho de 2012.

construção, que ele gere e encontre a sua própria maneira de se localizar na filosofia [...]. (KOHAN) ²⁸.

O Grupo de Estudos e Pesquisa “Filosofia para Crianças” (GEPFC), com sede na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Araraquara, desde 1998 vem realizando estudos em linhas de pesquisas sobre filosofia, infância e formação de professores. Os alunos oriundos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação e ainda professores da rede de ensino de Araraquara e região, reúnem-se uma vez por semana a fim de discutirem assuntos relacionados ao ensino de filosofia para crianças e jovens, sob a orientação da professora Paula Ramos. Além destes encontros, alguns alunos participam da monitoria de aulas de Filosofia para crianças em projetos de extensão universitária. Na instituição de ensino EMEF Waldemar Saffiotti, por exemplo, desde 2001, os alunos-monitores ministram aulas de Filosofia para Crianças e xadrez aos educandos do 1º ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º anos). As aulas são semanais e alternadas entre Filosofia e Xadrez. Em geral, as aulas de filosofia iniciam-se com a leitura de histórias produzidas pelos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas²⁹ ou com poesias, letras de música e literatura infantil a partir de uma perspectiva filosófica. As aulas de Xadrez são inauguradas com a leitura do livro *História do Xadrez*³⁰, que vai sendo acompanhada de discussões filosóficas englobando os diversos temas trazidos pela história. As crianças vão,

²⁸ Entrevista concedida por Walter O. Kohan ao programa Salto para o Futuro da TV Escola em agosto de 2011. Disponível em: tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=125. Acesso em julho de 2012.

²⁹ OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Um Mundo de Histórias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

³⁰ CARDO, Horácio. *A História do Xadrez*. Tradução de Pedro Bandeira. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

aos poucos, aprendendo o nome de cada peça do jogo, as suas disposições no tabuleiro, a movimentação de cada uma e, é claro, as regras do jogo.³¹

Os alunos-monitores participantes do GEPFC também levam a experiência filosófica às crianças e aos adolescentes que frequentam a Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira, nesta mesma cidade. Esta instituição oferece aos alunos regularmente matriculados em escolas públicas e municipais de Araraquara a oportunidade de usufruírem de um currículo de artes, e a filosofia, assim como na EMEF Waldemar Saffiotti, foi introduzida na escola por meio de um projeto de extensão universitária. O diálogo filosófico acontece, igualmente, com a problematização a partir de diferentes materiais que são levados para essas experiências filosóficas – histórias, músicas, figuras, obras de arte etc – que nos anos de 2010 receberam o nome de Suco filosófico, uma versão infantil do Café filosófico.

Nesses mesmos anos, de 2010 a 2012, o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC/CNPq) e a Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira, em conjunto com as Secretarias Municipais da Educação e da Cultura de Araraquara, vêm oferecendo o evento Café Filosófico, que geralmente acontece na Biblioteca Municipal de Araraquara. A comunidade, através desta iniciativa, tem a oportunidade de assistir palestras sobre os mais variados temas (filosofia, cinema, infância, tropicalismo, literatura, dentre outros). Assim, as discussões de assuntos que geralmente ficam limitados aos especialistas e aos estudantes e professores universitários, são compartilhados pela população em geral.

A partir desta breve descrição dos grupos de estudos e projetos que vêm se dedicando à investigação de questões relacionadas ao ensino de filosofia para crianças e adolescentes, pudemos averiguar, que apesar de adotarem diferentes abordagens teóricas e metodológicas, estas iniciativas estão em consonância ao confiarem ser possível ensinar a filosofia às crianças, jovens e adolescentes.

3.2 A infância no ensino de filosofia

Jorge Larrosa em seu texto *O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro* (1998) problematiza a ânsia de nós os adultos em buscar capturar e desvendar o

³¹ No ano de 2012 as turmas selecionadas estão tendo apenas aulas de filosofia, uma vez que já tiveram anteriormente o xadrez, atividade esta que vem sendo acompanhada, ludicamente, pelos monitores nos recreios.

“enigma da infância” (LARROSA, 1998), em descobrir o que querem, o que sonham, o que pensam e o que sentem as crianças. Assim, estudos intermináveis sobre a infância e as crianças são publicados constantemente. A mídia produz programas para fazer das crianças suas fiéis telespectadoras e o mercado da moda investe cada vez mais em roupas para crianças, livros, músicas, histórias,... Objetos que são modelados/criados para agradar ao público infantil, porque, o grande mercado vê as crianças como consumidoras em potencial. Com seus rostinhos angelicais, com suas birras, enfim, munidas de habilidades de sedução, elas conseguem convencer os pais ou responsáveis a comprarem o que querem, mesmo se o produto não for para o seu próprio uso, e sim para o uso de outros – os adultos -, como automóveis, eletrodomésticos, eletroeletrônicos, entre outros.

Mas, este interesse em desvendar e notar a criança foi se concretizando com o passar do tempo, pois, segundo estudos de Edward Shorte (1975), na sociedade medieval as crianças eram tratadas com uma notável indiferença. As mães eram displicentes, não se preocupando com o estado emocional, psicológico e físico dos seus filhos. Ariès em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1981) nos esclarece que as mudanças em relação ao tratamento destinado às crianças só foram possíveis devido ao surgimento do sentimento da infância. Os sinais da formação de tal sentimento começam a ser percebidos na época através das manifestações artísticas, na língua, nos jogos e brincadeiras e na ênfase na educação destinada às crianças. Portanto, se durante todo o período medieval a criança era tratada como homúnculo, ou seja, um adulto em miniatura, da modernidade em diante, com o aflorar do sentimento da infância, a criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, a espera de um adulto para domesticá-la.

Se fizermos uma comparação em relação ao tratamento destinado às crianças no período medieval com a contemporaneidade ficaremos com a sensação de que a criança nunca foi tão notada e bem tratada como nos dias atuais; porém, esta consideração merece extrema cautela. Na verdade, esta infantilização do mundo adulto - ou seja, a adequação de produtos, roupas, mídias, lugares para as crianças - não tem um único e romântico propósito, o de fazer notar a criança e respeitar a infância, mas sim o de, com todos esses mecanismos, fazer da criança consumidora dos aparatos fabricados especialmente a ela.

Portanto, podemos concluir que o que se pretende na contemporaneidade é o mesmo que se almejava há séculos atrás (XIX): o correto desenvolvimento da infância; ou seja, o preparo da criança para inserir-se no mundo adulto, ou melhor, para tornar-se um adulto

adequado, que segue as regras impostas pelo sistema. Conseqüentemente, desde muito cedo, a criança já deve ser preparada para tornar-se um adulto consumidor. A infância nesta perspectiva não passa de uma mera preparação para a inserção no mundo adulto; logo, a criança é vista e tratada como uma selvagem, que precisa do amparo de outro (adulto) para se sociabilizar.

E quanto mais cedo ocorrer esta transformação da criança em adulto civilizado, melhor para o nosso atual sistema, porque o adulto bem-criado de hoje é aquele que consome em larga escala, fazendo o capital girar e o capitalismo não ruir. É pensando em instruir, controlar, moldar e transformar cada vez mais cedo as nossas crianças que o Estado sanciona leis. Assim, o que antes era papel exclusivo das famílias (a educação de seus filhos), da modernidade em diante passa a ser compartilhado com o Estado, que aos poucos vai aprovando medidas a fim de concretizar e afirmar o seu controle perante a sociedade. (KENNEDY, 1999, p.138).

