

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ANA LAURA JEREMIAS UREL

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS: ESTUDO DE UMA PROPOSTA PAULISTA E
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ÉTICA**

MARÍLIA
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ANA LAURA JEREMIAS UREL

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS: ESTUDO DE UMA PROPOSTA PAULISTA E
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA *ÉTICA***

Dissertação apresentada para exame de defesa do curso de Mestrado pela Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira – Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Co-orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA
2010

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

U75f	<p>Urel, Ana Laura Jeremias</p> <p>Filosofia com crianças: estudo de uma proposta paulista e considerações a partir da ética / Ana Laura Jeremias Urel. – Marília, 2010. 100 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010. Orientador: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho Bibliografia: f. 83-86.</p> <p>1. Filosofia com crianças. 2. Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia. 3. Experiência. 4. Ética. I. Autor. II. Título.</p> <p>CDD: 107</p>
------	---

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador:

Prof.º Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Membros titulares:

Prof.º Dr. Pedro Ângelo Pagni

Prof.º Dr. Marcelo Carbone Carneiro

Criança, era outro...

*“Criança, era outro...
Naquele em que me tornei
Cresci e esqueci.
Tenho de meu, agora, um silêncio, uma lei.
Ganhei ou perdi?”*

Alberto Caeiro

“Ser surpreendido por tudo é claro que é estúpido, e não ser surpreendido por nada é algo que é considerado muito melhor. Mas isso não é realmente verdade. A minha mente não ser surpreendida por nada é muito mais estúpido do que ser surpreendida por tudo.”

Dostoiévski

“Todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que teriam (ou têm?) para nós uma significação decisiva: Benjamin sublinhava a importância desse “futuro do pretérito” na rememoração histórica. (...) É aí que o tema da infância assumia um papel fundamental: cada um de nós tem a possibilidade de rememorar sua própria infância, que é uma história que lhe é íntima, que pode lhe abrir segredos preciosos, que pode funcionar como um centro especial de treinamento para o sujeito desenvolver sua sensibilidade e sua capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram no passado.”

Leandro Konder

Dedico

às relações de amor fraterno imprescindíveis para minha vida: mãe, pai e irmão – respectivamente, Luzia, José e Evandro - essenciais por se dedicarem a mim nos meus primeiros momentos e por permanecerem ao meu lado, contribuindo de maneira a me orientarem por minha vida;

à Bianca, que faz da infância um lugar invejável e um tempo ideal;

a outras crianças: Renan, Igor, Patrick, Vinicius, Akemi, Gislaine, Pâmela Cristina, Ana Larissa, Beatriz Moraes, Iumi, Breno, Andrey, Felipe e Paola, cada qual com suas inquietudes diante do meu ofício de ensinar, que me fazem refletir sobre mim e persistir pela educação.

Agradecimentos

Meus agradecimentos aos que, de uma maneira peculiar, direta e intencionalmente, ou ainda sem sequer imaginar a intensidade com a qual fui tocada por suas palavras, experiências e atitudes, contribuíram para a minha constituição:

à família, imprescindível relação que me acompanha desde as primeiras experiências: à minha mãe e ao meu pai – condutores para os melhores caminhos; ela, sempre atenciosa, exigente, decente; ele, companheiro de opiniões e atitudes, escritor autodidata, poeta. Ao meu irmão – companheiro de risadas, confidências, especulações.

a uma família maior, antecessora da que me guia – avós, tios, tias, primos e primas!

a Deus, possibilitador das experiências e aconchego das angústias!

aos poucos e verdadeiros amigos: à Valéria Queiroz- irmã que pude escolher; à Juliana Rotiroti, engenheira mais humana que conheço; à Roberta – doçura em pessoa que faz parte da nossa família; à Aline Rodrigues – companheira pela educação – amiga que ameniza inquietações e conforta; à Aldine Nogueira - exemplo de determinação - amizade que chegou mais tarde, mas que não perde em importância; à Denise Rodrigues que do nordeste me acompanha e sempre está disposta a ouvir; à Andréia Pereira, amizade conquistada aos poucos, sempre no incentivo à pesquisa, parceira das conversas de bar, de discussões filosóficas, de conversas aleatórias e de muita experiência dividida; à Fernanda Casagrande – companheira de discussões sobre a vida; à Vanessa Cristina, com sua alegria contagiante; ao Fábio Cursino, companheiro com o qual compartilho o que me passa: conforta quando pareço aumentar a dimensão dos problemas e provoca quando pareço diminuí-los; ao Marquinhos, amizade recente e instigadora: parceiro pela educação e pela filosofia.

ao orientador Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, partícipe da pesquisa, aconselhador, instigador e que, mesmo sem saber nada sobre mim, confiou no meu desejo pela pesquisa.

ao co-orientador Dr. Carlos da Fonseca Brandão, contribuinte nas mudanças da pesquisa ainda enquanto projeto.

aos professores Pedro Ângelo Pagni e
Marcelo Carbone Carneiro pelas orientações e contribuições norteadoras para a
dissertação.

Resumo

A pesquisa pretende abordar o problema que se refere à perspectiva abordada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no que tange à escolha da temática *ética* para as oficinas de filosofia para crianças. Problema que nos leva a buscar um caminho que nos indique como pensar esse tema pelo viés do sujeito e não pelas finalidades estabelecidas pela educação escolarizada. O objetivo primeiro desta dissertação é analisar a *Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia* para o Ciclo I do Ensino Fundamental, na busca pelos elementos que dificultam a realização dessas oficinas nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Para tanto, entendemos que nossa primeira preocupação é analisar a concepção de Educação à qual o projeto está vinculado, no sentido de compreendermos o que motiva a elaboração desse projeto. Nossa pesquisa se caracteriza metodologicamente pela análise documental, com base em autores da Filosofia da Educação. Escolhemos como objeto de pesquisa os documentos que propõem a oficina de filosofia para crianças. A partir da concepção de *Ética* explícita nos documentos, buscamos uma possibilidade da proposta dessa temática aliada ao conceito de *Cuidado de si*, perspectivado por Michel Foucault. Analisamos, também, a palavra *experiência* por meio de Jorge Larrosa, ao qual acreditamos ser possível uma possibilidade de abertura para pensarmos como o *cuidado de si* indicaria uma disposição ética do sujeito a si e aos outros.

Palavras – chave: Filosofia com crianças; Oficina de enriquecimento curricular *Filosofia*; Experiência, ética e cuidado de si.

Abstract

The objective of the present dissertation is to approach the debatable perspective taken by São Paulo State Secretariat of Education when choosing the theme *ethics* for its Philosophy workshops for children. In order to do so, it seems necessary to encounter an approach that leads to the consideration of the topic in the light of the Subject instead of the purposes established by formal education. The main aim of the study is to analyze the Workshop of Curricular Enrichment – Philosophy in the first stage of Brazilian Fundamental Education (i.e. students aged 6 to 10 years), seeking elements that hinder the accomplishment of these workshops in public schools in São Paulo state. Firstly, the concept of Education to which the project is affiliated is analyzed in order to understand the motivation behind the project's elaboration. The research's methodology consists of document analysis based on authors who specialize in Philosophy of Education. The study's corpus comprises the documents utilized in the philosophy workshops for children. The study proposes the conflation of the conception of *Ethics* presented on the documents with the concept of *Care of the Self*, as devised by Michel Foucault. The word *experience* was also analyzed as per Jorge Larrosa, offering a possibility to consider how the *Care of the Self* may indicate an ethical disposition of the Subject toward itself and toward others.

Key words: Philosophy with children; Workshop of curricular enrichment – Philosophy; Experience, ethics and care of the self.

Lista de quadros

Quadro 1. Procedimentos do professor.....	57
Quadro 2. Quadro de áreas de conhecimentos ou temas em Filosofia.....	59
Quadro 3. Quadro de divisão de itens a partir do tema <i>Introdução à Filosofia</i>	60
Quadro 4. Quadro de textos para a oficina de filosofia.....	62

Lista de siglas

CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
ETI	Escola de Tempo Integral
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFC	Programa de Filosofia para Crianças
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
O SENTIDO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E O FILOSOFAR.....	20
1.1. Escola de Tempo Integral e educação/formação integral.....	20
1.2. Educação ou formação política? A finalidade da educação.....	24
1.3 As tentativas de uma aproximação entre a infância e o filosofar.....	26
1.3.1. Infância.....	26
1.3.2. O filosofar na infância.....	29
1.4 A experiência como possibilidade para o filosofar na infância.....	33
1.5 Filosofia para/com crianças: algumas discussões sobre a temática.....	36
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OFICINA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR <i>FILOSOFIA</i>.....	42
2.1 A Escola de Tempo Integral e a legislação educacional brasileira.....	42
2.2 A Oficina de enriquecimento curricular <i>filosofia</i>	46
2.2.1. A primeira versão preliminar das Diretrizes Gerais da proposta para o ensino nas Escolas de Tempo Integral.....	46
2.2.2. A Segunda Versão Preliminar das Oficinas de Filosofia - Filosofia na Escola de Tempo Integral – Ciclo I (2007): uma apresentação.....	47
2.2.3. O que não é filosofia.....	49
2.2.4. Os objetivos.....	52
2.2.5. As metodologias.....	54
2.2.6. Os temas.....	59
2.2.7. Materiais sugeridos para as oficinas de filosofia.....	61
CAPÍTULO 3	
O SENTIDO DA (OU DADO À) FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ÉTICA.....	64
3.1 Sobre o que se pensa quando se pensa em filosofia com crianças: a proposta a partir da ética.....	65
3.1.1. A ética como pilar para o ensino de filosofia na Oficina de Enriquecimento Curricular <i>Filosofia</i>	67
3.2 Ética e Moral.....	69
3.3 O cuidado de si.....	72
3.4 Experiência e Ética.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO 1- Propostas para as Oficinas de Filosofia.....	87
ANEXO 2- Repercussões das crianças em relação às Oficinas de Filosofia.....	92

INTRODUÇÃO

Filosofia com crianças é um tema que veio a mim por meio da paixão pela infância e pela filosofia. Paixões essas proporcionadas, em um primeiro momento, a partir das relações educativas com crianças e jovens, as quais perfazem oito anos e, conseqüentemente, pela leitura – a qual me permitiu ser tocada pelo pensamento de outros. Experiências essas que me provocaram outras mais: a da iniciação na pesquisa, a da escrita e, sobretudo, as de pensamento. Larrosa nos apresenta um novo sentido dado à palavra experiência, entendendo-a como um modo de habitar o mundo, como uma exceção e, portanto, singular:

Particularmente, tenho tentado fazer soar a palavra *experiência* acerca da palavra *vida*, ou melhor, de um modo mais preciso, acerca da palavra *existência*. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, que sua própria existência: corporal, finita, personificada, no tempo e no espaço, sempre escapa a qualquer determinação porque é ela mesma uma exceção, um transbordamento, porque é ela mesma uma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. [...] E a experiência é o que é e, além disso, é outra coisa, e é uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação, mas sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2004, p. 25) (grifos do autor) (tradução nossa)¹

Ou seja, as pessoas são tocadas de formas diferentes. A subjetividade é a marca da nossa existência. A experiência possibilita uma exceção na existência e cada sujeito confere um estilo a ela. Larrosa (2002, 2004) discute e compreende um novo soar para a palavra experiência. Pode-se dizer que houve experiência quando esta possibilita mudança de pensamento ou de atitude; quando algo se passa entre as pessoas ou com uma pessoa a partir de outros afetos, estejam esses sob a ordem da alegria ou da tristeza; quando algo nos modifica a tal ponto em que é chegada a hora de mudar, de tomar uma atitude.

Reconhecendo a experiência como dimensão da educação e fonte de conhecimento para o sujeito, a educação em si ou a educação filosófica poderiam provocar experiências de

¹ “Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra *experiencia* cerca de la palabra *vida* o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra *existencia*. La experiencia seria el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. [...] Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además más una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura.”

existência em crianças: criariam um sentido para a existência desses sujeitos no presente. A experiência se dá sob a ordem da indeterminação, do encontro, do acontecimento, mas possibilita um assombro, uma transição; enfim, um sentido para a existência. A educação, no campo dessas problemáticas, deveria agir como provocadora de experiências, as quais possibilitariam a constituição de um ser que é afetado pelo conhecimento que lhes é apresentado, como forma de dar sentido a si e, conseqüente, ao conhecimento. A experiência, assim como discute Larrosa (2004), é subjetiva no que se refere ao sentido dado a ela por diferentes sujeitos.

Diante dessas questões, que nos afetam no presente e são tratadas como base para nossas discussões, a pesquisa é justificada pelo desassossego que nos permeia quando pensamos em filosofia com crianças. Essa temática nos traz inquietudes: É possível ensinar filosofia para crianças? É possível ensinar ética para crianças? Como pensar em filosofia com crianças quando talvez não nos sintamos atingidos por questões filosóficas e não sabemos fazê-las? De qual filosofia falamos? Como provocar experiências em crianças e jovens? Como possibilitar um “voltar a si” no sentido de se perceber e de se criar por meio da educação (filosófica)?

Partimos do problema de que a educação da qual dispomos objetiva uma formação definida previamente, a qual aponta para a formação de sujeitos que obedeçam a regras sociais determinadas e que exerçam condutas cidadãs – educação, a nosso ver, baseada numa moralidade exacerbada e não preocupada com a constituição de um sujeito que pense sobre sua existência. À educação da qual dispomos estão vinculados alguns problemas, tais como: a falta do “toque educativo” dos professores, a (im)possibilidade da experiência que impulsiona o êxtase de viver, o autoritarismo na narrativa do professor, o estabelecido e o planejado como fontes de conhecimento; enfim, o uso da expressão “filosofia para crianças” no sentido de promover essa educação moralizante e não preocupada com a constituição do sujeito como humano que pensa sobre si.

Nesse sentido, nossa pesquisa se caracteriza metodologicamente pela análise documental, com base em autores da Filosofia da Educação. Escolhemos como objeto de pesquisa as *Oficinas de Enriquecimento Curricular* do Projeto Escola de Tempo Integral – elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo primeiro desta dissertação é analisar a Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia para o Ciclo I do Ensino Fundamental, na busca pelos fatores que dificultam a sua execução nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Para tanto, entendemos ser nossa primeira preocupação analisar a concepção de Educação à qual o projeto está vinculado, no sentido de

compreendermos o que motiva a elaboração desse projeto. Nesse sentido, analisamos, especificamente, a proposta para a Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia e buscamos na *Paidéia – A Formação do Homem Grego*, de Werner Jaeger, elementos que nos fizeram pensar sobre a formação do homem na Antiguidade clássica, como forma de tentarmos compreender algumas impossibilidades em se vincular Políticas Públicas em Educação à tentativa de implantação de um projeto institucionalizado que teria como objetivo o ensino de filosofia com crianças. Para nos auxiliar na análise, encontramos também em Walter Omar Kohan discussões pertinentes ao que se refere à primeira concepção de Educação pensada pelos gregos antigos e clássicos.

O problema central da nossa pesquisa refere-se à perspectiva abordada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no que tange à escolha da temática Ética para as oficinas de filosofia. Problema esse que nos leva a buscar um caminho que indique como pensar esse tema pelo viés do sujeito e não pelas finalidades estabelecidas pela educação escolarizada. Nesse sentido, acreditando na educação como provocadora de experiência e no filosofar como uma possibilidade de atitude ética em crianças é que iremos discutir, também, os apontamentos que acolhemos como possíveis para uma educação compreendida como uma elaboração de si: *o cuidado de si* analisado por Foucault, que teve como base a cultura grega e romana; e em que sentido a filosofia com crianças poderia contribuir para a elaboração de sujeitos éticos.

Assim sendo, como promover um cuidado de si quando, na verdade, o que se verifica em documentos oficiais é, basicamente, o ensino de filosofia para uma ação coletiva, sem que o sujeito seja levado a pensar em sua própria existência? Não se pretende aqui defender que filosofia com crianças voltada, também, à cidadania não deva ser pensada. Pensamos em questionar uma proposta que atende, simplesmente, a uma educação moral, aos valores de uma sociedade determinada. Nesse sentido, acreditamos que Foucault nos aproxima de uma discussão possível no que se refere à constituição de nós mesmos numa atualidade de acontecimentos. Ele nos permite, também, compreender e discutir sobre o conceito de “atitude filosófica” que encontramos nos documentos que versam sobre a filosofia no Ensino Fundamental. Para nos auxiliar na proposta da ética do cuidado de si, buscamos em Jorge Larrosa apontamentos sobre a *experiência*, segundo o qual apresenta caráter subjetivo e, portanto, caracteriza e norteia a existência do sujeito. Pensaremos na experiência como condição e disposição para o cuidado de si.

No primeiro capítulo, procuramos entender qual o cenário educacional do projeto Escola de Tempo Integral. Para tanto, fizemos uma apreciação sobre o conceito de

Educação/Formação Integral, como aparece já entre os gregos, com a concepção de *Paidéia*. Não defendemos que o ideal educativo contemporâneo seja o mesmo dos gregos na Antiguidade. Nossa hipótese é a de que a educação de nosso tempo talvez apresente resquícios dessa educação no sentido de pensar numa formação na qual já estejam estabelecidos os objetivos e a qual tipo de homem se deseja chegar, pois

O termo grego *Paidéia* evoca tanto o próprio conteúdo da cultura como o esforço para constituir, na criança (*Pais*, *Paidos*) um patrimônio de valores intelectuais e morais que a integram na comunidade humana. Finalmente, *Paidéia* implica tudo o que distingue o grego, o homem civilizado, do bruto e do bárbaro ou ainda o que permite ao indígena aceder, pela educação, a um novo estatuto cultural, social, político. A educação impõe-se como uma obrigação da qual a cidade não pode fugir e à qual não pode escapar. (MIALARET; VIAL, 1981, p. 165)

Dessa forma, a formação encontrada nos gregos antigos apresenta um ideal de homem a ser formado sob a ordem da cultura da comunidade. Isso significa que a criança deveria ser constituída de valores importantes para a *pólis*, que cobraria dela esse conteúdo cultural. Para Jaeger (1995, p. 16), “o Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político” e, para tanto, a educação deveria propiciar essa formação política para o homem, como possibilidade de participação na dinâmica da *pólis* (JAEGER, 1995).

Ainda no primeiro capítulo, realizamos uma apreciação sobre as tentativas e possibilidades de aproximação entre filosofia e infância, no sentido de compreender qual a perspectiva da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no que tange à filosofia para crianças. Para isso, recorreremos às discussões de Walter Omar Kohan, a fim de que pudéssemos realizar uma interlocução com as concepções de infância e de ensino de filosofia explicitadas no projeto Escola de Tempo Integral. Pensamos, também, com Jorge Larrosa acerca do conceito de infância.

