

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MONALIZA ALVES LOPES

**FILOSOFIA E INFÂNCIA: questões sobre autonomia**

INHUMAS-GO  
2023

MONALIZA ALVES LOPES

**FILOSOFIA E INFÂNCIA: questões sobre autonomia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone de Magalhães Vieira Barcelos



Campus  
Metropolitano  
UnU - Inhumas



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS, UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Monaliza Alves Lopes

E-mail: lopesmonaliza11@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: FILOSOFIA E INFÂNCIA: questões sobre autonomia

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM  NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 15/12/2023

gov.br

Documento assinado digitalmente  
MONALIZA ALVES LOPES  
Data: 15/12/2023 17:14:25-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da  
UEGcom os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LL864      Lopes, Monaliza Alves

FILOSOFIA E INFÂNCIA: questões sobre autonomia /  
Monaliza Alves Lopes; orientador Simone de Magalhães  
Vieira Barcelos. -- Inhumas, 2023.

95 p.

1. Criança. 2. Filosofia. 3. Formação. 4. Matthew  
Lipman. 5. Autonomia. I. de Magalhães Vieira Barcelos,  
Simone, orient. II. Título.

Universidade  
Estadual de  
Goiás



ESTADO DE GOIÁS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIAINHUMAS

Ata Nº 3 da sessão de Defesa de Dissertação de **MONALIZA ALVES LOPES** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

Aos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três (28/11/2023), a partir das 14:30h, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"FILOSOFIA E INFÂNCIA: QUESTÕES SOBRE AUTONOMIA"**. Os trabalhos foram instalados pelo (a) Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Presidente), Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida (Membro Interno), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Márcia Magalhães Furtado (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) aprovado(a) pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone de Magalhães Vieira Barcelos, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Presidente)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Cardoso Almeida (Membro Interno)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Márcia Magalhães Furtado (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS, Secretário (a)**, em 28/11/2023, às 16:13, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei



17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

Documento assinado eletronicamente por **LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO, Docente de Ensino Superior**, em 28/11/2023, às 16:15, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO, Usuário Externo**, em 28/11/2023, às 16:25, conforme art. 2º,

§ 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **53230327** e o código CRC **7DA29554**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro  
VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP 75400-000 -  
(62)3514-1345.



Referência: Processonº 202300020021150



SEI 53230327

*Às crianças que são inspiração para esta  
pesquisa, em especial à Hadassa, minha  
sobrinha.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar força para buscar novas experiências formativas, por ser o meu sustento diário.

À minha família, por vibrarem comigo cada passo dado.

À minha avó Tereza Miranda dos Santos, por sempre sonhar e acreditar em mim, por se alegrar com minhas conquistas e almejar novas realizações.

Aos meus amigos pelo apoio e incentivo, em especial a minha amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Aparecida Ribeiro Diniz por me encorajar a me inscrever no Processo Seletivo de Mestrado, por apoiar durante todo o período, pelos diálogos e por sempre se fazer presente de alguma maneira. Também agradeço a professora Conceição Ileuza Santiago Lisboa e a professora Simone Pereira Martins, pelo apoio, incentivo e contribuição com as demandas no trabalho para que assim pudesse realizar as exigências necessárias para a realização do mestrado.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Bruna Milene Ferreira, por provocar a pesquisa com a temática abordada, por se alegrar por concretizar a sugestão.

À Universidade Estadual de Goiás e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Universitária de Inhumas, por oportunizar a realização do mestrado. Agradeço aos docentes dessa Unidade, em especial aos professores que fizeram parte diretamente do meu processo formativo que sempre estará em movimento. Agradeço aos discentes da segunda turma do PPGE-UEG/Inhumas, pelo companheirismo, apoio e aprendizagens. Também agradeço aos discentes da primeira turma que tive a oportunidade de partilhar momentos. À terceira turma, pelas vivências e diálogos, pelo acolhimento e carinho. Agradeço aos discentes graduandos da instituição, em especial ao curso de Pedagogia, pela oportunidade de vivenciar diversos momentos formativos e festivos que iluminam meu caminho.

Ao Grupo de Estudo Educação e Filosofia (GEEF-UEG), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone de Magalhães Vieira Barcelos e ao Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação (GENTE-CEPAE/UFG), coordenado pelo Prof. Dr. Fabrício David Queiroz pelos momentos formativos oportunizados, tendo em vista a relevância dos diálogos realizados nos grupos de estudos.

De maneira carinhosa agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone de Magalhães Vieira Barcelos, pela oportunidade de caminharmos juntas, pelas aprendizagens, cuidado, atenção, dedicação, gentileza, orientações, enfim, pelos ensinamentos por meio do que és, do que faz e expressa, a

sutileza do seu olhar humano. Obrigada por permitir tantos momentos memoráveis vivenciados no âmbito acadêmico e na vida. Agradeço por ser quem és para e na minha vida.

Agradeço a banca examinadora, pela leitura atenta, cuidadosa e dedicação, contribuindo significativamente para aprimorar a pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, com a minha formação. As palavras de ânimo, o incentivo, as vibrações positivas, me encorajaram e, acima de tudo, fazem reafirmar e determinar a não desistência da educação que transforma e forma homens.

O espanto é, enquanto *páthos*, a *arché* da filosofia. (...) O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior. (...) O espanto é *arché* – ele perpassa qualquer passo da filosofia.

Martin Heidegger

## RESUMO

A formação humana supõe a busca do saber e o exercício do pensamento. É trabalho imaterial que não se realiza dissociado da filosofia. A pesquisa *Filosofia e Infância: questões sobre autonomia* reconhece a filosofia como forma singular de compreender o mundo por meio da reflexão, da argumentação, do pensamento crítico. Esse movimento do pensamento se realiza a partir de indagações que o homem faz sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre as questões humanas. A formação humana se realiza efetivamente conduzida pelo exercício do pensamento. Este estudo busca compreender o conceito de filosofia e sua relação com a educação e a formação humana a partir da reflexão sobre o *Programa Filosofia para Crianças*, de Matthew Lipman. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter bibliográfico fundamentada em autores que investigam o tema em questão, como: ANTUNES (2018), ARENDT (2015), ARIÈS (2012), CHAUI (1982, 2000), COÊLHO (2008, 2009, 2011, 2012, 2016), FURTADO (2005), HADOT (2014, 2016), KOHAN (1998), LIPMAN (1990, 1995, 1997, 1998), dentre outros. Assim, a partir dos estudos realizados na presente pesquisa, reconhece-se a educação, a filosofia e a formação como trabalho humano constituído a partir do exercício do pensamento, da capacidade criadora, da imaginação e da reflexão, reconhecidas como realidades indissociáveis. É trabalho que vai além do pragmatismo, do conteudismo e da instrumentalidade. O trabalho do pensamento é fundamental e indispensável na formação humana, na confirmação da humanização do homem. A formação humana não se realiza sem autonomia e esta é constituída pela liberdade do pensamento, pela busca do conhecer, do questionar, do refletir sobre si e sobre o mundo. Um dos principais desvelamentos da pesquisa foi compreender que o Programa de Lipman não contribui para a constituição e exercício da autonomia na formação da Criança.

**Palavras-chave:** Criança; Filosofia; Formação; Matthew Lipman; Autonomia.

## ABSTRACT

Human intellectual formation is supported by the search of knowledge and the act of thought. It is immaterial work that is not disassociated from philosophy. The research *Filosofia e Infância: questões sobre autonomia* acknowledges philosophy as a singular way of comprehending the world, by reflection, argumentation and critical thought. Such movement of thought occurs from one questioning itself, about the world and about human questions. Human intellectual formation happens effectively conducted by the exercise of thought. This study aims to comprehend the concept of philosophy and its relations with education and human intellectual formation based on reflection about Matthew Lipman's *Program Philosophy for Children*. It is a theoretical research of bibliographic character, based on authors that investigated the theme, such as ANTUNES (2018), ARENDT (2015), ARIÈS (2012), CHAUI (1982, 2000), COÊLHO (2008, 2009, 2011, 2012, 2016), FURTADO (2005), HADOT (2014, 2016), KOHAN (1998), LIPMAN (1990, 1995, 1997, 1998), among others. Therefore, by studies done in the present research, it is acknowledged that education, philosophy and human intellectual formation as a human labor constituted from the exercise of thought, creative will, imagination and reflection, known as inseparable realities. It is a labor that extrapolates pragmatism, contentism and instrumentality. The labor of thought is fundamental and indispensable in human intellectual formation, in confirming the humanization of men. Human intellectual formation does not happen without autonomy and that is constituted by freedom of thought, by searching for knowledge, questioning, reflecting on itself and about the world. One of the main results of the research was to comprehend that Lipman's Program does not contribute to construction and to the exercise of autonomy on the children's intellectual formation.

**Keywords:** Infant; Philosophy; Formation; Matthew Lipman; Autonomy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
Capítulo 1 - ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	17
Capítulo 2 - O CONCEITO DE FILOSOFIA NO PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	42
Capítulo 3 - EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: QUESTÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA E DA LIBERDADE DO PENSAMENTO .....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	90

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa põe em questão a proposta de Matthew Lipman intitulada *Programa Filosofia para Crianças*. O primeiro contato com o tema foi por ocasião da elaboração do projeto de trabalho de conclusão de curso de Pedagogia no ano de 2013 que, posteriormente, tornou-se uma provocação para a continuidade dos estudos. Após várias leituras e realização do trabalho de conclusão de curso, ainda chamava atenção para a investigação do que Lipman mostra e convida a ser realizado. Durante o processo de construção dessa pesquisa inicial foi sugerido pela orientadora da graduação para que realizasse novos estudos na pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática.

Posteriormente, com a decisão de ingressar no mestrado, houve a retomada de leituras sobre o objeto em questão e escrita do projeto submetido à avaliação. À época, a compreensão era a de que o Programa era excelente e que contribuía significativamente na formação da Criança no que refere ao exercício da filosofia. Havia um encantamento pela proposta de Lipman. No entanto, a formação no âmbito do mestrado, as leituras e discussões nas áreas da filosofia, da cultura, da educação nas aulas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás/Inhumas, e, sobretudo a partir dos diálogos com a orientadora, alguns questionamentos referentes ao programa de Lipman surgiram. E, a partir de então o movimento do pensamento foi noutra direção. A busca pela compreensão de realidades com a formação, a educação, a Infância, o sentido da escola, direcionou a realização da pesquisa deixando claro que a temática não foi esgotada, mas põe em questão a relação entre educação, filosofia, Infância e a formação.

As razões que conduziram à escolha do objeto de estudo estão associadas à formação com vistas à autonomia. De acordo com o *Dicionário de filosofia*, Nicola Abbagnano (2007, p. 97) autonomia é “Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão.” Assim, o trabalho do pensamento, o filosofar na Infância é que está em questão. Frente a uma política de formação que, cada vez mais se rende ao ideário de uniformização e padronização, parece fundamental investigar a questão da filosofia na formação da Criança. A crescente instrumentalização no âmbito da educação, nos diferentes níveis de ensino, como argumenta Coêlho (2012), provoca a reflexão sobre a indiferença em relação à filosofia na formação humana, fato que já se pode perceber nas políticas públicas desde a Educação Infantil.

A disciplina Filosofia, embora seja uma realidade indissociável da educação e da formação, historicamente, tem sido objeto de debate no campo das políticas públicas, sendo considerada ora necessária e ora desnecessária à formação seguindo um contínuo jogo de disputas e interesses econômicos. O debate em torno da importância da filosofia, no presente estudo, é reconhecido como decorrente da lógica organizacional da sociedade capitalista, que traz em sua gênese a necessidade da instrumentalização do pensamento como condição fundante do seu desenvolvimento, expansão e continuidade, como mostra Coêlho (2012), Antunes (2018), dentre outros.

Na presente pesquisa reconhece-se com Hannah Arendt (2015) que a formação humana se inicia na Infância e supõe a unidade dialética entre *passado, presente e futuro* no que diz respeito à educação e a cultura construídas pela humanidade. Ao considerar que o exercício do pensamento é condição fundante da formação do homem reconhece-se que o trabalho do pensamento, o exercício filosófico participa da formação na Infância (de 0 a 12 anos) e, sendo assim, formula-se como problema de pesquisa: pôr em questão a relação entre filosofia e educação no que concerne à constituição e exercício da autonomia na Infância. Para tal intuito, examina-se o *Programa Filosofia para Crianças*, do filósofo americano Matthew Lipman [1923-2010]. O Programa propõe o trabalho com Crianças considerando a filosofia como disciplina. A presente pesquisa se dedica a pensar a filosofia não como “disciplina curricular”, mas como trabalho do pensamento, como um modo de pensar e de compreender o mundo. Como argumenta Heidegger (2013), anunciado na epígrafe que inicia a presente explicitação, filosofia como espanto diante das coisas que reconhecemos ignorar e, se filosofia “é espanto” não é algo que se constitui no campo da instrução, da instrumentalização ou do fazer por fazer, como parece ser a defesa do programa que se busca investigar. Filosofia é trabalho intelectual que se realiza no âmbito da liberdade do pensamento e, mesmo a disciplina filosofia, quando assumida como possibilidade de experiência intelectual, tem um potencial significativo no sentido de fazer filosofia, de ensinar a filosofar.

O problema que fez mover o pensamento em torno das realidades filosofia, educação e formação na Infância, será investigado com base na reflexão filosófica, portanto, a pesquisa se realiza a partir de estudo teórico e bibliográfico. Reconhece-se com Lakatos e Marconi (2009) que a pesquisa bibliográfica refere-se ao conjunto de publicações sobre determinado assunto em revistas, livros, publicações avulsas e imprensa escrita. Tem por objetivo disponibilizar ao estudante pesquisador as informações existentes sobre o tema estudado. Sendo de cunho teórico, portanto, bibliográfica, a pesquisa tem como referência autores que

se dedicam ao tema em questão como: Matthew Lipman (1990, 1995, 1998), Rita Márcia Magalhães Furtado (2005), Marilena Chauí (1982, 2000), Ildeu Moreira Coêlho (2008, 2009, 2011, 2012, 2016), Pierre Hadot (2014, 2016), dentre outros. À luz dos autores supracitados, busca-se “captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05). Por meio dos conceitos desenvolvidos pelos autores supracitados e outros que poderão compor o quadro teórico, pretende-se aprofundar e ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo em questão.

A presente pesquisa está explicitada em forma de capítulos em que se busca trabalhar questões consideradas centrais no sentido de ampliar e aprofundar a compreensão e apreensão do objeto de estudo examinado. Desse modo, o texto apresenta a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, *Aspectos histórico-sociais sobre a concepção de Infância*; O segundo capítulo: *O conceito de filosofia no Programa de Matthew Lipman: algumas considerações*; O terceiro capítulo: *Educação da Infância: questões sobre a constituição e o exercício da autonomia e da liberdade do pensamento*; e as Considerações Finais.

# 1 ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

*A sociedade, a educação, a escola e os indivíduos parecem órfãos de ideias, valores, representações, costumes e hábitos que definem e justificam a existência coletiva, e de determinados tipos de indivíduos que se reconhecem e são reconhecidos por participarem de tradições culturais que são, ao mesmo tempo, conservadas, recriadas e transformadas.*

*Ildeu Moreira Coêlho*

Neste capítulo busca-se trazer à memória que, por muito tempo a Infância “não existia, não era reconhecida, não era considerada, não era compreendida”, portanto, sua historicidade é marcada por tensões, disputas e dilemas constitutivos da própria história da sociedade capitalista. De certo modo, pensar a Infância é pensar as questões humanas, suas potencialidades, possibilidades e limites no movimento de constituição da história humana, bem como compreender as dimensões que compõe essa historicidade. No presente estudo, essa busca e consideração da Infância se dará a partir de breve retomada dos aspectos histórico-sociais da Infância.

O estudo *Filosofia e Infância: questões sobre autonomia*, partindo do exame do *Programa Filosofia para Crianças*, Matthew Lipman põe como uma primeira exigência, retomar o conceito de Infância e, a partir desse retorno, pensar a Infância no tempo presente, sobretudo no que concerne ao contexto institucional, ao contexto escolar<sup>1</sup>. Nesse sentido, optou-se por fazer uma retomada considerando o tempo presente buscando explicitar, a partir do conjunto de legislação em torno do tema Infância, alguns documentos que nos parecem fundamentais ao escopo da pesquisa. Desse modo, a Criança está sendo reconhecida como um sujeito de direito, um ser historicamente situado, ou seja, Criança como um ser humano em formação.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, na qual define que Criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos. Enfatiza-se nesta lei que os direitos fundamentais à vida humana devem ser garantidos à Criança e ao adolescente, assim como sua proteção em relação a atos violentos de qualquer espécie, exploração, discriminação. O Capítulo I dessa lei resguarda os aspectos referentes à

---

<sup>1</sup> A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como *instituição de ensino e formação*, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica. (COÊLHO, 2012, p. 66).

vida e à saúde da Criança, tendo em vista que desde o ventre da mãe os cuidados fundamentais devem ser garantidos, assim também, após o nascimento, como por exemplo, vacinação, acompanhamento odontológico, psíquico, físico.

Essa mesma lei preconiza a liberdade, o respeito, a convivência comunitária, sobretudo, o que contribui para o desenvolvimento integral da Criança. Também defende que a Criança esteja em lugar adequado às necessidades, no mínimo, básicas do ser humano, podendo ter a inserção da Criança em outro ambiente de familiares ou não, mediante ao cumprimento judicial da guarda e/ou adoção, tendo em vista, a garantia dos direitos fundamentais à Criança.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, sem espaço assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

O Capítulo IV da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 trata sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. A Criança tem direito ao acesso a escola pública e gratuita, assegurando a sua permanência na instituição, assim como priorizar que irmãos que estejam no mesmo nível de ensino frequentem a mesma escola, com vistas a facilitar a locomoção no cotidiano da Criança e da família desta. Destaca também a importância da participação da família no processo pedagógico da Criança. Além disso, é explicitado que caso a escola identifique quaisquer maus tratos a Criança deve acionar o Conselho Tutelar<sup>2</sup>. O Capítulo V desta lei proíbe o trabalho infantil: “Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1988, art. 60). Tal proibição visa criar barreiras com vistas a evitar a violação do direito a educação, a cultura, ao lazer e ao esporte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, defende que a educação escolar reflete na sociedade e, portanto, é dever da família e do Estado garantir acesso e permanência

<sup>2</sup> Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral. (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

(Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

da Criança na escola que é uma instituição formativa e de convivência. Dessa forma, a lei determina a educação básica obrigatória e gratuita desde os quatro anos de idade. Tendo em vista que a Criança tem o direito de conhecer o mundo para além do ambiente familiar e garantir sua experiência no sentido da constituição e exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida. Assim, a referida lei sinaliza em diferentes direções no que diz respeito aos direitos da Criança no âmbito da educação e da formação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. 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. Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Essa Lei é fundamental para pensarmos a questão da Infância no que diz respeito àquilo que constitui a formação, mas um aspecto que merece ser elucidado é que, esta lei representa um importante marco na área que discute a questão da Infância. Isso porque, foi a lei que incorporou o atendimento à Infância a Educação Básica, situando-a como primeira etapa desse nível de ensino. Essa incorporação não é pouca coisa, haja vista que, historicamente, como afirma Freitas (2001), o atendimento à Infância e a Criança foi relegado ao trabalho de natureza assistencialista.

A Lei nº 9.394/96 inaugura uma fase da história da educação brasileira em que o Estado assume para si a responsabilidade da formação na Infância. Um dos primeiros desdobramentos dessa decisão é que a Infância passa a ser considerada no âmbito das políticas públicas do governo federal e não mais na perspectiva da informalidade e/ou assistencialismo ou mais precisamente, do descaso do Estado. Esta mesma lei estabeleceu importante marco no que diz respeito aos profissionais que atuam na Educação Básica, ou

seja, sinalizou que, a partir de sua promulgação seria dado um período para que as redes públicas de ensino se adequassem no sentido de que, para atuar na Educação Básica os professores deveriam ter, no mínimo, a graduação.

Essa decisão foi fundamental para a área da educação e da formação de professores e, pode ser reconhecida como uma conquista docente e das associações de representação de professores em âmbito nacional. A partir de então é que a Infância começa a ser pensada como política pública e as lutas históricas em torno dessa questão se deslocam do âmbito da reivindicação para que o governo assumisse a Infância como responsabilidade sua, mas também a questão passa a ser tratada como desafio teórico-pedagógico para a educação brasileira. A educação da Criança, ao ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, se abre para novas lutas no sentido de assegurar a efetivação dos direitos da Criança e também de insistir na luta por outros direitos que não estavam assegurados em lei até então.

No bojo do debate em torno da Infância, a LDB nº 9.394/96 confirma e amplia o que preconiza a Constituição Federal de 1988 - que assegura os direitos sociais e individuais, assim como a liberdade e segurança da sociedade - em seu Capítulo VII preconiza:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O decreto judicial Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, determina que a pena criminal se agrava em situações que envolva Crianças. Designa que a omissão de socorro à Criança se constitui em crime, no Art. 135, capítulo III<sup>3</sup>, deixa claro essa defesa à Criança. Questões como, perseguição, trabalho escravo, estelionato dentre outros crimes também é ressaltado a punição com envolvimento de Criança. É importante ressaltar que o Código Penal brasileiro, em vários trechos, faz referência a menor de quatorze anos para direcionar a punição, quer dizer, já há ali uma preocupação em considerar as especificidades constitutivas da Infância.

---

<sup>3</sup> Art. 135 - Deixar de prestar assistência, quando possível fazê-lo sem risco pessoal, à criança abandonada ou extraviada, ou à pessoa inválida ou ferida, ao desamparo ou em grave e iminente perigo; ou não pedir, nesses casos, o socorro da autoridade pública:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

Parágrafo único - A pena é aumentada de metade, se da omissão resulta lesão corporal de natureza grave, e triplicada, se resulta a morte. (BRASIL, 1988).

A explicitação de algumas leis busca mostrar que há exigência do acesso da Criança à educação escolar e, sobretudo, que neste ambiente haja condições que favoreçam a formação da Criança. Abrange ainda a proteção da Criança, seja no ambiente escolar ou fora dele, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento físico, emocional, social, intelectual durante a Infância. Reconhecer a Criança como um sujeito de direitos preconizados por leis é uma singularidade da modernidade, pois por séculos, como argumenta Ariès (2012) a Infância foi desconhecida, desconsiderada, não representada e suas especificidades ignoradas nos diferentes contextos sociais. A arte, sobretudo a pintura, representa a Infância como sendo um adulto em miniatura, sendo Crianças rodeadas por adultos e, sobretudo, com traços adultizados. Essa representação decorria do modo como a Criança era vista pela sociedade à época. À medida que a sociedade passa a pensar a Infância, quer dizer, a considerar a Criança como um ser em desenvolvimento e não como um adulto em miniatura, as coisas começam a mudar, como assevera Ariès (2012), Sarmiento (2005), Freitas (2001), dentre outros. O debate sobre o tema passa a provocar a ampliação e o aprofundamento da compreensão sobre as concepções de Infância e Criança<sup>4</sup>.

As lutas e reivindicações da sociedade civil, bem como o debate e luta dos trabalhadores da educação e a mobilização das associações de representação da educação em âmbito nacional foram decisivas no que diz respeito à responsabilização por parte do Estado em relação a Infância. O movimento em defesa da Educação Infantil foi fundamental no que concerne a elaboração da legislação para essa etapa da Educação Básica. Um dos primeiros documentos da área foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI (1998). Nesse documento já está presente a ideia de reconhecer a importância da compreensão das especificidades e peculiaridades da Infância.

---

<sup>4</sup> Conforme Adalberto Dias de Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação*, a palavra Infância etimologicamente origina-se da palavra *infantia*, que remete a ausência da fala, da linguagem. A palavra Infância é problematizada por filósofos que têm percepções diversas sobre Infância. No entanto, “Procuram, com isso, compreender a infância como uma condição e uma possibilidade do aprendizado do falar e do pensar não apenas dos educandos como também dos educadores. Assim, compreendendo-a, tais estudos assinalam que, a infância não é apenas um mal necessário a ser superado como apregoado pela tradição pedagógica, mas tempo e espaço de uma experiência a ser rememorada pelos adultos e vivida intensamente pelas crianças, afirmativamente, em seus sentidos múltiplos e heterogêneos. Entendem, ainda, que a infância, se não puder ser traduzida em linguagem articulada e ser trazida ao conceito, pode ser experimentada como uma tensão inefável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente; pois nela se encontra o nascimento de um outro pensar e de um outro modo de existir, resultante do reencontro com essa experiência do que fomos e do que ainda podemos ser” (PAGNI, Pederio, *In*: CARVALHO, 2006, p. 219).