É almejando a construção de um lugar comum, capaz de transformar a criança em adulto civilizado, que a escola surge³². Apesar de esta instituição já existir, é nas fases inicial e média da idade moderna que a escola passa a se transformar num espaço de correção, controle e manipulação. Numa perspectiva foucaultiana: “como o insano e o criminoso, entendia-se que a criança precisava ser moldada.” (KENNEDY, 1999, p.138).

Com a consolidação de um espaço destinado à educação das crianças e jovens, o Estado passa a preocupar-se em garantir a efetiva escolarização deste público. Assim, a Constituição de 1988 passa a estabelecer a obrigatoriedade do ensino fundamental e o dever do Estado em garanti-la. Mas é só no início deste século que a Constituição – com sua nova emenda de nº 59, de 11 de novembro de 2009 - passa a tornar obrigatória e gratuita a educação básica, ou seja, o período de escolarização que vai desde a educação infantil na etapa da pré-escola até o ensino médio.

³² Segundo Ariès (1981) são os moralistas que no período medieval passam a difundir a ideia de que a criança deveria ter o seu próprio espaço na sociedade e não mais compartilhar de jogos e brincadeiras com os adultos. Deste modo, a criança começa a ser resguardada dos segredos dos adultos, ou seja, aqueles referentes ao sexo e à violência, e passa a ser educada em instituições especializadas – a escola - e não mais no seio da família.

Se por um lado a escolarização obrigatória das crianças de 4 a 5 anos (pré-escola) é uma lei recente, o mesmo não se pode dizer em relação à obrigatoriedade do ensino fundamental, que já vem sendo garantido desde 1988. Sabe-se que a sua obrigatoriedade não garante a sua universalização, mas, apesar disso, o número de crianças e adolescentes que freqüentam a escola só tende a aumentar e isto é devido, em certo aspecto, às exigências do atual mercado de trabalho, que visa empregar o indivíduo que possui maior grau de escolarização. Diante deste cenário de exigências e obrigatoriedades, ao qual o Estado vem submetendo cada vez mais os cidadãos, é cabível que façamos a seguinte indagação: Qual foi, e ainda deve ser, a real intenção do Estado ao garantir a obrigatoriedade da educação de crianças e adolescentes?

Como já mencionado, para nós o principal – mas não o único - intuito do Estado ao propor a obrigatoriedade do ensino formal para as crianças e adolescentes da pré-escola e 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, é disciplinar, ou seja, garantir um ambiente em que estes alunos sejam programados para respeitarem as regras e imposições que estão em vigor em determinado momento histórico, político e econômico, para tornarem-se adultos/cidadãos disciplinados.

Portanto, se atualmente vivemos numa sociedade que prioriza o consumo, o pensamento rápido e a brevidade da infância, a educação institucionalizada que vem sendo oferecida às nossas crianças e adolescentes é o reflexo dos anseios desta sociedade. Eis a razão pela qual nos defrontamos com um ensino acrítico, não dialógico, interessado em controlar e transformar cada vez mais cedo (porque até 2012 todas as crianças com 6 anos de idade estarão matriculadas no 1º ano do ensino fundamental) crianças e adolescentes em adultos consumidores e disciplinados.

Diante de todo o nosso domínio em relação ao mundo infantil, de tudo que ousamos saber sobre as crianças e de todos os lugares/espacos que construímos especialmente para atender a infância, segundo Larrosa (1998) não percebemos as crianças como um outro, pois a conhecemos para dominá-las, domesticá-las, enfim, para quebrar o enigma da infância. Neste sentido, o passado se assemelha muito com o presente, tendo em vista que ainda não conseguimos fazer da criança um ser pensante e não pensado.

Como já afirmado neste trabalho, a criança e a infância ocupam lugares periféricos na sociedade atual. Apesar de tudo que sabemos cientificamente sobre elas, de todos os

dispositivos que desenvolvemos especialmente para elas e dos espaços que construímos para atendê-las, ainda as tratamos como selvagens a espera de um adulto civilizado para domá-las, ou seja, para inseri-las no mundo da razão, pois muitos afirmam que elas ainda agem instintivamente e não racionalmente.

O que vamos apresentar aqui - e que já vem sendo defendido e pensado por muitos filósofos e educadores contemporâneos - é uma outra maneira de tratar a criança e abordar a infância. Neste sentido, precisamos - segundo Larrosa - nos distanciar de tudo aquilo que os nossos saberes já capturaram sobre a infância e a criança, devemos nos conformar com a nossa ignorância para podermos ouvir o que realmente querem as crianças e o que verdadeiramente é a infância.

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora do seus limites [...]. (LARROSA, 1998, p.185).

Walter Kohan (2004) nos convida a participar do desafio de avistar a criança sobre uma outra perspectiva - bem distinta daquela que estamos acostumados. Devemos tratar a criança não mais como um ser em desenvolvimento, vazio, oco, a espera que a cubramos com nossas crenças, idéias e valores. Kohan propõe que não pensemos as crianças a partir de nossas expectativas, de tudo aquilo que almejamos sobre elas - o que poderão ser e fazer no futuro -, mas sim notá-las como seres “que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos indícios”. (KOHAN, 2004, p.8).

É amparado pelo filósofo grego Heráclito que Kohan (2007) nos propõe pensarmos a infância não mais como uma etapa da vida ou uma temporalidade numerável – *Chrónos* -, mas sim como uma condição da experiência, ou seja, devemos pensar a infância como uma duração, intensidade, um tempo não cronológico – *Aión*. Nesta perspectiva a infância é uma condição que nos acompanha por toda a vida; um estado de espírito que nos faz confiar em novas possibilidades, apesar de tudo parecer já fundamentado.

Kohan faz uso do conceito “devir-criança” inventado por Deleuze e Guattari, para explicitar e aprofundar o significado do que realmente é pensarmos a infância sob uma dimensão *aiônica*, afirmando que “devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica”. (KOHAN, 2007, p.95); portanto, o devir deve ser compreendido como um encontro entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento que trará como consequência o novo – novas opiniões, novas possibilidades, novas atitudes, novos sentimentos...

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2007, p.94-95).

É, portanto, sob uma perspectiva temporal *aiônica* que nos embasamos quando falamos da necessidade de mantermos viva nossa infância esquecida como condição fundamental para fazermos do ensino de filosofia uma experiência filosófica, pois para experienciarmos algo precisamos romper com o já estabelecido, é necessário estarmos dispostos ao novo (ao que já foi, mas que pode ser de novo, de outro jeito).

Larrosa (1998) também já havia nos acenado para a necessidade de desenvolvermos um novo olhar em relação à criança e a infância. Assim como Kohan, afirma que devemos perceber a criança como um outro. Aprender a criança como um outro é ignorar todo o nosso saber a respeito dela; é respeitar sua absoluta diferença em relação a nós e ao nosso mundo. É compreender que ela habita um lugar de difícil acesso para nós adultos – um lugar enigmático: “A alteridade da infância é algo muito radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. (LARROSA, 1998, p.185).