Em seguida, apresentamos uma breve discussão a respeito do tema “filosofia para ou com crianças” no Brasil. Segundo Fávero (2004), desde que chegou ao Brasil o Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman,² alguns Estados brasileiros já adotaram o ensino de filosofia no nível Fundamental. Apenas alguns municípios do Estado da Bahia e um de Mato Grosso estabeleceram a obrigatoriedade da filosofia enquanto campo de conhecimento necessário para esse nível de ensino. Verifica-se também a presença da filosofia no Fundamental em várias escolas particulares do país.

² Criador do Programa de Filosofia para Crianças, uma iniciativa estadunidense de ensino de filosofia para crianças, a partir do qual se cria um ambiente em sala de aula para discussão de temas filosóficos; ambiente esse chamado de Comunidade de Investigação.

Quando se pensa em filosofia para crianças sob a perspectiva de políticas públicas, é necessário analisar a concepção à qual está vinculada essa possibilidade. Nesse sentido, buscamos compreender, ainda neste capítulo, duas dimensões do ensino de filosofia: uma que a propõe como aliada à sociedade e à política – filiada à cidadania; e outra que aponta o filosofar voltado ao próprio sujeito, entendendo-o como produtor de subjetividades e, portanto, preocupada com uma educação de si, uma educação voltada à reflexão como atitude filosófica.

No que tange ao ensino de filosofia sob as perspectivas social e política, buscamos em alguns pesquisadores brasileiros sua base. Segundo Severino (2003), por exemplo, o ensino de filosofia deve atender a uma determinação social e admiti-la como atividade intelectual que, apesar de individual, terá ação coletiva – o que mais se aproxima da concepção de ensino de filosofia encontrada na proposta da rede estadual em estudo. Pressupõe uma ética política, um agir coletivo e a busca pela tão sonhada cidadania. De outra forma, Kohan (2003a) afirma que o ensino de filosofia não deve ser atrelado a determinações, à concepção de um sujeito político que irá, por meio de atitudes filosóficas, agir socialmente em prol da coletividade. Para o autor, o ensino de filosofia deve objetivar a experiência de um pensamento filosófico, o que significa muito mais que responder às regras sociais e ensinar para a cidadania: significa resistir às formas de poder instituídas.

No segundo capítulo, analisamos as leis em que se embasam tal projeto e, conseqüentemente, a *Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia* – nosso objeto de estudo –, numa busca por justificativas que nos indiquem a preocupação explícita que motivou a elaboração do Projeto Escola de Tempo Integral como política pública em Educação. Em seguida, realizamos a análise da proposta da oficina mencionada, como forma de percebermos elementos que impossibilitam o filosofar ou o anulam. A análise foi realizada acerca dos temas, dos objetivos e da metodologia sugeridos para as oficinas, tendo como base seus fundamentos teóricos e bibliografias sobre o filosofar na infância.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), implantou o Projeto Escola de Tempo Integral, que garantiria, num primeiro momento, a permanência dos alunos matriculados no ensino fundamental durante o período integral, totalizando nove horas na escola, o que incluiria a frequência em oficinas curriculares no período vespertino. Dentre as oficinas oferecidas, está a de filosofia, mantida dentro do componente Participação Social.

A partir do pensamento educacional contido no projeto e explicitado na oficina, procuramos entender a educação é pensada sob a ordem social, fruto da sociedade e

interessante para ela. Os objetivos da educação são vinculados à sociedade, ao que se espera do sujeito quando este se constituir como cidadão. As justificativas primeiras para a implantação do projeto em estudo são dadas pelo papel da educação na dinâmica social e pela ampliação das possibilidades de aprendizado, pensada a partir da extensão de jornada escolar diária. Assim sendo, verificamos que ao projeto estão vinculados ideais educacionais que versam sobre a política social, a cidadania e regras sociais.

No terceiro capítulo, pensamos na Ética como possibilidade para uma temática interessante em filosofia com crianças nas oficinas. A partir da concepção de Ética explicitada nos documentos, pensamos na proposta dessa temática aliada ao conceito de cuidado de si, perspectivado por Foucault. Assim sendo, recorreremos a outro conceito de Foucault, o *ethos* filosófico, a partir do qual a Ética poderia ser uma temática interessante para se pensar o filosofar na infância atualmente.

Foucault confere atenção à Ética nos seus últimos escritos reunidos em *A História da Sexualidade: I – A vontade de saber; II – O uso dos prazeres; III – O cuidado de si*; e no curso *Hermenêutica do Sujeito*. Esses últimos estudos contemplam uma problemática da ética do cuidado de si presentes na cultura grega e romana. A partir do conceito do cuidado de si, Foucault discutiu a constituição da subjetividade no presente. Diante disso, percebemos que na contemporaneidade a constituição do sujeito é resultado de uma fabricação, na qual ele é submetido a uma formação institucionalizada sob o imperativo do poder (SOLER, 2008).

Ainda no terceiro capítulo, discutiremos sobre a palavra “experiência” por Jorge Larrosa, ao qual acreditamos poder se vincular uma possibilidade de abertura para pensarmos como o cuidado de si indicaria uma disposição do sujeito a si e aos outros.

Em anexo, apresentamos os resultados de uma entrevista, a qual se justifica por meio da compreensão de aspectos que não são possíveis de serem percebidos durante a pesquisa teórica. Aspectos esses que contribuiram para a apresentação da oficina de filosofia, para o estabelecimento de pontos de debate sobre a concepção de ensino, sobre a experiência desse ensino, sobre a possibilidade de sua continuidade e de se ensinar a ética e sobre como essa modalidade é abordada.

De bases qualitativas e aprovada pelo Comitê de Ética local, a pesquisa empírica se caracteriza pelo estudo sobre a proposta de ensino de filosofia para crianças numa Escola de Tempo Integral da Diretoria Regional de Ensino de Marília. A escola selecionada se enquadra por atender aos critérios para a implantação do projeto. A pesquisa se justifica pela iniciativa em se propor, mesmo em caráter experimental e optativo, o ensino de filosofia para crianças e jovens na rede estadual de ensino paulista. Coube investigar como esse ensino foi recebido e

efetivamente demonstrado na escola e como o tema ética se configura no ensino de filosofia estudado. Assim sendo, apresentamos as repercussões que as atividades desenvolvidas tiveram entre alguns alunos de uma escola da cidade de Marília – SP que participaram dessa oficina no ano de 2006.

Por fim, são tecidas considerações a respeito de uma educação como arte: uma possibilidade de o sujeito se constituir, por meio da educação, como obra de arte, cada qual com seu estilo de existência e consciente da diversidade de existências. Essa é a proposta de Foucault (2007), mais próxima de uma educação para a ética, pensando que a ética, para ele, seria o modo de o sujeito se relacionar consigo e com os outros. Uma educação que permita o filosofar em si constituiria uma possibilidade de se pensar sobre o que conduz as escolhas de cada sujeito e o que o faz ser como é. Nessa perspectiva, interessou-nos compreender alguns pensamentos sobre como o filosofar pode contribuir para um voltar a si, no sentido de pensar em como o sujeito pensa em si e como percebe os outros.

Assim, esta dissertação discute a urgência de pensar sobre a necessidade de se estabelecer uma relação consigo e com os outros, por meio das relações de experiências dos sujeitos da educação. Desta forma, o campo da ética poderia ser uma forma de aproximar inquietações individuais aos pensamentos filosóficos, contribuindo, portanto, para que seja possível o filosofar como atitude na infância.

CAPÍTULO I

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E O FILOSOFAR

Neste capítulo, na primeira seção, discutiremos a concepção de educação encontrada nos documentos que legislam sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Como base teórica para a concepção de educação, escolhemos a *Paidéia – A Formação do Homem Grego*, de Werner Jaeger (1995), como possibilidade de uma discussão a respeito dos ideais educacionais contidos no Projeto Escola de Tempo Integral. Pensamos nessa obra por se tratar do primeiro ideal educacional elaborado a partir da concepção do Homem que se desejava formar e por se tratar de um ideal educacional ainda presente no pensamento educacional do nosso tempo.

Na segunda seção, iniciaremos³ uma breve discussão acerca dos preceitos para uma educação formadora, no sentido de formar sujeitos para uma sociedade definida; e acerca de uma educação por uma formação que privilegie o sujeito em sua singularidade, capaz de fazê-lo voltar a si para pensar no que o motiva a ser o que é.

Em seguida, na terceira seção, apresentaremos uma discussão sobre o filosofar na infância tendo como base o conceito filosófico de infância de Walter Omar Kohan, que pensa o filosofar na infância como possibilidade de uma educação de si que não esteja diretamente relacionada à formação de um sujeito político e moralizado, mas, sim, à constituição de um sujeito que não podemos prever. Pensar sobre a infância em Jorge Larrosa organiza nosso pensamento em relação a essa categoria para que possamos compreender o filosofar na infância.

Na quarta seção, discutiremos o conceito de “experiência” para Larrosa, o qual, sob nosso olhar, dispõe de uma possibilidade para o filosofar na infância. Na quinta e última seção, apresentamos uma discussão sobre filosofia para ou com crianças no Brasil.

1.1. Escola de Tempo Integral e Educação/Formação Integral

³ A discussão será iniciada neste capítulo como forma de introduzirmos o tema do cuidado de si, de Michel Foucault, abordado no terceiro capítulo.

A escolha por voltarmos nosso olhar à Antiguidade grega para entendermos a concepção de educação integral pensada naquela civilização se deu por meio do encontro de indícios daquele pensamento educacional na educação do nosso tempo. Não obstante, entendemos que a educação incorporou outras características da modernidade que foram herdadas por nós e que, de certa forma, fizeram com que o problema da educação, pensado pelos gregos antigos naquele contexto social, estivesse ainda presente na contemporaneidade traduzido no sentimento agônico que nos toma. Entendemos, também, que *A Paidéia* de Jaeger apresenta algumas influências modernas quando trata de conceitos e categorias antigas e, nesse sentido, acabamos por encontrar conceitos e pensamentos modernos ao longo do livro.

Assim sendo, poderíamos pensar a educação integral assim como pensou Anísio Teixeira, por exemplo, tanto por sua proximidade temporal quanto pelos problemas educacionais aos quais fomos contemporaneamente afetados. Vários artigos⁴ foram elaborados com a preocupação de se vincular os objetivos da educação de tempo integral ao pensamento de Educação Integral de Anísio Teixeira. Contudo, preferimos nos ater a como os primeiros filósofos pensaram a possibilidade de uma educação que efetivamente, pensando numa sociedade e num tempo histórico peculiares, proporcionou a formação de um tipo de Homem, a partir da ideia, da concepção de Homem que os gregos assim consideravam no âmbito do coletivo.

A primeira referência a uma educação integral foi realizada pelos gregos, com o objetivo de formação de um elevado tipo de Homem. Essa educação/formação contemplaria um cuidado com todas as dimensões do Homem, preparando-o para uma verdadeira vida em comunidade e objetivando uma autoformação que possibilitasse a consciência coletiva em prol do desenvolvimento da comunidade.

Ainda na introdução de *Paidéia*, Jaeger (1995) descreve como a ideia de Homem na Grécia primitiva e clássica é caracterizada e aspirada por educadores, poetas, artistas e filósofos:

⁴ Cavaliere, em artigo publicado na revista *Educação & Sociedade* (2002), faz referência à Educação Integral pragmatista de Dewey, trazida ao Brasil por Anísio Teixeira. No artigo, a autora refere-se à Educação Integral deweyana como recuperação da perda da identidade da escola pública brasileira, perda essa acentuada, segundo ela, pelas políticas públicas delineadas pelo governo federal. Cavaliere (2007), em artigo publicado também na revista *Educação & Sociedade*, traz discussões a respeito das relações entre tempo de escola e qualidade do trabalho educativo. Ela reflete sobre a relação entre escola de tempo integral, o Ensino Fundamental e a eficácia na educação. Freitas e Galter, em artigo publicado na *Revista Educere et Educare* (2007), fazem referência a três dimensões do que se entende por educação integral: educação em período integral, educação integral e educação integrada.

Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação. (JAEGER, 1995, p. 15)

E mais:

Esse ideal de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através de mudanças históricas. (JAEGER, 1995, p. 15)

Assim, de acordo com Jaeger (1995), para os gregos a educação consistiria na formação do Homem com base nas normas da comunidade. Os gregos apontam que essa educação não é baseada no “eu subjetivo”, mas sim na “consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana” (JAEGER, 1995, p. 14). Da educação grega vêm os primeiros traços de uma educação política, baseada nos princípios do viver em uma comunidade.

Tal formação contemplaria a globalidade do Homem grego, como um “todo ordenado em conexão viva” (JAEGER, 1995, p. 11), já que “a formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior” (JAEGER, 1995, p. 24). Para os gregos, a educação deveria se traduzir tanto na *pólis* como ato político de consciência de comunidade quanto na subjetividade – momento no qual haveria a formação do indivíduo.

Para entendermos melhor o sentido dado à formação na *pólis* grega, encontramos em Kohan uma discussão sobre as características dessa formação:

Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que existem em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. Na medida em que a normatividade que orienta a educação da República é um modelo de *pólis* justa, trata-se também ou, sobretudo, de uma normatividade e de uma tarefa política. (KOHAN, 2003a, p. 25)

Como podemos perceber, a educação na *pólis* era entendida como um ajuste do que o sujeito é ao que ele deve ser na sociedade. Para tanto, quem define esse “dever ser” é alguém externo, que já participa da *pólis*, que a compreende e sabe bem sobre suas necessidades. Essa educação atende a uma sociedade já definida. E esse objetivo político da educação é pensado como um ideal a ser alcançado e que faria com que as crianças se tornassem os filósofos que governariam a *pólis* ou que exerceriam outra função tal qual sua aptidão, segundo Platão.

Segundo esse modelo, é alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da pólis, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a idéia de educação como modelar a outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhes uma forma. Qual forma? No caso de Platão é, em uma última instância, a forma das Formas; são as Idéias, os a priori, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentais, entidades que são sempre do mesmo modo, indivisíveis, perfeitas, que indicarão a normatividade da formação. Assim formados, com a forma das Formas, com o conhecimento dessas realidades inteligíveis, as crianças chegarão a ser os filósofos que governarão adequadamente a pólis e, dessa maneira, nos permitirão conformar a pólis que desejamos produzir. (KOHAN, 2003a, p. 25-26)

Dessa forma, definia-se um “dever ser” a partir dos ideais de formação fortemente declarados por membros da sociedade para que os *neos* fossem educados para esse “dever ser”. Esse objetivo formativo aparece já na educação grega e ainda é o eixo principal da educação de nossos dias. Membros de instituições educativas, políticos, professores entre outros adultos formados também sob o imperativo do “dever ser”, decidem pela educação na infância sem se preocuparem com a constituição das crianças em suas subjetividades.

Mesmo que na educação grega verifiquemos referência a uma educação integral no sentido de integrar a formação política à formação individual, notamos que é dada ênfase à formação do sujeito em sua individualidade em relação à sua vida coletiva e não como pensamos nesta dissertação: uma educação que privilegie a constituição do sujeito, primeiramente, para que, conseqüentemente, possa agir em sociedade.

Em relação ao projeto Escola de Tempo Integral, no que tange aos primeiros objetivos educacionais que os justifica, mesmo que encontremos sugestões de oficinas baseadas nos mais diferentes conteúdos do currículo obrigatório, ou ainda, sugestões de temas antes propostos como transversais, não acreditamos que haja preocupação por uma educação integral no sentido em que já expusemos aqui: preocupada com o sujeito que pense em si. Assim, na resolução que dispõe sobre a Escola de Tempo Integral, há uma indicação sobre a concepção de “educação integral” sugerida pelo projeto:

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I** - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II** - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III** - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV** - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando a construção da cidadania;
- V** - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2006)

Verificamos que esse objetivo apresenta um prolongamento quando se refere ao dever de assistir ao educando integralmente em suas necessidades básicas e educacionais. Nesse sentido, percebemos que, além de o artigo explicitar como principal objetivo a extensão da permanência do aluno na escola, indica também a referência a uma educação integral que ofereça a esse aluno condições para que ele fique esse período na escola – com refeições e espaços apropriados, por exemplo, considerados como necessidades básicas e condições para que sejam desenvolvidas integralmente as necessidades educacionais.

Ainda na mesma Resolução, observamos que há uma referência ao desenvolvimento do empreendedorismo, no sentido de ajustar as atividades às necessidades regionais para que as crianças e jovens atendam à dinâmica da comunidade. Outro objetivo do projeto é integrar a sociedade à escola, promovendo a participação da comunidade e reforçando o espírito de cidadania contido explicitamente nesse ideal educacional.

Não observamos referência norteadora sobre a concepção de “educação integral”, no sentido mais amplo da expressão, no que diz respeito a uma educação que possibilitasse a constituição de um sujeito em todas as suas dimensões, para fazê-lo compreender a si e elaborar seu pensamento, ou seja, uma educação que possibilite um olhar para todas as dimensões do sujeito.

1.2. Educação ou Formação Política? A Finalidade da Educação

A educação sempre esteve relacionada à constituição do homem na sociedade, na vida política, desde Platão, ainda na Antiguidade grega – com seu ideal de formação que visava a uma *pólis* justa –, até a educação contemporânea, baseada em políticas públicas governamentais para ações cidadãs, o que contribuiria para uma vida em sociedade controlada.

Nesse sentido, encontramos no pensamento educacional de Platão, na educação da República, tanto um caráter político quanto a preocupação por uma finalidade: ensina-se na *pólis* para se alcançar um modelo preconcebido de homem que norteará uma comunidade justa.

Assim, a educação da República – como toda a educação formadora em sentido clássico – não resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, à tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e

da política o sentido final de uma educação, a partir de uma lógica da política determinada com independência da vontade dos novos. Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma pólis que se define previamente para eles. As relações entre política e educação são carnavais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a pólis sonhada. (KOHAN, 2003b, p. 26)

Assim, segundo Kohan, as crianças e os jovens são educados para que possam participar de uma cidade já predeterminada pelos adultos, na qual terão de ser educados a fim de torná-la justa. A educação é permeada pela ação política, assim como a política permeia a educação no sentido de ser seu objetivo final: o rei se tornar um filósofo ou o filósofo se tornar um rei (PAGNI, 2007, p. 35).