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social — a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria (SARMENTO; PINTO, 1997).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 22).

Este documento contempla o requisito instituído na LDB nº 9394/96 que a faixa etária das creches se destina à Criança de até três anos e as pré-escolas de quatro a seis anos. Posteriormente a LDB sofreu alteração e, no Art. 30, Capítulo II, Seção II pela Lei nº 12.796, de 2013 que a Educação Infantil contempla até cinco anos de idade: “II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” Dessa forma, verifica-se que houve alterações quanto a consideração da idade para as faixas etárias/fases da Infância.

Um aspecto que merece ser considerado nesse estudo é que, uma vez reconhecida como etapa inicial do ser humano, a Infância passou a ser objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento. Em decorrência da sociedade a qual estamos inseridos, a Infância passou a ser, também, campo de disputas e interesses do mercado. Por outro lado, o rico e vigoroso debate, entre educadores e diferentes associações representativas do campo da educação, de modo incansável, tem contribuído no sentido de ampliar e consolidar a dimensão da legislação específica para a Infância.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu Art. 3º enfatiza que é de direito da Criança a oportunidade e facilidade para constituir seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Tendo em vista a formação humana da Criança, o exercício do pensamento na Infância permite a reflexão do mundo que a cerca e tudo que o institui.

Os manuais de civilidade, por muito tempo, eram determinantes na sociedade, designavam as ações da comunidade com igualdade às Crianças. Ariès (2012, p. 172) revela que há registros que demonstram a limitação ou a anulação do movimento do pensamento em que, por exemplo, determinava: “Deve-se sempre ceder ao desejo do grupo, sem jamais impor o seu próprio: não pedir papel para escrever ou reclamar o urinol quando as carnes estiverem prontas para servir e as mãos lavadas. Não se deve ser tímido, nem familiar, nem melancólico”. Na cultura antiga a Criança era direcionada pela família com a presença intensa materna e submissão paterna. Os efeitos do não reconhecimento da sua condição e a não liberdade da Infância, além do medo do pai, causou sofrimento, como mostra Ariès (2012) era uma constante na vida da Criança.

No contexto mais remoto, na Antiguidade Clássica, por exemplo, aos sete anos de idade os meninos eram inseridos em instituições públicas e sociais. Esparta e Atenas tiveram

modelos educativos distintos em que Esparta voltou-se ao Estado totalitário e Atenas ao democrático. Aos sete anos de idade os meninos inseriam-se nas escolas e recebiam uma formação disciplinar, voltada ao âmbito militar, com intuito de ganho de força e coragem. A mulher também deveria condicionar fisicamente para a gravidez suportar. Atenas incluía as mulheres culturalmente, com destaques voltados à poesia, ao teatro, da história à filosofia. Prezava cidadãos livres. Primeiramente, os rapazes tiveram acesso à educação - leitura, escrita, música, educação física -, com três instrutores dentre eles os pedagogos. (CAMBI, 1999).

Franco Cambi (1999, p. 204) afirma que “com o advento da Modernidade, família e escola sofrem uma profunda renovação.” Visto que esse novo período trouxe consigo novos ideais na sociedade, com novos costumes, valores que, sobretudo, refletiu na educação. Nesse contexto, há um sentimento da Infância em que a família e a sociedade são provocadas a ter um olhar mais cuidadoso à Criança. No ambiente escolar começam a serem agrupadas separadamente, tendo em vista a aprendizagem e a idade, ressalta-se que tal mudança aconteceu de tempo em tempo, iniciando em meados do século XV, porém não mudou de uma vez, foi um processo longínquo que perpetuou até meados do século XVIII. Portanto, a primeira Infância foi diferenciada dos demais anos escolares. Ariès (2012) mostra que ainda no século XVIII a conscientização referente à idade da Infância estava em movimento que conseqüentemente adentrava ao início do período da adolescência. O conceito de Criança na sociedade industrial condiz com aquele que foi excluído do mundo do trabalho, no entanto, não é adulto. Assim também a adolescência foi sendo identificada como um período entre a Infância e a fase adulta. Ao desvincular do mundo adulto e institucionalizar a Criança obteve-se a Infância moderna.

Conforme Marisa Lajolo (2001, p. 229) a palavra Infância remete sua origem no sentido de ausência da fala. “As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*.” Visto que o prefixo *in* remete a negação *fante* é do latim do verbo *fari* que significa falar, dizer. Dessa forma, a palavra Infância em sua essência está relacionada a não dizer, não falar. Não se colocar como sujeito intensifica a definição da Infância por outrem. A autora mostra que a Infância passou por significações diferentes, tendo em vista que de um adulto em miniatura passou a ser considerada diferente do adulto e, posteriormente, ver a Criança como um ser vazio aberto para escrever sua história. E assim, esse movimento se faz o tempo todo, portanto, a Infância se constitui e estabelece significados conforme seu contexto. Lajolo mostra que no Brasil um fato histórico foi uma carta que Pero

Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel em que descreve uma Criança no colo de sua mãe encobrindo-a, pois esta estava sem roupa. A Infância é um termo que, somente em meados do século XVIII, veio a ser utilizado, pois somente nesse período que iniciou a observação de que a vida adulta era diferente da vida da Criança.

Manuel Jacinto Sarmiento (2005, p. 368) também ressalta que a etimologia da palavra Infância remete a uma negatividade, enfatiza que: “(...) *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo”, a Infância trouxe as limitações da Criança na sociedade como um ser que precisa ser disciplinado, que não vota, não tem uma atividade trabalhista, não casa, com a menoridade remete a ideia de não poder e/ou saber se defender. A positividade de pensar a Criança foi constituída por intermédio das relações sociais e, sobretudo, com a institucionalização da Criança. Sarmiento (2005) mostra a compreensão da Infância como objeto sociológico, ou seja, a Criança inserida na sociedade, reconhecida como parte dela. O autor ressalta que as gerações proporcionam mudança social, dado que os conflitos, as ações potencializam mudanças na sociedade. As mudanças sociais, as políticas públicas, as novas práticas inseridas no cotidiano do ser humano, como por exemplo, a inserção dos meios tecnológicos influencia diretamente as dimensões que constituem a Infância. A partir do exposto, infere-se que a Infância é construída na sociedade e está em constante movimento, às ações internas e externas não estão estagnadas, como mostra Sarmiento:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365 e 366).

A Infância, pelos argumentos apresentados por Sarmiento (2005) é realidade situada no campo do instituinte, quer dizer, é algo que existe numa correlação de forças entre interesses privados e está diretamente vinculada ao modo de organização de cada sociedade. O que o autor nos provoca a pensar é que a Infância – tanto a construção teórica quanto a sua realização material – é responsabilidade de todos e de cada um de nós. Assim, a efetivação dos direitos da Criança, como por exemplo, o direito à educação e formação, depende

fundamentalmente das concepções de educação e formação que nós adultos, sociedade, professores, filósofos assumimos socialmente. A Infância, a educação e a formação da Criança dependem da atitude filosófica que assumimos como princípio orientador da nossa existência, nosso fazer diante do possível em cada contexto.

Ariès (2012) afirma que no âmbito religioso a descrição da Infância também é centralizada na compreensão de adulto em miniatura nos diferentes ambientes, desprezando as características que são próprias da Criança. A nudez da Criança era presente nas obras de arte realizadas em meados dos séculos XII e XIII. A Infância era tratada como uma mera passagem sem importância, sem marcos e considerações relevantes para e no período. Mais tarde, por volta do século XIII, surgem novas representações sobre a Criança. O autor destaca três representatividades de Crianças que surgiram, ainda no século XIII, com destaque da Criança francesa. Primeiro, discorre sobre o anjo que é uma Criança com mais idade, caminhando para o fim da Infância, direcionada a ajudar nas atribuições da igreja como auxiliar de algumas demandas. Em segundo lugar apresenta a alegoria que permeou por muito tempo foi do menino Jesus, como símbolo majestoso e ligado à mãe, virgem Maria. Por fim, a imagem da Criança nua que se vincula à representatividade da alma humana por intermédio da natureza. O menino Jesus geralmente não aparecia nu, quase sempre envolvido por uma camisa ou camisola ou qualquer outro utensílio que o cobrisse. Pode-se entender que o ato de não mostrar a nudez do menino Jesus sinalize uma ideia de preservação daquilo que é divino, sagrado e que não pode ser exposto de modo natural.

A imagem da Criança em suas atividades pertinentes à Infância, no sentido do brincar, mamar, ser protegida do frio com vestimentas como um pano de algodão ou couro, cena de carícias da mãe para com a Criança, comendo uma fruta, dentre outros aspectos começam a serem produzidos, porém não observados, pois a Infância não era considerada um período importante da vida do ser humano. A Criança não era representada sozinha, quer dizer, havia sempre um ou mais elementos que compunham a representação. O menino Jesus, segundo Ariès (2012), representado com maior frequência foi abrindo caminho para novos horizontes para outras cenas com Criança e que fossem aparecendo em diversos ambientes com a figura materna e, às vezes, sem ela, demonstradas através das artes.

Dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Não era ainda a representação da criança sozinha. A cena de gênero se desenvolveu nessa época através da transformação de uma iconografia alegórica convencional, inspirada na concepção antigo-medieval da natureza: idades da vida, estações, sentidos, elementos (ARIÈS, 2012, p. 20).

Essas representações da Criança não são um sinal de reconhecimento da importância social com a Infância, sobretudo, põe em questão os fatores que eram comuns no dia a dia envolvendo a Criança. Leva a pensar em questões que as incluíam nas atividades dos adultos, ou seja, mais uma vez a Infância não sendo vivenciada plenamente. De criancinha, que tinha os cuidados básicos para sobrevivência, ia à adultização. Demarcada pelo tardio desmame e já era direcionada para o adulto em miniatura.

Posteriormente, a história demarca a Infância pelo retrato e o *putto*<sup>5</sup>. A Criança aparecia em cenas funerárias e, destaca-se, a presença no ambiente do funeral de seu mestre, dos professores, além dos pais e da própria Criança. Havia muitas mortes de Criança e isso não preocupava a época, tendo em vista que a Infância não era considerada importante e não significava lembrar desse ser pós morte. “A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” (ARIÈS, 2012, p. 22). Passa a ser costume o registro da família, pais e Criança, que se intensificou e mesmo com a substituição da fotografia pela pintura esse hábito é mantido. Visto que, nas igrejas era costume a doação de um quadro que era justamente o registro de toda a família, iniciativa que marca a presença da igreja na forma de orientação e direção no que diz respeito aos hábitos sociais, quer dizer, na constituição da cultura. O *putto* remete a representação de Criança nua, com aparência angelical, nudez representada por diversos artistas como Holbein, Ticiano, Van Dyck, Veronese.

De acordo com Ariès (2012) – autor que se dedica mais diretamente à historiografia do tema Infância – por não se importarem com a Criança, a ausência de cuidado era marcante, havia negligência generalizada em relação ao seu trato e, só posteriormente com a preocupação referente a vacinação, trouxe junto o interesse quanto aos hábitos de higiene indispensáveis à diminuição da mortalidade. A Infância desvalorizada, sem atenção, sem importância para a época, remetia a falta de cuidados fundamentais para sustentação da vida da Criança. O cuidado era algo irrisório, superficial, precário, muito distante do que se considera básico nos dias atuais. Dessa forma, o índice de mortes na Infância era alto e a mudança de hábitos, com o passar dos anos, foi decisiva para diminuir consideravelmente esse percentual gigantesco de mortalidade infantil.

---

<sup>5</sup> O *putto* surgiu no fim do século XVI, e, sem a menor dúvida, representou uma revivescência do Eros helenístico. No campo da arte, o tema da criança nua foi logo extremamente bem recebido, até mesmo na França, onde o italianismo encontrava certas resistências nativas. [...] O gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância. (ARIÈS, 2012, p. 25 e 26).

No século XV há registros que revelam a relação das famílias com a Criança. Os fatos registrados descrevem que os ingleses direcionavam a Criança, entre sete e nove anos, para casas alheias, com o objetivo de que tivessem bons hábitos que referem à aprendizagem. A família direcionava sua Criança e recebia outra desconhecida, numa espécie de intercâmbio entre famílias. Nesse processo os menores serviam aos mestres e servi-los bem e devidamente era uma prática que decorria da crença. Acreditava-se que assim, a Criança seria educada e desempenharia bons hábitos na vida.

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que elas morassem e começassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Essa aprendizagem era um hábito difundido em todas as condições sociais (ARIÈS, 2012, p. 156 e 157).

A família tinha uma relação com a Criança no sentido mais intensivo da moral e social, pois não havia ainda a questão do vínculo afetivo. Nem sempre a Criança, após ir à casa alheia, retomava a sua família. A preocupação era de possibilitar que aprendesse onde quer que ela estivesse, não se atrelava ao que esta traria como benefício à família, por isso, “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 2012, p. 158). Nas famílias pobres, em virtude das condições materiais, o sentimento era ainda mais ausente. A Criança participava da vida adulta e a aprendizagem se dava nessa relação de geração a geração, o que implicava em atribuir funções de ofício que remetiam a adultos. Era treinada para tal, sem considerar a idade, a fase da Infância, o ser Criança, enfim, a transmissão de conhecimento se dava de geração em geração envolvendo-a na vida adulta indistintamente.

Segundo Ariès (2012) na escola medieval o público era misturado, havia Criança e adulto no mesmo ambiente, lendo os mesmos textos, visto que não havia distinção desse e aquele a não ser pela estatura. A organização da escola era em um espaço aberto, quando não havia recurso para ter uma sala e, mesmo quando estavam em ambiente fechado, forrava o chão com palha e sentavam-se ao chão. Na cidade de Paris as escolas situavam principalmente na chamada Rua Du Fouarre. Em meados do século XV, conforme mostra Ariès (2012), o

sentimento familiar para com a Criança começa a modificar-se, tendo em vista, que a escola que era restrita aos clérigos começa a ser um ambiente para receber outras Crianças da sociedade. No entanto, não eram todas as Crianças que tinham acesso à escola, o maior percentual concentrava-se nos meninos e somente algumas meninas eram direcionadas a convento. Os laços afetivos com a família começam a ganhar espaço, mas isso não ocorre de modo linear. Na escola, instituição que se realiza, prioritariamente por meio das interações, ampliou a presença da família na vida das Crianças. O caminho para desvincular da antiga aprendizagem foi acontecendo gradativamente.

Como prática antiga, havia o benefício, integralidade patrimonial, a um filho, geralmente o primogênito. Ariès (2012) ressalta que esse costume consistia em manter o nome da família historicamente, com o intuito de que esse filho soubesse direcionar os preceitos morais e sociais para conduzir o nome familiar de maneira “bem vista” e aceita na sociedade. No final do século XVIII esse cenário começa a tomar novos caminhos devido à negação pública da ação em questão. O benefício, o privilégio, passa a ter igualdade entre os filhos, mesmo que fossem mínimos independentes da quantidade e intensidade. Esse movimento deu-se pela repugnância de chefes de família em estabelecer a tradição de privilégio a um determinado filho.

Ariès (2012) mostra que as escolas foram crescendo em números e possibilitando a inserção de mais Crianças neste ambiente. Os fatores sociais e familiares se interligavam, visto que a educação possibilitava inserir-se na sociedade, relacionar com o outro, ter novos saberes, instigar a autonomia, além de possibilitar a continuidade da Criança em seu lar. Por muito tempo a educação pública foi ignorada baseando-se na perspectiva que se influenciava pelos pedantes. Aos pertencentes à nobreza era possível manter um mestre particular para as demandas educacionais, no entanto, nem todas as famílias conseguia custear tal ação. Dessa forma, a escola pública trouxe maiores oportunidades à sociedade em ter contato com a ciência, além de outros fatores que se encontram na escola, como a socialização.

Segundo Ariès (2012, p. 159) a partir do século XV o sentimento da família começa a modificar-se, pois as Crianças começam a ter mais frequência escolar e, portanto, acompanhamento familiar. “A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança.” No entanto, é preciso lembrar que tais mudanças aconteceram vagarosamente, até porque a princípio os meninos iam à escola e poucas meninas eram direcionadas aos conventos. Estas recebiam direcionamento conforme as práticas e costumes às mulheres, como afazeres do lar. A

preocupação com a educação da Criança foi ganhando espaço na organização familiar e social, tendo em vista que os pais eram orientados a direcionar a Criança às escolas e, nesse contexto, conforme Ariès (2012, p. 195) “A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política”. A institucionalização da Infância, quer dizer, a transferência da educação da Criança do âmbito privado para o público foi um marco não somente no que diz respeito à Infância em si, mas, sobretudo, foi uma abertura a mudanças na história da própria sociedade. A educação da Criança em instituições públicas significou e ainda significa o desafio social, pedagógico, ético, político e moral no sentido da responsabilidade sobre a formação da Criança.

Atitudes como cumprimentar, não falar com a boca cheia, postura à mesa, respeitar os idosos, como se vestir, assuntos referentes à salubridade, dentre muitos outros hábitos, eram denominados regra moral ensinada no contexto escolar. Ensinava que estariam sempre em sociedade, na convivência com o outro. Havia manuais instrutivos rigorosos, chamados manuais de civilidade, tais eram para Crianças e adultos. Mais uma vez enfatizando que a Infância não tinha lugar, perpassava com atributos adultizados. A principal atividade da Criança não estava vinculada à escola, direcionava-se aos hábitos condizentes à sociedade que eram instrumentalizados nos manuais que se renovavam de tempo em tempo. Ariès (2012) mostra que, somente na segunda metade do século XVII foram incorporadas as civilidades, as informações, as instruções voltadas diretamente às Crianças, uma vez que, havia direcionamentos condizentes às condutas na escola, como se comportar no ambiente escolar, como se relacionar com o outro, no sentido de prestar alguma ajuda e/ou reprimir determinados atos entre tais. Em concomitância também houve a criação de um manual direcionado aos pais em que estabelecia as regras de como fariam com as Crianças e o que deviam cobrar referente à escolarização, além de orientar hábitos nos diferentes ambientes, casa e escola e até mesmo quando seria necessário bater com vara, como a Criança deveria deitar para dormir, dentre outros aspectos. Interligadas as essas instruções apareciam também recomendações aos mestres, professores. A educação e a formação, nesse período, foram profundamente marcadas pela ideia de instruir, direcionar, conduzir em vista da adequação ao que estava posto socialmente.

De acordo com Ariès (2012), os séculos XVI e XVII foram demarcados pela organização do ambiente familiar com a presença de muitas pessoas perpassando pela casa, além do fato de que os cômodos eram frequentados por todos, no sentido de que, a intimidade era exposta às Crianças. Os ambientes eram para além de uma organização familiar um

espaço profissional, pois não havia lugares específicos para as demandas que transpõem o lar. Posteriormente, no século XVIII começa a mudar essa organização das casas em que se reduz a frequência de estranhos nos lares e as divisões dos cômodos perpetuam com a consideração da intimidade dos integrantes familiares. A preocupação com os hábitos de higiene, o cuidado dos pais para com os filhos, começam a permear uma nova perspectiva em que novos hábitos são expressados e realizados. O final do século XVIII começa a experimentar uma compreensão sobre a Criança e novos olhares surgem nesse cenário. Tais mudanças são sentidas primeiramente na dimensão da linguagem, aos poucos, mudam-se as palavras e novos sentidos são produzidos e ao mesmo tempo incorporados no contexto social mais amplo. Mudanças acontecem também no que diz respeito à organização física da casa, quanto ao tratamento de um para com o outro, como dos pais para com os filhos.

No contexto nacional, realidade marcada, ainda, pela escravidão, meados dos anos de 1800, conforme Marcos Cezar de Freitas (2001), os registros sobre a condição da Criança mostram que o autoritarismo foi o eixo da compreensão e do trato em relação à Criança. Além do autoritarismo, a violência - física, psicológica, emocional, simbólica – constituiu a história da Criança. As famílias destacam-se pela expressiva quantidade de filhos, mas também pelo alto índice de mortalidade infantil e, sobretudo, pela inobservância quanto aos cuidados para prevenção de doenças. Os filhos dos escravos cresciam com os filhos dos senhores, porém com a perspectiva de que em determinado momento este dava ordem àquele.

Conforme José Roberto de Góes e Manolo Florentino (2010), entre os anos de 1789 e 1830 o tráfico transatlântico dos escravos crescia significativamente no Rio de Janeiro. Havia preferência pelo sexo masculino que, portanto, era o quantitativo maior. No entanto, também havia mulheres e Crianças. Muitas Crianças ficavam órfãs com pouca idade, antes mesmo dos 11 anos, ou até mesmo não sobreviviam e não chegavam a esta idade em consequência da saúde precária, assim também como a alimentação estagnada. Essas Crianças geralmente ficavam com algum parente que estivesse por perto ou até mesmo alguém que os pais já tivessem confiança desde os primeiros dias de vida da Criança. Os escravos batizavam as Crianças e nesse processo católico estabelecia vínculos entre eles. Também eram comercializadas e os primeiros anos de vida eram destinados à aprendizagem do trabalho e, a partir de 11 anos de idade intensificavam suas atividades. O valor da venda de Criança era condizente com a idade e sua capacidade de trabalho.

De acordo com Freitas (2001) a Criança brasileira, seja de família escrava ou não, era sempre agredida mediante as circunstâncias vivenciadas no cotidiano, pois estava exposta a toda sorte de vulnerabilidade. A Criança era forçada a exercer ações, usar determinadas

vestimentas e a assumir responsabilidades desde sua pouca idade. Com nove ou dez anos vestia como adulto, o cabelo arrumado como de um adulto. Antes, não sentava à mesa para alimentar, não tinha participação na vida familiar, sem diálogo e em vários momentos considerada um ser do mal, um anjo, tendo em vista que somente o adulto que se considerava um sujeito do discurso. A Criança era violentada – física e simbolicamente – e havia ausência de política pública e um profundo silêncio do poder público em relação à condição da Infância. A Criança negra era objeto de maiores agressões, inclusive físicas e, por muitas vezes, apanhava no lugar da Criança branca.

Freitas (2001) argumenta que os adultos se envolviam intimamente uns com os outros, no sentido de envolver aqueles que chegavam de outra região e/ou país e tratavam a Criança de maneira violenta, com palavras e ações rudes. A Criança era tratada como adulto e isso causava o amadurecimento físico e psicológico precoce dessas, portanto, passível de sofrimento emocional e psíquico submetidas a tais condições de exploração, violência e abandono. O autor comenta que no ano de 1936 houve um pronunciamento do Departamento de Cultura na cidade de São Paulo evidenciando a necessidade de criar espaços abertos para as Crianças brincarem e que este posteriormente foram construídos.

Ainda sobre o contexto brasileiro, Maria Luiza Marcilio (2001) mostra que na história - tendo como referência a Europa Medieval -, havia a Roda dos Expostos, que consiste num local em que a Criança era deixada pela família sem que fosse identificada pela instituição. Não significa necessariamente que os pais não queriam cuidar dos filhos, quer dizer, pode ter uma causa material, de falta de condições para cuidar da Criança, mas isto é apenas uma reflexão que a presente pesquisa nos provoca a considerar. Ao passo que, muitas Crianças eram abandonadas nas ruas, em portas de igrejas, locais destinados a depositar lixo e outros lugares que acabam por levá-las à morte sem os devidos cuidados básicos. A Roda dos Expostos era considerada uma ação missionária, a Criança era deixada na instituição e, posteriormente, era conduzida para algumas ações no âmbito religioso, como por exemplo, o batismo desta. Inicialmente as Rodas de Expostos estavam em três cidades Salvador, Rio de Janeiro e Recife, em meados do século XVIII, não contemplavam as necessidades básicas das crianças que ali eram deixadas. Há relatos sobre o alto índice de mortalidade dessas Crianças. A existência da Roda de Expostos confirma a complexa ausência do poder público no atendimento à Infância. Não obstante, criou-se um lugar para deixá-las, porém sempre havia a alegação de ausência de recursos para subsidiar as demandas das Crianças. Dessa forma, muitas eram levadas para a casa de outras famílias que supostamente tinham compaixão. Contudo, em sua maioria, o intuito era ter, em anos posteriores, mão-de-obra familiar

adicional livre de remuneração. Mas, como afirma Marcilio (2001), grande parte das Crianças deixadas na roda de expostos não alcançaram a idade adulta. No Rio de Janeiro entre 1738 e 1821 foram deixadas na Roda dos Expostos 8713 crianças. O Estado de Rio Grande do Sul criou três Rodas dos expostos, sendo que na cidade de Rio Grande entre 1839 a junho de 1858 recebeu a quantidade de 125 crianças, a de Pelotas entre os anos de 1849 e junho de 1858, foram recebidas 48 crianças.