Quando passamos a compreender a criança como um outro, atravessamos a ponte dos saberes históricos, pedagógicos e psicológicos que nos distanciava da infância e saltamos rumo ao desconhecido, a procura deste outro - deste enigma que é a criança - não mais para

desvendá-lo, mas para senti-lo e para acompanhá-lo. Não para voltarmos a sermos crianças, mas sim para nos afastarmos (um pouco ou muito) do adulto que nos tornamos, sabedores de tudo.

Segundo Lyotard (1997), ao nos aproximarmos do que éramos - da nossa infância perdida e esquecida - nos tornamos seres de atitudes *in-fantes*, ou seja, passamos a encarar a vida não mais da maneira como ela é e/ou como dizem que deve ser, mas passamos a avistar o que ela não é e a questionar o porquê de não ser como gostaríamos que fosse e como sonhávamos que seria. Este questionar, ou esta atitude *in-fante*, não diz respeito só às coisas corriqueiras de nosso dia a dia, mas também deve nos acompanhar em outras áreas, mais específicas e mais racionais – aquelas ligadas aos saberes científicos, prontos e acabados.

Apreender a infância como intensidade e perceber a criança como enigma é ir contra os ditames neoliberais que pretendem transformar crianças, adolescentes e nós adultos, em consumidores disciplinados e alienados. É dar voz aos excluídos, à diferença, à exceção... É um questionar constante, é afetar-se, é um não compreender e, por isso, nos faz *in-fantes*, nos faz perguntar, nos faz mudar – de opinião, atitude, sentimento - e se por acaso não mudamos, pelo menos nos afetamos, passamos a perceber que algumas coisas não se encaixam, que a fala que se pretende hegemônica não é a única e que, muitas vezes, o discurso que prega a igualdade, esquece de ouvir as diferenças.

3.3 O ensino de filosofia como experiência filosófica

Pensarmos a infância como uma condição, um devir, uma experiência, implica na necessidade de admitirmos uma outra função para a educação, livre da sua atual finalidade neoliberal: a de ensinar, educar e instruir crianças, adolescentes e jovens para tornarem-se futuros trabalhadores, providos das habilidades e informações necessárias para utilizarem os inúmeros aparatos tecnológicos. Neste sentido, a principal função da educação institucionalizada é formar sujeitos informados e capacitados. No entanto, se acreditamos na possibilidade de nos afirmarmos como seres *in-fantes* devemos investir num ensino que almeje o despertar de uma consciência *in-fante* nos educandos.

Confiamos serem as nossas atitudes *in-fantes* fundamentais e necessárias para que desenvolvamos nossa consciência crítica frente a tudo que é mostrado pela indústria cultural

como a verdade, tendo em vista que ser *in-fante*, é ser sujeito de nossa própria história; é vivenciar novas possibilidades; é trilhar caminhos já percorridos, mas que serão outros, serão nossos, portanto, serão sempre uma nova caminhada, uma nova experiência, fazendo do mesmo percurso um novo percurso.

Porém, essa infância, justamente por persistir ou permanecer no homem e fazer parte de sua vida toda, até o seu final, deve também ser experienciada em vista de uma humanidade já esquecida pelo homem: portanto, deve ser o espaço da pergunta, da dúvida, da descoberta, do interesse ao porquê e dos possíveis... o homem deve se comportar, nessa infância, como uma força misteriosa e humana, nesse indeterminado, como aquele que duvida de sua própria vocação e existência para que a mesma seja construída por ele como sujeito do seu pensamento e de sua história, resgatando e recuperando sua humanidade. (BROCANELLI, 2010, p.56-57).

Educar para o despertar de uma consciência, uma atitude, um estado de espírito - *in-fante* - é o mesmo que educar para o saber da experiência ou para a formação de “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2002, p.24), ou educar para a emancipação, pois, experimentar algo é deixar-se surpreender, é sentir, é afetar-se, é interiorizar o objeto exterior, é se entregar de corpo e alma ao novo – às novas possibilidades -, é portanto, ser um *in-fante*. Larrosa nos esclarece que “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (2002, p.24).

Mas Walter Benjamin em seu ensaio intitulado *Experiência e pobreza* (1994) nos comunica que a modernidade traz consigo a perda profunda da experiência humana, pois cada vez menos os sujeitos compartilham entre si das suas tradições, acarretando na decadência das narrativas ou na incapacidade dos mais velhos de comunicarem e narrarem aos mais novos às experiências que os afetaram durante a vida.

[...] Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio

oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p.114).

Benjamin escreve sobre o referido tema imerso em uma realidade catastrófica (II guerra mundial), o que o leva a considerar os duros, sofridos e reais acontecimentos que acometeram os indivíduos no período da segunda grande guerra, representativo da perda da experiência, tendo em vista que os combatentes – sobreviventes – que experienciaram os horrores do campo de batalha - “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras”... (1994, p.115) - calaram-se frente a sua família, amigos e a sociedade em geral. Os fatos por eles presenciados foram tão bárbaros (no mau sentido) que preferiram se calar ao invés de narrarem à futura geração experiências tão brutais.

Os terrores da guerra foram tão intensos e profundos que quem a presenciou preferiu ficar em silêncio, provavelmente por não conseguir traduzir em palavras experiências tão atrozes e também por sentirem medo de destruir o sentimento de esperança tão enraizado nas crianças, adolescentes e jovens, pois deixar morrer tal sentimento é o mesmo que desacreditar num futuro melhor para a humanidade; é um viver sem razão; um caminhar sem expectativas.

Benjamin nos esclarece que os meios de comunicação de massa, por transmitirem informações em excesso, vêm a contribuir decisivamente na dificuldade das pessoas experienciarem algo, pois tudo que é noticiado e transmitido pelos meios de comunicação já vem pronto e minuciosamente explicado e interpretado, impossibilitando as pessoas de tirarem as suas próprias conclusões sobre os fatos divulgados. As informações são transmitidas em excesso. Assim, o homem moderno tão bem informado não possui tempo necessário para poder assimilar e construir a sua própria opinião diante dos fatos noticiados.

A partir deste panorama traçado pelo filósofo é conveniente fazermos a seguinte indagação: É possível edificar um ensino que busque o despertar da experiência entre os educandos? Ou, especificando ainda mais a pergunta indo na direção do tema desta dissertação: É possível pensarmos na possibilidade num ensino de filosofia como experiência filosófica?

Jorge Larrosa em seu artigo intitulado *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002) nos propõe um convite, uma outra maneira de refletirmos sobre a

finalidade da educação: “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. (LARROSA, 2002, p.20).

O intuito de Larrosa é que superemos nossa enraizada maneira de pensarmos a educação, a qual se resume em dois pontos de vista, ou seja, temos de um lado os teóricos que analisam a finalidade da educação a partir do par ciência e técnica, e de outro lado os estudiosos que preferem considerá-la a partir do par teoria e prática. De acordo com o primeiro ponto de vista – ciência e técnica – os sujeitos que estão envolvidos com a educação são concebidos como técnicos, os quais têm a obrigação de trabalharem com as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos especialistas. Já o segundo ponto de vista – par teoria e prática – carrega uma perspectiva política e crítica, tomando os sujeitos também como críticos, e comprometidos com práticas educativas vistas em sua dimensão política. (LARROSA, 2002, p.20). Essas maneiras de pensar a educação são bastante conhecidas, afirma Larrosa, que propõe um terceiro caminho, acima citado, que é a partir do par *experiência/sentido*.