Severino indica que, na Antiguidade e na Idade Média, à constituição do sujeito ético segue a do sujeito político e que as duas formações estariam relacionadas a tal ponto que Platão sugere uma formação ético-política, pressupondo que uma “sociedade justa se sustenta nos princípios da ética” (SEVERINO, 2006, p. 624). A partir das características dessa formação humana pensada na coletividade e na ação cidadã, foram pensadas, também, outras possibilidades para a formação do sujeito: uma formação que contribua para o encorajamento de si, preocupada com uma educação que permita uma elaboração de pensamento, de condutas, de escolhas e que, conseqüentemente, possibilite relações sociais.

Por outro lado, Larrosa (2006a) nos permite pensar a formação relacionada a uma teoria da arte, na qual o “voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética” (2006a, p. 51). Tal relação baseia-se na educação que leva o sujeito a sua própria maneira (LARROSA, 2006a, p. 51). Nesse sentido, Larrosa afirma que o professor é aquele que conduz alguém a si mesmo e que, voltando a si, encontra sua própria forma, sua maneira própria. A partir da discussão sobre o significado da formação, Larrosa nos aponta uma dimensão formativa em educação que difere da concepção encontrada nos gregos antigos e ainda presente no nosso tempo:

Porque leva cada um até si mesmo, na formação não se define antecipadamente o resultado. A idéia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. De fato, a idéia de experiência formativa, essa idéia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a idéia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem

(*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2006a, p. 53)

A ideia de formação encontrada em Larrosa indica que a educação é caracterizada pela indeterminação, na qual não se antecipa uma finalidade, uma forma. Baseado no conceito de “experiência formativa”, o autor vai reafirmar que a educação se baseia no voltar a si, numa relação interior com o que lhe é apresentado. Concordamos com Larrosa na dimensão da experiência formativa como uma “viagem de aventura”, no sentido de não se saber onde se vai chegar, ao mesmo tempo em que há relações com as experiências dessa aventura voltada a si mesmo.

Na diferenciação entre a formação grega, a formação⁵ na contemporaneidade e a possibilidade de uma nova formação, verifica-se um problema: a educação no nosso tempo ainda carrega traços de uma formação antiga.

Para que possamos pensar numa educação diferente da qual dispomos, é necessário que reelaborem algumas concepções estabelecidas acerca da infância e do filosofar na infância; importante também é pensarmos sobre como poderíamos propiciar uma educação que se aproxime de fato ao sujeito.

1.3. As tentativas de uma aproximação entre a infância e o filosofar

1.3.1. Infância

A preocupação, neste tópico, não é discorrer as teorias do desenvolvimento humano, nem discutir o processo de desenvolvimento intelectual como base para um possível ensino de filosofia. O que interessa no momento é perceber algumas particularidades sobre concepções que abordem a possibilidade de experiência na infância e a infância do pensamento filosófico como formas de compreender que a filosofia é um devir do pensamento, assim como a infância humana – pensando, neste momento, na especificidade da

⁵ No sentido específico que essa palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. Ver mais em ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

criança – é passível de perplexidade, inquietude, questionamento e subsistência. Sendo assim, faremos uma breve apreciação sobre o conceito de infância para que cheguemos à concepção de infância na qual iremos basear as discussões do segundo capítulo.

Segundo Pagni (2006),

A palavra infância é utilizada, no uso corrente, como um substantivo que designa uma etapa do desenvolvimento humano que vai do nascimento à puberdade e à adolescência e, também, como um adjetivo que caracteriza um estado de ingenuidade ou de simplicidade que depende da idade cronológica. (p. 212)

Essa designação para o conceito de infância é comumente afirmada na educação em geral: a ideia de que a criança deve ser educada para que ela saia dessa ingenuidade ou da minoridade.⁶ Larrosa (2006b) traz à tona uma preocupação quando se refere ao que a tradição educacional diz sobre a infância:

Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita. Por exemplo, um estado psicossomático que não seria senão o momento específico e cronologicamente o primeiro de um desenvolvimento que a psicologia infantil poderia descrever e a pedagogia, dirigir. Tampouco se trata de que – como adultos, como pessoas que temos um mundo – vejamos a infância como aquilo que temos de integrar no nosso mundo. Como se conhecêssemos, de antemão, o resultado desse processo de individualização e de socialização através do qual as crianças converter-se-ão em pessoas como nós mesmos. Por fim, não se trata de que – como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e até onde vai ou até onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo – convertamos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro. Por exemplo, uma determinada idéia da vida humana, da convivência humana ou do progresso humano, que a educação, a partir da infância, deveria tratar de realizar. (p. 188)

Nesse sentido, não pensaremos a infância como idade cronológica ou como objeto sobre o qual é possível prever uma formação. Esses olhares sobre a infância são os que tratam da mesma como um objeto observável, ao qual são previstas etapas do desenvolvimento e ao qual se dedica uma educação que prevê um ideal social.

Por isso, a apresentação que aqui fazemos sobre a infância é baseada, primeiramente, no estudo etimológico da palavra “criança” exposto por Kohan (2005a). O autor se refere, primeiramente, a duas palavras gregas, a partir das quais Platão se referia às crianças de sua

⁶ Segundo Kohan (2003), “a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo”. Pensando com Kant, Kohan vai citar que “a minoridade é uma figura da incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias capacidades intelectuais”. Ver mais em KOHAN, Walter Omar. Da maioridade à minoridade: filosofia, experiência e afirmação na infância. In _____. *Infância: Entre Educação e Filosofia*. 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

época: *paîs* e *néos*. *Paîs* significa “alimentar” ou “alimentar-se”; na mesma raiz temática estão *paidéia* (cultura, educação), *paideúo* (formar, educar), *paidagogós* (o que conduz a criança, o pedagogo).⁷ Segundo M. Golden (1985, p. 99), apud Kohan, há uma similaridade entre as palavras “criança” e “escravo”, “na crença que escravos e crianças cumpriam papéis semelhantes na estrutura social ateniense” (2005a, p. 30). Já *néos* significa literalmente “jovem”, “recente”, “que causa uma mudança”, “novo”.

Em seguida, Kohan apresenta uma terceira referência encontrada nos gregos antigos para a palavra “criança”: *téknon*, relacionada a “dar a luz” (KOHAN, 2005a, p. 29). Segundo Kohan (2007):

A infância entra, assim, num dispositivo bastante particular. Ela é o material das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e dos educadores. Há um modelo de ser humano já posto, transcendente, imutável, eterno, e educar a infância com vistas a esse modelo é considerado o melhor para elas e para o mundo. A história tem muitos séculos. Platão é talvez quem mais claramente inaugure essa tradição no século IV a.C. Em certo sentido, o lugar outorgado à infância não carece de importância, na medida em que faz de sua formação a chave de todas as transformações; em outro sentido, é um lugar bastante incômodo já que o melhor que os infantes podem fazer é se deixar levar a um outro lugar que sequer são capazes de perceber ou imaginar. (p. 107)

Como visto, a criança na Grécia antiga era um adulto em potencial: seria educada para uma cidade já definida, de acordo com o ideal de Homem que se pretendia formar, conforme abordado acima. Entendemos que a criança para Platão era uma possibilidade de um cidadão futuro. Dessa perspectiva ainda restam resquícios na concepção contemporânea de infância e na educação dos nossos dias.

Em latim, encontramos uma designação para a palavra “criança”: *infantia* – ausência de fala.⁸ Segundo Pagni (2006), citando Gagnebin (1987, p. 87), o infante é aquele que ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio da sua espécie: a linguagem articulada”. Agambem (2005) apud Kohan (2007) aponta uma infância em relação com a experiência, com a linguagem e com a história. Para Agambem, a disposição para a aprendizagem da linguagem é encontrada na infância, sendo que no adulto não se encontra essa possibilidade de se iniciar na linguagem pelo fato de o sujeito já se encontrar nela (KOHAN, 2007).

⁷ Kohan, apud CASTELLO, A.; MÁRCICO, C. *Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. 1998.

⁸ Em nota de rodapé, Kohan (2005, p. 32) explica que “*infans* está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, ‘falar’, dali seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de ‘incapacidade de falar’. Mas logo *infans* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente”. Assim, compreendemos que a criança é um infante – sem fala, o que significa que não poderia participar de atividades públicas. Convém explicar, segundo Kohan, que infante não se refere especificamente a crianças pequenas que ainda não falam. Refere-se a crianças e jovens que ainda não podem ser ouvidos em tribunais, por exemplo.

As discussões acerca do conceito de infância⁹ são marcadas pela história, e os estudos filosóficos contemporâneos concebem-na como:

[...] potencialidade do pensar, o silêncio precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, que abrange tanto uma idade específica quanto uma condição do pensamento com a qual o ser humano se defronta constantemente em sua vida. Enquanto tal, ela não pode ser concebida como uma categoria dita natural, como muitas vezes o é no uso pedagógico corrente. (KOHAN, 2007, p. 212)

Nesse sentido, a infância apresenta significados históricos e abrange uma condição de ser que deveria seguir o sujeito por toda sua existência.

Já Larrosa (2006) perspectiva a infância como um “outro”. Esse outro é caracterizado pela inquietude que nos proporciona por não o conhecermos exatamente da forma como acreditamos conhecer; que questiona nossas práticas e nos faz repensar sobre as instituições de ensino; que não é objeto ou o objetivo do saber, mas, sim, algo que escapa a qualquer objetivação; não é exatamente o que está presente nas instituições de ensino, mas também, o que está ausente, o que não é, por nós, captado. É um enigma.

A infância entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. (LARROSA, 2006b, p. 184)

Diante das discussões apresentadas sobre a infância e pela nossa opção em compreendê-la como “ausência” desse outro que nos é desconhecido, discutiremos sobre o filosofar na infância.

1.3.2. O filosofar na infância

As discussões acerca da possibilidade do filosofar na infância são recentes em razão do rigor racional que é concedido ao pensamento filosófico, que afastaria, segundo muitos filósofos, quaisquer tentativas de aproximações¹⁰ entre a infância e a filosofia. Assim, muitos acreditam que não seria impossível, na infância, um encontro com o filosofar em razão da imaturidade à qual as crianças são vinculadas, ora por teorias que as enquadram em etapas de

⁹ Ver mais em CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto, 2007.

¹⁰ O sentido de “aproximações” é entendido aqui como levar uma à outra, e não como similaridade.

desenvolvimento, ora pelos adultos que infantilizam os pensamentos, as falas e até criam o mito da incapacidade das mesmas em relação à elaboração de um pensamento expressivo e um discurso enunciador.

É possível ensinar filosofia para crianças? Ou, mais que isso, é possível suscitar atitudes filosóficas? Como parir, na infância, a uma educação filosófica? Qual a contribuição da filosofia à infância? Como “dar o que pensar” às crianças?

As discussões sobre a possibilidade de se aproximar filosofia e infância são objeto de análise de alguns pesquisadores que se preocupam com o que é feita dessa aproximação, assim como a maneira pela qual ela é realizada. Falar em aproximação, nesse caso, significa pensar sobre como levar a filosofia às crianças, sendo que, muitas vezes, as discussões sobre essa possibilidade se pautam exatamente no rigor intelectual que se exige no pensamento filosófico. Teorias da psicologia do desenvolvimento propõem, por meio de análises das fases de desenvolvimento infantil, que, em determinadas etapas do desenvolvimento da criança, não é possível que ela contemple um pensamento abstrato sobre temas que não fazem parte de sua convivência concreta.

É verossímil o encontro entre filosofia e infância? De que forma? Alguém poderia pensar que é um despropósito ensinar filosofia às crianças em um contexto como o nosso, em que o ensino da filosofia nem sequer está consolidado em seus últimos anos no ensino médio. É possível que o seja. Contudo, este despropósito pode ter um sentido educativo não formativo, não só para as crianças. O que é a infância afinal? Como a filosofia, uma forma de resistência. Afirma a possibilidade da novidade, um começo, irrompe no mundo com sua diferença. Luta por criar-se a si mesma. É um símbolo, temos dito, de um porvir, de uma educação que não é possível antecipar. É uma possibilidade, possibilita pensar. Parece uma impossibilidade, mas é sempre possível. É pura eventualidade, ocorrência, acontecimento. (KOHAN, 2003a, p. 43)

Quando Kohan, em 2003, escrevia sobre a relação e possível similaridade entre filosofia e infância e ainda dizia ser contraditório pensar sobre filosofia para crianças num contexto no qual ainda não se permitia a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio, ainda não tínhamos, na rede estadual paulista, a tentativa de se trabalhar filosofia com criança.

Acreditamos que a infância se caracteriza por apresentar a impossibilidade do já programado. É imponderável, assim como o filosofar. Não ocupa um lugar próprio, do qual se espera e se alcança. Não tem um ponto de chegada específico, já que não pressupõe objetivo.

Emerge das ocorrências, do acontecimento.¹¹ É a possibilidade dos encontros entre a experiência e o pensamento. Possibilitar os encontros não é tarefa fácil e planejada.

Lorieri¹² (2004) prefere chamar de “iniciação filosófica de crianças e jovens” todo o trabalho pensado sobre o ensino de filosofia para crianças. As primeiras experiências com o ensino de filosofia para crianças no Brasil se devem ao trabalho primeiro de Matthew Lipman nos Estados Unidos. No ano de 1984, houve a primeira conferência sobre o tema na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a participação da conferencista Ann Margareth Sharp, a qual acabava de retornar do país norte-americano já mestre em filosofia para crianças, sob orientação de Lipman (LORIERI, 2004, p. 155).

Lorieri afirma ser tarefa da instituição escolar conceder a iniciação filosófica às crianças, assim como já fazem com a linguagem matemática, a língua materna, os conhecimentos científicos da natureza, por exemplo. Para ele, não é tarefa dessa iniciação se formar filósofos, ao contrário: pretende-se fazer com que as crianças pensem e reflitam sobre os temas que são comuns a todas as pessoas. É uma tarefa eminentemente humana e, portanto, todos pensam sobre temas que também interessam à filosofia.

Em relação às experiências sobre filosofia para crianças no Brasil, temos o Centro Brasileiro de Filosofia para Criança, um instituto no qual as novelas, inicialmente elaboradas por Lipman, são traduzidas, adaptadas para a realidade brasileira e distribuídas, em seguida, a escolas e outras instituições interessadas. Essas novelas filosóficas foram criadas por Lipman para incitar reflexões acerca de temas que interessam as crianças. Foi a maneira encontrada por ele de levar reflexões filosóficas às crianças e possibilitar, portanto, um encontro entre filosofia e infância, possível naquele momento. De vertente pragmatista, Lipman recorre às “comunidades de investigação” como método de estudo compartilhado de diálogo, para que sejam possíveis discussões acerca dos temas narrados em suas novelas filosóficas. Estas, por sua vez, são narrativas divididas por faixa etária e com temas escolhidos para cada uma delas.

Os motivos primeiros que levaram Lipman a elaborar o PFC estiveram relacionados à dificuldade encontrada pelos graduandos, já nas universidades, em compreender os conteúdos

¹¹ Segundo Barcena e Vilela, “para Foucault, na linha de Nietzsche, a história efectiva faz surgir o acontecimento naquilo que ele tem de único e singular, de agudo e surpreendente”. Foucault (2000) apud Barcena e Vilela (2006) afirmam entender a palavra acontecimento “não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte. [...] As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a um destino nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta”. Nesse sentido, “procurar o acontecimento não é procurar a origem como fundamento, mas procurá-la na experiência do começo, na singularidade de uma experiência inédita”.

¹² Partícipe do movimento que desencadeou, no Brasil, a divulgação do PFC – Programa de Filosofia para Crianças, do estadunidense Matthew Lipman. Membro do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e professor da Uninove (SP).

de filosofia, o que, para o autor, pressupunha o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Por perceber que seus alunos tinham essa dificuldade, acreditou que o problema poderia ser solucionado se, desde o Ensino Fundamental, os alunos tivessem em sua grade curricular o trabalho com filosofia.

No entanto, Kohan (2005b) afirma, por meio de um diálogo reflexivo de pensamento com Deleuze, que é improvável um método que afirme como ensinar a pensar.¹³ Diante disso, há uma crítica instaurada no PFC no que tange à metodologia. Já Ghiraldelli, em um artigo de 2001,¹⁴ traz uma discussão a respeito do ensino de filosofia para crianças. Na verdade, o autor trata da dificuldade que se tem em propor esse ensino, já que, para tanto, seria necessário o “domínio de técnicas que dependem de uma formação árdua, que não é possível de ser iniciada verdadeiramente na infância” (2001). Para Ghiraldelli, um adulto pode representar um educador que possibilite a elaboração de um pensamento e, conseqüentemente, reflexões sobre as evidências estabelecidas.

Esse autor destaca, portanto, que a postura educadora de um adulto razoavelmente culto seria capaz de incitar reflexões sobre banalidades e que, por meio desses questionamentos, seria, talvez, possível fazer dessa criança um adulto “sadio intelectualmente e moralmente correto” (2001). Ora, se aproximar crianças e filosofia significa transformá-las em pessoas moralmente corretas, não significa que, dessa maneira, elas tenham sido iniciadas na reflexão filosófica. Apresentar uma atitude filosófica significa muito mais que formar uma pessoa moralmente correta.

Após discorrer sobre os “espíritos da filosofia” ao longo dos séculos, Ghiraldelli diz que fazer filosofia para ou com crianças seria levá-las a questionamentos sobre as legitimidades de quaisquer atitudes consideradas racionais. A partir da crítica do ensino de filosofia para crianças, Ghiraldelli propõe que o adulto que tenha essa perspectiva em mente chame isso de uma “relação educacional entre um professor de filosofia e crianças” (2001), o que permitiria construir estratégias pedagógicas ou de vida capazes de suscitar questionamentos.

Diante das discussões acerca do filosofar na infância, o que temos em mente quando pensamos nessa temática não é tratar do e pelo rigor do conhecimento filosófico, nem pensar em filosofia para crianças por meio de métodos de ensino ou por meio da didatização de conceitos filosóficos, ou ainda, por meio da história da filosofia. O que defendemos é uma

¹³ Um método parecido é encontrado na proposta da oficina de filosofia para crianças da Escola de Tempo Integral. Veremos mais sobre isso no segundo capítulo.

¹⁴ Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/ru26_sofia.htm>. Acesso em: 02 dez. 2009.

preocupação e disposição do educador às formas pelas quais o sujeito se constitui e, a partir das inquietações que permeiam as crianças, estabelecer uma relação na qual seja possível potencializar suas experiências e fazê-las pensar sobre o que se passa com elas.