Conforme Marcilio (2001), no Brasil a Roda dos Expostos perpetuou por muito tempo, iniciando na Colônia e teve fim somente na década de 1950. Esta organização foi uma maneira de acolher a Criança, pois muitas que eram abandonadas, na maioria das vezes na porta da igreja, morriam de fome, frio, devoradas por animais. Quando a Criança era deixada na roda dos enjeitados a primeira preocupação era em garantir que esta fosse batizada, caso ainda não fosse, e na dúvida, batizava novamente. Essa prática já foi realizada em Portugal, portanto, ao chegar ao território brasileiro tinham conhecimento do funcionamento da Roda dos Expostos.

A Companhia de Jesus, formada por integrantes da igreja católica, vieram ao Brasil com o intuito de catequisar as Crianças, com ênfase nos índios, em meados do século XVI. Com ações voltadas a religiosidade buscava instruir as Crianças e adolescentes, tendo por fundamentação os ensinamentos religiosos. O *Ratio Studiorum* era a educação jesuítica estabelecida e executada por eles. Diante desse cenário, percebe-se que a Infância começou a ser vista por um novo olhar, o sentimento de Infância, mesmo com objetivos destinados as demandas provindas da religião que, de certa forma, evidenciava o propósito da dedicação à igreja. Evangelizar os índios, de todas as idades, era a finalidade dos jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus, porém, era uma tarefa com desafios e, dessa forma, decidiram ensinar e catequisar as Crianças, com o intuito de proporcionar a conversão ao evangelho dos pequenos e estes anunciariam em seu meio de vivência o que lhe fora ensinado. Conforme Rafael Chambouleyron (2010, n. p) “Assim, não se tratava somente de aprender a doutrina e as coisas da fé. Para os padres, o mais difícil era justamente perseverar nos bons costumes.” A vivência na fé, na religião, instigou mudança intensa na vida dos jovens índios.

Os jesuítas<sup>6</sup> utilizavam a música no processo de ensinamentos que envolviam leitura, escrita e religião. Os meninos aprendiam a manusear instrumentos e em pouco tempo já

---

<sup>6</sup> A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação

ajudavam nas celebrações que os padres faziam no território brasileiro. A musicalização e os diálogos eram suportes para estímulos diversos como concentração, memorização, dentre outros. No entanto, ainda que estes meninos aprendessem os vários aspectos trabalhados, na fase da puberdade grande número retomava aos hábitos de origem, como os fatores das vestimentas, além de haver a ingestão exacerbada de álcool, por exemplo. Dizia-se que era a saída do paraíso. Os meninos que se destacavam quanto à disciplina, dedicação e aprendizagem, inicialmente era sugerido, e em alguns casos realizado o envio destes a Portugal para que aperfeiçoasse os estudos religiosos e adjacências e retomasse como parte da companhia. Outro fator importante foi a questão da linguagem, pois entre os índios a língua que prevalecia era tupi, portanto, os jesuítas demandavam de intérpretes para ensiná-los, com o passar do tempo os índios aprendiam uma nova língua. Então, era interessante à companhia ter os meninos catequisados como parte da equipe, facilitando a comunicação e ampliação das ações que realizavam.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal que visava oferecer uma educação sem vínculo religioso, no entanto, os recursos, incluindo humanos, não conseguiam atender a proposta em vigor, um dos principais fatores foi a falta de professores que atendessem os novos requisitos, pois os que haviam estavam subsidiados com a prática pedagógica religiosa, uma vez que foram formados pelos jesuítas. Dermeval Saviani (2003) mostra que há três sentidos de escola pública, primeiro que pode ser compreendida como um ensino para várias pessoas ao mesmo tempo, segundo, é a ideia de uma escola para a sociedade, que permite o acesso à população e, por fim, o sentido de uma escola estatal, ou seja, regida pelo Estado e com acesso para todos da sociedade com diferentes níveis de ensino. No ano de 1549 com a chegada dos jesuítas no território brasileiro deu-se início a escolarização religiosa que, por sua vez, era oferecida gratuitamente, instituída na cidade de Salvador.

A educação ética, em boa medida, orienta-se em preceitos religiosos. No entanto, a religiosidade como determinante contradiz a essência ética e moral, estabelecendo um sistema moral específico. Walter Benjamin (1984, p. 19) comenta: “A lei moral não se deixa apreender com maior exatidão pelos meios do intelecto, válidos universalmente. A

---

realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*. (...) A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2019, n. p.)

religiosidade do indivíduo particular determina seus conteúdos concretos já no momento em que os recebe.” A liberdade do ser humano o faz pensar suas ações no sentido de que seja ou não prejudicial a alguém, caso não, está moralmente correta. Portanto, não é determinada por um sistema decretado, deliberado, no caso, nega ser fundamentada pela religião.

Conforme Immanuel Kant (1999, p. 22) a disciplina coloca o homem perante as leis que o faz internalizar o que está instituído nestas. O autor enfatiza que os animais se dispõem de sua natureza, cumprindo o seu extinto sem o saber. Já o homem tem um fim a ser alcançado na humanidade, por intermédio das suas ações. Portanto, a educação que forma o homem se estabelece desde a Infância, mas não deve ser prescritiva, nem dissociada do exercício da liberdade do pensamento. “[...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação.” A educação possibilita que o homem seja disciplinado de modo que favoreça a si mesmo e a sociedade, construindo o caráter humano. Também torna o homem culto, visto que a cultura instrui e carrega consigo o conhecimento que dá possibilidades de desenvolver habilidades diversas. Além disso, a educação forma o homem prudente e moral, em que se espera um ser bom – dócil e obediente, quer dizer, educado para o conformismo – e que busque fins bons, no sentido de que seja condizente para todos, que beneficie a sociedade e seja aceito por ela. A moralidade está ligada ao caráter do ser humano em que é possível dominar as paixões.

Para Kant (1999) a Criança tem que usufruir da liberdade e da Infância. Expressar-se, brincar, desfrutar do que remete à Infância. Do mesmo modo, mostrar a elas, as Crianças, que podem conseguir o que deseja e anseia, porém, esclarecer que os constrangimentos que lhe são postos remetem ensinamentos para que em seu futuro tenham outras liberdades, no sentido de não depender de outra pessoa, e que, nessa ocasião, tenham consciência do que é bom, belo e perfeito para sua vida, com o intuito de que possa pensar e guiar-se.

Mary Del Priore (2010) argumenta que a Infância recebeu nomes diversos que enfatizaram a insignificância e desconsideração referente a essa etapa da vida humana. A autora faz referência à classificação realizada pela área da medicina quanto à Infância entre os séculos XVI e XVIII.

Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVII era quem melhor definia o que fosse a primeira idade do homem: a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. Na lógica de Galeno, o que hoje chamamos infância corresponderia aproximativamente à puerícia. Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que

variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes” (PRIORE, 2010, n. p).

A autora mostra que, num passado não muito distante, marcado pela dor, gritos e ações como ingestão de dose de cachaça pela gestante, nesse contexto acontecia o nascimento da Criança. Após o nascimento, a Criança era encharcada por diversos óleos e líquidos que acreditavam espantar o que é ruim, envolvia-a com panos apertados, práticas estas denotadas como os primeiros cuidados. Mais tarde, médicos orientaram que é viável envolver a Criança com faixas mais folgadas, substituir os óleos por água e sabão e outros procedimentos condizentes para o bem-estar da Criança. No entanto, muitas mães acreditavam que o processo que executavam com os diversos líquidos e óleos afastaria mau-olhado ou bruxaria e, tais práticas ainda aconteceram por muito tempo, com menos intensidade.

De acordo com a mesma autora, a amamentação era considerada o alimento ideal para os bebês, por isso, as indígenas amamentavam por muito tempo e se alimentavam com aquilo que supostamente manteria a presença do leite materno. Esse hábito demarcado no Brasil influenciou outros países. Também alimentos engrossados com farinha eram oferecidos aos bebês que conseqüentemente estimulava várias complicações intestinais e estomacais. Quando os primeiros dentinhos apareciam os alimentos oferecidos às Crianças eram os mesmos de adultos. Dado que, as Crianças eram a parte mais vulnerável a doenças e, portanto, em casos de epidemias eram as primeiras afetadas, principalmente em decorrência da alimentação que não proporcionava, em sua maioria, o fortalecimento da defesa do organismo. Tanto as Crianças de famílias ricas ou pobres não havia as precauções condizentes com o fator da Infância e com maior intensidade de vulnerabilidade e doenças aos pobres, pois os fatores culturais e financeiros para os recursos necessários somavam-se negativamente.

As façanhas que referiam às bruxas e, muitas vezes, culpavam pelo grande número de morte infantil não era justificativa plausível para os profissionais da saúde, com destaque para os médicos, pois segundo eles as mortes provinham da falta de cuidado com os recém-nascidos, muitos sobreviviam milagrosamente. Tanto os indígenas quanto os africanos tinham a cultura de cantar ou contar histórias para fazer as Crianças dormirem, que envolvia assombração e amedrontamento. A autora também comenta que os fatores espirituais eram presentes no Brasil a começar pelos nomes de Santos dado aos filhos. Batizavam as Crianças

e, como havia casos de mortalidade, a Igreja obrigou que essa ação fosse realizada até o oitavo dia de vida, tendo em vista que caso o recém-nascido viesse a óbito iria direto para o céu, sem passar no purgatório. Essa prática também era efetivada pelos escravos e libertos. “O batismo consistia não somente num rito de purificação e de promessa de fidelidade ao credo católico, mas uma forma de dar solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais.” (PRIORE, 2010, n. p).

A Infância no Brasil, segundo Priore (2010), sobretudo foi marcada pela presença do castigo físico, inclusive com a palmatória, prática também executada pelos jesuítas. Nas aulas jesuíticas o brincar era o momento do banho no rio e “ver as argolinhas correr”<sup>7</sup>. Também brincavam com as miniaturas dos utensílios de caça e pesca, beliscão, mímicas, músicas, danças, dentre outras brincadeiras. As Crianças vestiam enfeitando-se que, segundo registros, assemelham-se aos trajes carnavalescos da modernidade. Fato é que a partir dos sete anos os filhos dos senhores continuavam estudando enquanto os filhos dos escravos estavam trabalhando. Já nessa época utilizavam as cartilhas de alfabetização, além do ensino da religião. Os mestres eram obrigados a ensinar a oração do Pai Nosso e Ave Maria. Encaminhavam as Crianças para assumirem responsabilidades diversas. O ambiente escolar oportunizava a Criança socializar, aprender hábitos de convivência, ter contato com a ciência, verticalizar sua compreensão de mundo, dentre outros aspectos que são constituintes na formação humana.

Ana Maria Mauad (2010) evidencia que a Infância era designada como uma etapa antes da vida adulta que se limitava à fala ou ausência desta, fatores físicos estereotipados, a dentição e outros fatores que delimitam e não designam a Infância em seu âmago. A autora mostra que, durante o período imperial no Brasil, a fotografia foi um meio de mostrar os trajes, penteados e outros detalhes existentes à época. Visto que a prática de fotografar era realizada principalmente pela família imperial, uma vez que, não havia recursos pelas famílias pobres para fazer as fotografias. Na modernidade, o contexto da cultura digital favorece que a maioria das pessoas fotografem seus filhos, registrem momentos importantes ou fatos cotidianos, mas naquela época contratava-se um fotógrafo, todos arrumavam para o momento e não poderiam mover-se nenhum pouco ou a foto sairia tremida. Esses registros no território brasileiro novamente mostram que a Criança vestia de maneira padrão, tendo em vista, um adulto em miniatura. As vestimentas da Criança da elite eram inspiradas nos moldes franceses. A Criança das famílias de elite começa a ter contato com brinquedos que não eram

---

<sup>7</sup> Tradição lusa antiquíssima, essas consistiam em uma forma de “justa” na qual se deixava pender de um poste ou árvore enfeitada, uma argolinha que devia ser tirada pelo cavaleiro em disparada (PRIORE, 2010, n. p.).

produzidos em casa. No entanto, por volta dos oito anos de idade, já não eram conduzidas para as práticas de uma Criança, eram tratadas como adultos e, portanto, as ações condiziam-se com a vida adulta.

Antecedente ao século XIX a fabricação de brinquedos era uma produção feita por várias indústrias, por isso, a estruturação de tais objetos exteriorizavam o fator de cada fábrica fazer aquilo que lhe competia, de acordo com o material que trabalhava. Dessa forma, cada fabricante produzia conforme a matéria prima que trabalhava. Artesãos eram instigados a construir obras minúsculas ou menores, destinando as Crianças. Com o passar dos anos aumenta-se a produção dos brinquedos, além de ampliar os materiais utilizados para esse processo. No entanto, é importante salientar que a Criança faz objetos diversos se tornarem elementos para brincadeiras, visto que a imaginação na Infância supera o que está posto no mundo real. (MAUAD, 2010).

Conforme Raquel Zumbano Altman (2010) a Criança indígena também era orientada, desde o seu nascimento, a práticas de adultos. Quando nascia um menino, este ganhava brinquedo que estimulava a caça e pesca e só o usaria anos depois de seu nascimento. As meninas eram direcionadas para as práticas como cuidados com a casa, plantar e colher legumes, fazer farinha, cuidar dos irmãos, dentre outras ações executadas pelas mulheres indígenas. Os elementos da natureza se tornavam brinquedos nas mãos da Criança, uma folha, pena de animais, pedras, sementes de frutas, terra, que utilizavam a favor do mundo imaginário para construção de objetos. Bonecas eram criadas com galhos, folhas e barro, esculpindo o formato de corpo que imitavam o corpo adulto. Brincadeiras na água para pegarem peixes também condiziam com uma prática desde os primeiros anos de vida.

Benjamin (1984) destaca que os brinquedos e jogos expressam consigo a influência dos adultos, assim como a Infância é demarcada pelos intensivos traços, ações, comportamentos, exigências, roupas adultizadas. O chocalho que é utilizado como brinquedo para bebês, por exemplo, faz referência a um instrumento utilizado para expulsar maus espíritos. Os jogos e brincadeiras são ansiados pelas Crianças para repeti-los, assim, tornar-se um hábito. Portanto, vincula-se a realidade que instigam e necessitam com ações que se tornam hábitos, como comer, vestir, andar, dentre outros fatores. Com objetos recebidos pelos adultos, a Criança os transformava em brinquedos com sua criatividade. Muitos brinquedos se tornaram brinquedos por causa da imaginação da Criança.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste

à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIM, 1984, p. 72).

Segundo Mauad (2010), quanto à educação, contratava-se uma preceptora para instruir as Crianças, com ênfase para os meninos. Posteriormente, iam às escolas e, os meninos, muitas vezes iam para o exterior. Entendia-se que a educação era dada pela família e à escola cabia-lhe instruir, ensinar as disciplinas. Quando as meninas começaram a frequentar as escolas, a abordagem era diferente, quanto ao que era trabalhado na instituição com estas. Aos meninos exigia-se uma postura viril, com instrução civil ou militar. Já para as meninas, conduziam para a maternidade, para o mundo doméstico.

Portanto, estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. Dentro desta perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava (MAUAD, 2010, n. p).

De acordo com Walter Omar Kohan (2011) os estudos realizados por Philippe Ariès demonstram a ausência do sentimento da Infância durante vários séculos. O autor enfatiza que o sentimento de Infância apresenta grande marco no ambiente escolar, onde obteve mais força, mesmo com as complexidades existentes nesse âmbito. Tendo em vista o ambiente escolar, Kohan, discursa sobre a concepção foucaultiana de poder disciplinar. A disciplina, em seu sentido amplo, denota duas vertentes: poder e saber. A institucionalização escolar perpassa por controle da ideologia dominante, que utiliza seu poderio para conduzir a sociedade conforme seus anseios. Portanto, pontua a existência de indivíduos exercendo poderes com o ato de “punir e vigiar”<sup>8</sup>.

Por sua parte, a sanção normalizadora reúne cinco traços: 1) castiga-se os detalhes mais insignificantes e coloca-se valor punitivo a elementos técnicos aparentemente neutros: há uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (falta de atenção, descuido, falta de zelo), da maneira de ser (descortesia, desobediência), dos discursos (conversas, insolência), dos corpos (atitudes “incorretas”, gestos impertinentes, sujeira), as sexualidade (falta de pudor, indecência); 2) o que se castiga são os desvios, tudo o que não se submete a uma regra que tem uma referência tanto jurídica quanto natural; 3) os castigos têm uma finalidade corretiva, procuram corrigir os desvios; 4) as sanções são quantificadas e os comportamentos qualificados segundo uma lógica binária (bom/mau,

<sup>8</sup> Kohan remete a obra: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997/1975.

adequado/inadequado, etc.); 5) a sanção se organiza em torno de um sistema de prêmios e castigos. No conjunto desses traços, a sanção normaliza, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. Por último, o exame é uma técnica que combina a hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. Trata-se de uma técnica altamente ritualizada que normaliza qualificando, classificando e castigando. (KOHAN, 2011, p. 74 e 75).

A escola impõe condições para que a Criança esteja nesse ambiente. Kohan (2011, p. 81) comenta que na escola a Criança percorre etapas estipuladas pelo poder disciplinar que a direciona, sendo assim, “A escola moderna não é a hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro”.

O autor ressalta que Foucault afirma sobre a Infância, e a existência desta, durante os séculos XVIII e XIX em que os adultos começam a organizar-se relacionando com as Crianças em diferentes instituições seja na própria família, nas escolas no âmbito da higiene pública. Os adultos ficam mais próximos das Crianças e tornam-se mais íntimos na relação de pais e filhos, por exemplo. Portanto, começam a entender ou pelo menos buscam compreender a Criança em seus contextos, seus ideais, suas invenções, seus anseios, seus pensamentos, seu corpo, enfim, a visão de adulto em miniatura movimenta-se no sentido de compreender da Infância.

Arendt (2016) entende que a Infância é a inserção de um novo ser no mundo, no entanto, há um velho mundo em que a Criança deverá adaptar-se. Arendt diz que “(...) a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta”, que está em processo de formação. O adulto tem responsabilidade dos cuidados básicos da Criança, em primeira e imediata instância cabível à família. Por conseguinte, a educação escolar possibilita contribuir com sua formação “mostrando-lhe o mundo”. Impedir a Criança de expressar-se perante o mundo em que está inserida, ressalta a autora: “A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos”.

Conforme Sarmiento (2005) o contexto em que a Criança está inserida permitirá ou não a ter melhores condições para vivenciar a Infância no sentido de que a Criança tem direito de desfrutar em sua plenitude as interfaces dadas à Infância como, por exemplo, os cuidados com a alimentação, saúde, vestimentas, ir à escola, brincar. A desigualdade social condiciona a diferentes construções da Infância na qual a Criança que não tem condições para acesso aos recursos que possibilitam desfrutar a Infância é impactada com situações que desfavorece vivê-la. O autor compara a Criança que vive na Europa com a que vive na América do Sul, pois as condições para acesso ao básico do cotidiano são díspares. A cultura da Infância se

constrói nas relações de uma Criança com a outra intermediada pelo mundo imaginário, o mundo real e, também, o mundo adulto. Por meio da imaginação a Criança transforma objetos em brinquedos, situações que observam nos adultos em brincadeiras, ou seja, vai além do que está posto. Portanto, a Infância considera a Criança como sujeito ativo na sociedade e que faz parte desta, com suas diferenças e alteridade perante os adultos.

Com o passar dos anos a inserção tecnológica ganha espaço e dimensiona-se rapidamente na sociedade. Nesse cenário as Crianças vivenciam diferentes momentos na Infância, se comparado há poucos anos passados. A influência digital traz consigo novas possibilidades na vida humana. Conforme Inés Dussel (2017) a escola está posta em contextos diversos e que a inserção de instrumentos digitais na sociedade reverbera pensar o ambiente escolar, assim como protagonizar os aspectos que dimensionam as vivências, afinal, a imposição digital repercute os interesses econômicos. Portanto, o capitalismo dispõe novos desafios à escola, uma vez que, esta preocupa com a formação humana.

A escola como espaço de iguais deveria convidar todos a se aproximar de novo, como nova experiência, desses objetos que habilitam um encontro distinto com o mundo, e que permitem a cada um apropriar-se dele, encontrar um lugar nele, acessar suas linguagens como modos de representação das experiências humanas (DUSSEL, 2017, p. 103).

As mídias digitais se fazem presente na vida da Criança desde o primeiro momento. Perante a sociedade capitalista as indústrias tecnocultural ganham espaço e, conseqüentemente, desencadeia padronização em diversos âmbitos. Dessa forma, é importante pensar nos reflexos que podem direcionar à Infância, tendo em vista a formação intelectual das Crianças.

Pensar a educação e a formação da criança a partir do Programa de Lipman, nos provoca a retomar Platão na obra *As Leis*. Platão, no diálogo *As Leis*, deixa claro importância que a educação da Criança seja reconhecida como algo fundante da *pólis*, sobretudo do seu *dever*. Sendo a *pólis* uma realidade instituída, a questão da educação das Crianças implica diretamente no movimento de constituição dessa realidade. A preocupação central de Platão reside no risco que as constantes mudanças representam à conservação da *pólis*. O diálogo de Platão com Clíncias nos permite inferir que uma das principais responsabilidades da educação consiste na busca pelo equilíbrio entre o pensamento e ação humana. Esse equilíbrio deve ser considerado desde a formação da Criança, pois “a educação é o processo de atrair e orientar crianças rumo a esse princípio que é pronunciado como correto pela lei e corroborada como verdadeiramente correto pela experiência dos mais velhos e dos mais justos” (PLATÃO, *As*

*Leis, II*, p. 47). Noutras palavras, para ele, a educação das Crianças deve ser pensada como possibilidade de formar cidadãos prudentes, que constituirão e governarão a *pólis*, quer dizer, a política.

O diálogo *As Leis*, como ressalta Kohan (2011), evidencia que o legislador não tem conhecimento sobre a questão da educação da Criança e isso abre a possibilidade de que seja enredado pelo novo, pelo que se apresenta como melhor que o que está em curso. Platão mostra que a educação ética deve ser a primeira experiência da Criança em relação a virtude. Ele não refere apenas ao que será ensinado, mas sobretudo à forma que será ensinado. Assim, virtudes como moderação, coragem, bondade, devem ser ensinadas às Crianças desde muito pequenas para que as interiorize de modo a serem expressas em suas ações futuras no âmbito da *pólis*. É nesse sentido que Platão reprova a efervescência de novidades, de inovação, pois, segundo ele, nem sempre é bom em vista da educação e da formação da Criança. Ademais, Platão afirma que “[...] as coisas que a maioria denomina boas são erroneamente designadas” (PLATÃO, *As Leis, II*, p. 114). Platão mostra que a educação da Criança deve ser reconhecida como os primeiros exercícios que levarão a alma a um estado de elevação, quer dizer, um estado virtuoso. Disso decorre que, no que diz respeito à educação da Criança, a omissão deve ser veementemente evitada pelo legislador bem como por aquele que se dedicará a ensinar a Criança. Ela deve conhecer tanto a justiça como a injustiça e, ao ser ensinada a amar a justiça, aborrecerá a injustiça e a insolência. Isso ocorrerá porque aquilo que se torna hábito na formação da Criança é assimilado por sua alma como algo natural, ou seja, “[...] devido à força do hábito é na infância que todo o caráter é mais efetivamente determinado. (p. 281). O exercício da reflexão deve ser constitutivo da formação da Criança. Ela deve ser ensinada a reconhecer e amar aquilo que é justo, aquilo que existe em vista do bem da *pólis* ou seja, em vista do bem comum. E esta é uma das razões pelas quais se deve distinguir o que “é primordial e o que é secundário” no trabalho de formação da Criança (PLATÃO, *As Leis*, p. 128). O que esse filósofo nos ensina sobre a educação da Criança é que não se pode ser omissos quanto a esta formação. A intencionalidade é constitutiva do ato de educar e formar o ser humano. Não se pode ignorar a dimensão política da educação e da formação e isso vale para a fase da Infância.

## **2 O CONCEITO DE FILOSOFIA NO PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN: algumas considerações**

*Filosofar é romper com a acomodação, a preguiça de pensar, o senso comum, a explicação fácil e superficial; é ir além dos fatos, das opiniões, das crenças, da experiência, do cotidiano. É admirar-se, espantar-se, maravilhar-se, ser capaz de ver o que não aparece na imediatez da experiência, enfim, é pensar o mundo, a existência individual e coletiva, os textos e os sistemas filosóficos.*

*Ildeu Moreira Coêlho*

Nesse capítulo busca-se indagar se o *Programa Filosofia para Crianças* está posto como liberdade do pensamento. Pensar é uma ação intrinsecamente ligada à educação filosófica. O homem, como animal *politikon*, como reconheceu Aristóteles em sua obra *Política* (1998), potencialmente dotado da capacidade de pensar, pode ou não chegar a esse ato. Provocar ou propiciar o exercício de pensar, desde a Infância, quer dizer, trabalhar no sentido de propiciar o trabalho do pensamento, do exercício do filosofar, do pensamento crítico é, também, responsabilidade da escola.