Nessa mesma direção, iremos aprofundar aqui a possibilidade de pensarmos o ensino de filosofia como uma experiência filosófica, pois acreditamos que a formação de sujeitos emancipados só é possível se o educando tiver acesso a um ensino que o permita afetar-se, ou seja, que lhe forneça condições de analisar a sua relação com a realidade que o cerca, fazendo-o compreender que as suas escolhas e decisões não irão trazer conseqüências só para a sua vida, mas sim, para a coletividade. “[...] Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2003a, p.151).”

Antes de expor e analisar os fundamentos que devem estar presentes no sujeito da experiência, Larrosa assim como fez Walter Benjamin e apoiado em seus escritos, descreve os elementos que vêm a contribuir para a pobreza da experiência em nossa sociedade. Num primeiro momento ele elege o excesso de informação como uma das causas da perda da experiência: “[...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...]” (LARROSA, 2002, p.21). Em segundo lugar o autor condena o excesso de opinião, pois, por estarmos tão bem informados nos julgamos aptos a opinar sobre todo e qualquer tipo de

assunto e com isso, vamos nos prendendo às nossa próprias opiniões acreditando que estamos diante da verdade, que ela é a única e não nos permitimos a aceitar outros pontos de vista. Em terceiro lugar Larrosa elege a falta de tempo como um dos fatores propulsores para a perda de experiência, afirmando que por vivermos sempre correndo contra o tempo, para cumprirmos nossos muitos compromissos no devido horário, nossos atos se tornam mecânicos, sem sentido e com finalidade imediata. Assim, deixamos de sentir e experienciar os acontecimentos do dia-a dia.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p.23).

Em quarto lugar o autor condena o excesso de trabalho e o indica como propiciador da pobreza da experiência, afirmando que a experiência não tem nada a ver com ele. As pessoas trabalham porque sentem uma necessidade imensa de se manterem em movimento, de sempre estarem fazendo algo. Elas não podem parar, precisam sempre produzir, seja alguma coisa para o bem comum, ou não e, por não conseguirem parar, não podem sentir, pois o sentir ou o experienciar requer pausa, lentidão, interrupção:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Ao encerrar a exposição dos fatores que considera como os principais desencadeadores da pobreza da experiência entre os indivíduos, Larrosa descreve e analisa os adjetivos que devem estar presentes nas pessoas para que elas se posicionem como sujeitos da experiência em contextos de pobreza de experiência: “[...] Porém, fica a pergunta: afinal, o que é isto, esta

inaptidão à experiência? O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências?” (ADORNO, 2003, p.149).

Tanto para Benjamin como para Larrosa o homem precisa observar com atenção, curiosidade e abertura os movimentos da sociedade contemporânea a fim de apropriar-se novamente da capacidade de fazer experiências. Desta maneira, o sujeito da experiência não é o da informação, o da opinião, do tempo e do trabalho, mas sim aquele que dispensa os excessos por um lado – de opinião, de informação, de trabalho-, mas, por outro lado, necessita e privilegia o excesso – de tempo, de escuta, de observação, de abertura-, pois este sujeito precisa de tempo disponível para escutar e observar o mundo ao seu redor; para se abrir às novas possibilidades, ao improvável, deixando-se afetar pelo que ainda não foi, mas que pode vir a ser.

[...] Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] (LARROSA, 2002, p.24).

Se o sujeito da experiência é aquele que possui como principal característica a capacidade de afetar-se, o ensino de filosofia como experiência filosófica ou uma educação para a emancipação, deve instigar o despertar deste sentimento, desta condição tão presente durante a infância e que ainda nos acompanha, mas que se encontra adormecida, porque o excesso de trabalho, o exagero de opiniões, o bombardeio constante de informações e a falta de tempo impedem o acordar de nossas atitudes *in-fantes*. No entanto, conscientizarmo-nos da nossa pobreza de experiência e dos seus fatores propulsores, é o início do despertar para a experiência.

Assim, as aulas de filosofia devem promover discussões que incitem esta conscientização, levando todos – o professor e os educandos - a pensarem sobre as conseqüências desta perda para o indivíduo e para a sociedade em geral e sobre as possibilidades de ultrapassá-las. Devemos, então, nos perguntar uma vez e sempre, entre outras coisas: Qual filosofia ensinar? O que é o filosofar? É possível ensinar filosofia e o filosofar conjuntamente?

Kant em sua obra *Crítica da razão pura* (1780) afirmou não ser possível aprender filosofia, asseverando que só é cabível aprender o filosofar. A partir dessa assertiva é aceitável inferirmos que a filosofia não é ensinável, ou seja, aquele ensino pautado na transmissão da história da filosofia ou uma filosofia escolástica (explicável) não tem nada de novo e admirável a oferecer. No entanto, o filosofar – seja como exercício de investigação ou experiência de pensamento – este sim é uma atividade que deve e pode ser ensinada. Mas, será possível ensinar o filosofar destituído do “conteúdo filosófico, daquilo que foi produzido nesses quase três milênios de pensamento”? (GALLO, 2002, p. 197).

Segundo Savater (2000) seria pretensioso, e sobretudo ineficaz, filosofar sobre os mais variados temas, sem relacioná-los ou contextualizá-los com o que já foi pensado exhaustivamente pelos filósofos. Portanto, ensinar o filosofar sem ensinar a filosofia é negar a história, a tradição, é admitir um saber que não se reconhece como parte integrante de um todo:

A actividade filosófica actual prolonga uma tradição cuja própria memória já é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele [...] A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar. (SAVATER, 2000, p.29-30).

Quando o ensino de filosofia é destituído do filosofar também temos outro problema, pois este ensino será pautado em mera transmissão de informações, sem sentido, descontextualizado. Desta maneira, devemos ultrapassar a dicotomia, inaugurada por Kant, entre aprender filosofia ou aprender a filosofar, pois a filosofia e o filosofar são processos que se completam e se afirmam: um sem o outro não são cabíveis de serem ensinados e aprendidos. (GALLO, 2002, p.198).

[...] A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível. (SAVATER, 2000, p.31).

Neste sentido, e como já foi afirmado em momentos anteriores nesta dissertação, o ensino de filosofia não deve se deter na mera transmissão de sua história e tampouco ser abdicado desta condição; contudo, é importante salientarmos que o filosofar precisa estar presente nas aulas de filosofia, pois, se assim não for, corremos o risco de estimarmos a filosofia uma função que não é sua, ou seja, a de transmitir informações, sem pretender incitar nos alunos a reflexão, a consciência *in-fante*, a abertura à experiência, impedindo assim, do nosso ponto de vista, a formação de sujeitos emancipados.

3.4. ***O mestre ignorante e a educação para a emancipação***

Nesta última sessão do trabalho, nos dedicamos, primeiramente, a apresentação de alguns projetos que vêm sendo desenvolvidos em relação ao ensino de filosofia destinado às crianças, jovens e adolescentes, destacando a iniciativa empreendida pelo professor e filósofo Sílvio Wonsovicz, que no final dos anos 80 criou o Centro de Filosofia e Educação para o Pensar (Cenfep) com sede na cidade de Florianópolis. Através da elaboração de livros didáticos com viés reflexivo e interdisciplinar o centro busca incitar nos alunos a experiência do filosofar em todos os níveis de ensino. É importante salientarmos que o Cenfep é um programa baseado nas propostas teóricas e metodológicas de Matthew Lipman com algumas adaptações condizentes com a realidade brasileira.