1. 4. A experiência¹⁵ como possibilidade para o filosofar na infância

Juntas, infância e experiência passam a ser, para filósofos-educadores que se preocupam com a formação do sujeito para com ele mesmo, numa espécie de educação preocupada consigo mesmo – não no sentido de um egoísmo, mas no de conceder um tempo para pensar em sua própria existência para que, conseqüentemente, consiga perceber o outro e (re)fazer suas relações –, um par que fomenta possibilidades para um novo olhar educativo. Segundo Kohan (2007a, p. 113), “experiência e infância são condições de possibilidade de uma existência humana que se preze como tal, não importa sua idade”. Assim, uma existência sem infância ou sem experiência seria uma existência vazia de sentido.

Essas discussões conquistam espaço a partir do momento que a palavra experiência é ressignificada. A experiência, desde Platão até a modernidade, não recebeu legitimidade por não garantir a construção de conceitos. Se a experiência é singular, própria de um sujeito, não poderia ser generalizada. Generalizar é uma capacidade racional humana e, portanto, deixa à margem quaisquer elaborações de pensamentos subjetivos criados a partir de desejos, sentimentos e experiências.

Segundo Larrosa (2004), a experiência, na filosofia clássica:

¹⁵ Larrosa propõe o estudo da etimologia da palavra “experiência”, a seguir: “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”. Ver mais em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDÍA.pdf>. Último acesso em 02 dez. 2009.

tem sido entendida como um modo de conhecimento inferior, quiçá necessário como ponto de partido, porém inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou inclusive, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência. [...] A experiência é, para Platão, o que se dá no mundo que se altera, no mundo sensível, no mundo das aparências. (LARROSA, 2004, p. 21-22) (tradução nossa).¹⁶

Assim, a palavra “experiência” era concebida como algo que não é legítimo, não é verdadeiro, resulta do mundo sensível, é singular e é um empecilho para o conhecimento verdadeiro. Deste modo, a experiência (*empeiria*) é inferior à arte e à ciência (LARROSA, 2004).

Na modernidade, segundo Larrosa (2004), a experiência é convertida em experimento. A ciência universaliza a experiência, tratando-a de forma objetiva.

Seguimos com Jorge Larrosa e sua interpretação acerca da palavra “experiência”: “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre do aqui e do agora, contextual, provisória, finita, sensível, mortal, de carne e osso como a vida” (LARROSA, 2004, p. 22, tradução nossa). Para ele, a experiência é marcada pela subjetividade, é o que se passa no sujeito, transformando-o, constituindo-o. É essa maneira de ser do sujeito que é marcada pela experiência.

Uma das discussões que Jorge Larrosa faz a partir do escritor húngaro Imre Kertész (1999)¹⁷ é que a experiência apresenta um aspecto formador. Percebe Larrosa (2004) que, para Kertész, o sujeito da formação é o sujeito de experiência. Nesse sentido, é a experiência que nos faz ser o que somos e que nos transforma. Dessa maneira, acreditamos que a experiência na infância pode render discussões de ordem filosófica, pensando que os eventos que se passam com as crianças indicam situações de aprendizagem quando permitem especulações e movimentações de pensamento. Ao que é próprio de cada sujeito, no caso, de cada criança, é conferido um sentido, a partir do qual são estabelecidas novas condições de aprendizado, novos interesses, novas procuras.

Quando as dimensões do humano são recuperadas no campo filosófico, surgem, também, novos olhares sobre o conhecimento estabelecido filosoficamente. Se o conhecimento filosófico ou o filosofar não contribuírem para um “viver melhor”, considerando que questões universais podem ser (re)visitadas por todos nós, mas que, à nossa

¹⁶ “ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo o inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia. [...] La experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo das apariencias.”

¹⁷ Autor da trilogia sobre a falta de destino (Larrosa, 2004, p. 27).

existência devem ser incorporadas novas maneiras de pensar, todo o conhecimento racional constituído não seria aproximado à nossa experiência, pois só os que conhecem racionalmente determinado conceito ou estabelecem categorias de universalização poderiam contribuir para a formação de saberes. Sem considerar que muitos conhecimentos filosóficos emergiram de problemas do seu próprio tempo ou, ainda, da experiência de quem os pensa, muitos filósofos deixam exatamente essas questões de lado.

Larrosa (2004) diz que temos de evitar transformar a palavra “experiência” em conceito. Para ele, a experiência não pode ser definida, ela escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação. Assim, sugere a palavra “experiência” como possibilidade no campo pedagógico.

O voltar a si por meio de sua própria experiência confere sentido a um ser que se constitui o tempo todo. Quando a experiência singular, pessoal se choca com eventos de ordem interna, há a possibilidade de uma criação de si.

As vivências na infância fazem com que percebamos mais explicitamente tal impacto: suas experiências se chocam o tempo todo com as regras e as ordens do adulto. Nesse sentido, o impacto causado entre o espontâneo e o determinado é motivador para a educação de um ser em construção.

Desse modo, em tal experiência, o si mesmo constituir-se-ia em uma zona de impacto em que as forças e a vontade de poder que as movem são sentidas como intensidades, experimentadas como fluxos e vividas singularmente. Nela, também, os mecanismos de poder e de saber que incidem sobre o mundo podem ser percebidos como produtores de uma tensão constante, de um filtro que impede a percepção completa do exterior, desenvolvidos com o intuito de refrear aquelas forças e vontade de subordiná-las a uma ordem discursiva e de proscrevê-las da esfera da razão humana. (GELAMO; PAGNI, 2008, p. 187)

Reconhecer na infância um lugar para se sentir experiências, faz com que adultos e educadores rememorem a sua infância e lembrem, a partir dela, situações em que foram tocados. Transformar eventos que nos ocorrem em experiência faz com que olhemos a educação por outro ângulo: não apenas a partir dos conhecimentos que as crianças já acumularam para os mais elaborados, mas também potencializar sua experiência no presente para que possam ser estabelecidas atitudes filosóficas.

É a percepção desses afetos e sofrimentos, próprios aos infantes, por parte dos adultos e dos educadores, esse sofrimento próprio da infância é que reforçam a obediência da dívida para com a infância. Pois é por ela que os adultos e educadores não esquecem do aprendizado que um dia sofreram, tornando-se solidários ao sofrimento de seu outro, ainda que não se identifique com ele nem possa traduzir o seu. Assim, poderia salvar-se de ser mais um sobrevivente, para se tornar um vivente, que resiste à frieza da

racionalidade do mundo e à inumanidade do sistema. Quem sabe, possa também partilhar esse acontecimento com o seu outro, mediante o reconhecimento dos rastros e os caminhos entreabertos, abandonados pela sua própria experiência formativa, pode fazer com que a do outro, se não for menos leve, ao menos seja nutrida pelo ato filosófico, que ainda parece vivo na sua. (PAGNI, 2006, p. 56)

Pensar numa educação pautada na atitude filosófica e na experiência não é tarefa fácil. Além de uma disposição para esse ato educativo, uma sensibilidade deve ser trabalhada, buscando nas relações o que há de mais humano para compreender como uma experiência pode ser sentida pelo outro, ou, ainda, como expressar uma experiência ao outro, seja por meio de discurso, seja por meio da literatura, ou da arte, por exemplo. Nessa linha de raciocínio, o filosofar na infância se constituiria como forma de provocar novas experiências de pensamentos para seres em formação: crianças e adultos.

1.5. Filosofia para/com crianças: algumas discussões sobre a temática

A filosofia como conhecimento que propicie uma educação política em prol da sociedade já estava presente desde a *paidéia* de Platão, materializado em *A República* – diálogos sobre a possibilidade de uma educação que formasse cada qual na sua função específica na *pólis* –, na qual os filósofos seriam os governantes. Educar para uma *polis* justa e racional era a tarefa primeira da formação grega.

Em *A República* não só a educação, mas também, a filosofia está a serviço da formação e da política. Duplamente. Por um lado, a filosofia forma a quem entra em contato com ela, a quem nela transita. Por outro lado, estes transeuntes da filosofia quem detêm seu conhecimento, aqueles que conhecem as realidades em si mesmas, governarão a *pólis* em função de seus conhecimentos filosóficos. Mais ainda: se acaso se recusassem e pretendessem permanecer contemplando aqueles ideais, seriam obrigados a governar aos outros. Pois, finalmente, o estado os formou para isso. Os governantes devem filosofar, os filósofos devem governar, para que a *polis* seja mais racional, melhor, mais justa, mais harmoniosa, mais bela. Não têm outra opção. Deste modo, a filosofia se torna uma tarefa eminentemente política e o exercício da política uma forma de filosofia. Filosofa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *polis* que se *define* para eles. (KOHAN, 2003a, p. 39)

Considerar a filosofia como educadora moral para uma sociedade determinada restringe esse conhecimento a um papel meramente político, no qual os “cidadãos” serão formados a partir de pressupostos já estabelecidos socialmente. Com base nessa concepção de

educação filosófica é que também encontramos a concepção de infância como uma fase na qual a criança permanece à parte da sociedade. Como não participa de nenhuma das esferas econômica, política e social, a infância se caracteriza como uma etapa na qual o sujeito não tem capacidade social. Diante dessa concepção, a educação deve promover a formação política e a cidadã para que a criança se torne um adulto politizado.

Segundo Kohan:

Ali, os conhecimentos objetivos da filosofia têm um caráter duplamente educacional, enquanto ensinam a quem os aprende e enquanto este ensinará aos outros cidadãos no exercício da função de governo. Deste modo, os sentidos políticos e pedagógicos da filosofia se superpõem. (KOHAN, 2003a, p. 34)

Diante dos dois sentidos dados à filosofia, percebidos por Kohan, pode-se dizer que o ensino de filosofia tem sido esvaziado de significado. Ao se colocar a filosofia a serviço de uma educação formativa que prioriza, antes da atitude filosófica, a imposição de modelos de comportamento já construídos e a conduta cidadã, tira-se dela a sua característica principal, que é a de promover um pensamento reflexivo sobre esses comportamentos sociais e sobre a conduta política que se estabelece.

À filosofia interessa que sejam possibilitadas reflexões acerca dos temas sobre os quais ela se preocupa a fim de que seja possível questionar e se posicionar diante dessas questões. A ela não interessa que se ensine a ser moral ou ético, por exemplo, mas, sim, que sejam problematizadas as questões éticas e morais, entre outras, para que se torne possível a condução, por meio de questionamentos pertinentes, a uma experiência filosófica que permita às crianças – no que tange ao filosofar – pensarem sobre si mesmas.

Verificamos no ideal de formação grego, portanto, a filosofia como aliada a essa formação política: o que percebemos ainda hoje a partir dos ideais que sustentam as propostas de filosofia com crianças. Quando a filosofia aparece como proposta de ensino para crianças por meio de políticas públicas, o que percebemos é que a justificativa para essa opção é baseada na contribuição que ela pode oferecer à formação para a cidadania e para a criticidade das crianças.

No caso da oficina de filosofia, inserida no grupo Participação Social¹⁸, observa-se uma preocupação em vincular o conteúdo regular à vida em sociedade. A proposta para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental é o trabalho com a modalidade Ética, o que pressupõe que o trabalho permeie a questão de valores. A filosofia, como tema transversal, resume-se a

¹⁸ As Oficinas das Escolas de Tempo Integral foram reunidas em grupos. A Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia foi inserida no grupo Participação Social.

um trabalho com a ética e, mesmo que aborde essa modalidade do conhecimento filosófico, muitas vezes, ela se resume a um trabalho com a moral, baseando-se em obediência às regras coletivas.

Para Kohan:

Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. (KOHAN, 2003a, p. 47)

Nesse sentido, busca-se um encontro com o filosofar que possibilite uma mudança de hábito, o que faz com que o pensamento também se mova, criando, portanto, novas experiências de pensamento. Reafirmando com Kohan (2003, p. 223), o filosofar deve ser pensado como uma “filosofia em ato, experiência de interrogação, irrenunciável, sobre a própria experiência. Exercício singular que dá lugar a um pensamento singular”. Assim é que pensamos a educação filosófica para crianças: o filosofar que permita um encontro consigo mesmo e que possibilite uma percepção do outro.

Segundo Larrosa:

Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito modificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (LARROSA, 2006a, p. 52)

Pensando com Larrosa, entendemos que a formação é uma relação interior com o aprendizado num movimento em que o sujeito é levado a si mesmo, à sua própria forma.

Kohan (2003) faz referência à prática docente no ensino de filosofia e nos leva a refletir sobre questões acerca do ensinar:

Será que ensinamos de verdade quando dizemos que ensinamos? Será que alguém aprende quando ensinamos? O que significam ensinar e aprender? Qual é a relação entre um e outro? Como propiciar que alguém aprenda algo? Perguntamo-nos sobre o significado do que fazemos, quando dizemos que ensinamos Filosofia... ou qualquer outra coisa. (KOHAN, 2003, p. 182)

A pergunta que se faz é se realmente o aprender é uma atitude responsiva ao ensinar ou, ainda, se o ensino contempla um aprendizado sem que haja a experiência do pensar sobre o que se pretendeu ensinar. Mais ainda: é possível ensinar, metodologicamente, filosofia para crianças? Como é possível antecipar o que o outro vai aprender? Assim, pensamos que precisamos deixar de encarar o ensinar e o aprender como uma relação planejada e causal (KOHAN, 2007b, p. 19). Assim, como provocar uma discussão em filosofia que se reverta em formas de experiência e atitude filosófica a crianças e jovens?

Chiara Chiapperini, professora italiana de filosofia e história, entrevistou¹⁹ Walter Omar Kohan sobre a possibilidade e o desafio de se pensar filosofia com crianças. Segundo Kohan (2007):

Na tentativa de pensar a “filosofia com crianças”, três aspectos me parecem particularmente importantes: três motivos ou riscos relacionados, sobretudo, ao “sentido” de fazer filosofia com crianças ou de avizinhar a filosofia à infância: Por que nos parece importante e lhe dedicamos tanta energia e tanto empenho? Concentrar-me-ei em três aspectos que a mim me parecem os mais significativos e preocupantes em nosso contexto, mas evidentemente há outros. Por exemplo, há quem se preocupe com aquilo que possa ser uma banalização da filosofia; outros se preocupam com o que chamam “adultizar” as crianças, e certamente, estas e outras questões são relevantes, mas não pretendo exaurir o tema. Simplesmente levo em consideração as que me tocam mais de perto ou que mais ameaçam a minha tranquilidade. (KOHAN, 2007, p. 16)

No trecho acima, Kohan aponta duas preocupações que permeiam o tema. A primeira é a de que talvez a filosofia seja banalizada, devido à impossibilidade de tratar de temas e problemas tão complexos e que, para lhe tirar o caráter da complexidade, a mesma seja didatizada. A segunda preocupação refere-se ao problema de tirar da criança a sua infância, no sentido de adultizá-la, como Kohan mesmo cita. Acreditamos que esses dois problemas estejam diretamente relacionados à banalização do ensino de filosofia para crianças, o que observamos explicitamente no documento proposto pela Secretaria da Educação: uma mistura de temas, problemas, conceitos, história da filosofia com uma metodologia que didatiza tais conhecimentos.

Os demais riscos apontados por Kohan são:

O primeiro risco é o ‘idealismo’ ou ‘romantismo’; a opção romântica consiste em naturalizar a infância e/ou a filosofia e torná-las contíguas, como se fossem quase a mesma coisa. Esse risco não é novo. Está presente em nossa cultura há muito e toma forma em frases como: “as crianças são naturalmente filósofos” ou “os filósofos são como as crianças que fazem

¹⁹ Entrevista realizada por Chiara Chiapperini em Paris com Walter Omar Kohan e publicada no livro *Infância, estrangeiridade e ignorância*, de 2007.

perguntas”. Com isso se pretende, em uma visão abstrata, naturalizada, da filosofia e da infância, que o universal “criança” e o universal “filosofia” sejam naturalmente afins e se avizinhem naturalmente. (KOHAN, 2007b, p. 16)

O primeiro risco apresentado por Kohan é o da similaridade entre infância e filosofia. Ao tentarmos fazer essa aproximação entre as duas, corremos o risco de transformar os dois conceitos em algo natural.

O segundo risco, mais sério porque mais concreto, é o risco da mercantilização da filosofia com crianças. Esse risco é particularmente relevante em um contexto no qual, dado o intenso desenvolvimento do capitalismo, parece que o mercado tudo pode e prevalece sobre tudo. E tudo contamina, porque tudo se compra e se vende, tudo tem um preço. Nem mesmo a filosofia com crianças é imune ao risco de entrar nessa lógica mercantilista, de transformar-se em qualquer coisa que seja objeto de oferta e procura [...] Particularmente, no caso da escola, a filosofia com crianças pode configurar-se como um diferencial de uma determinada escola ao lado de outras tantas atividades, por exemplo, a informática, o inglês ou a ioga, ou seja, como qualquer recurso para aumentar a capacidade de atração aos olhos dos seus potenciais clientes. (KOHAN, 2007b, p. 16-17)

Diante do segundo risco apresentado por Kohan, vemos que ele se inscreve em nosso problema de pesquisa: a oferta pelo ensino de filosofia como modismo e com a preocupação de garantir ações cidadãs na sociedade. A preocupação não se inscreve na constituição de um sujeito que pense sobre si como possibilidade de (re) criação e de um voltar-se ao outro.

O terceiro risco, que me parece não menos preocupante e perigoso, é o do fundamentalismo ou fundacionismo, ou, se se prefere, do dogmatismo ou da moralização. O perigo é fazer uso da filosofia como instrumento de catequese. Uma instituição, por exemplo, tenta disseminar determinado valor e pensa que a filosofia é um recurso válido para conseguir tal objetivo. [...] Pode-se dogmatizar em nome da liberdade, da autonomia, da democracia, da solidariedade ou em nome da tradição, da pátria, da família, da propriedade, da raça, da nação, do que se quiser. Mudam-se as palavras, mas não se muda muito o esquema: faz-se a mesma coisa, afirma-se uma idéia de filosofia como espaço de disseminação de determinado conjunto de valores que qualquer um pressupõe, antecipa e não se dispõe a discutir. (KOHAN, 2007b, p. 17)

No terceiro risco também encontramos indicações para nossa pesquisa: o risco da moralização quando se propõe filosofia para crianças. Esse risco aumenta significativamente quando está sob o poder de uma instituição. Isso é o que percebemos quando analisamos os objetivos e toda concepção educativa que embasa a proposta de oficina de filosofia da Escola de Tempo Integral, motivo de nossa discussão no segundo capítulo.

Enfim, diante das discussões que nos possibilitam montar o cenário da nossa pesquisa e que tornam mais explícitas as questões que nos afetam sobre a proposta de filosofia para crianças sob a perspectiva de políticas públicas, constatamos que a possibilidade do filosofar

na infância deve ser pensada a partir da escolha por uma concepção de infância que, principalmente, não aceita um outro previsível e já conhecido; pela concepção de infância que nos indica uma certa inquietude e que nos faz pensar numa aproximação singular a esse outro; e que, a partir dessa aproximação, entendida como encontro, permitamos ser arrastados por esse outro rumo a uma transformação desconhecida, denominada experiência.