A filosofia, de acordo com Chauí (2000) é a não aceitação das coisas ordinariamente. Visto que, a aceitação acontece após a investigação e questionamento do que está posto, é, por assim dizer, um ir além do senso comum, da aparência, é uma indagação para saber o que é. Como mostra Hadot (2014a, p. 18), a filosofia indaga o quê é e como é, “(...) a filosofia é, antes de tudo, uma maneira de viver”. Assim, o exercício filosófico é o movimento do pensamento que possibilita a reflexão sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a existência humana. Dentre os muitos aspectos que constituem o debate histórico-filosófico sobre o trabalho do pensamento, na presente pesquisa, busca-se pôr em questão o trabalho filosófico na Infância. Desse modo, a discussão se dá a partir da reflexão sobre o ensinar a pensar na Infância e sendo assim, parece correto entender que essa busca necessariamente envolve o ensinar e o aprender no campo filosófico, reconhecido aqui como trabalho intelectual imaterial.

Ancorados nesses pressupostos, a presente pesquisa põe em questão o *Programa Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman com vistas a compreender, em que medida, tal Programa contribui no sentido de que a Criança vivencie experiências do pensamento, para que ela aprenda a pensar. Reconhece-se como fundamental, num primeiro momento, apresentar os princípios, argumentos, estratégias constitutivas do Programa de Lipman para então pensar com o autor sobre o alcance, possibilidades e limites de suas proposições.

Matthew Lipman [1923-2010], filósofo americano que, ao se deparar com a dificuldade de parte significativa de seus alunos no ensino secundário, preocupou-se com a questão da ausência ou da tímida realização do pensar filosófico na Infância. Segundo Gizele Geralda Parreira Elias (2005), Matthew Lipman, nasceu na cidade de Vineland, no Estado de Nova Jersey – Estados Unidos. Concluiu o grau secundário de seus estudos e após sete anos ingressou na Universidade de *Stanford* no ano de 1945. Conquistou seu doutorado em Filosofia com a tese sobre arte em *Nova York* pela Universidade de Columbia no ano de 1954. Em seguida foi para a França e ministrou cursos de pós-graduação na *Sorbone*. Tornou-se professor de Filosofia na Universidade em que se doutorou. Assim, permaneceu como professor nesta instituição até a década de 1960.

De acordo com Elias (2005), ao lecionar na Universidade de Columbia a disciplina Introdução à Lógica e Teoria do conhecimento Lipman identificou déficit cognitivo dos estudantes para compreender o conteúdo exposto no âmbito da disciplina. Visto que ao analisar os momentos estudantis e a estrutura física da instituição, observou as dificuldades existentes e propôs atividades que tirassem as inferências lógicas com o intuito de desenvolver o raciocínio dos discentes. Tal observação possibilitou que constatasse a importância de trabalhar o pensamento lógico com os estudantes. Lipman (1998, p. 21) relata: “Todavia, deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas”.

Elias (2005) ressalta que as resistências cognitivas observadas por Lipman também eram enfrentadas por vários professores e em outras disciplinas ao ministrarem as aulas, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino secundário. Os conteúdos estudados nas instituições educacionais no contexto vivenciado por Lipman não apresentavam, em sua maioria, significado para os alunos e os resultados com pouco rendimento escolar. Incomodado com a situação vivida, Lipman buscou interferir nesse cenário por meio da Filosofia.

Lipman (1998) conta que, em meio a esses conflitos internos de si, teve contato com um professor que trabalhava com Crianças com deficiências neurológicas e o orientou a trabalhar com atividades para extrair inferências lógicas. O professor, o qual Lipman dialogou e deu-lhe sugestões, relatou que com seus alunos a estratégia havia sido favorável. Posteriormente, foi sugerido a Lipman que escrevesse uma história para Crianças e, dessa forma começou a pensar em que tipo de história faria sentido para a Criança.

Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Minha ideia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com os adultos) (LIPMAN, 1998, p. 22).

A partir das considerações do autor sobre como devia ser a estrutura da história que pretendia escrever para Criança, nota-se a defesa de uma concepção de educação como algo que se realiza a partir de um modelo a ser seguido. A identificação da Criança com os personagens da história, por si só, não mobilizaria o trabalho com o pensamento. Desse modo, não parece razoável comparar tal estratégia com o método platônico de diálogo interrogante com vistas a fazer com que o personagem chegue ao conhecimento de algo.

Conforme Ana Míriam Wuensch (1998), no Brasil, em 1984, o *Programa Filosofia para Crianças* chegou ao país através da professora Catherine Young Silva fundadora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)<sup>9</sup>, em São Paulo. Nesse contexto elaborou atividades e treinamento referente ao método lipmaniano e, posteriormente alcançou vários países como Argentina, Chile e o próprio Brasil. Catherine contou com a colaboração de alguns professores, com destaque Marcos Antonio Lorieri, professor de Filosofia na PUC-SP de Catherine, e também contou com o apoio das professoras de filosofia e inglês Ana Luiza Falcone e Sylvia Hamburger Mandel. A autora argumenta que “Através de seu trabalho, Catherine percebeu o poder das crianças na interação com os adultos, e estava convencida de que o programa *filosofia para crianças* era um poderoso aliado no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual infantil.” (WUENSCH, 1998, p. 52).

Um dos pesquisadores referência quanto ao *Programa Filosofia para Crianças* no Brasil, também, é Walter Omar Kohan que tem vários trabalhos publicados e grupo de extensão sobre a temática. De acordo com Christyan Jhonn dos Santos Costa Abreu (2021), Kohan foi orientado por Lipman e seu pensamento está ancorado nas teorias que fundamentam o ensino de filosofia institucional na concepção lipmaniana. O trabalho de Kohan foi fundamental no sentido de ampliarmos a compreensão sobre o Programa de Lipman.

---

<sup>9</sup> De acordo com Iracema Cerdán Galves o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em São Paulo fechou no ano de 2005. GALVES, Iracema Cerdán. **O ensino de Filosofia no Ensino Fundamental – revisitando o que foi estudado na última década (2001 -2010)**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Referente às regionais do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças não encontramos informações precisas sobre o atual funcionamento.

De acordo com Wuensch (1998) o *Programa Filosofia para Crianças* no Brasil está presente em várias regiões do país e, segundo dados da CBFC, a maioria das escolas que o adotam são da rede privada, mas em alguns lugares está em escolas da rede pública. A autora ressalta que várias Crianças que tiveram a disciplina de Filosofia em seu currículo escolar não deram continuidade, pois o professor que a ministrava não se manteve na instituição. Isto acontece porque a proposta de Lipman dispõe um treinamento aos professores para tal ação em sala de aula sendo necessário que o trabalho com a disciplina seja desenvolvido por esses professores que receberam formação para tal. Esse fato mostra que a questão da implantação do Programa não é algo tão simples e é suscetível a descontinuidade sempre que não tiver a presença do professor que recebeu o “treinamento” indicado como requisito para o desenvolvimento do Programa. A ideia de treinamento de um grupo de professores de determinada escola nos parece problemático, pois está vinculada a ideia de que o trabalho do pensamento seria responsabilidade de alguns professores e não da escola como um todo. Parece até que os professores que não recebem treinamento não trabalham com seus alunos no sentido do exercício do pensamento.

Wuensch (1998) enfatiza ainda que as pesquisas no ambiente acadêmico sobre o *Programa Filosofia para Crianças* cresceram, estando presente, por exemplo, em grupos de estudos, seminários, dissertações e teses, tendo em vista que, com esse estudo busca-se pensar a educação do país e muitas instituições buscaram inovações por intermédio do Programa proposto por Lipman.

Segundo a autora ainda no ano de 1985, o Brasil recebeu pela primeira vez a visita de Lipman, o qual dialogou sobre a temática “*Filosofia para Crianças, isto é possível?*”. Proferiu palestras e conferências em algumas universidades de estados diferentes. Posteriormente, no ano de 1988, Lipman retorna ao Brasil juntamente com sua colaboradora Ann Margareth Sharp e outros professores de países diferentes representantes de centros de filosofia para Crianças para realizar o *II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças*, além de participar de outros eventos no país. A adesão ao Programa de Lipman no Brasil levantou algumas questões para os filósofos e, também, para os educadores. Os filósofos universitários questionavam se a proposta realmente seria relevante para as Crianças brasileiras, no sentido de que o que deu certo em outro lugar não necessariamente dará certo aqui. Outros diziam desconhecer a proposta e não se posicionavam. No geral, estavam dispostos a ouvir a proposta e entendê-la. Dessa forma, aos que permitiram conhecer o Programa foram desafiados a entender seus pressupostos e propósitos, a filosofia nesse contexto, compreender a Infância nesse aspecto, além de vivenciar o que é proposto no *Programa Filosofia para Crianças*.

Mas, na origem do movimento de *filosofia para crianças* no Brasil, aqueles que se permitiam pensar esta proposta tinham pela frente dois desafios: em primeiro lugar, colocar-se a questão, mais teórica, sobre a *possibilidade* do ensino da *filosofia para crianças*, o que implicava uma revisão da ideia e das relações entre o que é a filosofia e o que se entende por crianças e a infância em geral, e, por outro lado, o contato direto com elas na sala de aula do ensino fundamental (o que também não faz parte da formação tradicional do filósofo). O segundo desafio, extensivo aos filósofos e aos educadores em geral, era realizar esta proposta em sala de aula, vivenciá-la e acompanhar seu desenvolvimento e seus resultados (WUENSCH, 1998, p. 55).

A autora mostra que nesse contexto, Catherine e Marcos Lorieri conseguiram inserir o Programa em algumas escolas públicas em São Paulo como forma de conhecer e colocar em ação a proposta lipmaniana. Os mesmos acompanharam os professores e os direcionavam para execução do *Programa Filosofia para Crianças*. Consequentemente, com o investimento da Secretaria Estadual de Educação possibilitou a tradução completa inicial dos materiais de Lipman, referente às histórias de ficção, além do material direcionado aos professores. Com essa movimentação, escolas privadas, laicas ou religiosas, aderiram a proposta de trabalhar a *Filosofia para Crianças* nas instituições.

De acordo com Wuensch (1998) os centros brasileiros de filosofia que formam professores e monitores do *Programa Filosofia para Crianças*. No Estado de São Paulo que iniciaram a organização de vários centros regionais para conduzir a vivência e execução do Programa, no entanto, em outros locais como Santa Catarina, Minas Gerais, Mato Grosso, Brasília, Rio de Janeiro, Paraná, Maranhão também desenvolvem, desde meados da década de 1990, estudos, formação e prática da proposta de Lipman. A autora destaca que há estudos universitários, além de projetos de pequena a longa duração referente ao *Programa Filosofia para Crianças* e eventos regionais, nacionais e internacionais. Também mostra que questões sobre a Infância são pensadas e, conseqüentemente, programas que envolvem esse pensar são criados, como por exemplo, o programa *Criança Cidadã* do Núcleo de Educação Reflexiva da rede Pitágoras em Minas Gerais que propõe um estudo com as Crianças para compreender temas ligados à estas como trabalho infantil, abandono de Crianças, dentre outros. Wuensch (1998, p. 77) afirma que “A criação de espaços para o conhecimento desta proposta e sua experiência deve vir acompanhada da criação de espaços para a reflexão e a pesquisa junto com a prática. E, neste sentido, a interação das escolas com a universidade é fundamental”. Mas a questão não parece ser meramente disseminar o Programa e buscar a relação escola universidade, quer dizer, há também e fundamentalmente a questão da concepção de filosofia presente no Programa de Lipman.

Abreu (2021) argumenta que Lipman escreveu oito “novelas filosóficas”<sup>10</sup> com colaboradores, sendo uma das principais Ann Margaret Sharp. Essas novelas têm como público alvo a idade de 3 a 17 anos, sendo que cada uma contempla determinadas idades, com o objetivo de desenvolver habilidades que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, por intermédio dos diálogos que acontecem na “comunidade de investigação”<sup>11</sup>. Lipman (1995) defende o paradigma reflexivo que propõe a relação entre docentes e discentes para as investigações da “comunidade de investigação”, enquanto no paradigma padrão o professor é detentor do conhecimento e, Lipman, se contrapõe a essa prática pré-estabelecida ao docente e, conseqüentemente aos discentes que são alvo das ações e práticas realizadas em sala de aula.

Conforme Kohan (1998) o primeiro material criado por Lipman foi direcionado a adolescentes e nos anos seguintes começou a escrever romances com maior abrangência de idade, além do material de apoio aos professores e monitores ligados ao Programa. O autor ressalta que as histórias criadas por Lipman e seus colaboradores remete a diversos assuntos que envolvem o contexto da Criança, incluindo a própria sala de aula. Kohan apresenta um esquema em que dispõe a abordagem de cada romance que envolvem habilidades básicas do pensamento, natureza e percepção, filosofia da linguagem, investigação filosófica geral, investigação ética, investigação estética, investigação social, tendo em vista que cada romance abrange temas diversos, conforme a habilidade a ser trabalhada.

Os romances apresentam, em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os leem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que aplicam-se a inúmeros problemas filosóficos. Estes problemas, como a verdade, o bem, a beleza, a justiça, a liberdade, que Lipman e Sharp consideram problemas eternos da filosofia, voltam repetidas vezes, sob diferente roupagem, nos romances (KOHAN, 1998, p. 88).

---

<sup>10</sup> As novelas lipmanianas para além da percepção como um livro didático filosófico e o manual do professor como um simples manual a ser seguido dogmaticamente, proporcionaram para o ensino de filosofia a possibilidade de compreender que há sim possibilidades de as crianças pensarem por si mesmas a partir de um processo sistematizado e progressivo, e que não é apenas adaptar para outras conjunturas socioculturais, mas compreender o arcabouço filosófico que a programa lipmaniano carrega e possibilita desenvolver (ABREU, 2021, p. 97).

<sup>11</sup> Este termo, presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica (LIPMAN, 1995, p. 31)

Lipman escreveu oito<sup>12</sup> novelas que compõem seu Programa. Nesse estudo optou-se por tratar duas - haja vista que a estrutura da novelas é muito semelhante -, delas com vistas a elucidar alguns aspectos da estrutura do texto que podem nos auxiliar a compreender limites constitutivos do Programa em questão. A novela *Issao e Guga*, destinada a Criança de seis a oito anos de idade, aborda temáticas que envolvem os sentidos das coisas e objetiva construir noções sobre conceitos e a compreensão do mundo - seres vivos, seres humanos, direitos, dentre outros aspectos -, que englobam a natureza e a percepção. O livro *A descoberta de Ari dos Telles* tem elementos que desenvolvem a investigação filosófica geral, por meio do diálogo que envolve temas como objetividade, “comunidade de investigação”, origem do mundo, artes, direitos das Crianças, ciência, educação, entre outros (KOHAN, 1998).

O livro *Pimpa*, elaborado por Matthew Lipman (1997), retrata histórias contadas pela personagem principal, uma menina cujo nome é o título do livro, com idade de aproximadamente nove (9) anos, faixa etária a que se destina esta “novela filosófica”. Há em todo o corpo do texto um diálogo com o leitor, cujo intuito é evitar a dispersão da criança em relação à leitura do material, chamar a atenção para não dispersar a compreensão. É repleto de cenas que envolvem Crianças de acordo com a idade sugerida de leitores em ambientes diversificados como casa, escola, dentre outros.

Começarei dizendo meu nome. Meu nome é Pimpa. [...] A razão pela qual eu inventei uma história é que cada aluno da classe teve que inventar uma história. O que eu contar é a história de como a minha história foi inventada. [...] Nós não sabíamos que íamos ter de inventar uma história até que Seu Marcos falou sobre a ida ao zoológico. Seu Marcos é o nosso professor. [...] Ele disse: - Quero que cada um de vocês pense num animal, num pássaro ou num réptil de que goste mais para ser sua **criatura misteriosa**. [...] Mais tarde enquanto estava sentada recomecei a pensar na criatura misteriosa [...] meu queixo estava apoiado na minha mão e meu cotovelo estava apoiado na carteira. [...] Meu braço tinha adormecido. Eu ainda não consigo entender. Se o meu todo estava acordado, como uma parte de mim podia estar adormecida? [...] Se meu corpo e eu somos um então **ele** não pode **me** pertencer. E se meu corpo e eu são diferentes, então quem sou **eu**? (LIPMAN, 1997, p. 3 – 7).

Nesta novela Lipman (1995) busca, por meio do relato da personagem, despertar a atenção das crianças. O pensar é estimulado nos diversificados momentos e situações vividas

<sup>12</sup> As novelas são, em ordem cronológica de publicação: *A descoberta de Ari dos Telles*, publicada em 1974 que trabalha a lógica para crianças de 11 a 12 anos; *Luísa*, de 1976, que discute temas éticos para adolescentes de 13 a 15 anos; *Satie*, de 1978, que trabalha questões de estética para adolescentes e jovens de 13 a 17 anos; *Marcos*, de 1980, que discute questões sociais e políticas para adolescentes e jovens de 13 a 17 anos; *Pimpa*, de 1981, que trabalha a linguagem com crianças de 9 a 10 anos; *Issao e Guga*, de 1982, que trabalha questões ambientais e da natureza e a percepção das coisas para crianças de 7 a 8 anos; *Elfie*, de 1987, que trabalha a linguagem e o raciocínio para crianças de 6 a 7 anos; e *Nous*, de 1996, que é uma continuação de *Pimpa*, e que trabalha as questões das implicações das decisões morais para crianças de 9 a 10 anos. (ABREU, 2021, p. 21).

na Infância, com base no que a personagem Pimpa problematiza. A partir das perguntas que Pimpa faz, busca-se instigar as Crianças a pensarem temas contemplados na novela. O estilo de texto evidencia uma compreensão de que é necessário mostrar às Crianças que as coisas estão interligadas e que, por meio de estratégias interdisciplinares se alcança a compreensão dessa ligação entre as coisas. Assim, fica claro que a ideia de interdisciplinaridade orienta a escrita da novela, como se pode notar a partir da presença de temas contemplados nas perguntas elaboradas por Pimpa sobre temas variados, como por exemplo, corpo humano, família, meio ambiente, higiene pessoal, direitos. É fundamental salientar que todos os temas têm uma vinculação à questão da lógica, eixo estruturante do Programa de Lipman.

No livro *Pimpa* é possível perceber as relações lógicas existentes no texto. Para Lipman, a lógica é fundamental para aquisição das inferências essenciais para o desenvolvimento do raciocínio dedutivo. Retrata relações de tempo e espaço como mostra o trecho em que Pimpa e seu colega de sala, Bruno, buscam entender esta lógica.

- Ah, Bruno – disse eu – acho que sei o que quer dizer. É como o Beto disse: Existe a palavra montanha. [...] Depois voltou à lousa, pegou um pedaço de giz e escreveu: As montanhas estão **longe** daqui.  
As casas estão **perto** do lago.  
**Longe de e perto de** são relações espaciais.  
Ri, bati palmas e falei: - Também sei fazer isso! – E escrevi:  
Hoje é **antes** do passeio ao zoológico.  
Semana que vem será **depois** do passeio ao zoológico.  
**Antes de e depois de** são relações de tempo. (LIPMAN, 1997, p. 09)

As novelas filosóficas de Matthew Lipman possuem diálogos que têm o objetivo de suscitar a investigação e a construção de conceitos por parte das crianças. Os temas são contextualizados de acordo com a fase vivida pela Criança a qual o material se destina. Assim, aguçam o interesse do leitor que apreende o significado da leitura. Dessa forma, segundo Lipman (1995) desenvolve habilidades na resolução de conflitos vividos cotidianamente na infância e também no decorrer da sua vida. As novelas são a expressão de uma compreensão instrumental de educação e de formação, pois, primeiro, tem uma noção de prescrição como ponto de partida na formação da Criança. Essa prescrição, no entanto, inicia com a problemática do “treinamento” dos professores que farão parte do Programa. De início, essa ideia sinaliza a compreensão de que o professor está desprovido da capacidade de reflexão e impedido do uso da autonomia sobre o trabalho que realiza junto às Crianças. O Programa de Lipman admite como necessário e indispensável o treinamento do professor e o adestramento das Crianças por meio de material didático com teor prescritivo, como que um passo a passo do que fazer, sobre o que estudar e como fazê-lo. Nesse sentido, pode inferir

que não há autonomia e nem liberdade – nem do professor e nem do aluno - no que diz respeito a busca do conhecimento, a curiosidade sobre si e sobre o mundo a sua volta. O que o Programa propõe é um seguir o que está de antemão definido e, no caso específico do nosso país, a adesão a este Programa é questionável também por ser uma importação de material elaborado para outro contexto sócio-político completamente diverso do nosso. Isso, por si só, já suscita questões que merecem considerações e problematizações.

Lipman e Sharp (1995) esclarecem no manual de professor *Pimpa* que o objetivo da história da personagem Pimpa é que as Crianças leitoras fiquem maravilhadas com as situações vivenciadas e descritas na “novela filosófica”. Afinal, as Crianças são questionadoras com as situações e com o mundo, a personagem Pimpa faz menção a esta ação de perguntar e querer entender o que não é claro para si. Os autores ressaltam a necessidade em propiciar às Crianças significação na fala, na escrita e na leitura, pois, muitas vezes, ouvir uma história é desejado e lê-la não o é. Portanto, importa-se em vincular a fala com a escrita, propiciar experiência ao ensinar qualquer que seja a disciplina, destacar seu significado, incentivar o pensar e contribuir para o uso adequado das palavras que são ações que possibilitam desenvolver a leitura, raciocínio e linguagem, no entanto, ignoram que a base do Programa e a estrutura das novelas são centradas na ideia de formação como prescrição, como um seguir um roteiro pré-definido por outrem, um roteiro que se estende a professores e alunos em vista da repetição esvaziada de sentido.

De acordo com os autores (1995), a “novela filosófica” *Pimpa* busca desenvolver habilidades cognitivas. Enfatiza que as habilidades de raciocínio são estimuladas por meio das situações que se assemelham às Crianças leitoras, tendo em vista a idade que o livro é destinado. Segundo eles, dessa forma, é possível que haja interesse pelas Crianças. *Pimpa* é uma obra em que o manual do professor explicita trabalhar com as Crianças a ambiguidade, relações, símile, analogias, regra e razão, história, mistério e mito. O manual põe em evidência a necessidade de trabalhar alguns objetivos pedagógicos em que o professor pode utilizar as atividades propostas, mas também criar outros exercícios e considerar as idealizações dos alunos e esclarecem:

Há, no entanto, dois estágios no papel do professor: a) durante o primeiro estágio, o professor deve estar pedagogicamente seguro e ter controle da relevância da discussão. Ao mesmo tempo deve ser filosoficamente reticente para que suas ideias pessoais não excedam em valor às ideias das crianças. b) À medida que o ano progredir, o exemplo de diretor pedagógico começará gradualmente, a dar frutos. O professor perceberá que é possível ser cada vez mais retraído no sentido pedagógico e dar aos alunos a oportunidade de assumir o seu papel em algumas sessões. Sem dúvida, o professor poderá se orgulhar se, ao final do ano, os seus alunos

apresentarem um teatro de fantoches de Pimpa. Mas poderá se orgulhar duplamente se, ao final do ano, os seus alunos puderem apresentar uma história de sua própria invenção, discuti-la sem a intervenção de adultos e depois criar os cenários, a indumentária e os outros aspectos da encenação que lhes possibilitará apresentar ao vivo um espetáculo de sua própria criação. Nada manifestaria melhor sua internalização da metodologia de Filosofia para Crianças! (LIPMAN; SHARP, 1995, p. 6 e 7).

O manual do professor orienta que o docente deve transmitir segurança metodológica no processo a ser realizado, sem fornecer “respostas” as questões e situações que surgirão. Orienta sobre o que fazer, como fazer, como direcionar as atividades vinculando com o material textual, como utilizar outros recursos para substanciar conceitos. Deste modo, o professor tem a missão de conduzir as Crianças para “ficarem maravilhadas e intrigadas”, termos utilizados pelos autores (1995). O direcionamento das etapas consiste, resumidamente, em possibilitar a leitura em voz alta por alguma Criança, mesmo que seja um trecho do texto, em seguida, questionar os alunos sobre o trecho lido, ouvir suas opiniões e apontamentos sem impor concepção do docente, é sugerida a leitura por parte, não mais que uma página, perguntar o que lhes interessa e registrar no quadro e possibilitar, após a anotação de todos apontamentos, prévio diálogo sobre o que foi exposto, no entanto designar maior tempo às questões posteriormente. Algumas perguntas como: “Por que você acha isso interessante? O que você acha que essas palavras significam? O que você acha que *Pimpa* quer dizer com isso? Por que você acha que isso aconteceu?” são exemplos de questionamentos recomendados para que o professor pergunte aos alunos como maneira de interagirem uns com os outros.