Já os grupos de pesquisa e extensão coordenados pela professora Paula Ramos de Oliveira e pelo professor Walter O. Kohan não possuem uma metodologia pronta e tampouco se prendem às propostas teóricas de Lipman, tendo em vista que estes projetos pretendem fazer com que professores e alunos conjuntamente selecionem os materiais que irão ser trabalhados nas aulas, porque, desta maneira, é possível selecionar temas/conteúdos que alunos e professores se identifiquem, fazendo com que o diálogo filosófico seja compartilhado e experienciado por todos. Portanto, o grande diferencial das atividades de filosofia com crianças que acontecem a partir do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), coordenado pelo professor Walter O. Kohan, bem como as do GEPFC com sede na UNESP campus de Araraquara e coordenado pela professora Paula Ramos de Oliveira, é que ambos estão interessados em levar a experiência filosófica até as crianças, jovens e adolescentes sem se prenderem a materiais prontos e padronizados e sem elegerem o despertar do “pensar bem”

como finalidade principal das aulas de filosofia. . As palavras de Becker em relação aos alunos cabem também para a situação descrita e aos professores:

[...] Todos os “jogos de emancipação”, tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas [...]. (ADORNO, 2003g, p.182).

Em seguida, embasados pelas elucidações teóricas de Walter O. Kohan e de Jorge Larrosa buscamos afirmar a necessidade de avistarmos a infância através de uma outra perspectiva distante daquela que estamos acostumados, que percebe a infância apenas como uma etapa da vida, ou uma condição passageira atrelada a uma temporalidade numerável – *Chrónos*. Kohan (2004) nos propõe sentir a infância como uma condição da experiência ou um estado de espírito que nos acompanha por toda a vida; nesta perspectiva, a infância seria uma duração, uma intensidade, uma temporalidade não numerável – *Aión*. Quando passamos a aceitar a infância como uma condição, devemos também tratar a criança de outra maneira, nos desprendendo de tudo aquilo que achamos saber sobre ela. Como nos diz Larrosa, precisamos resgatar o enigma da infância, aceitando a nossa ignorância em relação aos desejos, aos anseios, as dúvidas das crianças, pois somente assim deixamos de cobri-las com as nossas certezas e expectativas, passamos a percebê-las como seres enigmáticos e vamos nos afirmando como pessoas *in-fantes* dispostas a experienciar o novo e a acolher novas possibilidades.

Já discorreremos sobre a necessidade de designarmos uma outra função para a educação, despida de sua atual finalidade, ou seja, a de formar sujeitos informados e capacitados. O que propomos é que através das aulas de filosofia os alunos tenham a possibilidade de usufruírem de uma educação para a emancipação. Para tanto, estas aulas precisam incentivar o despertar de nossas atitudes *in-fantes* e o resgate da disposição à experiência. Desta maneira, trabalhamos com os conceitos infância, experiência, filosofia e emancipação articuladamente, pois acreditamos que são todos caminhos de abertura, possibilidades e perspectivas. Detemo-nos nas considerações de Walter Benjamin e de Jorge Larrosa acerca dos principais motivos

que levaram e levam os indivíduos a perderem a capacidade de experiência, tais quais: o excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e a falta de tempo. E as conseqüências desta perda para o sujeito em si e para a sociedade em geral.

Agora, para finalizarmos nosso trabalho, vamos expor e analisar as considerações de alguns teóricos que visam problematizar à nossa pergunta: A experiência filosófica pode levar a formação de indivíduos emancipados? Durante o percurso desta dissertação, buscamos através de fundamentação teórica enfatizar a necessidade de criarmos condições para a emancipação de indivíduos como um dos principais requisitos para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária a fim de evitarmos o retorno à barbárie e confiamos nas aulas de filosofia – que incitem a experiência filosófica - para crianças, jovens e adolescentes como a principal aliada na concretização desta formação. No entanto, Jacques Rancière (filósofo francês) em seu livro *O mestre ignorante* (2002) expõe argumentos contrários à possibilidade da educação formar sujeitos emancipados. Nesta obra, Rancière narra à história de um professor de Literatura Francesa, Joseph Jacotot que ao exilar-se nos Países Baixos se depara com um grande desafio, o de ensinar alunos que falam uma língua diferente da sua e que ele desconhece (flamenco) e também os alunos nada compreendem da língua de Jacotot (francês), desta maneira, “o ato comunicativo, base de todo ensino, se quebra: o professor não pode se comunicar com seus alunos. Não há signos comuns entre ensinante e aprendizes”. (Kohan, 2007, p.186).

Através da ajuda de um intérprete, Jacotot pede a seus alunos que aprendam a ler um texto em francês (o *Telémaco* de Fénelon) sem a sua explicação e assim fizeram, a partir daí e contando apenas com algumas intervenções do professor, os alunos aprendem a falar, ler e escrever em francês: “aprenderam por si mesmos, sem um professor que lhes ensine um conteúdo, porém não sem professor”. (Kohan, 2007, p.187). Em linhas gerais, Jacotot apresentou aos seus alunos o objetivo que deveriam atingir (aprender a língua francesa), mas, não traçou o caminho que deveriam seguir para alcançarem tal finalidade, desta maneira, Jacotot percebe ser possível ensinar sem que haja a explicação e ensinar o que se ignora. Com esta percepção Jacotot passa a ensinar matérias que ignora sem explicar nada e assim os alunos vão aprendendo e se deliciando com a nova experiência. Jacotot não delimita métodos, não traça caminhos a serem seguidos, não impõem modelos; apenas interroga os seus alunos sobre as seguintes questões: “o que vê? o que pensas disso? o que fazes com isso?”. (RANCIÈRE, 2002, p.44).

Jacotot – O mestre ignorante - vivenciou uma experiência que Rancière aponta como capaz de nos fazer desacreditar de tudo aquilo que achávamos ser o óbvio em relação ao processo de ensino-aprendizagem, averiguando essencialmente que o professor ao explicar algo aos alunos acaba limitando o aprendizado dos mesmos, pois, impossibilita-os de aprenderem sem que haja a explicação. Assim, a ordem explicadora embrutece tanto o aprendiz quanto o mestre na medida em que hierarquiza as inteligências:

[...] Quando coincidem a vontade e a inteligência do aprendiz em submeter-se à vontade e à inteligência de quem ensina, se produz o embrutecimento. Pois há embrutecimento cada vez que uma inteligência está subordinada a outra inteligência ou a algo externo a si mesma. Explicar algo a alguém é dizer-lhe que não pode entendê-lo por si mesmo, é paralisar seu pensamento, dinamitar a confiança em sua própria capacidade intelectual [...]. (KOHAN, 2007, p.191).

Afirmar a possibilidade de um aprender sem explicação e de um ensinar sem saber é ressignificar a prática pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem, é admitir uma outra função para o professor e uma nova relação entre mestre e aprendiz; é um educar para a emancipação. Para Rancière a explicação limita o aprendizado e impossibilita a emancipação dos sujeitos, porque ao hierarquizar uma opinião potencializa-se a desigualdade das inteligências, admite-se que uns sabem mais e outros menos, afirma-se a superioridade do professor perante o aluno e a emancipação só pode ser alcançada entre iguais.