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OFICINA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR *FILOSOFIA*

A partir das discussões referentes à concepção de educação encontrada na legislação em que se baseia o projeto Escola de Tempo Integral, conceito de infância com o qual nos identificamos, conceito de experiência (o qual nos indicará uma possibilidade de proposta em filosofia com crianças a partir do campo da ética) e tentativas de aproximação entre filosofia e infância realizadas no primeiro capítulo, apresentaremos neste segundo capítulo, a proposta²⁰ para o ensino de filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na primeira seção deste capítulo, abordaremos sobre as legislações que antecederam e basearam o documento proposto para entendermos sobre quais princípios e ideais educacionais o projeto se sustenta. Em seguida, na segunda seção, apresentaremos as Versões Preliminares das Diretrizes Gerais da proposta para o ensino nas Escolas de Tempo Integral para que possamos entender as bases para a criação das oficinas.

Analisaremos especificamente, na segunda seção, a proposta para a Oficina de Enriquecimento Curricular de Filosofia, como forma de perceber elementos que interferem e dificultam uma atitude para o filosofar na infância ou a anulam. A análise será acerca dos temas, dos objetivos, das metodologias, e dos materiais sugeridos para as oficinas de filosofia, tendo como base seus fundamentos teóricos e bibliografias sobre o filosofar na infância.

2.1 A Escola de Tempo Integral e a Legislação Educacional Brasileira

²⁰ Os órgãos responsáveis pela elaboração dessa proposta são: CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo como representantes: José Serra (Governador do Estado de São Paulo), Alberto Goldman (Vice-Governador do Estado de São Paulo), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária da Educação do Estado de São Paulo na época), Iara Glória Areias Prado (Secretária-Adjunta na época), José Carlos Neves Lopes (Coordenador de Estudos e Normas Pedagógicas), Luiz Cândido Rodrigues Maria (Coordenador de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo), Aparecida Edna de Matos (Coordenadora de Ensino do Interior na época) e Fábio Bonini Simões de Lima (Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE). Na primeira versão das Diretrizes, consta a Unicamp (Universidade de Campinas) como parceira na elaboração da proposta.

A educação brasileira vem sendo marcada pelas legislações dessas duas últimas décadas, sendo a LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – um eixo norteador no âmbito da educação brasileira no que tange ao direito à educação, aos princípios e fins da educação e à organização dos níveis de ensino. O que nos interessa nesse momento são as decisões pensadas no campo do *ensino fundamental*, nosso foco de estudo, para entendermos o funcionamento desse nível de ensino e quais as possibilidades para sua organização.

Ressaltamos o dispositivo legal 9.394 (LDB, 1996) que estabelece diretrizes e bases da educação nacional e que determina, ainda, em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo, a possibilidade de ampliação da jornada escolar diária:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

No momento, queremos chamar a atenção para o parágrafo segundo desse artigo, o qual indica a possibilidade de extensão da carga horária diária escolar para o ensino fundamental de maneira progressiva, paulatina, até que se chegue à jornada integral de ensino.

Outro componente legal que regulamenta a demanda da educação de tempo integral está determinado na LDB:

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

A reforma educacional verificada na LDB acompanhada pelo lema “Década da Educação” nos leva a pensar sobre a escola de tempo integral como finalidade do ensino fundamental nos anos que sucederam à aprovação da Lei.

Com a justificativa de uma possível “qualidade de ensino”, o Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampara a elaboração de projetos que visem à implantação de escolas de tempo integral. Cinco anos após a publicação da LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 2001)²¹, incluiu a ampliação da jornada escolar diária em

²¹ “[...] A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

suas metas, configurando, assim, um cenário propício para a execução do Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Entre os elementos já apresentados que garantem a legalidade da extensão da jornada escolar, verificamos um projeto-lei do Senado decretado pelo senador Marcos Guerra (PSDB-MA) que altera o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, redefinindo a ampliação da carga horária escolar para o ensino fundamental como obrigatoriedade e, ainda, institui um prazo para que todas as instituições de ensino se adaptem à nova jornada:

Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental será de tempo integral, com pelo menos oito horas de permanência na escola, incluídos o tempo reservado às refeições e o mínimo de cinco horas de trabalho efetivo em sala de aula.

§ 1º

§ 2º O regime de tempo integral incluirá atividades de acompanhamento pedagógico, oficinas culturais, recreativas e esportivas, a critério dos sistemas de ensino e das respectivas comunidades escolares. (NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino, com a colaboração técnica e financeira da União, terão prazo de cinco anos, a partir da publicação desta lei, para implantar a carga horária anual e a jornada de tempo integral de que trata o art. 1º.²²

Parágrafo único. Enquanto não forem implantadas as normas dispostas no art. 1º, permanecem, no ensino fundamental, as exigências de carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver, e de jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula.

(BRASIL, 2006)

Tais alterações no âmbito da educação nacional indicam a obrigatoriedade das instituições de ensino fundamental na implantação da jornada de tempo integral. Concomitante à alteração do artigo 34 da LDB 9394/96 surge o Projeto Escola de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria da Educação Estadual do Estado de São Paulo, numa tentativa de implantar a extensão da jornada diária nas instituições públicas de ensino. Desde o ano de 2006, o projeto foi instituído em escolas das 90 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo que estejam inseridas em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e periferias urbanas.²³

A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários”. [...] Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm>. Acesso em 14 out. 2009.

²² Art. 1º Os artigos 24 e 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foram alterados e é estabelecido que as diretrizes e bases da educação nacional devem instituir a jornada de tempo integral no ensino fundamental, no prazo de cinco anos.

²³ Artigo terceiro da Resolução SE n.º 89, de 09 de dezembro de 2005 - Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

Assim, a Resolução da SE que regulamenta o Projeto Escola de Tempo Integral é a de n.º 89, de dezembro de 2005. Nela, o Secretário Estadual de Educação vigente Gabriel Chalita dispôs sobre a necessidade da elaboração de um projeto que atendesse às crianças em tempo integral na escola. Para ele, era necessário oferecer às crianças e adolescentes a extensão da permanência na escola para que assim pudessem ser ampliadas suas capacidades de aprender. (SÃO PAULO, 2005)

O então Secretário da Educação resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. (SÃO PAULO, 2005)

De acordo com a resolução descrita acima, entendemos que o objetivo principal da criação desse projeto sob forma de política pública em educação foi o de aumentar o tempo de permanência dos alunos que estivessem matriculados em escolas que foram escolhidas para atenderem ao projeto. Logo em seguida, a mesma resolução aponta que essa extensão foi pensada como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem e ainda sugere que uma dessas possibilidades pode ser entendida como “vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (SÃO PAULO, 2005), permitindo que entendamos essas vivências como dadas num certo momento durante a permanência do aluno na escola.

No ano seguinte, dando prosseguimento ao projeto, o então Secretário da Educação justificou a implantação do mesmo a partir de três considerações, a seguir:

- a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;
- a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;
- a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão. (SÃO PAULO, 2006)

É a partir desse contexto legislativo que o projeto Escola de Tempo Integral é implantado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A partir da próxima seção, apresentaremos as duas versões preliminares que sugerem o ensino de filosofia para crianças sob caráter de oficina.

2.2 A Oficina de Enriquecimento Curricular *Filosofia*²⁴

2.2.1. A Primeira Versão Preliminar das Diretrizes Gerais da Proposta para o Ensino nas Escolas de Tempo Integral (2006)

Com o objetivo de sugerir um trabalho de filosofia para crianças, foram elaboradas duas versões preliminares: a *Diretrizes Gerais da Proposta para o Ensino nas Escolas de Tempo Integral*, em sua versão preliminar, foi elaborada no ano de 2006 contemplando um conjunto de sugestões para todas as oficinas criadas para o projeto Escola de Tempo Integral. Nesse documento, encontramos pouca referência em relação à oficina de filosofia, especificamente. No ano de 2007, foi elaborada uma segunda versão preliminar, na qual a oficina de filosofia é tratada de maneira específica. Neste capítulo, de modo geral, estaremos atentos à segunda versão da proposta por se tratar de um documento que consta desde questionamentos sobre *o que é filosofia* até atividades e bibliografias sugeridas para o professor.

De acordo com esse primeiro documento (SÃO PAULO, 2006, p. 17), em sua versão preliminar, a Filosofia “[...] tem a grande tarefa de contribuir para a aquisição e desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico nos estudantes a partir de atitudes, com o questionamento contínuo, a prática efetiva da análise e a integração de saberes.” Observamos nesse trecho da proposta que houve a intenção de se vincular a filosofia aos demais campos de conhecimento. Além de pressupor uma interdisciplinaridade, percebe-se, também, uma transversalidade nítida na proposta, visto que o conhecimento filosófico pode ser integrado com os saberes de outras disciplinas, na expectativa de enriquecer os conteúdos dos componentes curriculares básicos e de partir deles uma metodologia para um trabalho com temas considerados transversais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁵ para o Ensino Fundamental prevêm como temas transversais a *ética e a cidadania*. Nesse sentido, verifica-

²⁴ Segundo determinações da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (SEESP), no ciclo I, a *oficina de enriquecimento curricular de filosofia* das Escolas de Tempo Integral foi substituída pelas de *orientação do estudo e hora da leitura*. A opção pela escolha da oficina de filosofia só foi possível no ano de 2006, no início do projeto. Os professores selecionados para as Oficinas de Filosofia no Ensino Fundamental – Ciclo I – deveriam ter formação em Pedagogia e os selecionados para o Ciclo II deveriam ser licenciados em Filosofia.

²⁵ Não é nosso objetivo discutir mais sobre a questão da interdisciplinaridade ou da transversalidade.

se que, mesmo com a tentativa de se colocar a filosofia num lugar específico – a oficina – nota-se que este espaço abriga os temas transversais sugeridos pelos PCN's.

Quanto aos objetivos, o documento traz considerações a respeito do reconhecimento das especificidades da oficina de filosofia. Enfatiza, também, os aspectos metodológicos, afirmando que deve ser estimulada “a autonomia do pensamento a partir de uma prática dialógica que leve à elaboração de conceitos, à clareza da exposição do seu raciocínio e à compreensão e produção textual em suas diferentes linguagens.” (2006, p. 61). Ao tentar introduzir a filosofia no ensino fundamental, a expectativa que se tem é a de que as crianças e adolescentes serão levados a construir um pensamento racional, no que tange à elaboração de conceitos e ao desenvolvimento do raciocínio. Isso significa que o documento versa sobre o rigor da filosofia, no sentido de que a turma seja levada a “reflexões ordenadas, intencionais e permanentes”.

2.2.2. A Segunda²⁶ Versão Preliminar das Oficinas de Filosofia – Filosofia na Escola de Tempo Integral – Ciclo I (2007): uma apresentação

É a partir da primeira Versão Preliminar da proposta para a oficina de filosofia, apresentado e discutido na seção anterior, que a segunda Versão Preliminar para as Diretrizes da Oficina de Filosofia das Escolas de Tempo Integral foi elaborada no ano de 2007 e traz na introdução indagações a respeito desta nova proposta do governo estadual: o ensino de filosofia²⁷ para crianças e adolescentes²⁸ do ensino fundamental.

Tais indagações são iniciadas logo no início da introdução do documento quando se afirma sobre o desafio instaurado para os professores que, possivelmente, participariam dessas oficinas de filosofia. Desafios esses traduzidos em como ocupar esse espaço destinado à filosofia, como tomar esse espaço, como criá-lo, recriá-lo ou transmutá-lo (SÃO PAULO,

²⁶ A coletânea de atividades para a Oficina de Filosofia não visa a elaborar uma proposta em filosofia para crianças. Ao contrário, tem o papel de sugerir um ponto de partida, propor um caminho de ensino, com objetivos, metodologias e atividades, a partir de temas filosóficos. Vale lembrar que essa coletânea chegou aos professores que participariam deste projeto somente no ano de 2007, o que nos faz pensar sobre como devem ter sido norteadas as atividades e discussões referentes à filosofia para crianças no ano de 2006. Para tanto, fizemos entrevistas com um professor e seus alunos, respectivamente, para compreendermos como foi pensada esta nova proposta de filosofia pra crianças. As repercussões sobre a Oficina serão discutidas ao final deste capítulo como forma de analisarmos o que se faz quando se pensa em filosofia para crianças.

²⁸ Escrito conforme versão preliminar de 2007, mas optamos em utilizar o termo “*juvenes*”.

2007). Os desafios expostos no início do documento confirmam a dificuldade em se pensar a filosofia para crianças e jovens no sentido de provocar contribuições à educação de nossos alunos.

Às margens dessas indagações trazidas em forma de desafios aos professores, ficou a questão do *ensino de filosofia para crianças*. O documento evidencia que o ensino de filosofia no ensino fundamental é uma nova tarefa aos professores. A partir das indagações iniciais, o documento propõe que os professores pensem em *o que é Filosofia*²⁹ para que, assim, reflitam sobre a prática docente, principalmente quando estes estiverem no ofício de ensinar filosofia para crianças³⁰. Ensiná-la a “crianças, ‘pré-adolescentes’ e adolescentes” (SÃO PAULO, 2007) como afirma o documento, dividindo em faixas etárias conforme a psicologia do desenvolvimento já nos apresentou em diversos estudos e, portanto, distanciando da concepção filosófica de infância que vimos surgir na contemporaneidade, já apresentada no capítulo anterior.

Não se trata aqui de discuti-la exaustivamente, mas de instaurá-la para nós, professores, como horizonte problemático a nos instigar incessantemente à reflexão sobre a nossa prática de ensino, sobretudo a respeito do que mais nos interessa de **imediato ensinar**: ensinar Filosofia para alunos do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2007, p. 05. (grifo nosso))

De acordo com o documento, a filosofia surge, primeiramente, como reflexão sobre a prática do professor. Em seguida, aponta que o professor, no caso o da oficina de filosofia, deve se beneficiar da filosofia como conhecimento que permite refletir sobre a sua prática educativa no ensino de filosofia para crianças. Como compreender um documento que aponta diretrizes para oficinas de filosofia destinadas ao ensino fundamental em escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, cujo ideal deveria ser o de possibilitar contribuições no que tange à educação do sujeito, mas que apresenta, como principal interesse, a imediatez no ensino de filosofia, por meio do rigor do raciocínio e de reflexões constantes?

E mais:

²⁹ Para o professor responder à pergunta: “*O que é filosofia?*”, há indicações de bibliografia no final do documento, sendo elas: ARANHA, Maria Lucia e A. e MARTINS, Maria Helena P. *Temas de filosofia*. 2ed. Ver. São Paulo: Moderna, 1998. BLACKBURN, Simon. *Pense: uma introdução à filosofia*. Lisboa: Gradiva, 2001. CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005. FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. GARCÍA MORENTE, Manuel. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980. JAPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1971. SÁTIRO, Angélica e WUENSCH, Ana Miriam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. 4. ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2003. OLIVEIRA, Armando Mora de (org.). *Primeira filosofia*. São Paulo: Braziliense, 1996, 2v. REZENDE, Antônio (org.) *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

³⁰ O ensino de filosofia para crianças é previsto no documento que embasa as oficinas de filosofia. Na dissertação não utilizaremos essa expressão quando tratarmos da questão principal do texto. Preferimos utilizar a expressão *filosofia com crianças*.

Assim, a proposta aqui é iniciar a reflexão sobre como nos apropriamos desse desafio ativamente, de modo criador e transformador e, concomitantemente a essa reflexão, compor formas de exercer esse nosso “ofício” como quem se põe num caminho a ser aberto e reaberto, conquistado e reconquistado, criado e recriado a cada dia. (SÃO PAULO, 2007, p. 5)

O dilema que se verifica é a prática do professor. O que nos chama atenção, além das questões já apresentadas sobre o “ensino de filosofia”, sobre a concepção de infância e sobre a imediatez do ensino, é a abordagem amenizadora de conflitos que o documento traz no que tange à prática do professor: põe o tema, indiscutivelmente novo, de maneira pouco consistente, não direciona uma abordagem – pensando aqui na expressão “ensino de filosofia” que a Secretaria da Educação preferiu utilizar – e, ainda, apresenta o ofício³¹ de professor em oficinas de filosofia para crianças e jovens como algo com idas e vindas que, possivelmente, o professor terá de encontrar.

Ao lado da questão da “preparação” dos professores, outra questão se evidencia: a impossibilidade de se ensinar filosofia para crianças tendo como pressuposto, sob a perspectiva do documento, uma abstração necessária e um nível de raciocínio que ainda não se encontram nas crianças e adolescentes.

Com efeito, independentemente de a quem se dirija o seu ensino, se a crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, a pergunta pela possibilidade de ensinar Filosofia no Ensino Fundamental inscreve-se na pergunta propriamente filosófica: é possível ensinar Filosofia? (SÃO PAULO, 2007, p. 05)

Os elaboradores³² do documento trazem à tona questionamentos sobre a possibilidade de se *ensinar filosofia para crianças*: é possível o ensino de filosofia para crianças? O que é proposto para seu ensino? Qual a expectativa para esse ensino? Essas são indagações pertinentes para a nossa pesquisa e, como visto, foram discutidas no primeiro capítulo. Questões importantes, principalmente, quando pensamos em filosofia para crianças sob a ordem de um ensino institucionalizado.

2.2.3. O que não é filosofia?

³¹ Pensar sobre o *ofício de professor* nos remete a Pagni (2004) apud Gelamo (2009): “Pagni (2004) traz à tona os *restos* esquecidos pelo debate corrente: o ofício de professor. Sua proposta é pensar o *professor em seu ofício*, não a partir de um pensamento que venha de fora, mas a partir da sua própria contingência de sua atividade docente. Sua proposta implica deslocar a atenção que normalmente é dada às tematizações do ensino da filosofia para pensar a angústia de um professor que tem a função de ensinar a filosofia.” (2009, p. 24)

³² Valéria de Souza (Coordenação), Luciene Maria Torino (Elaboração) e José Alves de Freitas Neto (Leitura Crítica).

A partir do problema instaurado nos professores das oficinas no que se refere à questão: “*o que é filosofia?*”, o documento abarca uma discussão sobre “*o que não é filosofia*”. Segundo os elaboradores é necessário pensar sobre um ponto de partida para o desafio de *ensinar filosofia para crianças*. Nesse sentido, é proposto que se conheça o que faz parte da filosofia e o que parece ser, mas não é filosofia.