Conforme o manual (1995) estimular o diálogo na perspectiva filosófica não é uma ação simples, por isso as atividades sugeridas nesse material corroboram para que o desenvolver as discussões filosóficas na turma de maneira que haja compreensão dos movimentos lógicos e estratégias filosóficas pelas Crianças e, também, pelo professor.

Conduzir uma discussão filosófica desta maneira não é fácil. Leva tempo aprender como acompanhar e dar sequência aos comentários das crianças com o tipo certo de perguntas. É por essa razão que vários exercícios são oferecidos para nos ajudar a desenvolver essa habilidade. Eles são planejados propositalmente para: a) incentivar o diálogo; b) explorar os aspectos problemáticos de algumas ideias, conceitos ou temas; c) eliminar interpretações divergentes; d) permitir a prática no uso de técnicas filosóficas; e) explorar as implicações do que cada pessoa traz para a discussão, e f) considerar o que está envolvido num determinado problema proposto pelo texto (LIPMAN; SHARP, 1995, p. 8)

Kohan (1998) mostra que os manuais de apoio aos professores apresentam questões que, por sua vez, não são respondidas, com o intuito de instigar o pensar, recriar o fazer

filosofia na sala de aula. As histórias dos romances objetivam trabalhar as diferentes habilidades, e Lipman busca direcionar a questão por idade. Desse modo, “O desenvolvimento diacrônico de habilidades facilitado por romances e manuais irá propiciar um pensar complexo que, segundo Lipman, pode ser categorizado em quatro tipos de habilidades: raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução” (KOHAN, 1998, p. 97). Considerar o trabalho com Crianças hierarquizando habilidades parece algo pragmático demais para quem anuncia o ensino de *Filosofia para Crianças*. Aqui já se nota a filiação do pensamento de Lipman à concepção de educação de John Dewey [1859-1952] e o pragmatismo que a caracteriza. Desta filiação, ao que parece, decorre a compreensão e defesa de que o pensamento lógico, “o pensar superior”<sup>13</sup>, como denomina Lipman, decorre de uma sequência rígida e fixa de fases ou etapas pré-estabelecidas.

Conforme Lipman (1995, p. 19) a sociedade é constituída tridimensionalmente pela família, o Estado e a escola. Dado que a família consiste nos fatores particulares, o Estado no âmbito público e a escola associa os dois segmentos, “A família representa valores privados institucionalizados. O Estado representa valores públicos institucionalizados. E a escola representa a fusão de ambos.” O autor enfatiza que os motivos mantenedores de todos os segmentos diferem-se destacando que a escola tem a racionalidade como um princípio de organização que tem como objetivo educar pessoas e que tenham conhecimento razoável, termo usado pelo autor, que contribua para a vida dos educandos.

O primeiro contato que a Criança tem com a língua é no contexto familiar, geralmente, com os pais aprendem a falar e nem sempre é um processo tranquilo. A questão da leitura e da escrita é algo mais complexo e que, em geral a Criança terá acesso no contexto da escola, mas, como afirmado anteriormente, a maioria delas prefere ouvir histórias à lê-las. Considerando a leitura e a escrita como raciocínio, distancia-se de mecanismos técnicos, que se concentram, por exemplo, na gramática e fonética. A Criança, ao ter acesso à escola tem o impacto quanto à linguagem e pensamento, na instituição há organização que a conduz no

---

<sup>13</sup> O “pensamento de ordem superior”, assim como um grande número de termos técnicos, pode ser uma noção útil mesmo se cronicamente contagiada pela inexactidão. As três características anteriormente mencionadas – riqueza, coerência e curiosidade – podem ser consideradas como pontos aos quais o pensamento de ordem superior sempre retorna, não aqueles dos quais jamais se afasta. Mas se o pensamento em questão carece significativamente de todas estas características, é discutível que este deva ser compreendido como de ordem superior. (...) Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão dos pensamentos crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. E o pensamento de ordem superior inclui o pensamento flexível e rico em recursos. Rico em recursos no sentido de que ele tem ideia de onde procurar os recursos de que necessita, e flexível no sentido de que é capaz de movimentar-se livremente dispondo destes recursos a fim de que sejam totalmente eficazes. (LIPMAN, 1995, p. 37 - 39).

cotidiano do que é realizada neste ambiente, organização esta que, muitas vezes, não se tem em casa. Percebe-se a ênfase na questão da experiência como fonte do conhecimento, sendo que esse conhecimento decorre de uma sucessão de etapas que devem ser seguidas fielmente. Tendo em vista a prática docente, o autor mostra que a prática reflexiva direciona para ações propícias ao pensamento crítico e, portanto, a autocorreção da prática no sentido de observar o individual e o todo para que tenha contribuições acadêmicas nesta perspectiva.

O que a criança provavelmente espera da escola é que esta seja um substituto para o lar e a família – um ambiente que constantemente estimula a linguagem e o pensamento. Mesmo quando negligenciado, como acontece com frequência, o ambiente da casa contém tanta coisa para ser aprendida, tanta coisa para ser experienciada, que ele representa um desafio constante para a criança muito pequena. O que a criança descobre na escola primária, por sua vez, é um ambiente completamente estruturado. No lugar de eventos que fluem para outros eventos, existe agora uma ordem à qual as coisas se adaptam. No lugar de afirmações que podem ser compreendidas somente através da percepção do seu significado a partir do contexto global onde ocorrem, há uma linguagem de sala de aula que é uniforme e um tanto indiferente ao contexto e, desta maneira, relativamente destituída de sugestões enigmáticas. (...) Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. (LIPMAN, 1995, p. 23 e 31).

A compreensão da escola enquanto “lugar” da “ordem”, da adaptação, da linguagem uniforme - enfim, onde tudo está didaticamente organizado obedecendo a uma lógica e sequência -, se distancia daquilo que constitui a educação, a filosofia e a formação, pois essas realidades existem onde há liberdade do pensamento, onde a organização didática não impede o pensamento de alçar altos voos que, nem sempre significam encontrar respostas e formulações definidas.

Conforme Kohan (1998), a “comunidade de investigação” foi pensada por Lipman a partir da concepção de Charles Sanders Peirce o qual afirma que é na comunidade que se encontra a verdade, o real, a ciência e que sem a interpretação, não há verdade. Portanto, a investigação e o questionamento são a busca pelo novo. Lipman considera a “comunidade de investigação” o caminho para a prática filosófica dialogada.

Por outro lado, para Lipman a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo, o sentido da tarefa em que aventura-se cada investigador na filosofia. Então, a prática filosófica entendida como diálogo coletivo sem fim requer, além do desejo de saber (a *philo-sophía*) e o questionamento sem fim de todo saber adquirido, a disposição dos co-investigadores a buscarem caminhos de pensamento coletivo regradados por uma comunidade dadora de sentido (KOHAN, 1998, p. 104 e 105).

Em sua obra *Filosofia vai à escola*, Lipman (1990) apresenta sua proposta de *Filosofia para Crianças*. O autor faz uma ressalva inicial afirmando que a filosofia não é coisa exclusiva de adultos, as Crianças também podem ter aulas de filosofia e serem estimuladas a pensar, trabalhando as diversas habilidades. “(...) pois fazer filosofia não é uma questão de idade mas de habilidade em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante” (LIPMAN, 1990, p. 31). Assim, o autor defende que a lógica é essencial para o aperfeiçoamento do raciocínio, por isso propõe trabalhar em sala de aula com romances em que os personagens e as situações são contextualizados com a Infância para instigar o questionamento, formação de hipóteses de maneira que haja envolvimento e formem a “comunidade de investigação” possibilitando o diálogo entre todos envolvidos. Nesse contexto, o professor é o mediador que provoca o pensar para novas ideias e hipóteses a serem formuladas, para isso, há o manual que o auxilia na realização do programa. O autor propõe que a disciplina de Filosofia seja inserida na escola desde as séries iniciais, período de alfabetização, com o intuito de que essa disciplina ajude a Criança a pensar nas demais disciplinas.

A forma como o programa de Lipman pensa a educação, a formação e também o ensino de filosofia, nos provoca a pensar o que é a filosofia. Nesse sentido, ao reconhecer com Aristóteles (1991, 2009), Hadot (2014), Coêlho (2008, 2009, 2011, 2012, 2016) que filosofia é busca do porquê e da natureza das coisas, ainda com Heidegger (2013) filosofia é espanto, o Programa de Lipman causa estranheza quando propõe a disciplina Filosofia como condição para a realização do pensamento crítico na Infância.

Lipman, na obra *O pensar na educação* (1995), ao discutir questões sobre o processo educacional enfatiza que é estabelecida à educação a limitação em transmitir conhecimento, as disciplinas desvinculadas dos fatores reais e ao conhecimento que o professor tem.

As suposições predominantes do paradigma-padrão são as seguintes:

1. A educação consiste na transmissão de conhecimentos daqueles que sabem para aqueles que não sabem.
2. Os conhecimentos referem-se ao mundo, e o nosso conhecimento acerca do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo.
3. Os conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que juntas completam o universo a ser conhecido.
4. O professor desempenha um papel que lhes confere autoridade no processo educacional, pois somente se os professores tiverem conhecimentos é que os alunos podem aprender o que sabem.
5. Os alunos adquirem conhecimentos por intermédio da absorção de informações, i. é, de dados sobre assuntos específicos; uma mente bem educada é uma mente bem estruturada (LIPMAN, 1995, p. 28-29).

No entanto, a perspectiva reflexiva para Lipman (1995), constitui-se com a participação de todos envolvidos por intermédio da “comunidade de investigação”. Nela o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, há questionamentos e possibilidades para que o aluno pense, além de não determinar o professor como detentor do conhecimento, como alguém que saiba tudo sobre qualquer assunto e o objetivo da investigação é a percepção sobre as temáticas abordadas. O autor argumenta que a educação deve permear o caminho em que se questionam as situações e não apenas obter respostas prontas e pré-estabelecidas.

Deve estar claro agora que o paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma-padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto, uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e a maneira como é feito. No paradigma-padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma-padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo, considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação (LIPMAN, 1995, p. 30).

A “comunidade de investigação” é uma proposta para que permita que os alunos manifestem sua compreensão sobre determinado tema que é posto em questão em sala de aula e, nesse momento, o professor é o mediador e conduz o momento para que novas inferências sejam feitas, além de um auxiliar o outro e instigar novas conclusões ou deduções. Para tal aspecto, o currículo escolar que é definido com as soluções de todas as situações, implica ao não pensar no processo educacional. “Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes” (LIPMAN, 1995, p 31).

A “comunidade de investigação”, segundo Kohan (1998) é o momento em que se escuta o outro, investiga, contrapõe, concorda, questiona e, sobretudo, reconhece-se no outro. A escuta atenta possibilita o diálogo reflexivo e põe em questão diversos fatores identificados pelos integrantes da “comunidade de investigação” a partir da leitura dos romances, uma vez que, Lipman referenciou os acontecimentos das histórias baseados na vivência do leitor sugerido, conforme a idade, tendo em vista que habilidades são estimuladas para que a Criança questione, tenha inferências perante questões e dimensione ações para outros âmbitos da vida.

Referente à capacidade de raciocínio o autor argumenta que a educação proporciona que os alunos utilizem a razão para as diversas situações em suas vidas, seja como cidadãos,

cônjuges ou pais. “A educação pode ser vista como um grande laboratório da racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual pessoas jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar” (LIPMAN, 1995, p. 33). Se a educação é entendida como “laboratório da racionalidade” e seus fins estão circunscritos a formar “cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar”, a disciplina de Filosofia ali já nasceria morta, pois esse trabalho de treino é contrário aquilo que é a filosofia. Ora, sendo o homem dotado da capacidade de raciocinar, de pensar, a filosofia seria justamente uma das vias que faz com que essa potência chegue a ato, ou seja, que os seres humanos - inclusive durante a Infância -, pensem criticamente. Não seria, necessariamente, a incorporação da disciplina Filosofia no currículo dos anos iniciais que garantiria a Criança o exercício do filosofar. É fundamental problematizar essa compreensão de escola e também de docência que ignora a autonomia e responsabilidade de todos - os professores, independente da disciplina que ministram -, com o trabalho do pensamento, com o exercício da reflexão e da crítica.

Lipman (1995) entende que a autonomia no sentido de independência do pensamento está associada aos julgamentos que são meios para enriquecer a compreensão do que está posto, novas descobertas decorrentes dos questionamentos e investigação. Além disso, o autor defende que o pensamento de ordem superior se instaura na “comunidade de investigação”, por intermédio do diálogo que o pensar crítico e criativo estabelecem.

Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação. Mas, apesar da filosofia poder ser um caso de paradigma, não é necessário empregar a filosofia para promover o pensamento de ordem superior. Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina. Além disto, uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão. (LIPMAN, 1995, p. 38).

Para o autor o pensar bem ou pensar de ordem superior é dimensionado na tríade: criticidade, criatividade e cuidado. Dado que, é crítico por se constituir por regras, examina, avalia, problematiza, é relativo ao contexto, busca compreender em sua integralidade. O pensar de ordem superior é criativo no sentido de ser criterioso, transcende a si mesmo, é inovador. No seu aspecto do cuidado constitui o que é importante que tenha valor e é considerável a si que denota o cuidado em que cultiva o pensamento.

O pensar complexo é referido por Lipman (1995) como o estágio em que o pensamento tem consciência de sua hipótese, implicações e tem sustentação racional da

conclusão que designa sobre algo. O pensar complexo é a intersecção, método e o conteúdo, ou seja, são questões sobre o pensar relacionado ao procedimento e o pensar logicamente. Lipman elege algumas características do pensar complexo, como ao considerar os aspectos sobre a lógica e de procedimentos, seu objetivo é a resolução de situações problemáticas, é investigação dentro da investigação e sensível ao contexto. O caminho que é percorrido para chegar a esse pensamento complexo que o faz excelente, elevado. Portanto, busca a resolução de problemas, pensa no procedimento e na temática central, ou seja, os direcionamentos que conduzem as resoluções são relevantes para além de só pensar na problemática.

O pensamento *complexo* é, portanto, o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão. O pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. O pensamento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e auto ilusões. (LIPMAN, 1995, p. 42).

Desse modo, entende-se que o raciocínio é fundamental para o pensar e ressalta que no ambiente escolar, desde a Infância, desde os primeiros passos na instituição, a Criança deve ser estimulada para essa habilidade. O autor enfatiza que a habilidade de raciocínio vai além das habilidades básicas. Propõe que seja presente de maneira humanística, contextualizada, relacionando com outras habilidades do ser humano. O autor sugere que seja incluída no currículo escolar enfatizando que o mau emprego da habilidade seja evitado com o movimento humanístico realizado em todos os aspectos nesse local. O raciocínio inicia-se antes da Criança ir à escola, uma vez que, na aquisição da linguagem, por exemplo, começa o processo formativo da linguagem com a realidade, a maneira de expressar e formar as frases, colocar o sujeito antecedente ao predicado, associar os fatores temporais, dentre outros fatores. Desse modo, estimular as habilidades da Criança favorece o raciocínio.

A leitura, a escrita, e o cálculo são realmente básicas no que se refere ao desenvolvimento educativo subsequente, pois sem estas dificilmente teríamos um bom desempenho nas disciplinas acadêmicas que começamos a encontrar na escola intermediária e que são características da escola secundária e da educação universitária. Podemos acrescentar também o falar e o ouvir. Mas ler, escrever, falar, ouvir e calcular são mega-habilidades incrivelmente complexas e sofisticadas. São a orquestração de vastos números de habilidades e atos mentais altamente diversificados e desenvolvidos antes. O raciocínio não faz parte destas mega-habilidades; ao contrário, ele é fundamental, em relação às habilidades básicas. (LIPMAN, 1995, p. 56).

As mudanças sociais refletem na educação moral em que as gerações mais velhas sentem que as novas gerações preocupam com o que o outro pensa sobre si e, em muitas situações, as orientações dos adultos para as Crianças tornam-se conflituosas. Neste contexto, os valores familiares entram em conflito<sup>14</sup> e, a sociedade, tenta direcionar a responsabilização moral e ética às instituições escolares. A escola tem as demandas educadoras e despertar a autonomia dos estudantes, suas incumbências em relação à família e à sociedade, bem como os princípios pessoais e sociais são desafiadores à instituição. Cada professor carrega consigo seus preceitos éticos e impor aos alunos é um caminho para acusar a escola por doutrinação. Dado que, raciocinar juntos conduz a democracia e este é um empasse negativo do ser humano que não raciocinam juntos. Portanto, cultivar o pensamento, tanto pela família, escola, professores e currículo, é uma alternativa para formar seres reflexivos e autônomos. “Apresentar as crianças as ferramentas e procedimentos da investigação ética é, na verdade, prepará-las a se envolverem na prática moral racional”. (LIPMAN, 1990, p. 99).

O autor afirma que as habilidades de raciocínio, investigação e formação de conceito contribuem para a prática moral e ética das Crianças. Visto que as habilidades de raciocínio concernem à formação de inferências sobre algo em que é possível comparar, questionar, exemplificar, criticar. As habilidades de investigação estão voltadas para a problematização e formação de hipóteses. Enquanto as habilidades de formação de conceitos referem-se à consolidação do raciocínio, movimenta os processos de raciocínio para conceituar. O autor ressalta que por intermédio da “comunidade de investigação” em sala de aula os atos mentais possibilitam o desempenho profícuo das Crianças por meio das relações que estabelecem umas com as outras e envolvimento nas leituras e personagens que remetem a situações contextualizadas à Infância, conforme a idade referência do material textual. Também destaca que olhar para si mesmo, construir inferências é ver o outro em si, o que ele denomina de ato metacognitivo.

(...) estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafía-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensarem por si mesmas para que possam pensar racional e responsabilmente quando confrontadas com problemas morais. (LIPMAN, 1990, p. 102).

---

<sup>14</sup> Contradição, oposição ou luta de princípios, propostas ou atitudes. Kant chamou as *antinomias* (v.) de "C. de teses". Hume falara de um C. entre a razão e o instinto: o instinto que leva a crer, a razão que põe em dúvida aquilo em que se crê (Dicionário de Filosofia).

É no ambiente familiar que a Criança inicia o processo linguístico que carrega consigo traços culturais. As palavras e seus significados são descobertos pelas Crianças em seu cotidiano, por meio dos diálogos, indagações e, conseqüentemente, as adequações vão se constituindo, seja gramatical ou contextual. Conforme Lipman (1995, p. 52): “A conversa dentro de casa estimula a criança a preferir empregos gramaticais que se adaptam às convenções linguísticas do ambiente cultural.” Dessa forma, a linguagem é reconhecida pelo autor como um meio que envolve aspectos culturais, acadêmicos e em concomitância a aquisição da linguagem concebe as habilidades básicas do raciocínio. A organização da fala se constitui nas relações com o outro, portanto, acontece continuamente na vida do ser humano e, ao adentrar ao ambiente escolar, os elos se ampliam possibilitando a formação estrutural da linguagem. “Em relação aos objetivos educacionais, a matriz comportamental do pensamento é a fala, e a matriz do pensamento organizado (isto é, o raciocínio) é a fala organizada.” (LIPMAN, 1995, p. 54).

Para o autor as categorias de habilidades cognitivas são de ordem inferior e superior, tendo em vista que as inferências imediatas ou argumentativas ou comparativas ou de qualquer outro teor elevam as habilidades cognitivas. Desse modo, entende-se que os julgamentos lógicos conduzem a significação das palavras. Durante a aquisição da linguagem, a Criança começa a conhecer as palavras e relacionar com o que vivencia, seja algo físico ou emocional. As frases que são inicialmente construídas se intensificam em seu expressar, envolvendo a habilidade do pensamento que se faz presente em todas as habilidades. As inferências, seja na fala ou escrita, são as verdades de alguma premissa, parte de alguma situação ou condição para compreender e assegurar as verdades que coexistem.

De acordo com Lipman (1995) as habilidades cognitivas intensificam-se no ambiente escolar, visto que a Criança adentra a este ambiente com o básico que pode ter sido trabalhado, melhorado ou não no âmbito familiar. As áreas de habilidades diretamente ligadas aos propósitos educacionais remetem a investigação, processos de raciocínio, organização de informações e tradução. Visto que as habilidades de investigação é um processo contínuo em que a Criança relaciona suas experiências com algo que já se passou e que se espera que ocorra. As habilidades de raciocínio ampliam o que já se sabe e é por meio do diálogo que novas conclusões advêm. As habilidades de organização de informações condizem com a formação de conceitos em que as situações são contextualizadas e elaboram-se julgamentos relacionando os conceitos nesse processo. Na perspectiva de Lipman as habilidades de tradução relacionam-se com o significado.

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. (...) Investigação é uma prática autocorretiva onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Os produtos da investigação são os julgamentos. Raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação. (...) A formação de conceitos implica na organização de informações para grupos relacionais e, então, analisar e esclarecê-los para facilitar sua utilização na compreensão e no julgamento. Tradução implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos. (LIPMAN, 1995, p. 65 e 72).

Inspirado em Sócrates, Lipman (1990, p. 32) afirma que o fazer filosofia não exige formação filosófica, afirma que a “comunidade de investigação” pode ser fomentada em todas as instituições e assim a filosofia fará parte do cotidiano em sala de aula, “Não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito autocorretivo da comunidade de investigação; pelo contrário, ela pode, e deve, ser cultivada em cada uma de nossas instituições.” Alterações na metodologia, no currículo, na prática escolar são sustentadas pelo autor como forma de inserir a filosofia na vida das Crianças. Reforça que a comunidade reflexiva com sua autocorreção instiga a criticidade e a criatividade das Crianças. O autor defende que a cultura deve ser apropriada pelas Crianças, tendo em vista que, por meio das situações apresentadas nas “novelas filosóficas” a Criança fará a inserção de si no contexto para então envolver-se e refletir quanto as possibilidades satisfatórias para solucionar a referida problemática.

Segundo Kohan (1998) Lipman é conduzido por Sócrates vivendo a filosofia na “comunidade de investigação”, uma vez que, a maneira socrática de viver a filosofia se fundamenta no questionar, desejo de saber, a busca pelo saber. No entanto, os romances e manuais criados por Lipman, também tem influência de diversos filósofos como os pré-socráticos, os sofistas, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Hobbes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Merleau-Ponty, dentre outros e, ao nosso ver, tais romances se distanciam do que Sócrates praticou como diálogo interrogante, sendo, portanto, seu método filosófico por excelência. Parece correto inferir que tomar as “novelas filosóficas” como modelo não caracteriza, em si, um trabalho intelectual de apropriação da cultura por parte da Criança e muito menos instigar o diálogo socrático. As “novelas filosóficas” seriam um modelo a ser seguido, imitado, não sendo, portanto, material pensado para instigar o exercício do filosofar.

Renê José Trentin Silveira (2003) problematiza a aproximação que Lipman faz de Platão como um das referências para o *Programa Filosofia para Crianças*, pois os fundamentos platônicos enfatizam que as habilidades não são a base para o pensar. Esse distanciamento entre Lipman e Platão se dá porque “A criança que Lipman pretende criar com

seu programa é, pois, um ser ideal, perfeito, abstrato, artificial que só pode mesmo ser encontrada em textos romaneados especialmente criados para abrigá-las.” (SILVEIRA, 2003, p. 35). Portanto, idealiza a Criança reprodutora dos personagens dos romances.

Tendo como referência o mito da caverna<sup>15</sup>, Silveira (2003, p. 41), ressalta que “(...) o programa de Lipman libera os alunos certas correntes do ensino dito tradicional, proporcionando-lhes uma situação pedagógica mais confortável e agradável, por outro lado, mantém-nos confinados no interior da caverna.” O autor argumenta que a proposta da “comunidade de investigação” possibilita a Criança a falar, porém não há indícios de que saiam do senso comum ou levantam a suspeita de que fazem repetição do que está posto nos romances. A formação está circunscrita à prática da repetição de um caminho previamente delimitado, portanto, desvinculado do real em que as crianças – e professores – estão inseridos.

De acordo com Silveira, aos olhos de Lipman, a “comunidade de investigação” contempla a dialética socrática. No entanto, essa falsa aproximação não se sustenta, pois, por meio do diálogo, o que Sócrates buscava era a verdade e não a petição de algo prescrito, morto, definido por outrem. “Assim, embora Lipman afirme que o diálogo na *comunidade de investigação* espelha-se na dialética socrática, na prática, porém, é à sofística que ele mais se assemelha, em virtude de seu descompromisso com a busca da verdade sobre o tema em questão.” (SILVEIRA, 2003, p. 47).