No que se refere a Adorno, em seu ensaio *Educação e Emancipação* (2003), o filósofo já havia nos alertado para a impossibilidade de uma educação para a emancipação se o sistema educacional continuar a afirmar o falso conceito de talento, ou, dizemos nós, a desigualdade das inteligências, como prefere Rancière. É que ambos, Rancière e Adorno, dão à emancipação um lugar de destaque, embora partam de lugares distintos para chegarem a ela. Então nos comunica o filósofo frankfurtiano: “Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação”. (ADORNO, 2003g, p.170).

Para Rancière um ensino que se pretende emancipador não pode eleger como objetivo a igualdade das inteligências, pois se assim o for, estará partindo do pré-conceito estabelecido de que as pessoas não possuem igual inteligência, ou, que umas sabem mais que as outras.

Desta maneira, para o filósofo assumir a igualdade dos sujeitos como seres dotados das mesmas capacidades intelectuais deve ser o ponto de partida da educação e não o contrário - o ponto de chegada. É, portanto, por confiarem em princípios pré-estabelecidos que, de acordo com Rancière, as instituições escolares não são capazes de formarem indivíduos emancipados.

[...] Não explicamos porque alguns são incapazes de compreender por si mesmos, mas é quando explicamos que temos a necessidade de supor que alguns são incapazes de compreender por si mesmos, para que a explicação não se torne desnecessária [...]. (KOHAN, 2007, p.190).

Condizente com as considerações expostas por Rancière, Walter O. Kohan em seu artigo *O ensino de filosofia e a questão da emancipação* (2010) busca interrogar a credibilidade que outorgamos ao ensino de filosofia como um caminho possível para a formação de sujeitos emancipados e, assim como o mestre ignorante, não confia no ensino formal como provedor da emancipação intelectual, aceitando a afirmação de que nenhuma instituição social é capaz de emancipar, tendo em vista que estes estabelecimentos partem do princípio da desigualdade e assim acabam por legitimá-la.

A emancipação intelectual é um princípio infantil do ensinar e do aprender. É pensar na contramão do que se costuma pensar sobre um e outro. É renová-los, recriá-los, repensá-los. Jacotot sabia que a emancipação universal não se engrenaria em qualquer sistema. Sabia que não teria êxito. Porém também sabia que ela nunca iria morrer, pelo menos como possibilidade e ousadia do pensamento. A fertilidade e a radicalidade desse pensamento merecem uma infância duradoura. (KOHAN, 2007, p.205).

Assim como Jacotot, Rancière e Kohan também acreditamos na impossibilidade das instituições sociais proverem a emancipação dos sujeitos e de um indivíduo poder emancipar outro indivíduo, porém, quando defendemos a possibilidade da experiência filosófica levar à formação para a emancipação, estamos confiando num encontro entre aluno e professor, portanto, um encontro entre sujeitos, um encontro entre individualidades. Desta maneira, não estamos pensando num ensino como integrante de uma instituição – apesar de fazer parte dela – e, portanto, condizente com os valores, normas e princípios do sistema em que está inserida, mas num ensino que não pretende seguir as regras, que não se enquadra na sua função atual –

a de ensinar -, pois, assim como Jacotot queremos promover uma educação onde professores e alunos serão os autores do processo de ensino-aprendizagem, onde o saber não seja hierarquizado, mas sim construído e pensado dialogicamente, entre iguais, confiando na experiência filosófica como detentora destes requisitos.

Segundo o filósofo francês Jean-François Lyotard (2000) o ensino de filosofia centrado na exposição da história da filosofia não está vinculado ao propósito de instigar o pensamento reflexivo, pois, segundo ele, este ensino de filosofia pretende atender as burocracias institucionais, ou seja, as leis e parâmetros previstos pelo sistema educacional, e ainda tende a seguir os objetivos e as finalidades particulares de cada escola. Assim, para o filósofo, apesar da importância do saber vinculado à história da filosofia, o filosofar merece maior destaque e atenção, porque este processo almeja o despertar de um conhecimento mais elaborado e que deve acompanhar o indivíduo por toda a sua vida, não precisando necessariamente estar vinculado a uma instituição social. Desta maneira, o filosofar, a disponibilidade ao aprender, não se limita aos muros da escola e tampouco a uma fase da vida.

Tal como Adorno, Lyotard e Jacotot, acreditamos que todos os indivíduos possuem aptidão, disposição e coragem para o curso filosófico, pois, desde muito cedo estamos a interrogar a verdade, o certo, a regra... No entanto, devido a falta de tempo, o excesso de trabalho, a crise nos discursos legitimadores e ao mecanismo de manipulação exercido pela indústria cultural, vamos aos poucos, nos perdendo, nos distanciando de nossa ânsia por mudanças, de nossa disponibilidade ao questionar. Por isso, faz-se essencial atentarmos para a possibilidade de um ensino que nos faça resgatar nossos sentimentos *in-fantes* de inquietação, de incômodo, porque são estas emoções que nos incitam à reflexão, à crítica, ao pensar contra. Portanto, quando defendemos a inserção da filosofia no currículo dos alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental não estamos de maneira alguma com a intenção de formarmos filósofos, mas, defendemos que estes alunos – através da experiência filosófica - tenham a oportunidade de aprimorarem o pensamento crítico, reflexivo e autônomo, pois são estas experiências intelectuais fundamentais para a emancipação dos sujeitos.

Eco como uma utopia pensar um ensino capaz de ir contra as regras impostas pela instituição escolar. No entanto, a filosofia como experiência filosófica carrega características que a difere de todas as outras disciplinas que fazem parte do currículo regular de crianças, jovens e adolescentes, porque ela não pretende transmitir saberes, mas sim construí-los,

interrogá-los e superá-los. Por isso, ela é um diferencial e já é por si só emancipadora, independentemente do espaço a ela destinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] “Não entender” era tão vasto que ultrapassava qualquer entender – entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito, ao Deus. O bom era ter uma inteligência e não entender. Era uma benção estranha como a de ter loucura sem ser doida. Era um desinteresse manso em relação às coisas ditas do intelecto, uma doçura de estupidez. (LISPECTOR, 1998, p.43).

O “não entender” abre portas, constrói caminhos que pretendem como trajeto o entender. O “não entender” é admitir a nossa ignorância, a nossa limitação, é resgatar a pureza da infância que se faz pura justamente por “não entender” e que por “não entender” busca, investiga, interroga... É este “não entender” que pretendemos despertar nos alunos com a experiência filosófica, pois é ele que nos faz querer, que nos faz buscar, que nos faz interrogar, que nos faz questionar o entender.

Durante todo o percurso desta dissertação, buscamos afirmar a possibilidade da estruturação de uma educação para o “não entender” ou de uma educação que coloque a reflexão no centro da aprendizagem - assim como supõem, de diferentes modos, Adorno, Lyotard, Kohan e Rancière -, mas que pretende incitar a dúvida ou um pensar que se volta sobre si mesmo em forma de pergunta. Portanto, diferentemente das muitas teorias pedagógicas que priorizam o resultado, estamos interessados no processo ou nas experiências intelectuais que acendem as dúvidas:

Em educação ainda predomina a lógica do produto. Interessamo-nos muito mais pelos resultados do que pelo processo que dá origem a eles. Quando compreendemos a importância do erro na aprendizagem estávamos finalmente valorizando o processo. Mas apenas parcialmente, pois os “acertos” continuavam a nos interessar apenas enquanto produto. Já quando fazemos filosofia com crianças é impossível desconsiderar o processo, pois estamos interessados no caminho que o pensamento do aluno percorre. (OLIVEIRA, 2006, p.49). .