No tópico do documento “*o que parece ser filosofia, mas não é?*” são apresentadas duas definições gerais³³ de filosofia: a *Religião* e a *Filosofia de Vida*. Em relação à Religião, o documento traz uma breve explanação sobre as diferenças entre Filosofia e Religião, afirmando que as duas até tratam de objetos de conhecimento comuns, mas que se diferenciam na maneira de apresentar suas possíveis respostas: na Religião as respostas para alguns questionamentos são ditas como verdades, enquanto que na Filosofia não aceita qualquer verdade preestabelecida como inquestionável; é investigativa, inquiridora. (SÃO PAULO, 2007, p. 6)

No documento não aparece base bibliográfica para a distinção entre Filosofia e Religião. Portanto, nos basearemos nas discussões de Marilena Chauí em *Convite à Filosofia*³⁴, para compreendermos um pouco mais sobre essa questão abordada no documento.

Segundo Chauí:

Nesse caso, começa-se distinguindo entre Filosofia e religião e até mesmo opondo uma à outra, pois ambas possuem o mesmo objeto (compreender o Universo), mas a primeira o faz através do esforço racional, enquanto a segunda, por confiança (fé) numa revelação divina. Ou seja, a Filosofia procura discutir até o fim o sentido e o fundamento da realidade, enquanto a consciência religiosa se baseia num dado primeiro e inquestionável, que é a revelação divina indemonstrável. Pela fé, a religião aceita princípios indemonstráveis e até mesmo aqueles que podem ser considerados irracionais pelo pensamento, enquanto a Filosofia não admite indemonstrabilidade e irracionalidade. Pelo contrário, a consciência filosófica procura explicar e compreender o que parece ser irracional e inquestionável. (2000, p. 15)

³³ De acordo com Chauí (2000, p. 14) “quando começamos a estudar Filosofia, somos logo levados a buscar o que ela é. Nossa primeira surpresa surge ao descobrirmos que não há apenas uma definição da Filosofia, mas várias. A segunda surpresa vem ao percebermos que, além de várias, as definições parecem contradizer-se. Eis porque muitos, cheios de perplexidade, indagam: afinal, o que é a Filosofia que sequer consegue dizer o que ela é? “Uma primeira aproximação nos mostra pelo menos quatro definições gerais do que seria a Filosofia”. Ainda segundo a autora, as quatro definições gerais são: *Visão de Mundo; Sabedoria de Vida; Esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido; e Fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*. Como não faz parte de nosso discutir essas quatro definições, nos propusemos a apresentá-las nesta nota.

³⁴ O livro *Convite à Filosofia* faz parte das referências sugeridas no final do documento para os professores.

Chauí nos apresenta uma discussão acerca da diferença entre estes dois campos de conhecimento, opondo uma à outra mesmo que elas se preocupem com um mesmo objeto de conhecimento.

A segunda definição geral equivocada de filosofia, segundo o documento, é a *Filosofia de Vida*. Segundo a Versão Preliminar:

A chamada “Filosofia de Vida” é a busca espontânea de cada um de nós pelo sentido de tudo o que existe. A necessidade de procurar compreender o sentido mais profundo das coisas, do mundo e, sobretudo, das que se nos afiguram mais misteriosas e inexplicáveis é própria da natureza humana. (2007, p. 7)

Nesse sentido, a confusão que se faz entre a Filosofia e a Visão de Mundo (Filosofia de Vida) é no sentido de que a segunda todos nós temos quando pensamos sobre a ética, a política, a estética, os sentimentos, a ciência, entre outros temas e formamos um conjunto de opiniões e princípios sobre eles. Isso não significa que houve o *filosofar* ou que as reflexões estejam sob a ordem filosófica. (SÃO PAULO, 2007, p. 7)

Segundo Chauí:

Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. Filosofia corresponde, de modo vago e geral, ao conjunto de idéias, valores e práticas pelos quais uma sociedade apreende e compreende o mundo e a si mesma, definindo para si o tempo e o espaço, o sagrado e o profano, o bom e o mau, o justo e o injusto, o belo e o feio, o verdadeiro e o falso, o possível e o impossível, o contingente e o necessário. (2000, p.14) (grifo da autora)

Dessa perspectiva, Visão de Mundo corresponde a um conjunto de valores, aos costumes de uma sociedade, o que não possibilita reflexão filosófica, pois estes valores estão postos e são gerais, não caracterizando a especificidade do trabalho filosófico. (CHAUÍ, 2000, p. 14)

A partir dessas duas definições do que *não é filosofia*, é apresentada uma discussão do que *é filosofia*. Segundo os elaboradores, a Filosofia é uma *Atitude* – conceito que atravessa os objetivos das oficinas de filosofia – definida pelo “**ato de duvidar e indagar radicalmente**” (SÃO PAULO, 2007, p. 9) e compreendida como “o conjunto de teses resultantes das reflexões de cada filósofo”. (ibid.)

Essa *atitude filosófica* se constituiria na capacidade de nos distanciar dos questionamentos que permeiam nossa existência para que possamos interrogar a nós mesmos, no sentido de compreendermos o porquê de tomarmos certas decisões e o que rege nossos sentimentos (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Segundo a versão preliminar,

[...] o que nos impulsiona à **Atitude Filosófica** é, por mais estranho que possa parecer, um **sentimento**, um *pathos*, uma **paixão: a admiração**. O assombro, o espanto, a admiração são a expressão mais viva – e só manifesta na forma de um sentimento – o do **reconhecimento da ignorância**. É a forma de perceber, de tomar consciência da própria ignorância. (SÃO PAULO, 2007, p. 10) (grifos dos autores)

Nesse sentido e em síntese, a *atitude filosófica*, segundo o documento, é o objetivo da oficina de maneira geral: a partir de um assombro, de um espanto, incitar em crianças e jovens o filosofar – reconhecendo sua ignorância – sobre temas que permeiam sua existência.

2.2.4 Os Objetivos

Quanto aos objetivos, o documento traz considerações a respeito do reconhecimento das especificidades da oficina de filosofia. Enfatiza, também, os aspectos metodológicos, afirmando que deve ser estimulada “a autonomia do pensamento a partir de uma prática dialógica que leve à elaboração de conceitos, à clareza da exposição do seu raciocínio e à compreensão e produção textual em suas diferentes linguagens.” (2006, p. 61). Ao tentar introduzir a filosofia no ensino fundamental, a expectativa que se tem é a de que as crianças e adolescentes serão levados a construir um pensamento racional, no que tange à elaboração de conceitos e ao desenvolvimento do raciocínio. Isso significa que o documento versa sobre o rigor da filosofia, no sentido de que a turma seja levada a “reflexões ordenadas, intencionais e permanentes”, o que significa que a experiência - enquanto possibilidade para reelaboração de pensamentos – não é considerada como fonte pessoal e permeada de sentido.

O documento traz a necessidade de se definir com bastante clareza os resultados que se deseja alcançar. Assim sendo, divide-se os objetivos em Gerais e Específicos como forma de as atividades ganharem clareza quanto aos objetivos mais imediatos de cada Oficina e esses, por sua vez, devem ser norteados pelos objetivos gerais (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

São três os objetivos gerais encontrados para a Oficina de Filosofia que, segundo a CENP e a UNICAMP, norteariam a elaboração das atividades nas oficinas. São eles:

- Instigar nos alunos a **Atitude Filosófica** por excelência, qual seja: a interrogação, a pergunta, o questionamento **RADICAL** do mundo, da realidade, de si mesmo e dos seres humanos na sociedade no que concerne à verdade, ao conhecimento, à fé, à cultura, ao trabalho, à ética, à política, à estética, às paixões, ao pensamento, enfim, a tudo o que pode se tornar objeto de uma indagação e investigação propriamente filosófica.

- Incitá-los a interrogar radicalmente o mundo, a realidade em que vivem – desde o “mundo” mais imediato, que os rodeia e que faz sentido para eles, ao mais afastado, distante -, a origem e existências das coisas, dos valores éticos, culturais, de comportamento; a sua própria existência e valores, etc.
- A partir dessa **problematização**, propor o exercício de pensar filosoficamente, com conceitos e argumentos que sustente as suas idéias e hipóteses, fazendo-os desvencilhar-se das meras opiniões infundadas e simplesmente afirmadas por simples convicção, crença, preconceitos, costumes ou valores nunca postos em questão. (SÃO PAULO, 2007, p. 18-20) (grifos dos autores)

Nos três objetivos gerais apresentados nas citações acima, verificamos que o objetivo geral que norteia os demais é o esgotamento dos questionamentos sobre determinado problema filosófico. O perguntar é inerente à filosofia e precisa ser fruto da subjetividade, pois só assim terá um estatuto de problema filosófico e terá o sentido para a discussão. Não basta pensar e perguntar sobre problemas universais ou questioná-los sobre sua origem. O professor não pode, também, fazer as perguntas, incitá-las e problematizá-las de acordo com o que acha que deve ser discutido sem ter uma relação com um problema de ordem subjetiva. Vemos nessa concepção de filosofia para crianças algo relacionado à forma com a qual Lipman pensou suas comunidades de investigação.³⁵ Para Lipman, os problemas filosóficos são comuns e as idéias principais a serem discutidas são predeterminadas. Segundo Kohan (2005) Lipman já sabe antecipadamente quais os problemas da filosofia, suas perguntas, ou seja, o que é o que não é filosófico. As discussões, dessa perspectiva, são externas ao sujeito, sem as marcas da subjetividade tão importantes para que haja o sentido e para que o pensar seja uma *atitude filosófica*.

Assim sendo, se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntem e se perguntem. Que eles tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora. Se eles não se colocam em questão, se o seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa. Não basta dizer que as “suas” perguntas serão o ponto de partida do diálogo filosófico. Há que se gerar condições para que essas perguntas não somente reproduzam as nossas perguntas ou, ainda, “as” perguntas da “filosofia”. Para que essas perguntas tenham uma relação mais próxima ao que eles podem ser. (KOHAN, 2005, p. 104)

³⁵ A história da filosofia reconstruída por Lipman – por conceitos e problemas considerados abstratos, atemporais e gerais – não é uma forma de se pensar filosofia para crianças, segundo Kohan. (KOHAN, 2005, p. 106)

Nesse sentido, observamos no documento que propõe as oficinas de filosofia que o que é ressaltado é a atitude filosófica como fruto do questionamento radical a partir de uma problematização elaborada pelo professor, por exemplo. Diante do problema exposto pelo professor, a pauta da discussão seria a sua problematização que, por sua vez, seria questionada até sua radicalidade – num movimento que permita ir além das aparências e da obviedade – até que se chegue a uma atitude filosófica (SÃO PAULO, 2007). Esse seria o percurso sugerido pela CENP e pela UNICAMP no que tange à filosofia para crianças.

2.2.5 As Metodologias

Definidos os objetivos da oficina, definiu-se, também, a metodologia de ensino para cada objetivo. Ao sugerir materiais para a possível aproximação entre filosofia e crianças e adolescentes, o documento propõe que sejam escolhidos materiais não-filosóficos, como poesias, literatura, músicas, obras de arte, filmes, entre outros. A definição desses materiais como não-filosóficos consistiria numa negação à forma estética de pensar, já que, boa parte desses materiais é considerada como fonte filosófica por ser compreendida como possibilidade de tradução expressiva de experiências ou, ainda, fonte de reflexões sobre temas filosóficos.

A partir dos objetivos traçados no documento foram elencadas as metodologias para que fosse possível alcançar os objetivos em questão. Os métodos propostos pela CENP e pela UNICAMP são:

- Sensibilizar os alunos para que despertem em si mesmos a **Atitude Filosófica**, provocando neles, por meio do “susto”, isto é, da quebra da “naturalidade” com que nos acostumamos a ver o mundo que nos cerca, o *pathos* da admiração, do espanto, do assombro, da **indignação**, e levá-los, por conseguinte, ao **reconhecimento da ignorância**.
- Selecionar materiais não-filosóficos que possibilitem essa sensibilização, tais como poesias, contos, peças de teatro, músicas, obras de arte (pintura, escultura, desenhos, gravuras), fotografias, história em quadrinhos, charges, filmes, desenho de animação, etc.

Na busca por uma sensibilização dos alunos para uma atitude filosófica, os autores do documento propõem que essa sensibilização seja possível por meio de um espanto, de um susto que, para eles, indicam a quebra da naturalidade, da obviedade. Para tanto, sugerem no

documento que sejam apresentados materiais considerados não-filosóficos para sensibilizar as crianças para essa admiração, para o assombro, para o espanto³⁶.

Entendemos que todas as sugestões contidas no segundo tópico das metodologias são materiais filosóficos, pois possibilitam contato com experiências de outro e que suscitam questionamentos éticos, políticos, epistemológicos, ontológicos. A partir do momento em que crianças e jovens mantêm contato com esses materiais há a possibilidade de se questionar, perguntar, discutir valores éticos, ações e perceber a experiência de outros como forma de reconhecimento de si.

- A partir do **reconhecimento da ignorância**, levá-los a **problematizar filosoficamente** esse mundo e essa realidade da seguinte forma: através do aspecto negativo da **Atitude Filosófica**: levando-os a **duvidar** das opiniões, crenças e convicções a respeito de um determinado tema a ser trabalhado na Oficina, colocando-as sob **suspeição**; Através do aspecto positivo da **Atitude Filosófica**: levando-os a **indagar filosoficamente**, através das perguntas características da **Atitude Filosófica**, seja no que concerne às coisas do mundo e às relações entre os seres humanos: “**O que é?**”, “**Como é?**”, “**Por que é?**”, “**Para que é?**”, seja no que concerne à reflexão sobre si mesmo, sobretudo o que compreende a si mesmo como ser humano: “**O que?**”, “**Como?**”, “**Por quê?**”, “**Para quê?**”.
- Oferecer aos alunos o **conhecimento do contexto histórico-cultural**, bem como do **pensamento** (temas, problemas e conceitos) de um ou mais filósofos que o professor elegeu no interior da **História da Filosofia, cujas reflexões, conceitos e argumentos guiarão o tratamento dos problemas e conceitos filosóficos na Oficina**;
- Oferecer aos alunos o **conhecimento de conceitos e argumentos dos filósofos escolhidos**, ainda que adaptando o grau de dificuldade dessas formulações, a fim de respeitar os limites da faixa etária de cada ciclo e de cada classe a ser trabalhada;
- Comparar esses conceitos e argumentos dos filósofos com as antigas crenças, convicções, opiniões não-refletidas e preconceitos; com as idéias suscitadas pelos materiais não-filosóficos (textos literários, música, obras de arte, etc.).

³⁶ Em nota de rodapé, os elaboradores do documento citam o artigo de Kohan e Gallo *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio*, dizendo que “nesse interessantíssimo artigo, cuja leitura recomendamos a todos, os professores Silvio Gallo e Walter Kohan discorrem a respeito de muitos lugares-comuns que envolvem as concepções a respeito do ensino de filosofia, entre as quais a de que a filosofia tem sua origem no espanto, na admiração, tal como trabalhamos aqui. Os professores fazem uma crítica sobre essa tese muito repetida também nas reflexões a respeito do ensino de filosofia, compreendendo que a admiração como origem do pensamento filosófico perdeu muito do sentido em que era vivida e experimentada na sociedade grega antiga. A admiração, na nossa sociedade de consumo, seria mais um espetáculo dos meios de comunicação, dos *media* (‘mídia’) do que uma experiência autêntica prévia ao *filosofar*. Por isso, os autores reconhecem o *pathos* que nos move a pensar mais na indignação política, na insatisfação, no mal-estar diante da complexidade do mundo contemporâneo, do que nesse sentido já desfigurado da admiração. Levando em conta essas considerações dos dois professores, inserimos como *pathos* também a indignação, ainda que nos pareça sempre sobreviver juntamente com essa indignação o sentido original do *pathos* da admiração e do espanto como a *arché* do *filosofar* e da Filosofia, a despeito do empobrecimento da nossa percepção aguda propagada pelos *media* e pela sociedade de consumo.” (SÃO PAULO, 2007, p. 19)

- Propor, a partir dessa comparação, que os alunos apresentem problemas postos de forma filosófica, em razão dos quais vão criar os seus próprios conceitos, formular hipóteses e sustentá-los com seus próprios argumentos. (SÃO PAULO, 2007, p. 18-20) (grifos dos autores)

Segundo Chauí (2000) “a primeira característica da atitude filosófica é **negativa**, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às idéias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido” (p. 9). Nesse sentido, constatamos que a metodologia para o ensino de filosofia proposto é baseada em Marilena Chauí, mais especificamente, no livro *Convite à Filosofia. Conceitos como Atitude Filosófica, Atitude Crítica, ou reconhecimento da ignorância*, são encontrados em seu livro.

Observamos que nas metodologias são ressaltadas as etapas que, segundo os autores, constituem a elaboração do pensamento filosófico: primeiro um assombro, um susto – o que faria com que a criança reconhecesse que o que aparenta ser não é exatamente, ou que o que parece óbvio pode ser altamente derrubado; em segundo, viria o reconhecimento da sua própria ignorância, por meio de uma atitude filosófica que poria em xeque tais obviedades e aparências; obedecendo às etapas estabelecidas no documento para um pensamento filosófico, após o reconhecimento da ignorância é chegada a hora de apresentar os filósofos selecionados, assim como seus conceitos, suas problematizações, enfim, apresentar um pouco sobre a história da filosofia; após, seria necessário didatizá-los, a partir do grau de dificuldade apresentado; em seguida, se faria necessário comparar as crenças, os preconceitos, as opiniões comuns com os conceitos e pensamentos filosóficos até que a criança passe a criar seus próprios conceitos e hipóteses sobre os problemas levantados para discussões sobre o tema proposto. Assim, verificamos no documento que o professor deve proceder metodologicamente para alcançar o “exercício de reflexão filosófica”.

Encontramos no primeiro método de ensino uma referência à reflexão de si mesmo como uma etapa da metodologia. Para se chegar a essa reflexão de si mesmo, é necessário, segundo o documento, responder às seguintes perguntas: “O que?”, “Como?”, “Por quê?”, “Para quê?” para que se chegue a um conhecimento de si. Em seguida, é chegada a hora da apresentação dos problemas filosóficos na história. Segundo a metodologia, o professor deve eleger um ou mais filósofos ou um tema que irá conduzir a oficina. Nesse momento, o professor deve apresentar o problema do filósofo, como o filósofo o pensou e a quais argumentos chegou. Em seguida, como próxima etapa metodológica, o professor deve apresentar os conceitos e estabelecer comparações entre os filósofos escolhidos, de acordo com o limite da turma. Após essas comparações, o professor deve apresentar crenças,

convicções e opiniões sem fundamentos e compará-las com os conceitos dos filósofos para que, ao final, as crianças consigam pensar sobre um problema que lhes afetam e consigam formular argumentos e conceitos sobre ele.