O autor ressalta que Platão não faz defesa da filosofia, no sentido da dialética, na Infância. Pelo contrário, ressalta em seus diálogos que quem não está preparado para a dialética da verdade pode conduzir para ceticismo e ao relativismo moral. Dessa forma, Silveira, contrapõe-se ao que Lipman expressa como fundante do *Programa Filosofia para Crianças*, uma vez que, Platão faz defesa contrária. Silveira ainda argumenta que Lipman poderia utilizar outros autores, como fundamento para sua proposta, que de fato façam essa defesa da *Filosofia para Crianças*.

Conforme Kohan (1998) o *Programa Filosofia para Crianças* tem influência de John Dewey, visto que Lipman inspirou nas leituras sobre democracia e educação conduzidas por Dewey. Para Dewey a democracia está em movimento e sempre é ressignificada, tendo em vista que, perpetua o interesse social que satisfaça a todos, sem distinção de classe e/ou

---

<sup>15</sup> O mito da caverna é uma metáfora em que mostra que muitas pessoas nascem e vivem acorrentadas no interior da caverna vendo apenas as sombras. Ou seja, não veem a realidade, mas vivem no mundo ilusório. E para sair desse contexto, conhecer a realidade, é necessário soltar-se e sair da caverna, ofuscar seus olhos, enxergar a verdade. Um dos prisioneiros consegue soltar-se e sente a intensificação da claridade em seus olhos, quer voltar para a caverna, mas resiste e só retorna para libertar os que continuam presos na caverna. (PLATÃO. *A República*. Trad. de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo, Martins Fontes, 2006.).

sujeito, além de considerar a democracia como modo de vida em que abrange as experiências individuais e coletivas, para isso é necessário à relação entre os membros de uma comunidade. No âmbito educacional, Dewey defende que a vida social fortalece o crescimento pessoal e possibilita a ascensão das experiências individuais e coletivas. “Esta relação recíproca se fundamenta em que ambas, democracia e educação, são modos sociais de questionamento e investigação cujo propósito comum é enriquecer a experiência humana” (KOHAN, 1998, p. 119). A experiência na filosofia de Dewey acontece na aproximação do ser com a natureza. A assimilação do saber é alcançada pela mente, a experiência interfere nas ações do sujeito. A filosofia deweyana utiliza a experiência como instrumento para a assimilação do aprendizado. Visto que, as inquietações vividas pelo indivíduo o levam a entender as coisas reais. Destarte, o espírito empírico atrelado à cognição possibilita a construção de inferências comprovadas. Portanto, considera a experiência como foco de aprendizagem e, como referimos anteriormente, essa filiação de Lipman a Dewey não se dá sem que o *Programa Filosofia para Crianças* esteja livre das armadilhas e limites do pragmatismo. Dessa forma, percebe-se que Lipman fundamentou nessa perspectiva em que a “comunidade de investigação” é considerada uma “filosofia *em e para* a democracia” (KOHAN, 1998, p.130), mas no cerne de seu programa está a ideia de adaptação à sociedade presente.

Conforme Lipman (1990) o educador se prende a ensinar a disciplina e acaba por deixar as habilidades do pensamento em sua aula, conseqüentemente no processo de aprendizagem o que permeia é a memorização conteudista. A proposta é que o professor seja instruído a fomentar as habilidades do pensamento desde as séries iniciais. Enfatiza que no âmbito educacional as habilidades genéricas são as habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação.

Professores de qualquer disciplina preocupam-se quando seus alunos apenas memorizam os conteúdos pelos quais serão testados e não aprendem a pensar uma disciplina. (...) Quando a discussão da sala de aula volta-se para termos ou conceitos particulares, o professor tem oportunidade de introduzir um exercício ou um plano de discussão apropriado. Em geral, os planos de discussão são usados para explorar e clarificar conceitos, enquanto os exercícios são empregados para fortalecer as habilidades. (LIPMAN, 1990, p. 47 e 117).

A educação que tradicionalmente prende-se no repasse de conhecimento e no conteudismo tem como missão para além de tais fatores. Lipman (1990) mostra que a formação ética da Criança faz parte da filosofia e, portanto, a investigação ética é indispensável na sala de aula. O autor (1990, p. 69) ressalta que a “A ética, um dos principais

ramos da filosofia, é considerada a teoria da conduta moral.” Investigar as situações e as problemáticas que fazem parte do contexto da Criança é uma maneira para levá-la a compreender e refletir sobre as atitudes pertinentes em sua vida. A reflexão no contexto investigativo propicia pensar sobre os princípios éticos na vida humana. À escola designa-se conscientizar as Crianças que são cidadãs e há valores cívicos que possibilitam a participação social de cada um. Os valores se estendem para além dos fatores pessoais, portanto, cada disciplina, baseada no *Programa Filosofia para Crianças*, determina os valores por intermédio da investigação, tendo em vista que o diálogo disciplinado estimula as habilidades do pensamento que permite questionamentos e observações sobre as situações. Há que se problematizar tanto a ideia de diálogo disciplinado quanto a compreensão de que a Criança será cidadã somente quando se tornar adulto, defendida no Programa de Lipman. Suas formulações, em vários aspectos estão alicerçadas no pragmatismo e na ideia de linearidade no que diz respeito ao trabalho do pensar, do filosofar. Em algum momento seu Programa parece se afastar quase que por completo daquilo que constitui a natureza da filosofia, pois deixa entender que o filosofar decorre de treino, de um seguir manuais e/ou etapas estabelecidas. Filosofar é algo tão diverso dessa previsibilidade posta fundante no *Programa Filosofia para Crianças*, como explicitado pelo autor:

Em suma, as escolas devem preparar os estudantes para a cidadania fornecendo-lhes toda apresentação e participação possível nos diversos procedimentos racionais que caracterizam a sociedade adulta – na lei, na diplomacia, nas negociações trabalhistas, na vida empresarial; onde quer que as pessoas intervenham, pesquise, critiquem, examinem precedentes e tradições, considerem alternativas e, em resumo, raciocinem juntas ao invés de apelar para a arbitrariedade e violência. Somente por essa participação ativa na práxis democrática e institucional é que os jovens estarão preparados para exercitar a cidadania quando se tornarem adultos. (LIPMAN, 1990, p. 79).

Conforme o autor, as Crianças que recebem estímulos em relação às habilidades do pensamento não aceitam as coisas sem questionamento e/ou contextualização, com destaque nos fatores científicos. Assim, os conceitos científicos são investigados filosoficamente, de maneira a observar as circunstâncias das afirmações. Ressalta que os questionamentos provindos das Crianças não devem ser ignorados, tendo em vista que, podem estimular habilidades de raciocínio e conduzir a descoberta de novos conhecimentos. Para isso, espera-se que o professor seja investigador, assim como os discentes. Mas, é preciso pensar se esse questionamento anunciado por Lipman floresce em meio a sequência de fases, a utilização de manuais e até mesmo os modelos advindos das “novelas filosóficas” utilizados como sustentação do *Programa Filosofia para Crianças*. Nesse quadro em que o “treino” prevalece,

parece razoável indagar se há condições favoráveis até mesmo para professores e alunos exercerem sua autonomia e, quem sabe, filosofar sozinhos ou juntos.

(...) as crianças com treinamento filosófico nas habilidades de pensamento não estarão preparadas para concordar irrefletidamente com as afirmações corriqueiras dos fatos: elas vão querer saber em que circunstâncias essas afirmações são de fato verdadeiras e em quais circunstâncias elas não o são. (...) Treinados filosoficamente para fazer distinções cuidadosas, eles estão começando a pensar cientificamente. (LIPMAN, 1990, p. 110).

De acordo com o que está explicitado nas referências utilizadas na presente pesquisa, o *Programa Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, em sua execução em sala de aula adota a leitura de alguma “novela filosófica”, do próprio material do Programa, e é dada a oportunidade para as Crianças escolherem os trechos a serem dialogados na “comunidade de investigação”, tendo em vista, que o professor mediará o momento e fará a inserção de fatores não abordados pelas Crianças. As “novelas filosóficas” de Matthew Lipman são romances com diálogos com vistas a promover a investigação e a construção de conceitos pelas Crianças. Os temas são contextualizados de acordo com a fase vivida pela Criança e o nome das mesmas refere-se ao personagem principal da história. Assim, aguçam o interesse do leitor que apreende o significado da leitura. Dessa forma, desenvolve habilidades na resolução de conflitos vividos cotidianamente na Infância e também no decorrer da sua vida. O objetivo é que não mantenha o professor como detentor do saber e os discentes como meros receptores, para que haja a relação professor-aluno, aluno-aluno. As intervenções do professor conduzem a formação de conceitos além de as considerações, questões, dúvidas dos alunos devem ser sempre consideradas, pois tais direcionam novos pensamentos. Os materiais didáticos direcionados aos alunos e professores possuem o objetivo de aperfeiçoar quatro principais habilidades: raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução. Estas fazem com que o aluno desenvolva a sistematização das ideias.

As crianças são solicitadas a indicar o que acharam interessante na passagem que leram. Isso permite aos alunos nomearem itens para discussão: na verdade, possibilita que eles estabeleçam o programa (embora não impeça o professor de introduzir outros tópicos que na opinião dele são dignos de discussão). Visto que o diálogo continua, o professor introduzirá no momento apropriado aqueles exercícios ou planos de discussão estipulados pelo manual de instruções para desenvolver os pontos em questão ou para fortalecer as habilidades de raciocínio necessárias para extrair os significados da passagem que está sendo discutida. (LIPMAN, 1990, p. 117).

De acordo com Lipman (1990) a elaboração do currículo escolar por muitas vezes prende-se ao fator de que a Criança não conseguirá executar, compreender, com destaque nos fatores abstratos. No entanto, esse teor negativo deve ser dispensado, considerando que as habilidades cognitivas das Crianças transcendem dia a dia e remetem a novas habilidades e/ou melhorar as já alcançadas e assim possibilitar a racionalidade dos discentes diante dos fatos e situações. O autor afirma que cultivar as habilidades de raciocínio contribui para que tenham experiências significativas para as Crianças. Ressalta ainda que as histórias mostram o real de maneira encantadora às Crianças que apreendem as situações vinculando as suas vivências e correlacionando-as.

Lipman (1995) afirma que as Crianças adquirem e aprimoram suas habilidades cognitivas quando estimuladas. Visto que, nas habilidades de investigação o indivíduo associa uma ação com algo vivido ou presenciado ou até mesmo com a expectativa de alcançar a resposta para determinado questionamento. Por intermédio da investigação há formação de inferências, construção de hipóteses, conceitos, analogias, lida-se com a coerência e contradições, reconhecem-se imprecisões, dentre outros aspectos, assim, o indivíduo se torna esclarecido no seu cotidiano.

Para Lipman (1990) inserir a filosofia no ambiente escolar exige adequações por parte da instituição. Faz-se necessário, por exemplo, desenvolver atividades que estimulem a tomada de decisão dos envolvidos nesse ambiente em que há várias pessoas que convivem juntas e nesse contexto vivenciam conflitos. Por isso, a organização para inserir e aceitar o desafio é fundamental para todos que se envolvam no processo. O autor de afirmar que a educação tem como objeto de estudo desenvolver a racionalidade no indivíduo que o torna crítico, reflexivo e criativo e, sendo assim, o ambiente para a consolidação dos pensamentos precisa ser preparado para a familiarização deste processo educacional. Portanto, estabelecer espaços para construir o conhecimento demanda reflexão, pesquisa e prática.

Lipman (1995) assegura que, nas habilidades de investigação associa uma ação com algo vivido ou presenciado ou até mesmo com a expectativa de alcançar a resposta para determinada interrogação. Por meio da investigação há formação de inferências, construção de hipóteses, conceitos, analogias, lida-se com a coerência e contradições, reconhecem-se imprecisões, dentre outros aspectos, assim, o indivíduo se torna esclarecido no seu cotidiano.

Lipman (1990) sugere a continuidade da conversação com a leitura e a escrita, com materiais contextualizados à realidade da Criança para ter significação, vincular histórias que relacionam com a vivência destas e estimular o pensar, com palavras familiares e simples, porém que tenham sentido ao contexto. Não basta aprender as palavras, mas compreender as

diferentes significações que elas possuem, portanto, apreender as relações das palavras com as palavras, das palavras com o mundo torna-as significativas à Criança. Apesar de ressaltar a importância da leitura, da escrita e de histórias como aspecto que favorecem o uso de pensamento, Lipman orienta que o pensar deve partir de palavras familiares, simples, o que contradiz o que fundamenta e possibilita o alçar voou do pensamento, quer dizer, limita a possibilidade do filosofar.

O *Programa Filosofia para Crianças* propõe a inserção da disciplina de Filosofia no currículo da escola e, nesse caso, o professor direcionará o trabalho com vistas a constituição da “comunidade de investigação” em sala de aula. A partir das dúvidas e questionamentos entre os alunos espera-se que sejam formuladas hipóteses, tendo em vista que as “novelas filosóficas” propostas pelo programa instigarão a curiosidade das Crianças em relação as questões abordadas no modelo utilizado pelo professor e seus alunos.

Uma abordagem possível é fazer uso da disciplina de filosofia. O que a filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo. (...) Similarmente, o desenvolvimento do pensamento deveria acontecer dentro dessa disciplina, filosofia, que é a melhor preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas. (LIPMAN, 1990, p. 165).

Nesse capítulo buscou-se apresentar o *Programa Filosofia para Crianças* de Lipman. Do que foi explicitado até aqui, parece correto inferir que esse programa, ao assumir a filosofia na forma de disciplina que deve ser inserida no currículo escolar apresenta algumas questões que merecem ser problematizadas. Não está em questão a importância da filosofia como componente curricular na educação básica, pois compreende-se que essa discussão é mais ampla e complexa e, por razões de manter a centralidade no objeto de estudo em questão, não será possível contemplá-la. Problematiza-se, inicialmente, a forma como o autor compreende o ensino da filosofia e como professor e alunos são considerados em seu Programa. *Filosofia para Crianças* inclui uma preparação, um treinamento dos professores para ensinar as Crianças a pensar. O autor pontua que os professores de área sabem o conteúdo, no geral, e há a dificuldade de como ensinar e por outro lado os pedagogos sabem ensinar, porém sem domínio do conteúdo educacional. Diante desse quadro, segundo o autor, é necessário haver um equilíbrio de tais fatores e ressalta que, independente de qual seja a

área específica de atuação do professor, o pensar possibilita resultados de ensino e aprendizagem satisfatórios.

A compreensão de Lipman sobre o trabalho do professor – como alguém que não tem autonomia intelectual –, e a proposta que ele apresenta como estratégia de superação do problema, na verdade, escamoteia a questão do ensino tradicional e do pragmatismo prevalente na educação, sobretudo na Educação Básica. Questões como acesso e permanência à escola – provocadas pelas contradições e desigualdades sociais constitutivas da sociedade capitalista –, não são nem mencionadas pelo autor. É importante pensar nas contradições constitutivas da escola, bem como seus limites e possibilidades. É por ignorar a escola como instituição, quer dizer, como realidade instituinte que Lipman apresenta um Programa intitulado *Filosofia para Crianças* que coaduna com o instituído na sociedade e, por conseguinte na escola. Seu programa, por estar ancorado no pensamento de John Dewey, entende que a educação, e em particular o ensino de filosofia, tem a questão da adequação ao real existente como horizonte possível e desejável. A ideia de treino – para professores e alunos – decorre de uma concepção de educação tradicional, conservadora, numa palavra, uma concepção liberal de educação.

Dessa forma, o *Programa Filosofia para Crianças* oferece uma preparação dos professores e tal preparação deve anteceder o desenvolvimento do ensino de filosofia em sala de aula com as Crianças. Primeiramente há o preparo de monitores que, prioritariamente, possuem formação em filosofia. Estes participam de uma oficina que os direcionará a preparação dos professores. Por conseguinte, essa preparação inicia-se com a exploração do currículo em que são realizadas às leituras em voz alta e alternadas e diálogos sobre o que foi lido. Após o treinamento os professores são conduzidos às salas de aula para trabalhar a filosofia com as Crianças e nesse processo os monitores retomam para avaliar o trabalho do professor e, se necessário, redirecionar as demandas propostas. O *Programa Filosofia para Crianças* oferece material para os professores e também para as Crianças. O material é sequenciado e, já no treinamento dos professores é enfatizada a importância dessa sequência e demais ações a serem realizadas no âmbito do programa.

É necessário mostrar-lhes a aplicabilidade da filosofia aos aspectos incertos e problemáticos de qualquer área do conhecimento. É necessário explicar-lhes como os problemas vistos de dentro de uma disciplina produzem um tipo de conhecimento diferente daquele que é obtido quando uma disciplina torna-se um objeto para si própria e se examina de um ponto fora de si mesma. Leva tempo para estas questões serem concluídas e assimiladas até que formem um aspecto essencial da prática diária do professor. Mas com treinamento e prática adequados, a conscientização do professor quanto à dimensão filosófica do discurso humano é intensificada quase

que imperceptivelmente, dia após dia, até que a diferença entre uma discussão filosófica e uma não filosófica torna-se tão evidente que não pedimos mais para ser mostrada. Isto não significa que o professor se tornou um filósofo, mas é prova da competência do professor em dirigir uma discussão filosófica, em observar firmemente a regra básica de não bloquear a linha da investigação e de acompanhar com atenção aonde ela conduz. (LIPMAN, 1990, p. 180 e 181).

De acordo com Lipman (1990) o comportamento filosófico é uma questão complexa, dado que analisar, observar um comportamento filosófico é diferente de dizer explícito o fazer filosofia. O autor relaciona, por exemplo, que as atitudes de um atleta podem induzir a pensar que seja atleta, mas não quer dizer que seja um bom atleta. Ressalta ainda que o fazer filosófico remete a criatividade, quer dizer, para fazer filosofia as Crianças a fazem de maneira criativa. A partir desse entendimento Lipman afirma que por intermédio dos personagens fictícios contextualizados no âmbito da Infância conduza as Crianças a pensar, questionar, refletir, enfim, direcionar as experiências dialógicas para a vida real, para o cotidiano.

A proposta de Lipman no *Programa Filosofia para Crianças* é a de que a Criança seja estimulada a refletir e desenvolver o pensar de forma racional, a fim de construir processo orientado de aquisição de conceitos acerca do que lhe é posto. Dado que, a conscientização realizada pelos intelectuais de determinada classe fomenta a crítica contra a imposição da ideologia dominante e interfere de forma significativa nas transformações sociais. A Criança preparada com habilidades que promovem o senso crítico de suas concepções, no futuro conscientizará sua classe quanto às necessidades de se posicionar contra questões que não favorecem a si e a sociedade a qual pertence. Conforme Souza (2013), Lipman desenvolveu o *Programa Filosofia para Crianças* respaldado na perspectiva de que a filosofia investiga o pensar. Dado que, estimula o pensar próprio, filosofar conduz as Crianças para uma formação ativa que busca torná-las críticas, criativas e reflexivas no contexto que estão inseridas. Dessa forma, prepara-as para a ação de cidadania.

### 3 EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: QUESTÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA E DA LIBERDADE DO PENSAMENTO

*A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.*

*Hannah Arendt*

Lipman, em seu *Programa Filosofia para Crianças* pensa e trabalha a Filosofia a partir da defesa da incorporação da disciplina Filosofia no currículo da Educação Básica, desde os primeiros anos de escolarização das Crianças. A presente pesquisa mostrou que compreender o Programa de Lipman não é algo simples ou banal, pelo contrário supõe leitura rigorosa dos textos que explicitam suas ideias, bem como as formulações de comentadores sobre o Programa em questão.

A filosofia é uma forma de pensar e de compreender o mundo e, como afirmam Chauí, (1982), Hadot (2014) essa forma de pensamento cujo fundamento é a dúvida, a busca pela razão de ser das coisas, tem como inerente à sua natureza e fins perguntas tidas como clássicas e fundantes da reflexão filosófica: *O que é? Como é? Por que é? Para que ou para quem é?* Sendo modo de compreensão do mundo, de si e da existência, quer dizer, trabalho realizado eminentemente pelo intelecto em vista do exercício do pensamento e da constituição da autonomia, nos parece estranho tomá-la em sua forma fragmentada – enquanto disciplina curricular – com vistas a propor a filosofia para Criança, como nos parece ser o caso do Programa de Lipman.

Aliás, a preposição *para*, presente já no enunciado do Programa de Lipman, provoca um estranhamento, pois se a filosofia é a capacidade que o homem é capaz de realizar – pois a tem como potência – como mostra Aristóteles (2009), Gramsci (1978), não deve ser considerada no âmbito daquilo que está circunscrito a ideias pragmáticas, como por exemplo, direção, instrução, obediência a determinada sequência. Assim, parece não fazer sentido a defesa da ideia *Filosofia para Criança*, como se a potência do pensar, do refletir fosse algo externo ao ser humano. A filosofia, sendo forma de pensar, compreender, interpretar, problematizar o mundo, quer dizer, pôr em questão as coisas do humano, como mostrou Aristóteles em sua *Ética a Nicômaco* (2009), não se deixa enredar por modelos pré-fixados ou

por uma lógica fundada num pensamento pragmático e superficial, como parece constituir o programa de Lipman.

O *Programa Filosofia para Crianças*, ao assumir a filosofia como disciplina curricular, mostra sua filiação ao pragmatismo, a uma ideia de filosofia como instrução, como algo que se realiza como mera decorrência de cumprimento de etapas ou fases pré-estabelecidas. Lipman não reconhece a escola como instituição capaz de favorecer o filosofar. Aliás, a situação parece mais grave, pois não reconhece nem mesmo o professor como alguém capaz de trabalhar com seus alunos em prol da crítica, da reflexão, ou seja, da filosofia. Isso é evidenciado em seu Programa como um todo, mas pode ser identificado desde as primeiras formulações, quando, ao considerar o professor ele o faz como alguém que precisa ser “treinado” por um monitor graduado em filosofia e apoiado em um manual de instruções que deve ser seguido. Observa-se que, em seu conjunto, o Programa desconsidera a ideia de autonomia, de liberdade do pensamento em relação ao professor e à Criança. O que parece estar a todo tempo em evidência no Programa de Lipman é a questão das habilidades, reconhecida pelo autor como algo situado no âmbito do fazer, do executar, algo que decorre de treinamento e de obediência a um conjunto de instruções exteriores a quem as executa, no caso, professor e Criança.

Pelo que pode se depreender do Programa de Lipman, ele conduz a filosofia com vistas à resolução de situações e problemas cotidianos, o que por si só é um engano, pois filosofar seja na Infância, adolescência ou fase adulta, não tem nada a ver com resolução de problemas, mas com a compreensão das coisas, quer dizer, é o movimento do pensamento no sentido de buscar compreender *O que é e como é?* anunciados anteriormente como fundantes do ato de filosofar, do fazer filosofia.

A filosofia, como assevera Chauí (2000) é uma forma de compreender o mundo por meio da reflexão, do pensamento crítico, da formulação de argumentos bem fundamentados. Filosofia não é ciência, pois, em seu modo de existir enquanto indagação sobre o mundo questiona a si mesmo. Ela, desde sua origem, como lembra Pierre Hadot (2014a), não tem em vista respostas prontas, pontos fixos ou determinados, antes, constitui-se como exercício do pensamento, como movimento em busca do saber e da elevação da alma. Esse movimento do pensamento se realiza a partir de indagações que o homem faz sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre as questões humanas.

Assim, como argumenta Coêlho (2001, 2016) a formação humana é efetivamente constituída pelo exercício do pensamento em vista da confirmação da humanidade do homem. A reflexão filosófica possibilita a sensibilização do homem enquanto ser humano, suas

relações com o outro e a elevação de espírito. Dessa forma, compreender a filosofia, a educação e a formação humana é condição indispensável para pensar e realizar o trabalho educativo, pensar a constituição e o exercício da autonomia por parte de professores e alunos. Daí a relevância de pôr em questão a relação entre a filosofia, a educação e a formação humana no que diz respeito a questão da autonomia.

Werner Wilhelm Jaeger (1994) argumenta que a educação é o fundamento da sociedade, pois o homem constitui-se socialmente e assegura sua existência por meio da consciência e da razão. Tais afirmações nos provocam a reconhecer que a educação é prática social e, sendo sociedade instituída por leis, normas, parece correto inferir que a educação é fruto da consciência humana constituída socialmente, quer dizer, nas relações que os homens estabelecem entre si na sociedade mais ampla. Vale lembrar que, segundo Aristóteles, na obra *Ética a Nicômaco* (2009), o homem é um ser naturalmente político e, por esta razão, está destinado “a existir em comunhão com outros” (VII, 1097b12). Mas não trata de um conviver esvaziado de sentido e de intencionalidade, pois, Aristóteles mostra que a existência do homem não se realiza dissociada do pensamento, da ação e da contemplação. Esse existir, portanto, é fruto da formação humana em sentido amplo, decorre do trabalho contínuo entre pensamento e ação, e é justamente essa unidade dialética que possibilita o exercício da autonomia intelectual na busca pelo saber, na busca do vir a ser orientado pela autonomia e pela crítica em relação ao mundo ao qual estamos inseridos.