Desta maneira, vamos construindo uma outra relação entre professor, aluno e ensino, pois interessar-se pelo processo requer escuta, atenção, envolvimento, afeto...Assim, o educador não limita a sua prática ao ensinar, e sim a amplia ou o substitui pela mediação, a

qual não almeja a explicação mas o auxílio, o amparo, a ajuda para que o aluno chegue por si só a um objetivo. Portanto, nesta perspectiva, as perguntas são mais importantes que as respostas, pois são elas motivadoras da reflexão; são as indagações que levam ao querer compreender, é a predisposição ao curso filosófico que torna possível a educação para a emancipação e não o ensinar.

“[...] então a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais. (ADORNO, 2003c, p.56)”.

O caminho que percorremos a fim de pensarmos sobre a nossa pergunta: “o filosofar é capaz de contribuir com a formação de sujeitos autônomos e emancipados? E se sim, quais as categorias que, estando nele presentes, colaboram com essa possibilidade?” estruturou-se, inicialmente, em uma breve exposição do cenário político, econômico e ideológico da sociedade atual levando-se em consideração que o sistema educacional brasileiro é diretamente influenciado pelos ideais que estão vigorando em determinado momento histórico. Portanto, por estarmos imersos em uma sociedade regida pelos ditames neoliberais, os quais são pautados, principalmente, na liberdade de mercado e na restrição à intervenção estatal sobre a economia, a educação pública e gratuita passa a sofrer com a insuficiência de recursos públicos a ela destinados. Diante desta conjuntura o Estado vem afirmando, através da sanção de leis e parâmetros, propostas educacionais que pretendem instaurar um ensino interessado na capacitação, almejando a formação de sujeitos bem informados e preparados, ou seja, munidos das habilidades necessárias para atuarem no mercado de trabalho. Desta maneira, a tradição formativa – *Bildung* - pré-capitalista que se interessava pelas questões filosóficas, atreladas à investigação e análise da ação do indivíduo na sociedade e das possíveis formas de agir em prol da construção de um sistema mais humano, altruísta e igualitário, é esquecida e substituída pelo que veio a ser definido por Theodor Adorno como semiformação (*Halbbildung*), ou seja, o homem apesar de esclarecido não conseguiu sair de sua condição de menoridade, que para Kant (1998) não é a falta de entendimento, mas sim a ausência de coragem e a incapacidade de tomar decisões sem a orientação de outros.

Adorno nos esclarece que a indústria cultural é a grande responsável pelo desenvolvimento da semiformação, ou de um pensar alienado, acrítico, não autônomo, pois, através da utilização de mecanismos de sedução, a indústria cultural pretende incutir valores, crenças e ideais padronizados. Desta maneira, o pensar por si mesmo, o pensar contra, o

pensar reflexivo e autônomo passam a ser negligenciado e banalizado. Assim, segundo o filósofo frankfurtiano, vamos caminhando rumo ao retorno da barbárie. Para Adorno, a educação é capaz de afirmar os ideais defendidos pela indústria cultural, mas também pode ir contra, ou seja, a educação pode ser uma forte aliada no processo de conscientização dos indivíduos, através da concretização de um ensino que incite o pensamento autônomo.

[...] Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência [...]. (ADORNO, 2003g, p.182-183).

Segundo o filósofo francês Jean-François Lyotard o filosofar pode ser um grande aliado no processo de formação de sujeitos autônomos, pois, de acordo com ele, esta experiência possibilita o resgate de nossas atitudes *in-fantes* de limitação e abertura, no sentido de estarmos suscetíveis à realização de experiências durante toda a nossa vida, nos permitindo a aprender e a não nos prendemos a saberes prontos porque estamos sempre a interrogar, a questionar tudo que nos é transmitido – pela indústria cultural – como sendo a verdade.

Ao nos afirmamos como seres *in-fantes* passamos a avistar a infância sob uma nova perspectiva, distante daquela que estamos habituados, que a concebe como uma etapa da vida ou um período transitório – *Chrónos*. Assim, Walter O. Kohan nos convida a participar de um novo aprendizado, ou seja, o de apreender a infância como uma condição que nos acompanha por toda a vida ou uma experiência que não se prende a um período estabelecido, mas que se faz constante, intenso, não cronológico – *Aión*. Aceitar a infância como uma condição da experiência, requer o desenvolvimento de um novo propósito para a educação, porque um ensino que pretende como finalidade a instrução, o adestramento, a capacitação de pessoas, é desprovido das condições necessárias para um educar para a experiência.

Portanto, se faz urgente a formulação de propostas educacionais que visem afirmar a necessidade de investirmos em uma educação pública, gratuita e de qualidade que pretenda contribuir para a formação de sujeitos emancipados. É por acreditarmos nesta finalidade que a

presente pesquisa foi desenvolvida. Durante todo o seu percurso, buscamos através de fundamentação teórica, pensar sobre a possibilidade da concretização de um ensino destinado às crianças e adolescentes que privilegie o pensamento autônomo, através do resgate das atitudes *in-fantes*, do despertar da capacidade de experiência e do desenvolvimento de uma outra relação com a infância, confiando nas aulas de filosofia como a principal propulsora deste objetivo.

Assim, a partir da exposição da iniciativa teórico-metodológica de ensino de filosofia para crianças estruturada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, procuramos pensar sobre a seguinte pergunta: Até que ponto a proposta de Lipman é uma alternativa teórico-prática condizente com uma educação que contribua na formação de sujeitos autônomos e emancipados? Atentamos para a grande importância desta iniciativa ao confiar e afirmar a possibilidade de um encontro entre a filosofia e as crianças, adolescentes e jovens, e para a elaboração das novelas filosóficas que trabalham com os diferentes temas da filosofia adaptando-os para melhor compreensão dos alunos, mas também buscamos apresentar algumas ressalvas feitas ao programa, principalmente por Walter O. Kohan, as quais estão centradas basicamente na finalidade que Lipman concebe ao PFC, ou seja, o desenvolvimento do “pensamento de ordem superior”; aos materiais utilizados – novelas filosóficas - e ao papel do educador. Desta maneira, guiados pelas críticas de Kohan pensamos que um ensino de filosofia para crianças, adolescentes e jovens preocupado em formar sujeitos emancipados, não deve ficar preso a materiais e metodologias específicos, mas deve se abrir à busca, à construção constante de pensamentos, à investigação, a fim de instigar a experiência do pensar. Isto porque, na esteira do filósofo Walter Benjamin e de Jorge Larrosa, acreditamos que o homem deve readquirir a capacidade de fazer experiências porque é esta disposição que nos permite vincular os acontecimentos cotidianos, os processos políticos, os ideais socioeconômicos à nossa subjetividade, passando a nos afirmar como seres integrantes e participantes de um todo e garantindo a nossa potência ou nossa capacidade de agir. Na perspectiva de Adorno: “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. (2003a, p.151).