A filosofia parece ser apresentada como natural. Numa sala com 30 alunos aproximadamente, o professor iria conduzir as oficinas em etapas metodológicas nas quais os alunos seriam capazes de, ao final, eleger um problema seu e pensar sobre ele com atitude filosófica. A metodologia apresentada em forma de *passos* para o filosofar não nos parece apresentar característica filosófica. Afinal, parece fácil pensar em um problema e formar um conceito em relação a ele num espaço de aula.

Ao enfatizar os métodos, os parceiros responsáveis por sua elaboração afirmam que de ser estimulada a “autonomia do pensamento a partir de uma prática dialógica que leve à elaboração de conceitos, à clareza da exposição do seu raciocínio e à compreensão e produção textual em suas diferentes linguagens.” (2006, p. 61). Ao tentar introduzir a filosofia no ensino fundamental, a expectativa que se tem é a de que as crianças e jovens sejam levados a construir um pensamento racional, no que tange à elaboração de conceitos e ao desenvolvimento do raciocínio. Isso significa que o documento versa sobre o rigor da filosofia, no sentido de que a turma seja levada a “reflexões ordenadas, intencionais e permanentes”, (SÃO PAULO, 2006) o que significa que a experiência - enquanto possibilidade para elaboração de pensamentos - não é considerada como fonte pessoal e permeada de sentido.

Apresenta-se, também, no documento como o professor deve proceder metodologicamente para alcançar o “exercício de reflexão filosófica”:

<ul style="list-style-type: none"> • A valorização do aluno e do seu universo;
<ul style="list-style-type: none"> • A identificação de problematizações em diferentes linguagens, desde a história em quadrinhos (HQ) ao texto filosófico, para atingir o maior número de alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a oralidade e, com base nela, a produção textual;
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o esgotamento ou a necessidade de aprofundamento de um determinado tópico, num exercício contínuo de replanejamento de suas propostas e do desempenho do trabalho com os alunos.

Quadro 1 – Procedimentos do professor.

Ainda quanto à metodologia, de acordo com o documento, deve-se ter como ponto de partida a experiência dos alunos, uma tentativa de aproximar os conteúdos filosóficos à vida daqueles. A metodologia se justifica dessa forma:

[...] primeiramente por reconhecer as diferenças culturais, sociais, locais (...) que possam existir entre as regiões do Estado de São Paulo, entre as cidades, entre os bairros e comunidades, entre a infra-estrutura de cada escola. Se propuséssemos partir, de imediato, de conteúdos propriamente filosóficos, certamente estaríamos correndo o risco de não alcançar minimamente o interesse dos alunos, pelo fato de que esses conteúdos podem não fazer sentido algum no que concerne à sua experiência mais concreta e imediata. (SÃO PAULO, 2006)

E depois:

[...] em segundo lugar, para dissipar um dos maiores lugares-comuns ou preconceitos a respeito do que é a Filosofia, a saber, o de que a Filosofia não diz respeito à realidade ou à vida. Partindo da experiência mais cotidiana dos alunos, é possível mostrar-lhes não apenas o quanto essa realidade mais imediatamente vivida por eles está intimamente relacionada com os problemas que a Filosofia se propõe investigar, mas também que, uma vez que essa realidade for mais clara e profundamente conhecida através da reflexão filosófica, é possível questioná-la, modificá-la e transformá-la. (SÃO PAULO, 2006)

Observamos a inclusão da *experiência* como principal motivadora para um pensamento filosófico nesses excertos do documento que serviu como apoio depois do primeiro ano de trabalho nas oficinas. De uma certa maneira, a *experiência* apareceu vinculada à reflexão filosófica. Esse conceito de *experiência* mencionado no documento difere do conceito de experiência discutido no primeiro capítulo, ao qual nos baseamos. A *experiência* contemplada no documento são as vivências das crianças, aquilo que estão cotidianamente ligados – e isso não significa necessariamente que haja *experiência* no sentido ao qual concordamos. O que nos inquieta é como essa experiência tão subjetiva foi levada em consideração quando os professores assumiram o trabalho nas oficinas.

Kohan (2003) discute sobre a impossibilidade de se planejar uma aula de filosofia, afirmando que a mesma deva partir de uma situação real, de um espanto, de uma perplexidade. Utilizando-se de Deleuze, Kohan critica qualquer método de ensino proposto ao ensino de filosofia, inclusive o de Lipman no que tange à elaboração de textos literários a partir de problemas filosóficos por meio das vivências cotidianas das crianças. Afirma Kohan que o método de Lipman trata de problemas falsos, pois não parte dos problemas provados pelas crianças por meio da experiência. (KOHAN, 2003)

A maneira pela qual o professor conduzirá o ensino na oficina de filosofia fará com que se tenha ou não a experiência filosófica. As possibilidades para a condução das atividades

são as mais diversas, segundo o documento: “brincadeiras infantis, jogos de interação, vivências corporais, oficinas de artes, fotografia, cinema e vídeo, dança, teatro, música, poesia, experiências científicas” (SÃO PAULO, 2006). As propostas para o ensino de filosofia enquanto oficina aparecem relacionadas aos objetivos sociais. Mesmo que esteja evidenciada a experiência individual ou, como é mencionada “experiência mais imediata do aluno”, notamos que uma ação civilizadora e política é em todo documento ressaltada como um dos objetivos para a oficina de filosofia.

2.2.6. Os Temas

Logo no início do documento, apresenta-se que a proposta de ensino é baseada nos *temas* de filosofia. O trabalho com temas é justificado, segundo o documento, pela possibilidade de se partir da experiência mais imediata do aluno até que o mesmo chegue, por meio dos temas próximos à sua vivência, à reflexão filosófica. Mais adiante, afirma que a experiência imediata se trata de um pretexto para que sejam trabalhados os conteúdos filosóficos na expectativa do abandono da *doxa*.

A filosofia foi dividida, pelos elaboradores da proposta para a oficina do ensino fundamental, em *áreas de conhecimentos ou temas* a seguir:

ÁREAS DE CONHECIMENTOS OU TEMAS EM FILOSOFIA
1. Introdução à Filosofia (incluindo aqui a área “Teoria do Conhecimento”)
2. Lógica
3. Estética
4. Ética
5. Política

Quadro 2. Quadro de áreas de conhecimentos ou temas em Filosofia.

O documento propõe subdivisões, a partir dos temas elencados como possibilidade para o ensino de filosofia na oficina. Uma sugestão seria a divisão em itens, como mostra o exemplo abaixo a partir do primeiro tema:

1. Introdução à Filosofia
1.1 O que é Filosofia?
1.2 A admiração, o Assombro, o Espanto como o <i>pathos</i> do reconhecimento da ignorância
1.3 A Filosofia contra a <i>doxa</i> ou o senso comum
1.5 A investigação: busca e desejo pela verdade
1.6 Filosofia e verdade

Quadro 3. Quadro de divisão de itens a partir do tema *Introdução à Filosofia*.

A temática escolhida como base para a Oficina de Enriquecimento Curricular *Filosofia* para o Ciclo I do Ensino Fundamental foi a *Ética* – tema sugerido como transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, o que observamos é que não existe referência a essa temática nas oficinas sugeridas no documento.

Mais adiante é especificada no documento a especificidade da filosofia tanto quanto as perspectivas metodológicas quando se pensa que a mesma é considerada, no projeto em questão, como oficina. Segundo o documento, devem ser elaborados projetos que viabilizem a inserção da filosofia no ensino fundamental. Dessa perspectiva, reafirmamos que as atividades desenvolvidas nas oficinas são as que podem ser válidas para um enriquecimento dos componentes curriculares básicos a partir de temas filosóficos. Observamos que os responsáveis pela elaboração do documento procuraram tratar da filosofia a serviço de uma formação institucionalizada que contribua para o aprendizado dos conteúdos básicos.

O trabalho do professor será, então, saber reconhecer nas questões mais cotidianas que os alunos venham manifestar a indagação propriamente filosófica. E, a partir disso, conduzir o aluno, passo a passo, a reconhecer nos seus problemas mais imediatos o teor filosófico que possam conter e, daí, conferir a eles o tratamento de uma indagação própria da Filosofia. (SÃO PAULO, 2006)

Em relação a esse trecho da proposta, o ofício do professor seria conduzir o aluno, por meio de passos do pensamento, denominados pelo documento de filosóficos. Isso não significa considerar a experiência da criança e fazer com a mesma pense sobre como elaborá-la. Essa proposta tem mais relação com a metodologia de ensino, a partir da qual a condução do aluno pelo professor garantiria uma aproximação ao filosofar.

2.2.7. Materiais³⁷ sugeridos para as oficinas de filosofia

O documento elaborado para direcionar o trabalho docente na oficina de filosofia traz uma discussão acerca dos materiais que podem ser utilizados para o ensino na oficina. Discute-se a possibilidade de se utilizar o *livro didático* desde que esse não seja a única fonte para o preparo das aulas. Afirma-se a importância de se recorrer às obras originais dos filósofos, como forma de não ser tomado pelas idéias dos autores que discutem sobre esses e, sobre os *manuals* com a história da filosofia, relata ser um material de apoio sobre o qual não se deve, também, pautar todo o ensino.

Justifica-se na proposta, após um trecho no qual apresenta uma discussão acerca do material escolhido para se pautar o ensino da oficina, sobre a opção em não elaborar um documento que propusesse o direcionamento da oficina, pelo pressuposto de que o professor não deve receber um material pronto, para que, também, não torne o ensino de filosofia algo sem movimento.

A brevidade com a qual é tratada cada oficina de enriquecimento curricular faz com que pensemos sobre a elaboração das diretrizes gerais para as ETIs. O apoio ao trabalho nas oficinas, bem como, os esclarecimentos necessários sobre a oficina em questão – a de filosofia – foi colocado à margem e os professores tiveram que se basear nos próprios conhecimentos ou no simples bom senso para pensar em como iniciar um trabalho educativo filosófico.

Podemos destacar uma breve e vaga concepção de filosofia abordada pelo documento já na sua apresentação. Segundo o documento, a filosofia é parte da *cultura* e que, por permanecer no tempo e ser considerada atual, permite a (re)elaboração de *conceitos* e *pensamentos*. A partir dessa concepção de filosofia, foram propostas atividades e estas

³⁷ Materiais sugeridos em cd, que foram distribuídos no segundo semestre de 2007 aos professores das oficinas, tanto do ciclo I quanto do ciclo II do Ensino Fundamental.

reunidas em uma coletânea, a qual foi distribuída para os professores responsáveis por estas oficinas. Nesta seção, apresentaremos os textos sugeridos para a Oficina de Filosofia para o ciclo I do Ensino Fundamental. Textos estes classificados como filosóficos, científicos e/ou literários.

• Clarice Lispector - O Negrinho do Pastoreio
• Marina Colasanti - Sete anos e mais sete
• Edgar Allan Poe - O Gato Preto
• Clarice Lispector - Como nasceram as estrelas
• Clarice Lispector - O Mistério do Coelho Pensante
• Câmara Cascudo - A Criação do Mundo
• Câmara Cascudo - O Bem se paga com o bem
• Lewis Carroll - Alice no país das Maravilhas - “A História da Tartaruga Falsa”
• Lewis Carroll - Alice no país das Maravilhas - “Conselho de uma Lagarta”
• Monteiro Lobato - Histórias do mundo para crianças - “Como o nosso mundo começou”

Quadro 4. Quadro de textos para a oficina de filosofia.

Acreditamos ser importante a leitura de textos que provoquem o pensamento na infância, desde que os temas sejam apropriados e que se aproximem das inquietações das crianças. Como há uma escolha prévia dos textos que poderão ser lidos nas oficinas, o que pode acontecer é uma condução intencional das dúvidas e inquietações das crianças até que se chegue aos temas propostos nas oficinas já prontas.

No final do documento, depois da apresentação dos temas, das metodologias e dos textos sugeridos para as oficinas de filosofia, constam sugestões de oficinas para o projeto.

Os elaboradores propuseram algumas atividades, agrupadas em oficinas, como possibilidades de trabalho em filosofia para crianças. Segundo o documento, são apresentadas três oficinas, subdivididas em quatro ou cinco atividades. Nesse sentido o documento indica que há, pelo menos, quinze oficinas preparadas.

Observamos em relação às três oficinas³⁸ de filosofia propostas que todas se baseiam em conteúdos da história da filosofia. As propostas buscam relacionar os temas filosóficos à

³⁸ As sugestões de oficinas de filosofia elaboradas pela Secretaria da Educação paulista constam em anexo.

história da filosofia. Não verificamos qualquer referência e preocupação quanto à infância ou à possibilidade de se partir de inquietações das crianças para o filosofar como atitude. Não houve referência, também, ao tema ética no sentido de possibilitar que sejam (re)criadas atitudes diante de si mesmas para que seja possível um olhar atento e cuidadoso para o outro.

Diante do que pudemos acompanhar sobre o que é sugerido nas oficinas de filosofia, partiremos para o terceiro capítulo tendo em vista uma alternativa em filosofia com crianças: pensar o sujeito como ser único que precisa voltar a si, refletindo sobre o que se passa consigo, para que tenha condições de se perceber enquanto sujeito que existe e que pense sobre sua existência.

CAPÍTULO III

O SENTIDO DA (OU DADO À) FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ÉTICA

Como vimos nos capítulos anteriores, nossa escolha pela apresentação e análise da Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia é amparada, principalmente, pela concepção de educação que a conduz. Concepção esta, segundo nossos estudos, baseada no moralismo exacerbado que deveria conduzir o sujeito, entendido como ser político, na sua vida em sociedade, o que contribuiria, portanto, para a formação de condutas cidadãs que possibilitassem o tão sonhado ideal harmônico. Como já exposto no segundo capítulo, uma das temáticas sugeridas e fortemente defendida e que, conseqüentemente, realizaria esse ideal é a ética.

Tal defesa está diretamente relacionada à possibilidade de a ética ser o campo filosófico que sustentará todo o ideal de educação para a cidadania – resquícios de uma educação voltada, especificamente, à formação do cidadão para atuar em sociedade, do ser político que pensará na *pólis* assim como pensaram os gregos antigos e clássicos. Embora a ética, para nós, seja uma possibilidade rica em filosofia para crianças e jovens, o que observamos no documento que baseia a Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia é que a temática é confundida com o campo da moral, enfatizando a importância de se pensar em atividades que permeiem e resultem na consciência sobre as condutas morais que regem a sociedade. Por esse motivo, este capítulo é destinado a uma discussão no que diz respeito à ética como possibilidade em filosofia para crianças.

Como pudemos perceber no capítulo anterior, não houve sequer uma sugestão de oficina para o ciclo I com o tema “ética”. Assim, na primeira seção deste capítulo apresentaremos a proposta a partir da ética em filosofia com crianças; e, seguindo nessa linha, realizaremos, também, uma análise da ética como temática sugerida no ensino de filosofia na Oficina do Projeto Escola de Tempo Integral. Analisamos como essa temática é apresentada no documento em questão.

Na segunda seção deste capítulo, faremos uma diferenciação entre os conceitos “ética” e “moral” a partir das considerações de Michel Foucault em sua trilogia *A História da*

*Sexualidade*³⁹ – obras nas quais o filósofo analisa a relação dos sujeitos com a sexualidade, compreendendo uma moral – e na *Hermenêutica do Sujeito*,⁴⁰ curso proferido sobre o cuidado de si.

Num terceiro momento, faremos uma apreciação sobre o tema “ética” tendo como base Michel Foucault e o “cuidado de si” como alternativa para uma discussão sobre a possibilidade de a ética ser um tema que norteie o filosofar em crianças e jovens no tempo presente. Alguns conceitos importantes e diretamente relacionados ao cuidado de si serão abordados. São eles: subjetividade, atitude filosófica, *ethos* filosófico e estética da existência.

Em seguida, na quarta seção, pensaremos com Jorge Larrosa Bondía sobre a palavra “experiência” no sentido de relacioná-la à educação, à ética e ao cuidado de si, como forma de permitir uma contribuição para se pensar filosofia para crianças e jovens.

3.1. Sobre o que se pensa quando se pensa em filosofia com crianças: a proposta a partir da ética

A maior contradição existente entre as palavras “ética” e “moral” é em relação à concepção sobre as mesmas. Acredita-se que as duas abriguem o mesmo significado: que ética e moral definam os valores sociais – uma definição, basicamente, religiosa de regras e condutas e que, a partir da qual, entende-se ética como moral. Na verdade, ética e moral se referem a uma mesma origem: etimologicamente, ética vem do grego *ethos* e moral vem do latim *mores*.

Enquanto ética pode ser entendida, no seu sentido mais amplo, a partir de um dicionário de filosofia distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo às escolas de sua rede de ensino, como um estudo metafísico das questões sobre “os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica” e, também, sobre “a elaboração de uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-la” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 97), a moral é entendida como um estudo sobre a finalidade e o sentido da vida humana, a partir de regras que se estabelecem para o bem

³⁹ História da Sexualidade 1 – A vontade de saber; História da Sexualidade 2 – O uso dos prazeres; História da Sexualidade 3 – O cuidado de si.

⁴⁰ Curso dado no Collège de France (1981 – 1982).

comum, o bem de uma sociedade. A moral é, então, um conjunto de costumes e regras que regem um grupo social para que seja possível uma vida coletiva.

Severino indica uma concepção de ética e moral a partir do “costume” ou do “habitat”:

Ainda que etimologicamente ética e moral retirem seu sentido de costume (ethos, em grego, e mos, em latim) e este, por sua vez, do habitat, da moradia habitual, estrutura modal dos seres vivos de habitar o mundo, o conceito quer designar, no categorial filosófico, uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo. Sensibilidade axiológica que, do ponto de vista de sua experiência pelo sujeito, é análoga à sensibilidade epistêmica da razão. Característica específica dos seres humanos, ela precisa ser cultivada e sustentada, pois, tanto quanto o conhecimento, essa experiência não é fruto da ação exclusiva das forças vitais e instintivas do ser vivo. Daí o papel primordial que é atribuído à educação: empreendimento ético-formativo, processo de auto-constituição do sujeito como pessoa ética. É a paidéia proposta no quadro da cultura clássica grega e latina. (SEVERINO, 2006, p. 623)

A constituição ética do sujeito é atribuída à educação como tarefa imprescindível, já que, conforme constata Severino, o sujeito não se constitui por si próprio. Essa constituição ética é definida pelo autor como um voltar do sujeito aos valores sociais, a partir dos quais são baseadas suas ações e sobre os quais sua consciência se volta a todo momento. Nesse sentido, encontramos, mais uma vez, uma referência à finalidade da educação clássica grega e romana: uma formação ética a partir dos valores empreendidos pela *polis*.