A Grécia Antiga é referência histórica para a vida social que se ergueu historicamente desde o surgimento da cultura grega, principalmente após o surgimento da filosofia, entre os séculos IV e V a.C., como afirma Hadot (2014b). Reconhece-se que o ambiente grego antigo se instaurou a cultura, uma vez que, a partir de tal o “progresso” humanitário aconteceu no espaço grego, como ressaltado por Jaeger (1994). Visto que, o retorno aos gregos possibilita pensar o homem em seu processo histórico de modo a considerar as dimensões que o constitui enquanto *ser politikon*. Sobretudo, a formação do homem se estabelece com a conscientização cultural, a sua relação com o outro concebe sua integralidade. O empenho do homem compõe a visão de educação.

Para os gregos o humanismo, a ideia de coletividade, de participação política fundamenta o pensamento e não o individualismo, como ocorre com os modernos. Assim, a educação grega tem princípios humanos e, desde os primórdios “significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paidéia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano.” Chama a atenção o fato de que tal educação “Não brota do individual, mas da ideia” (JAEGER, 1994, p. 14).

À semelhança de tais considerações, Ged Guimarães (2009, p. 128) afirma que o processo de formação dos gregos combatia o individualismo. Visto que, a *pólis* era a centralidade do cidadão, portanto, a elevação espiritual favorável à vida política do homem formada com a força da amizade (*phília*), com interesses condizentes à preservação e existência da cidade, pois, “Quando os gregos se referiam à política, a base do discurso não era desigualdade material, mas o interesse de toda a cidade.” Para os gregos a educação, a formação, a filosofia, quer dizer, o existir do homem é perpassado pela política, isto é, pela participação política: pensar, decidir, agir eticamente em vista do bem comum, por assim dizer, pelo exercício contínuo da autonomia, da responsabilidade consigo e com o bem comum.

O retorno à cultura grega mostra que a vida em comunidade é a principal dimensão da formação do homem, ou seja, é terreno fecundo que se abre ao trabalho contínuo de humanização do homem. Dado que, constitui-se no aspecto educativo e/ou civilizatório que emana o sistema de valores simbólicos. Jaeger (1994) argumenta que Esparta destaca-se historicamente quanto à educação, uma vez que, criou o Estado que se articula diretamente à educação e à formação do homem. A concepção espartana de educação existe e se realiza pela e para a *pólis*.

O legislador era considerado também educador do povo. A lei é uma introdução à filosofia, como afirma Jaeger (1994). Adjacente ao legislador estava o poeta. Visto que, a lei e o direito eram a centralidade do pensamento. As transformações estatais buscavam a evolução formativa de maneira a conduzir a uma educação universal e humana. O novo ideal de homem mantém os fundamentos aristocráticos e acrescenta-lhes a dedicação ao Estado com cumprimento dos deveres cívicos, desta maneira formando o cidadão. O autor também enfatiza que, para Platão, a verdadeira educação se estabelece com a formação integral do homem como se pode notar na defesa de Platão, na obra *As Leis*, de que essa educação deve ser reconhecida como primordial já para as Crianças.

Ademais, a filosofia é formativa, eleva o espírito, não toma o real como pronto e acabado, tem rigor, instiga o pensar, o questionar, o duvidar. Busca a liberdade do pensamento, o exercício da autonomia nas situações e questões constitutivas do existir no mundo, um existir que não se dá no isolamento, mas pelo contrário, na relação com os outros. Ao passo que, na Grécia Antiga, a filosofia ascendeu a virtude do homem. Para os gregos antigos a virtude se constitui ao longo da formação, quando o homem pensa e age em vista do bem e da justiça, ou seja, em pensa e age em vista do bem comum. O exercício do pensamento e da autonomia é constitutivo da formação do homem, busca a excelência do

homem na sociedade enquanto homem e cidadão, além de proporcionar ações justas, políticas, éticas e morais no movimento de fazer-se homem.

A reflexão filosófica se institui na relação com o real, com os conflitos textuais, com os desacordos, também com a história. Assim, como assevera Coêlho (2001, p. 46): “Embora o pensamento, a reflexão filosófica seja uma construção pessoal, ela não ocorre no isolamento, mas na conversa, no encontro e no confronto com os textos, os conceitos, a filosofia e os clássicos de ontem e de hoje.” A filosofia não se ocupa dos resultados, mas com o caminho que percorre em busca de compreender o que é. Os filósofos buscam pensar a ética, a política, a arte, de modo a compreender a relação entre homem e mundo. Ela não traz respostas, antes, põe questões. E, segundo o autor, é na crise que o pensamento é provocado a pensar.

Enfim, a filosofia não se contenta com o dado, o instituído, mas duvida, questiona, interroga o sentido, a natureza do real, do existente, procurando tudo compreender. Pergunta *o que é* o mundo, a *pólis*, a sociedade, o conhecimento, a verdade, o fato, o espaço, o tempo, o bem, o belo, a teoria, a prática, a ética, a justiça, a democracia, o pensamento, o saber, a educação. Quer saber a causa. A razão de ser, a natureza, a essência, os pressupostos e as implicações do real, e por que as coisas, as ideias e os processos são isto ou aquilo, de um jeito ou de outro. Filosofar é aspirar a, estar a caminho, perguntar *o que é*, o que é a própria filosofia, e assim *estar* na filosofia (COÊLHO, 2001, p. 26 e 27).

Ao reconhecer que a filosofia é uma busca com diferentes olhares por cada filósofo, é possível perceber que dedica a compreender a realidade para realizar o exercício do pensamento em vista da autonomia intelectual. Coêlho (2001) lembra que o senso comum idealiza o tecnicismo, o reducionismo que condiciona as ações e transforma a educação para a perspectiva quantitativa, deste modo, ocorre o engessamento que impossibilita o movimento do pensamento.

Simone de Magalhães Vieira Barcelos (2017), fundamentada nos estudos de Hadot (2014, 2016) sobre a filosofia antiga, lembra que a formação humana em vista da elevação da alma supõe, por exemplo, o exercício da leitura como experiência fundante da busca do saber. A autora argumenta que, o trabalho educativo deve ser realizado tendo em vista a urgência da formação humana e, nesse sentido, compete a cada um tomar para si a responsabilidade dessa formação à luz da experiência grega. Esse trabalho educativo, salienta autora, não se realiza sem que a autonomia se realize. Fernandes (2016), Chauí (2000), Coêlho (2001), Jaeger (1994), Hadot (2014, 2016) confirmam que a filosofia é indissociável da educação e da formação, portanto, a realização da humanização do homem supõe que o trabalho educativo seja pensado e praticado à luz da filosofia, ou seja, é fundamental o exercício da convivência

com a teoria e da permanente reflexão sobre a prática. Assim, à vista do que foi dito sobre o Programa de Lipman, o trabalho educativo, a busca pela constituição e exercício da autonomia – por parte de professores e alunos – não se efetiva segundo O Programa educativo que tem a prescrição e a mera execução de tarefas pré-definidas como pressuposto. A autonomia deve ser exercida, primeiramente no trabalho educativo, no trabalho do professor, na sua liberdade de pensar e planejar suas aulas e na relação com seus alunos em busca do saber.

Ora, com Aristóteles (2009), Chauí (1982), Hadot (2014, 2016) Coêlho (2001, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016) aprendemos que o exercício do pensamento não tem nada a ver com habilidade, mas com o uso da razão, da capacidade de pensar sobre as coisas. Segundo o próprio Aristóteles (2009) pensar as coisas que não são sempre do mesmo jeito – as coisas do mundo humano –, pois são marcadas por contingências e que portanto, não são fixas. Sendo a realidade humana algo em permanente movimento e reconhecendo a filosofia como um ir da potência – da capacidade de pensar – ao ato, parece correto inferir que ato de filosofar, seja na Infância ou na fase adulta, não se realiza segundo ritos ou modelos fixos, ao contrário, supõe liberdade do pensamento, constituição e exercício da autonomia por parte de quem toma a atitude de querer pensar. Não parece ser algo que esteja restrito ao desafio de que as Crianças “raciocinem bem” ou “raciocinem juntas” em vista das situações cotidianas imediatas, como preconiza o Programa em questão.

O Programa de Lipman tem o manual de instruções como um aporte fundamental indispensável para que haja êxito no trabalho com filosofia para Crianças. Mas é preciso lembrar que para pensar, ou o trabalho com o pensamento, o ser humano não precisa de manual, pois é algo que se realiza na dimensão da liberdade do pensamento, no âmbito do instituinte, ou seja, daquilo que está por ser feito, aquilo que ainda não foi pensado e nem dito, como argumenta Coêlho (2012). Segundo o autor, quando a escola realiza seu trabalho tendo como horizonte possível e desejável a instrumentalidade, o treino, ela nega seu sentido e finalidade. Na maioria das vezes, a escola tem realizado atividades com o intuito de mostrar resultados em vista do que lhe é cobrado, sendo orientada por uma perspectiva quantitativa que deixa o pensar, refletir, questionar em segundo plano no processo educativo escolar e, de modo aparentemente contrário, o Programa de Lipman confirma a defesa por um trabalho instrumental junto às Crianças. O reducionismo do saber à mera instrumentalização nas instituições escolares priva o estudante de exercitar o pensamento, da possibilidade de filosofar. A proposta das “novelas filosóficas” de Lipman, aparentemente se mostram como material criado para provocar o filosofar entre Crianças, mas no fundo, não passa de uma

proposta de memorização que, quando muito, induz as Crianças à repetição daquilo que está posto, um treino para o fazer pelo fazer.

Pensar, quer dizer, filosofar é questionar a existência do mundo, do ser humano e das verdades que se apresentam como prontas e acabas no que diz respeito às questões humanas. Considerar a filosofia na formação é algo que extrapola o uso de manual de instrução, do seguir etapas para se chegar a determinado resultado. Filosofar é trabalho que deve ser considerado como indissociável da educação e da formação. É formar, é possibilitar que a Criança seja iniciada no mundo da cultura, que vivencie o trabalho intelectual de busca do saber, como mostra Coêlho (2012). Essa iniciação ao mundo da cultura não tem nada a ver com o professor e aluno seguirem manuais de instrução ou acompanhar determinado texto indicado por determinado programa. Conteúdo e forma se distinguem, no sentido em que o conteúdo informa algo e a forma constrói um sentido do que é trabalhado. A compreensão do porque determinado conteúdo é inserido na aula, suas relações no mundo, é algo que merece ser problematizado. O movimento do pensamento, o filosofar no contexto da educação formal, desde a Infância, propicia a apreensão do real e intervenção nele e por ele. O docente participa da formação da Criança, as ações que realiza na escola deve criar as condições para a formação e exercício da autonomia, da compreensão de si mesmo e do mundo e é nesse movimento de busca pelo saber que a filosofia se realiza como trabalho do pensamento, como atividade essencialmente humana, portanto, capaz de ser vivenciada pelas Crianças.

De acordo com Silveira (2003) o *Programa Filosofia para Crianças* de Lipman propõe ter o objetivo de desenvolver habilidades lógicas para obter o que designa “pensar bem”. Para isso classifica quatro tipos principais de habilidades: habilidade de raciocínio, que se subsidia nos conhecimentos prévios para nova formação discursiva; habilidade de formação de conceitos que possibilita compreender conceitos, compará-lo, identificá-lo para entender circunstâncias; habilidade de investigação que é o caminho para solucionar questões; habilidade de tradução que proporciona o entendimento discursivo seja oral ou escrito de modo a manter a significação do que se refere. O Programa designa como primordial a “comunidade de investigação” que é a metodologia criada por tal, desprezando a essência da filosofia ao limitar as ações em uma disciplina.

Em vista do exposto, pode-se concluir que o objetivo da filosofia para crianças consiste, basicamente, em estimular o desenvolvimento da racionalidade dos alunos, com vistas a aprimorar, ao mesmo tempo, seu desempenho cognitivo (através da aquisição de um “pensar excelente” ou “pensar de ordem superior”) e sua conduta social (por meio da adoção de comportamentos “racionais”) (SILVEIRA, 2003, p. 10).

O autor, ao estudar o *Programa Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, conclui que este organiza-se com um material didático específico, uma metodologia própria para esse material e um treinamento para os professores executarem o proposto. Desse modo, afirma que desconsiderar os fundamentos específicos da filosofia remete a ser um Programa conservador, visto que há redução dos conteúdos. Referente aos manuais dos professores, Silveira (2003) mostra que limita e designa o trabalho docente, de maneira que suas ações são determinadas pelo Programa, tendo em vista, também, que a metodologia conduz a executar o que designa os manuais. Portanto, a metodologia, que é a “comunidade de investigação”, privilegia os interesses da classe dominante, reforçando o conservadorismo existente na proposta lipmaniana. Assim, é possível inferir que no *Programa Filosofia para Crianças* a questão da autonomia do pensamento não está posta para os sujeitos envolvidos, pois professor e aluno são desconsiderados como sujeitos capazes de buscar o saber e de fazer filosofia.

Silveira (2003) mostra que a proposta de capacitação dos professores, fundamenta-se em controlar o que será realizado em sala de aula, desfazendo-se do professor como alguém qualificado para a docência. Retira do docente aquilo que constitui o âmbito do ofício de ensinar, ou seja, a liberdade do pensamento, a autonomia intelectual e a responsabilidade sobre a formação dos alunos em sentido mais amplo, pois o trabalho do professor é posto como mero executar algo definido por outrem.

A questão da filosofia como forma de pensar o mundo ou como disciplina curricular, nos convida a questionar “*filosofia na Infância ou filosofia com Criança?*”, no fundo, é uma reflexão que se ergue a partir de inquietações sobre os fins da educação e sobre o sentido da escola, como bem nos mostra Coêlho (2012). É, portanto, uma reflexão sobre a relação entre educação e filosofia no que concerne à formação da Criança. Conceitos como educação, escola, filosofia, Infância, Criança nos ajudam a pensar o ser humano na primeira fase da sua existência no mundo, como afirma Arendt (2015). Segundo a autora, na obra *A condição humana*, a educação e a formação humana não podem ser pensadas dissociadas da exigência teórico-prática, histórico-filosófica de apresentação do *velho mundo* às novas gerações, ou seja, às Crianças e jovens. Essa apresentação supõe um trabalho para além da ideia de adaptação e de enquadramento no que está posto no mundo como determinado, como instituído. A formação em sentido filosófico, de modo algum supõe o pensar sobre si e sobre o mundo, o *velho mundo* e aquele que cabe a cada um de nós instituir no tempo presente. O presente, como tão bem mostrou Aristóteles (2009), existe como realidade instituinte que se

ergue a partir do contingente, ou seja, aquilo que não depende de nós. Por se erguer a partir do contingente o mudo humano não pode prescindir da filosofia, da reflexão sobre o que pensamos, falamos e fazemos. A instrução, o treino, o seguir manuais são estratégias insuficientes para pensar a existência humana, são insuficientes para considerar o filosofar como potência humana capaz de florescer desde a Infância.

O trabalho do pensamento, o exercício do pensamento, o filosofar num contexto marcado pela supremacia do ensinar e do aprender a fazer, como argumenta Coêlho (2012). Em nossos dias a predominância do fazer, do executar decorre de um projeto de sociedade que tem a ideia de resultado como horizonte possível no que diz respeito à formação das pessoas. A banalização do saber, o predomínio da informação e a crescente instrumentalização coincidem com o escopo do Programa de Lipman. A formação em vista do fazer e do executar é eminentemente instrumental. É, a um só tempo, a formação para subordinação em relação ao poder instituído na sociedade existente.

Assim, pôr em questão a filosofia com Crianças, é reconhecer a formação em sentido amplo, quer dizer, como realidade constituída por outras realidades imateriais – cultura, educação, saber – que não se realiza naquilo que é limitado, em vista do presente, do imediato, pois constitui-se na dimensão do pensar e do criar, no exercício na dimensão do poder criador, no exercício do filosofar. Essa formação se realiza, como mostra Coêlho (2009), a partir de horizontes novos nas dimensões da cultura e da própria humanidade dos homens e, por isso mesmo é indissociável da confirmação da humanidade do homem.

A escola, como argumenta Coêlho (2009), distanciada do seu sentido e gênese, é, constantemente, enredada por ideias pragmáticas nutridas pelo entendimento de que respostas simples e pontuais são suficientes para lidar com a complexidade das questões que lhe são constitutivas. A reflexão sobre o Programa de Lipman nos provoca a pensar a escola, a educação, a formação, a filosofia, pensar o que temos pensado, o que temos feito no âmbito dessa instituição chamada escola. “A constatação de que o pensar na escola está descaracterizado como manifestação da reflexão crítica, do rigor, do detalhamento das ideias aponta para a necessidade de um fazer pedagógico que priorize a busca da apreensão do sentido desse pensar” (FURTADO, 2005, p. 11). Um pensar que pretende se erguer orientado por objetivos, aplicações, instruções, normas, manuais, não pode de modo algum ser aquele pensar decorrente da filosofia. A filosofia tem como exigência pensar a si mesma, no entanto, nós, em nosso processo formativo, por vezes, somos displicentes na busca da compreensão sobre as coisas que constituem o real. É fundamental reconhecer que a Criança é dotada de

possibilidades, o ser humano é constituído pela potência humana – o pensar – que pode ou não se confirmar em ato.

Maria Gabriela Câmara (2019) enfatiza que a autonomia remete, em sua significação, independência em algum âmbito, é expressar sua vontade própria, emancipar relações. A autora destaca,

A autonomia não tem um significado isento de confusões. Foi, e é, confundida com independência e soberania, com descentralização, como forma de lidar com formas alternativas à sujeição e à assimilação. A verdade é que o termo autonomia surge para caracterizar um tipo de poder político. (p. 10).

É justamente pela autonomia que os humanos mostram o grau de compreensão sobre si e sobre o mundo, mais que isso, sua responsabilidade com a instituição desse mundo. A dimensão política perpassa a constituição e o exercício da autonomia e evidencia que ela é realidade que não se realiza individualmente, mas na coletividade é, portanto, inerente ao trabalho de instituição do real, do movimento dialético entre conservar e transformar o instituído. Um poder político que remete a responsabilidade do existir no mundo, como lembra Fernandes (2016). Autonomia não pode ser pensada dissociada da unidade particular e coletivo, da parte e do todo, pois, O presente estudo, ao pôr em questão o *Programa Filosofia para Crianças*, busca identificar seus limites e possibilidades no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos. Furtado (2005, p. 13) ao fazer a reflexão sobre esse Programa, argumenta que a proposta de Lipman se abre à prática do trabalho com filosofia “como um ritual” e lembra que não é algo novo no contexto escolar.

Para o proponente do *Programa Filosofia para Crianças*, a educação é “um grande laboratório da racionalidade”, isto é, “um contexto no qual pessoas jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar” (LIPMAN, 1995, p. 21). É interessante porque o autor afirma que na escola opera uma espécie de “paradigma padrão” e seu programa, embora faça críticas à escola, ao que parece, não pretende romper ou superar tal paradigma. Em que medida a proposta de Lipman auxilia no sentido de romper com um trabalho educativo em vista da subordinação ao poder instituído na sociedade e na escola que temos. Assim, é fundamental problematizar em que medida a filosofia como disciplina curricular favorece a formação para a subordinação, pois, sendo uma proposta instrumental, ao ser absorvida pela escola ela mesma se transforma em ritual, em fórmula. Nesta perspectiva, parece correto inferir que a proposta de Lipman é filosófico-pedagógica em vista da adequação e do enquadramento do pensamento da Criança.

Max Horkheimer (2002) argumenta que o discurso do senso comum é que o homem é racional e é apto para definir suas decisões. No entanto, a razão subjetiva correlaciona com meios e fins. O que o torna racional é o abstrato, o pensamento. A razão objetiva é a força presente na “mente individual” e no mundo objetivo e a razão subjetiva é como a racionalidade se manifesta, responsável pela existência cotidiana. Justamente pela dificuldade da constituição e exercício da razão, da autonomia intelectual, o mundo moderno tende a se deixar enredar pela lógica da razão instrumental, a razão que, segundo o autor, torna quase impossível a apreensão do real, pois a razão se realiza sob uma espécie de eclipse. Nesse contexto, a não razão, a heteronomia tende a imperar nas diferentes instâncias da sociedade, dentre elas a educação. Essa presença da razão instrumental se manifesta, sobretudo no campo da formação e, muitas vezes, o que se anuncia como crítico e desejável, no fundo, constitui-se obstáculo ao trabalho da formação em sentido filosófico. O autor põe em questão a necessidade do uso da razão, do exercício da autonomia em vista da instituição de um mundo menos administrado e controlado pela lógica capitalista. Se consideramos o Programa de Lipman, é possível inferir que essa administração, esse controle tem sido uma constante no que concerne ao trabalho educativo, quer dizer, na sociedade capitalista, a educação, a formação – o trabalho do professor e a formação do aluno – historicamente tem sido objeto de lutas e disputas, pois o que se almeja é o controle e a administração dessas realidades pois o que se busca é a condição de heteronomia ou o controle sobre os modos de pensar e de agir.

Esse enquadramento e adequação seria alcançado por meio do trabalho em torno de habilidades cognitivas como condição, no entanto, no Programa, o estímulo às habilidades levaria ao que Lipman denomina de “pensamento de ordem superior”, um pensamento que supõe o pensar crítico, criativo e atento e assim tem-se a racionalidade. Há, por assim dizer, um distanciamento e uma desconsideração com aquilo que é essencial à filosofia, o trabalho do pensamento propriamente. Assim, a educação, a escola e o trabalho do professor ficam circunscritos à mera instrumentalidade, repetição de exercícios esvaziados de sentido em vista de um resultado pré-determinado.

Educação tem relação com o ensino, mas não somente, é mais ampla e mais complexa. Educação, segundo Brandão (1982) é tudo que está dentro e fora da escola e, por isso afirma que “ninguém escapa dela”. Em sua unidade dialética – conservação e transformação, fraqueza e força respectivamente – a educação pode trabalhar no sentido da heteronomia ou da autonomia, como argumenta Adorno (1985), com conscientização como propõe Freire (1979) e Gilles (1983), entre outros. Sendo complexa e ampla, prática social eminentemente humana, portanto, situada historicamente, é movimento, é incacabamento constitutivo da

formação humana, formação que não se realiza dissociada da filosofia, do trabalho do pensamento. A escola é, portanto, a instituição legitimada socialmente para o que Coêlho (2009) denomina de iniciação ao mundo da cultura, ao trabalho do pensamento, à formação crítica das Crianças, jovens e adultos.

Ao problematizar o *Programa Filosofia para Crianças* de Lipman entende-se como fundamental reconhecer que educar é movimento de constituir-se humano, sendo chamado a ser eu-no-mundo-com-o-outro, num empreendimento comum e solidário. Não é sem percalços, recuos, idealismos estéreis e práxis desnorteadas que se faz o processo educativo desde os tempos mais remotos da história humana até a época atual, como mostra Gilles (1983). A educação, seja qual for sua direção, é sempre nutrida por intencionalidade e jamais se destina unicamente ao tempo presente, antes, é realidade que perpassa *passado e presente* e se lança como possibilidade para o *futuro*. Há unidade dialética entre estas três dimensões constitutivas da realidade humana. Daí ser possível tanto a formação crítica quanto a acríica.

Ora, é fundamental que se saiba que “a atitude crítica na educação há de trazer sempre consigo, basicamente, os caracteres e o embrião de uma utopia: uma grande dúvida no que temos feito e uma grande fé no que podemos fazer” (ULHÔA, 1998, p. 201). Se a razão opera por leis lógicas do pensamento<sup>16</sup> certamente, pensar sobre o que temos feito e sobre o que podemos fazer não decorrerá da instrumentalidade, mas da liberdade do pensamento e da escolha no que refere a ação a ser efetivada no presente, reconhecendo que a ação humana diz respeito aquilo que pode ou não ser feito por nós, como mostra Aristóteles (2009).