Assim, orientados pelas proposições de Adorno, Lyotard, Benjamin, Larrosa e Kohan, acerca dos conceitos de formação, semiformação, experiência e infância nos propusemos a pensar sobre a possibilidade da concretização de uma educação para a emancipação e as características que devem estar presentes nesta educação, tais quais: o resgate das atitudes *in-*

fantes, o despertar da capacidade de experiência e o desenvolvimento de uma outra relação com a infância. Desta maneira, buscamos afirmar a contribuição primordial da filosofia e do seu ensino para a formação de sujeitos emancipados, destacando a necessidade da inserção da filosofia como disciplina no currículo das crianças e dos adolescentes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Optamos por limitar a nossa pesquisa ao referido nível de ensino, pois confiamos na experiência diferenciada que estes alunos podem adquirir e carregar para o ensino médio, nível de ensino no qual atualmente a filosofia tem presença obrigatória. Entendemos ainda que a educação infantil, ensino médio e ensino superior carregam certas especificidades que não poderiam ser ignoradas aqui, caso fossem também parte de nossa pesquisa, e que ampliariam sobremaneira nosso objeto, mas defendemos a introdução da filosofia, como experiência filosófica, desde a primeira infância.

Atentar para a possibilidade da experiência filosófica levar à formação de indivíduos emancipados pode nos conduzir a outras indagações, pois pensar filosoficamente sobre determinado tema requer a nossa disponibilidade à pergunta, à dúvida, à reflexão e, assim, a resposta deve potencializar a pergunta. Desta maneira, devemos seguir perguntando. Mas, diante de tantas indagações ficamos com uma forte convicção de que o propósito da educação não deve se limitar a capacitar indivíduos, mas deve se estender a uma intenção bem maior, mais humana, em todos os níveis de ensino, para que evitemos o retorno da barbárie.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação - para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. p. 139-154.

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p.29-49.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c. p.51-74.

ADORNO, T. W. Televisão e formação. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d. p.75-95.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003e. p.119-138.

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003f. p. 155-168.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003g. p. 169-185.

ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER. A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.p.113-156.

ALTVALTER, E. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, A. et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.115-119.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 1995, p. 63-118.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1997.

BROCANELLI, C. R. *O Ensino de Filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2010.

CARNEIRO, M. A. *A escola sem paredes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CASTRO, E. A. ; OLIVEIRA, P. R. de. (Org). *Educando para o pensar*. São Paulo: Thomson, 2002.

CASTRO, E. A. *Polêmicas sobre a Filosofia para Crianças*. Brasília: Ícone, 2007.

CASTELLO, L. A. ; MÁRSICO, C. T.; *Oculto nas palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

CHESNAIS, F. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, A. et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 77-108.

EPICURO. *Carta a Meneceu*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 1997.

FÁVERO, A. A. et al. *O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. In: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. et al. *Filosofia e Ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002, p.193-209. (Coleção filosofia e ensino, 2).

GENTILI, P. ; SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: Uma perspectiva histórica. In: GALLO, S. ; KOHAN, W. O. ; (Org). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KENNEDY, D. As raízes do estudo da infância: História social, arte e religião. In: KOHAN, W. O. ; KENNEDY, D. ; (Org) *Filosofia e infância: Possibilidades de um encontro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.129-159.

KOHAN, W. O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W. O. ; WUENSEH, A. M. ; (Org). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 84-134.

KOHAN, W. O. ; OLARIETA, B. F. (Org). Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, W. O. ; OLARIETA, B. F. (Org). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.15-49.

KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. *Infância entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e aprender (J. Rancière). In: KOHAN, W.O. *Infância entre educação e filosofia*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELLI, G. ; CARVALHO, M. ; DANELON, M. ; (Org). *Coleção explorando o ensino. Filosofia*. Volume 14. Ensino Médio. Brasília. Ministério da educação. Secretaria de educação básica, 2010. p.203-212.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. ANPED/Autores Associados, 2002. p.20-28.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p.183-197.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*: Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone e Maria Elice Brzezinski Prestes. 3. ed. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1994. 1.v.

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*: manual do professor: “investigação filosófica”. Tradução de Maria Elice B. Prestes e Sonia Campaner M. Ferrari. 2. Ed. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988. 1.v.

LISPECTOR, C. *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1998.

LORIERI, M. A. Educação para o Pensar. In: CASTRO, E. A. ; RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. R. ; (Org.). *Educando para o Pensar*. São Paulo: Thomson, 2002. p.11-31.

LORIERI, M. A. Filosofia para Crianças – Educação para o pensar. In: GOMES, T. de.; EVANGELISTA, F. ; (Org). *Educação para o Pensar*. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 11-22.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. 2a. Edição. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1986.

_____. *O pós-moderno explicado às crianças*. Correspondência 1982-1985. 2a. Edição. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. *A condição pós-moderna*. 6a. Edição. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1999.

_____. *Peregrinações: Lei, Forma, Acontecimento*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação liberdade, 2000.

- LIPMAN, M. *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1998.
- MACIEL, C. F. *Um estudo – Pesquisa sobre o ensino secundário da filosofia*. Recife: Mec-Inep, 1959.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTAIGNE, M. de. *Os ensaios: uma seleção*. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. Org: M. A. Screech. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Série Filosofar).
- OLIVEIRA, P. R. de. *Um Mundo de Histórias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, P. R. A filosofia, as crianças e o lobo feroz. In: PRATES, A. ; (Org). *O fazer filosófico*. Montes Claros: Unimontes, 2006, p.47-56.
- OLIVEIRA, P. R. *À procura de (nossas próprias) palavras: Filosofia e subjetividade*. Rio de Janeiro. *Childhood & philosophy*: ano 2011, n. 14, v.7, p.233-249. Jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?> Acesso em fevereiro de 2013.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- PUCCI, B. ; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. ; ZUIN, A. A. S. ; (Org). Formação Cultural, Desbarbarização e Reeducação dos Sentidos: Uma Educação Emancipatória. In: *Adorno: O poder educativo do pensamento crítico*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 109-150.
- PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S. ; PUCCI, B. ; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. ; (Org). *A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 89-115.
- RANCIÈRE, J. *O mestre Ignorante*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p.15-18.

SAVATER, F. *O meu dicionário filosófico*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SEVERINO, A. J. *Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares*. Marília, SP. Educação em Revista: ano 2001, n.1, v.12, p.81-96. Jan/jun. 2011. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/.../article/view/.../1333. Acesso em julho de 2012.

SHORTER, Edward. *A formação da família moderna*. Lisboa: Terramar, 1975.

SILVA, V. T. *Formação docente em filosofia para crianças*. Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras- Campus de Araraquara: 2007 (Dissertação).

SILVEIRA, R. J. T. *A filosofia vai á escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

SILVEIRA, R. J. T. *O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: Uma concepção liberal da educação*. Disponível em: www.sumarios.org/sites/default/.../issn1984-5987jan-jul2011-08.pdf. Acesso em abril de 2012.

SHARP, A. M. *A filosofia para crianças e a institucionalização. Reflexões sobre uma educação para o pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996. p. 9-14. (Coleção Pensar).

SOUZA, S. M. R. (1992). *Por que filosofar? Uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no 2º Grau*. Feusp (Tese de doutorado).

SPINOZA, B. *Ética; demonstrada à geômetras*. São Paulo: Afiliada, 2003.

Não Paginado

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *As crianças precisam de filosofia?* Disponível em: www.uem.br/~urutagua/ru16_sofia.htm / Acesso em: abril de 2012.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Filosofia para Crianças?* Disponível em: <http://ghiraldelli.wordpress.com/2008/07/10/filosofia-para-criancas/> Acesso em: abril de 2012.