O Programa de Lipman é constituído por uma contradição da qual não pode se esquivar: anuncia filosofia para Crianças, mas, as proposições apresentadas para essa realização cortam pela raiz a possibilidade desse filosofar. Manuais de instrução, etapas a serem seguidas, “novelas filosóficas”, instruções bem definidas, não favorecem o trabalho do pensamento, a constituição e exercício da filosofia, pelo contrário, tudo isto não passa de mera instrumentalização, ou seja, limitação do pensamento. Daí, retomar os argumentos de Coêlho (2012) sobre a questão, pois a ideia de formação é muito importante como contraposição ao treinamento e à instrumentalização. O treino, a instrução, está na dimensão da repetição, do fazer por fazer, mas a formação diz respeito a tudo que o sujeito aprende, numa palavra, tudo que entra por meio da percepção. A formação se constitui, sobretudo, pelo exercício da

---

<sup>16</sup> **Leis do Pensamento.** De acordo com a tradição, as leis da identidade, da não-contradição e do terceiro excluído constituem um conjunto de princípios lógicos aos quais deve ser atribuído o estatuto de leis do pensamento. A lei da identidade diz que qualquer objeto é idêntico a si mesmo. A lei da não-contradição diz que a conjunção de uma proposição com sua negação é invariavelmente falsa. A lei do terceiro excluído diz que a distinção de uma proposição com sua negação é invariavelmente verdadeira. (BRANQUINHO, 2006, p. 56).

leitura, da escrita, por meio da arte, da cultura e isso o Programa de Lipman não propõe como condição fundante em seu Programa.

O estudo sobre o Programa de Lipman nos faz pensar a escola que temos, uma instituição marcada pela superficialidade do conhecimento, pelo excesso de informações vinculados, na maioria das vezes, ao mercado, ao imediato. Essa realidade nos convida a pensar a escola a ser instituída. Chauí (1982, p. 8) nos provoca a considerar a educação escolar e o crescente abandono da iniciação “no trabalho com as ideias”, no filosofar. Ela está cada vez mais preocupada com o conteúdo, com a eficiência, com o preparar para as necessidades imediatas do mercado. “A própria escola, que na ânsia de “fechar conteúdos” adota métodos “pirotécnicos” para tentar atrair a atenção do aluno, perde-se na superficialidade quando não aprofunda o conhecimento, apenas informa”. Assim,

A escola, herdeira da tradição iluminista, crê que apenas o saber nos fará livres. Omite-se em relação à reprodução ideológica e faz vistas grossas, quando se apega à confirmação da neutralidade, repassando o conhecimento contido no currículo, que mais instrui do que educa (FURTADO, 2005, p. 18 - 19).

Assim, “(...) é como se o uso que o indivíduo dará ao conhecimento adquirido na escola não guardasse relação alguma com o tipo de homem que ela mesma contribui para formar” (TAMARIT, 1999, p. 44). É curioso observar que numa das obras mais consistentes de Lipman sobre o *Programa Filosofia para Crianças – O pensar na educação* –, o autor explicita ideias muito vinculadas a instrumentalidade, como por exemplo, “Educar para o pensar”, “A busca de padrões para o pensar em sala de aula”, “O ato de pensar: a forja do significado”, mas deixa de criticar a Psicologia desenvolvimentista por deixar a dimensão intelectual em segundo plano, quando se considera a aprendizagem. Para o autor, é “como se o intelecto não oferecesse suas próprias formas de diversão e suas próprias formas de felicidade” (LIPMAN, 1995, p. 13). O autor defende a tese de que é possível ensinar a pensar, contrariando aquilo que constitui a natureza e o fim da filosofia. Aparentemente, não parece perceber que seu Programa está na mesma direção, qual seja, a da instrumentalidade, da instrução em vista de determinado comportamento, o de adaptação e adequação.

Neste estudo refuta-se a compreensão pragmática de Lipman (1995) de que o trabalho do pensamento, o pensar, se realiza, sobretudo, pela distinção entre o discurso lógico e o ilógico. Se assim fosse, tudo dependeria somente do raciocínio, mas é fundamental lembrar e reconhecer que o pensar, o filosofar, supõe outras dimensões, que o próprio autor reconhece existir. O autor argumenta que “se quisermos que as crianças – os alunos de qualquer idade –

formem uma ‘comunidade de investigação’, certamente estaríamos ajudando-os se mostrássemos uma ‘comunidade de investigação’, permitindo que observem como funciona” e vai além ao afirmar que “À medida que os professores trabalham com os manuais, tendem a internalizar e adequar seus exercícios e plano de discussões prediletos para uso constante, com o conseqüente resultado de que não é necessário utilizar o manual como muleta” (LIPMAN, 1995, p. 313 e 326). Ora, o trabalho do pensamento, a reflexão, o filosofar não decorrem de atos de imitação e muito menos de mera repetição a partir da observação de modelos pré-definidos. Ao que parece, essa internalização a que o autor se refere seria já tomar o manual como orientação principal do trabalho educativo. Sua filiação ao pensamento de Dewey o fundamenta para insistir na ideia de que o trabalho do professor é instruir seus alunos, quer dizer, como mediador indicar o que devem fazer para que consigam alcançar o pensar superior.

O Programa de Lipman (1995) busca mostrar que racionalidade e criatividade podem ser ensinados. O que significa afirmar que, obedecida determinada seqüências, o aluno chega ao pensar superior. Entendido nessa perspectiva, o pensar, a reflexão, a filosofia não passa de uma atividade meramente externa e, até mesmo mecânica, cabendo ao professor ser exímio instrutor e ao aluno, um excelente internalizador e repetidor de instruções. Assim, o autor sinaliza que em sua proposta a memorização é a centralidade e não necessariamente o pensar como trabalho do pensamento, como condição fundante da filosofia. Assevera, ainda, que “Ao tornar a prática filosófica acessível às crianças, temos que estar cientes das implicações políticas da questão”. Nesse aspecto parece ignorar que a dimensão política é constitutiva da educação e que o trabalho educativo, como argumenta Chauí (1982) e Freire (1995) é ato político. Assim, como realidades indissociáveis, a educação, a filosofia e a formação não podem ser pensadas como treino, como preparação, antes, devem ser consideradas em seu movimento histórico-filosófico no sentido do uso da razão, da compreensão de si e do mundo. Desse modo, o risco de provocar a Criança a pensar reside justamente no ato de pensar em si, de filosofar.

Como buscou-se mostrar, a proposta de Lipman orienta-se por uma concepção instrumental e pragmática de educação e de formação e sua compreensão de filosofia como resultado de treino e instrução decorre desse pragmatismo que aparece como estruturante do seu modo de pensar a educação e a formação humana. É por isso que, para o autor, a Criança chega ao pensamento superior para ter “facilidade” no enfrentamento dos problemas e não como maneira de compreender o que a si mesmo e ao mundo, ou seja, como busca da compreensão do que é e como é. Isso não nos parece outra coisa senão a defesa pelas ideias de

adaptação e de conservação do que está posto no mundo. Ao defender o uso da razão com vistas à resolução de problemas imediatos do cotidiano, Lipman ignora a dimensão política da educação, mas, sobretudo não reconhece a filosofia como permanente indagação sobre si mesmo e sobre o mundo. Historicamente, no campo da educação em geral e na escola em particular, tem sido recorrente o surgimento de ideias aparentemente críticas, mas que no fundo não passam de conservadoras e legitimadoras do modelo de sociedade que temos. Talvez isso explique porque,

os problemas existentes no âmbito educacional acenam para uma saída que busque livrar a escola dos infortúnios educativos. Ávidos por uma solução imediata, os especialistas da educação instantaneamente absorvem o *kit* que proporciona maior rapidez nesse intuito. Seria a Filosofia para crianças apenas mais um desses *kits*, que divulgando nas escolas a necessária Educação para Pensar, buscam a supremacia da racionalidade? (FURTADO, 2005, p. 114).

A autora mostra que há certo encanto pelo que se anuncia como potencialmente capaz de resolver os dilemas e problemas no campo educacional. Fica evidente que, quando se trata de educação e formação a adoção de soluções simplistas e imediatas não faz o menor sentido, pois o que está no cerne da questão é a formação humana, o trabalho do pensamento, a instituição e o exercício da autonomia, uma busca pela coerência entre pensar e agir no mundo. Conforme Kant (2005) a saída do ser humano da *menoridade* é o esclarecimento. Visto que, só é possível se o homem se posicionar e movimentar-se em busca de si mesmo, sem depender de outras pessoas para decidir sobre o que pensar e/ou fazer. O autor enfatiza que a falta de interesse, o comodismo estagna o homem, no sentido esperar pelo outro e, conseqüentemente, afeta os vários âmbitos que o constituem, como, por exemplo, nas esferas política e social. A condição de prender-se na *menoridade* aprisiona o homem e somente a liberdade, por intermédio da busca pelo saber, a decisão em vista da autonomia, possibilita conduzir-se ao esclarecimento, pois o esclarecimento, sobretudo, requer a liberdade. O autor destaca que a liberdade sem limitação, não condicionada ou pré-estabelecida por outra pessoa, portanto, a liberdade do pensamento, o exercício da autonomia.

Estaríamos dispostos a assumir uma atitude filosófica frente aos infortúnios constitutivos da escola na sociedade presente? Ao que parece, a atitude filosófica supõe, num primeiro momento, pôr em questão o sentido da escola e, como mostra Coêlho (2012, p. 61), “Ao não se reconhecer nem se confirmar como *instituição*, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se *organização*”, assumir a responsabilidade de instituir uma outra escola que seja capaz de reconhecer a formação humana, portanto, o trabalho do

pensamento como condição fundante da sua existência e razão de ser. Freire (1985) ao reconhecer a unidade dialética constitutiva da educação, portanto, do trabalho educativo, nos provoca a pôr em questão o filosofar não somente na Infância, mas na formação humana. Essa unidade dialética é fundante de um “que fazer que está sendo e que não é” (p. 84). Desse modo, capacidades como “raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução” presentes no Programa de Lipman, aparecem como esvaziadas de sentido e distanciadas daquilo que é essencial ao ato de filosofar, à instituição e exercício da autonomia e isso no que diz respeito ao trabalho educativo e a formação da criança. Sendo prescritivo, limitador e reducionista, o Programa proposto por Lipman, embora anuncie e defenda a filosofia para crianças, não favorece a formação em sentido filosófico.

Fernandes (2016) ao pôr em questão a era moderna, denúncia a predominância da técnica que se apresenta como verdade do fazer. O autor considera que o homem moderno vive sob o domínio da técnica e, subjacente a esta realidade tem-se a lógica do controle dos modos de pensar e agir. O perigo, na vida do ser humano, é um chamamento para a modificação do próprio ser. E isso é possível partindo de dentro de si mesmo para o seu exterior. Mas, na modernidade o cotidiano dos homens é marcado pela vigência da técnica de maneira que os meios tecnológicos formam redes de relações entre os sujeitos e há uma avalanche de informações inseridas e disponibilizadas sem que a maioria se dê conta dessa realidade. A técnica tornou-se uma necessidade para o homem, porém insuficiente para relacionar-se com o todo, ser o ser no mundo. Ela dificulta o exercício do pensamento, a reflexão, a busca do saber e da verdade. Destarte, a educação tem sido orientada por uma concepção tecnicista que coaduna com uma formação cada vez mais fragmentada pautada na transmissão de informação e de conhecimento. O estudante é visto como parte da produção técnica onde está inserido. Fernandes (2016), reconhece a educação como um instrumento social capaz de conduzir a uma virada no pensamento, à um desprender-se da técnica e da fragmentação que lhe é signatária.

A filosofia não designa o que fazer e como fazer na prática educativa, antes, inspira caminhos, provoca a pensar e a pôr questões constitutivas do mundo humano, dentre elas a educação e a formação. Segundo Coêlho (2004, p. 61): “(...) à luz do compromisso com a verdade, a ética, a liberdade, a democracia, a justiça, a humanização de todos os homens e mulheres, das instituições e da sociedade em geral.” A filosofia questiona a educação e sabe que, em boa medida enredada com o pragmatismo, com técnica, com a racionalidade técnica, portanto, com conceitos como: quantidade, produtividade, eficiência, eficácia, instrumentalidade, fragmentação, com uma lógica do treino para a execução de tarefas pré-

fixadas. É esse quadro que a filosofia busca compreender, indagar e, pelo exercício do pensamento, defender uma formação humana crítica em vista de um mundo melhor, pautado na ética, na justiça e na liberdade do pensamento.

Na esteira dessa discussão Furtado e Gallo (2020, p. 310) ressaltam que o termo formação, em seu sentido etimológico, relaciona-se com o modelar, dar uma forma. Forma no aspecto de beleza que se relaciona em sua origem com formoso. Provocam a reflexão no sentido de entender e/ou reconhecer a formação na perspectiva filosófica, ou seja, indissociável do bom e belo. “Não há sentido em formar o disforme, compreendido como feio; tudo aquilo ou aquele que se forma, é como expressão do belo e do bom.” Os autores buscaram também o significado da palavra formação no dicionário de filosofia que designa o termo com o processo de educação ou de civilização.

A formação constitui-se na reflexão do que foi pensado, no encontro e desencontros dos saberes para instituir novos ideais na vida humana. Indagar as ações educativas, a mercantilização e reducionismo do saber, os processos interpostos é, sobretudo, dever da universidade, pois a formação envolve as dimensões política, ética, estética, moral, antropológica, filosófica e está em movimento. Segundo Furtado e Gallo (2020) o ensinar que faz parte do processo formativo e para que seja esperançoso, que provoque mudanças, que movimente o homem e, conseqüentemente, modifique a sociedade não deve se pautar na uniformidade. A formação se realiza por meio do trabalho educativo e envolve professor e aluno em busca do saber, é movimento, é trabalho imaterial em vista da melhora do homem e da humanidade.

Formação nessa perspectiva se realiza articulada às ideias de democracia, liberdade, igualdade e não por uma aproximação de formação segundo a lógica do mercado. Furtado e Gallo (2020, p. 320) comentam:

É exatamente o que temos visto entre nós nos últimos anos. Cresceu fortemente o apelo pela cooperação-universidade empresa, seja como forma de transferir conhecimento, o que é importante, seja como forma de obtenção de recursos para pesquisas. Mas este tipo de recurso *condiciona* o trabalho acadêmico; ao impor condicionantes à universidade, este tipo de aliado a deteriora, retirando-lhe aquilo de mais original e específico que a universidade pode oferecer.

Em contraposição a essa realidade, parece fundamental o exercício filosófico, o trabalho do pensamento no sentido de compreender o real e, quem sabe, construir uma via de resistência possibilitando que a universidade e a formação nela ofertada haja condições para a

busca e exercício da liberdade do pensamento, da reflexão, do questionar, do duvidar, atividades inerentes ao trabalho de formação humana.

Conforme Hadot (2014a) a noção de *sophía* perpassa por um processo histórico em sua essência. Dado que, Homero expressou em sua obra *Ilíada* que remete ao saber-fazer. No século VII a.C. o legislador estabelece vínculo para a atividade poética e, para os poetas, a palavra *sophía*, associa-se a sabedoria poética. Mais tarde aparece como habilidade e acrescenta-lhe o domínio científico. Posteriormente, Sócrates afirmara que remete ao saber bem sobre si mesmo, é saber-fazer bem.

A educação fundamentada no exercício do pensamento, com a criatividade, imaginação e reflexão, vai além do conteudismo próprios de uma formação fragmentada e instrumentalizada, semelhante ao que preconiza o Programa de Lipman. A educação estética abrange diversos saberes de diferentes âmbitos para a formação do pensamento, para a formação cultural. A educação subsidiada pela imaginação, criação e reflexão transpõe o tecnicismo e possibilita a ampliação do pensamento e conscientização formativa. E como mostra Coêlho (2012), os ensinamentos conteudistas acabam por explicitar uma verdade única aos alunos. Dado que os estudantes recebem as informações e, enredados pela lógica do fazer ou do aprender fazer, ao fim e ao cabo, são privados da possibilidade do questionamento, do trabalho de reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo.

Como argumenta Furtado (2009) a formação do homem se efetiva com a conscientização de algo. A experiência formadora busca novas experiências, conhecer e olhar o mundo e retornar para si. Sair de si, conhecer e retornar a si. A experiência instiga novas atitudes, conhecer e reconhecer o mundo.

## Considerações Finais

A questão da filosofia nos provoca a refletir sobre a liberdade de pensamento no âmbito da formação da Criança. Tê-la como uma disciplina curricular já traz uma conotação de instrumentalização, uma simplificação pautada na defesa pela técnica, no caso, situado principalmente na proposição de manuais e na orientação de treinamento de professores. A proposta do *Programa Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman embora anuncie a filosofia para crianças, caracteriza-se pela proposição de limitações quanto ao movimento do pensamento ao estabelecer “o que e como fazer”. Pelo estudo realizado é possível inferir que o Programa de Lipman obstaculariza o exercício do pensamento e da autonomia de professores e alunos.

Lembremos com Hadot (2014b, p. 267) que a filosofia, para Aristóteles e Platão “é uma qualidade do espírito, o resultado de uma transformação interior: a forma de vida que ele preconiza é viver segundo o espírito”. A filosofia, como mostra os filósofos da Antiguidade Clássica, é uma forma de pensar que implica, necessariamente, a consciência de si, a consciência do existir, como ressalta Barcelos (2017). Na esteira dessa discussão, Fernandes (2016), ao pôr em questão a educação e a formação no contexto de supremacia da técnica e da tecnociência, afirma a urgência e a necessidade de uma formação por meio da virada do pensamento. Uma formação que se oriente pelo trabalho do pensamento e da reflexão em vista da autonomia. Essa virada, segundo o autor, não se dará sem um retorno aos gregos, mas também o reconhecimento da indissociabilidade entre filosofia, educação e formação que tenha como referência aquilo que constitui a *paideia* grega.

Assim, asseveramos com Coêlho (2004) que a educação é um convite à liberdade do pensamento, que *paideia* é fundamentada em reconhecer que a natureza (*phýsis*) excede o abstrato, o imaterial. A filosofia é indissociável da educação, da *paideia*, da pedagogia, eleva o espírito do homem, busca a felicidade no sentido aristotélico do termo. Para os gregos a formação do homem é construída, aliás, Platão (1999), e Aristóteles (2009) mostraram que a virtude pode ser ensinada e é ensinada por meio da educação e esta educação deve iniciar o mais cedo possível, ou seja, quando Criança. Ficou evidente que essa formação não desconsidera a unidade dialética entre educação e política, entre o particular e o coletivo e isso implica reconhecer de antemão que a formação da Criança não pode se prender ou se realizar circunscrita as necessidades do tempo presente, como tem sido recorrente no contexto da sociedade capitalista. Assim, o pensamento, as decisões, as escolhas, as ações decorrem da educação e da formação que os homens recebem e não estão nunca separadas da questão

ética. A educação e a formação, portanto, são sempre possibilidade do ser, do fazer-se homem.

Ensinar é uma arte, é criativa, argumentativa, permite o movimento do pensamento. No entanto, os ambientes escolares ao reduzir o saber, executar a transmissão do conhecimento, torna-se um espaço de socialização com imposição do que é para ser feito, com tímido exercício do pensar. Como argumenta Coêlho (2004, 2009, 2012) a natureza, os fins e sentido da escola são intrínsecos à responsabilidade e compromisso da formação em sentido amplo, quer dizer, formar corpo, mente e alma em vista da humanização do homem e da instituição de uma sociedade que busque autonomia, liberdade e justiça como fundamentos de sua existência. A instituição revela-se pela confirmação de sua finalidade e sentido. Assim, a educação, a filosofia e a formação, em sua indissociabilidade e particularidade, buscam o saber, o exercício da dúvida, da reflexão, do trabalho de humanização do homem e, como asseveram Fernandes (2016), Coêlho (2012), Barcelos (2017), Furtado e Gallo (2020) essa formação só se realiza se houver uma virada no pensamento, uma compreensão sobre a responsabilidade frente à tarefa do fazer-se homem considerando o bem comum, bem como com o enfrentamento das exigências da tecnociência e do mercado, próprias do modo de produção capitalista.

Pôr em questão o Programa de Lipman foi um exercício intelectual significativo em minha formação, pois propiciou o movimento do pensamento indo da condição de encantamento à atitude filosófica frente a um objeto de estudo. Como mostrei inicialmente, o primeiro contato com a proposta de Lipman fez parecer que era uma proposta crítica e se efetivada favoreceria a formação filosófica da Criança. Destaca-se no percurso da presente pesquisa – no âmbito do mestrado – uma formação que provocou o ir além da aparência, mostrando a relevância da leitura rigorosa dos textos selecionados para no âmbito da pesquisa. As leituras, discussões sobre os textos lidos, as orientações, a escrita dos artigos das disciplinas, os apontamentos das professoras na banca de qualificação da dissertação foram fundamentais para que eu pudesse ir do encantamento ao pensamento crítico sobre o objeto em questão. Aprender o Programa de Lipman para além da aparência foi um dos achados mais formativos desta pesquisa.

O presente estudo buscou evidenciar a compreensão e o reconhecimento de que não fez parte de nossas preocupações o propor soluções para as questões constitutivas da educação e da formação na Infância. Não há, também, a pretensão de que a presente reflexão esgote o tema em questão, pelo contrário, reconhece-se a necessidade de que outros aspectos sejam investigados sobre o tema em questão. O trabalho de planejamento e realização da

explicitação da pesquisa mostrou que há aspectos que merecem ser melhor compreendidos, como por exemplo, as contribuições de Platão e Aristóteles para pensar a educação e a formação da Criança. O que destaco ao final da pesquisa é que, reconhecendo a importância da formação, este estudo foi um primeiro movimento no sentido da minha formação como pesquisadora e, portanto, não finaliza no ato da defesa, pelo contrário, se abre a novas possibilidades num futuro próximo.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Christyan Jhonn dos Santos Costa. **Da filosofia para crianças à filosofia aplicada experiencial: uma análise das propostas de Matthew Lipman e José Barrientos-Rastrojo**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas, Papel Social, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman, 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**; Poética / Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARISTÓTELES. **Política**. Ed. bilíngue grego-português. Tradução e notas Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na Antiguidade**. 2017. 149 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANQUINHO, João, MURCHO, Desidério e GOMES, Nelson Gonçalves. **Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em: 03 jul. 2023.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Dicionário de Filosofia da Educação**. Portugal: Porto Editora, 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (Org.) **Filosofia, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Cultura e educação escolar**: questão a ser pensada, realidade a ser inventada. Conferência de encerramento do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano. Universidade Federal de Goiás. Campus de Jataí – GO. 7 nov. 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira UIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: Larrosa, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. -- (Coleção Educação : Experiência e Sentido). p. 87 – 111.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1287/1/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. Cap. 3, p.47-86.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 251 – 268.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. (p.11-27)

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **Filosofia para crianças: uma proposta lipmaniana como um ritual**. Goiânia: Editora UFG, 2005.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. A experiência estética como experiência formadora. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 139 – 161.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães; GALLO, Sílvio. Sobre a formação e o formar: desafios contemporâneos à universidade. In: GALLO, Sílvio. et. al. **O Pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 309 – 323.

GALVES, Iracema Cerdán. **O ensino de Filosofia no Ensino Fundamental – revisitando o que foi estudado na última década (2001 -2010)**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em

educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GILLES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Ged. Os sentidos da formação para os gregos. In: COELHO, Ildeu Moreira. **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 125 – 138.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução: Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução de Flávio Fontenelle Loque Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014b.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver**. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – A filosofia?** Tradução: Ernildo Stein. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002. p. 09-62.

JAEGER, Werner Wihelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 3 – 189.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. (Orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 84 - 134. (Série filosofia e crianças)

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 229 – 250.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2009.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Pimpa**. Tradução: Sylvia Judith Hamburger Mandel. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Coleção filosofia para crianças)

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margareth. **Pimpa**. Manual do professor “Em busca do significado”. Tradução e adaptação Ana Luíza Falcone e Sylvia J. Hamburger Mandel. 4. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995.

LIPMAN, Matthew. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. (Orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 21 - 27. (Série filosofia e crianças)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 53 – 79.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PLATÃO. **As leis**. Trad. de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 1999.

PLATÃO. **A República**. Trad. de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Salvador, vol. 5. n. 8, p. 185 – 201, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Uma pedagogia brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas, SP : Autores Associados, 2019. – (Coleção memória da educação).

SILVA, Maria Gabriela Câmara de Freitas. **Vamos falar de autonomia**. 132f. Dissertação (Mestrado em Filosofia para Crianças) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2019.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Tania Silva de. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman**. Vol. 6, nº 2. São Paulo: Revista – Unesp/Filogenese, 2013.

TAMARIT, José. **Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez /IPE, 1999.

ULHÔA, Joel Pimentel de. O professor e sua prática. **Educação e filosofia**, Uberlândia, MG, v.12, n. 24, p. 187-203, jul./dez. 1998.

WUENSCH, Ana Miriam. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. (Orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 43 - 83. (Série filosofia e crianças)