Com base em Severino e nos documentos analisados sobre educação, constatamos que há sempre uma intencionalidade e um planejamento para que sejam “ensinados” valores morais ou éticos. Ensina-se sobre como os sujeitos devem se relacionar no ambiente escolar por meio de valores como solidariedade e respeito e denominam isso como “ensinar a ética”. Não nos voltaremos aqui a discutir sobre metodologia e conteúdos de filosofia para crianças; também não defendemos que esses dois não sejam importantes no processo educativo: o que questionamos é a capacidade de prever “situações de aprendizado” as quais, sob nossa compreensão, não conduzem necessariamente à finalidade previamente definida, principalmente quando pensamos em educação ética, por exemplo.

Quando se pensa em filosofia para crianças ou no ensino de filosofia para crianças, acredita-se que a contribuição primeira desse “ensino” seja o aprender a ser ético. Segundo Silveira (2002), já na proposta do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman encontram-se resquícios de uma educação disciplinadora; educação esta que, segundo a autora, encontrou no Programa de Lipman um lugar específico para as intenções moralizantes da educação escolar.

Nesse sentido, desde o final do século XX, sob a perspectiva dos PCNs, há vários rumores sobre a eticidade – muitos deles, sobre a impossibilidade de se ensinar a ética ou de ser ético – e, portanto, muitas discussões a respeito desse tema parecem ter estacionado em lugares-comuns, tornando-se algo desgastado. Esse tema tem sido alvo de debates – uma busca incessante em se entender o comportamento humano na sua individualidade: o que impulsiona a atitude, o que leva o sujeito a agir, o que o faz pensar, enfim, o que orienta a sua existência. Em contrapartida, encontram-se discussões sobre a ética no que se refere ao seu objetivo único de (re)produzir uma sociabilidade sob regras elaboradas para o bem comum – regras essas que orientariam a vida política dos sujeitos a partir de critérios universais que conduziriam, de forma ordenada, a vida humana.

Na tentativa de aproximar a filosofia e a educação de crianças e jovens, houve uma tendência em priorizar uma educação moralizante, a partir da qual os sujeitos da relação de aprendizagem seriam conduzidos a reconhecer-se enquanto seres sociais, levados a viver em harmonia por meio das regras sociais estabelecidas e, assim, promoveriam a tão sonhada cidadania estampada em diversos documentos relacionados à educação.

À educação defendida como aquela que proporcionaria aos indivíduos a criticidade e a ação ativa na sociedade, vinculou-se o ideal de trabalho com a ética. Na verdade, o que se tem feito é um trabalho relacionado à moral, uma intenção de formar conceitos de convivência social, para que haja uma internalização das regras do ambiente escolar, uma educação da conduta, inviabilizando, portanto, uma autonomia ética. Nesse sentido, verificamos resquícios de noções modernas sobre a ética – um tratado que se mantém sob o uso da razão articulado a regras elaboradas e que regem organicamente a sociedade.

3.1.1. A ética como pilar para o ensino de filosofia na Oficina de Enriquecimento Curricular Filosofia

De acordo com a primeira versão preliminar, no caso da oficina de filosofia, inserida no grupo Participação Social, observamos uma preocupação em vincular o conteúdo regular à vida em sociedade. A proposta para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental é o trabalho com

a modalidade “ética”,⁴¹ em que permeie a questão de valores. A filosofia, como tema transversal, resume-se num trabalho com a ética e, mesmo que se tente abordar essa modalidade do conhecimento filosófico, muitas vezes se resume a um trabalho com a moral, baseando-se em obediência às regras coletivas da própria instituição escolar, a um ajustamento aos códigos sociais.

No Ciclo I, o campo da Filosofia que deve ser priorizado é a Ética, por ser o campo de maior proximidade com o estudante, além de estimular a referência à formação de atitudes que contemplem a diversidade, o diálogo e o respeito mútuo. Note-se que devemos enfatizar a adoção de uma prática reflexiva que leve à descoberta e à reafirmação desses valores, proporcionando a autonomia de um sujeito ético e não a simples repetição de normas e regras. (SÃO PAULO, 2006, p. 78)

Encontramos nesse excerto referência à “autonomia de um sujeito ético”, mas o que verificamos durante todo o documento, como pudemos acompanhar no segundo capítulo, são as referências ao rigor intelectual exigido para o filosofar, ao esgotamento dos questionamentos sobre um tema determinado, ao ensino de filosofia relacionado à sua história, aos temas e conteúdos filosóficos como principal objetivo. Além disso, não houve sugestão de oficinas para essa temática importante e fortemente defendida pelo documento.

Tanto os PCNs quanto a primeira Versão Preliminar das Diretrizes Gerais das oficinas das Escolas de Tempo Integral tratam da ética sob uma perspectiva moral. O tópico referente à Ética para o Ensino Fundamental deixa claro que o tema se encontra nas relações entre os agentes da escola – professores, alunos, pais, entre outros – e explicita, portanto, que a escola deve ser um espaço de reflexão sobre a moralidade.

Nesse sentido, o ensino de filosofia se restringe, de acordo com a primeira versão preliminar, muitas vezes, à questão da ética como ponto de partida e, concomitantemente, o ponto ao qual se pretende chegar, quando se busca a cidadania: ponto de partida quando se pensa em pautar a discussão filosófica, quando há, numa perspectiva da moral, as regras e códigos que permeiam as relações humanas; já em relação ao ponto de chegada, objetiva-se que o sujeito chegue à consciência de sua relação com o outro, baseada em regras comuns.

A partir dessa perspectiva explicitada no documento, que sugere as oficinas para filosofia com crianças e jovens, buscamos uma proposta para essa temática que possibilite uma mudança de hábito, uma mudança nas atitudes do sujeito em relação a si mesmo e aos

⁴¹ A Filosofia no Ensino Fundamental tem a importante tarefa de contribuir para a aquisição e desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico nos estudantes, a partir de atitudes como o questionamento contínuo, a prática efetiva da análise e a integração de saberes. No planejamento das atividades, devem ser consideradas as especificidades do componente curricular Filosofia, sobretudo quanto a seus aspectos metodológicos, estimulando a autonomia do pensamento a partir de uma prática dialógica que leve à elaboração de conceitos, à clareza da exposição do seu raciocínio e à compreensão e produção textual em suas diferentes linguagens.

outros, criando, portanto, possibilidades para a constituição de uma ética que permeie o sujeito. Para que o sujeito possa ser afetado por questões éticas, é necessário que a sua existência pessoal seja atingida por aspectos e reflexões acerca de temas que concernem a si mesmo.

Assim, para Foucault,

é possível que nestes tantos empenhos para reconstituir uma ética do eu, nesta série de esforços mais ou menos estanques, fixados em si mesmos neste movimento que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a esta ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quanto talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2006, p. 306)

Foucault afirma a necessidade urgente de se compreender uma “ética do eu” no sentido de fazê-la impactar no sujeito a tal ponto que provoque uma resistência ao poder e ao saber instituído e transmitido como verdade. Tudo isso só seria possível, de acordo com o autor francês, a partir do reconhecimento das relações de si para consigo.

Assim, podemos concluir que há um contraponto entre as duas concepções de ética: enquanto o conceito de Foucault nos leva a pensar sobre as relações estabelecidas pelo sujeito com o que ele pensa, com o que o motiva a agir, com o que o faz de suas ações e como ele chega a ser o que é, a concepção constatada nos documentos refere-se a uma ética, como já mencionamos anteriormente, perspectivada na moral, permeada de poderes políticos e de conhecimentos considerados como verdadeiros.

Como apresentaremos na terceira seção, o “cuidado de si” perspectivado por Foucault nos oferece essa possibilidade para estabelecermos relações de sentido com os alunos por meio de questões que emergem de sua existência. Antes, apresentaremos a diferenciação entre ética e moral a partir do autor francês.

3.2. Ética e Moral⁴²

⁴² Conforme origem etimológica, ética vem do grego *ethos* e significa “modo de ser”, “caráter”. Moral tem origem no latim *mos, mores*, que significa “costume”, ou seja, um conjunto de regras. Estes significados etimológicos são necessários para que possamos compreender os dois conceitos em sua origem, embora nesta dissertação trabalhemos com os dois sob a perspectiva de Michel Foucault, como já mencionado no início do capítulo.

Em seu livro *O Uso dos Prazeres*, o segundo da trilogia *A História da Sexualidade*, Foucault estabelece considerações entre a sexualidade⁴³ - as quais indicam como o indivíduo se remete a ele mesmo a partir das interdições previstas em códigos e nas relações com os outros - e o sujeito enquanto ser que deseja, no sentido de compreender as “práticas de si” a partir das problematizações da ética e não dos sistemas de moral. Os conceitos de moral e ética propostos por Foucault nos auxiliam na análise sobre a concepção de ética explicitada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir dos documentos que embasam as Oficinas de Enriquecimento Curricular Filosofia.

Para Foucault (1998), a moral é:

um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. (FOUCAULT, 1998, p. 26)

Concordamos com o modo como Foucault delinea a moral. Entre os aparelhos prescritivos responsáveis por divulgar esse conjunto de valores e regras aos indivíduos está a instituição escolar. Nesse sentido, percebemos que a escola é um ambiente que propaga valores e regras às crianças e jovens para que se ajustem ao conjunto escolar. Ao mesmo tempo, a escola propaga valores e regras sociais, às quais os sujeitos precisam se adequar para que possam agir como cidadãos e para que possam contribuir para o bom andamento da sociedade. De acordo com Foucault, essas regras e valores são constituídos e são propostos aos sujeitos de maneira a permitir tanto que os sujeitos a eles se comprometam quanto que escapem às suas propostas. Quando isso acontece, verifica-se que esse conjunto se constituiu um jogo complexo de elementos que se difundem e acabam por não permitir adeptos.

No entanto, o autor traz em discussão que por moral ele entende a conduta do sujeito perante o conjunto dessas regras e valores. Nesse sentido, estão em jogo a submissão (ou não), a obediência (ou não), a resistência (ou não), o respeito (ou não) e a negligência (ou não) a esse conjunto de valores. Então, para Foucault (1998):

⁴³ Termo criado no século XIX. Segundo Foucault, o uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos de reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. (FOUCAULT, 1998, p. 9)

[...] por “moral” entende-se igualmente o comportamento real do indivíduo em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. (FOUCAULT, 1998, p. 26)

Diante desse conjunto de valores e regras da cultura, as quais são explícita ou implicitamente dadas, os sujeitos são conduzidos conscientemente ou não a segui-lo. Assim, nesse jogo do conjunto de regras e valores, são várias as formas pelas quais os sujeitos podem se conduzir, sendo importante, para Foucault a maneira pela qual eles se constituirão a si como sujeitos morais, nas ações que se referem aos elementos prescritivos que constituem o código (FOUCAULT, 1998). É a maneira pela qual o sujeito agirá diante de determinadas regras ou valores que o determinará como sujeito moral. A partir dessa escolha, temos o que Foucault chamou de “determinações da substância ética, isto é, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (FOUCAULT, 1998). Ainda em relação a essa escolha de ação diante de alguma regra, Foucault ressalta que ela pode “dizer respeito ao modo de sujeição, isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra⁴⁴ e se reconhece como obrigado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 1998).

Em relação à ética, Foucault vai dizer que:

a história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração, de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si. Eis aí o que se poderia chamar uma história da “ética” e da “ascética”, entendida como história da subjetivação moral e das práticas de si destinada a assegurá-las. (FOUCAULT, 1998, p. 31)

Foucault nos aponta uma possibilidade de pensarmos a ética como resultado das subjetivações (ou o que fazemos das regras, leis, valores que nos são propostos). É na relação estabelecida conosco, no que se refere aos problemas do presente e ao que fazemos a nós mesmos – para nos constituirmos enquanto sujeitos –, que se sustenta a ética indicada pelas análises foucaultianas. É essa ética que reside numa dimensão do cuidado de si.

⁴⁴ Nesse caso, a regra exemplificada por Foucault consiste na relação dos esposos com a fidelidade. Nesse sentido, Foucault expõe as diferentes condutas diante da fidelidade baseadas nas tradições religiosas, na tradição cultural ou num apelo, sob a forma de um modelo de perfeição.

3.3. O cuidado de si

O tema “Cuidado de si”, iniciado na segunda seção deste capítulo – na qual expusemos as diferenças entre ética e moral a partir da perspectiva foucaultiana –, é o qual escolhemos como um caminho para pensar a ética como temática interessante em filosofia para crianças e jovens. A referência a esse tema se justifica pelo fato de encontrarmos nele uma possibilidade para pensarmos nossa disposição para conosco e diante dos outros.

Segundo Tomás Abraham, no prólogo do livro que reuniu um conjunto de artigos publicados após um seminário na Argentina em 1988, Foucault pensou a ética num estilo inédito. Para Foucault, a ética não é um código, não é um dever ser, nem uma conduta, não é a moralidade nem os ideais, mas sim uma prática de si (ABRAHAM, 1988). Nesse sentido, verificamos que a ética corresponde a um voltar a si no sentido de o sujeito converter-se numa obra de arte.⁴⁵ Portanto, Foucault apud Abraham considera a “ética como estética da existência” (ABRAHAM, 1988, p. 9, tradução nossa).

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática. Mas é necessário precisar; a idéia segundo a qual deve-se aplicar-se a si próprio, ocupar-se consigo mesmo (*heautû epimeleisthai*) é, de fato, um tema bem antigo na cultura grega. (FOUCAULT, 2007, p. 45)

“O cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2006, p. 4) são os preceitos gregos da *epimeleia heautû* ou *cura suí* na forma latina. O cuidado de si difere da concepção de *gnôthi seautón*, o famoso “Conhece-te a ti mesmo” socratiano no que se refere ao seu sentido: enquanto no cuidado de si a preocupação é o voltar a si como percepção do que é feito de si, na máxima socratiana o que prevalece é o conhecimento de si. Segundo o autor francês, ao dar importância ao conhecimento de si, o cuidado de si foi deixado de lado, considerado um resto do sujeito.

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhece a si mesmo, que tudo isto deve ser feito. (FOUCAULT, 2006, p. 86)

⁴⁵ Forma da ética analisada por Foucault na Antiguidade grega e romana.

A diferença entre o “conhecimento de si” e o “cuidado de si” reside no limite entre a dimensão racional estabelecida pelo conhecimento e a dimensão do sujeito a partir da qual se é atraído pelo que lhe acontece. “Estabelecer a alma em uma fixidez imóvel” significa estabelecer uma inatingibilidade em relação a qualquer acontecimento de ordem externa que possa provocar seus sentimentos. Assim, restringir-se ao conhecimento de si faria com que o sujeito apenas se detivesse ao conhecimento que lhe é apresentado sob o uso de uma racionalidade que o torna insensível diante do mundo, das questões sobre si. No entanto, de acordo com Foucault (2006), o “conhecimento de si” deriva do “cuidado de si” enquanto uma das práticas desse cuidado.

Ao pensar sobre o cuidado de si, Foucault nos permite refletir sobre uma ética que permeia o sujeito e sua existência, como forma de produzir modos de existência a partir da reflexão sobre si mesmo, numa forma de recuperar a ética imanente (GELAMO; PAGNI, 2008).

Ao contrário de se pautar pelo pressuposto de um sujeito abstrato ou como uma categoria universal, necessário ao conhecimento de si apregoado por essa tradição, o cuidado de si é um resto desse sujeito, que, ao ser recuperado, depõe contra essa categoria. Como um si mesmo irreduzível a essa categoria e como produtor de uma ética imanente ao sujeito, mas conflitante com a sua constituição e com a consciência moral, com a qual se identificou na modernidade, tal cuidado é justamente aquilo que ficou de fora da filosofia do sujeito e que fora objeto de interdição para que a consciência de si prevalecesse. (GELAMO; PAGNI, 2008, p. 181)

Para entendermos e podermos deslocar o tema do “cuidado de si” para a educação, mais especificamente à filosofia para crianças e jovens com o objetivo de elaborarmos uma contribuição no que se refere à ética como tema possível para o filosofar na infância, precisamos compreender alguns conceitos que derivam ou que permeiam a *epimeleia heautû*.

O primeiro conceito é o de “atitude filosófica”. Foucault apud Magalhães (1997, p. 33) diz que essa atitude é “um modo de relação no que diz respeito à atualidade, uma escolha voluntária feita por alguns”, ou, ainda, “uma maneira de agir e de se conduzir que marca, ao mesmo tempo, uma pertença e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, talvez, como o que os Gregos chamam de *ethos*”. O que marca esse *ethos* é a permanente criação e crítica de nós mesmos. A base do cuidado de si é essa capacidade de nos transformarmos e entendermos quais são os acontecimentos que nos fazem ser o que somos e em que sentido pensamos sobre os problemas do presente.

Foucault (2006) discute sobre a utilidade do conhecimento na Grécia Antiga, relacionando-o ao *ethos*. De acordo com Foucault, o *ethos* e suas derivações são:

Ethopieîn, ethopoía, ethopoiós. Ethopoeîn significa: fazer o *ethos*, produzir o *ethos*, modificar, transformar o *ethos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiós* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo. (FOUCAULT, 2006, p. 290)

Assim, um conhecimento poderia ser considerado útil na medida em que fosse capaz de produzir, modificar ou transformar o modo de ser do sujeito.

Gelamo e Pagni (2008) retomam o “cuidado de si” de Foucault ao afirmarem ser imprescindível para a emancipação uma contribuição à vontade de uma revolução própria do sujeito, como resistência às formas de governo impostas pelos outros, o que permitiria um autogoverno, proveniente de uma ética imanente. Mais ainda: possibilitaria uma “estética da existência”. Nesse sentido, somos levados a pensar com Foucault sobre esse resto do sujeito (o cuidado de si), deixado de lado, segundo o autor francês, por uma longa tradição filosófica.

Michel Foucault aponta uma saída para nos conduzirmos “pelo” e “ao” cuidado de si: a estética da existência. Segundo Milanez, a estética da existência,

como nos é dada a entender por Foucault (1984), guiará a perspectiva de um estudo engendrado na estetização do sujeito, encarado como forma a ser elaborada, trabalhada e constituída segundo critérios de estilo, por meio de tecnologias de saber, de poder e de si. Como nos mostrou o filósofo, cada um de nós, enquanto sujeitos, é o resultado de uma fabricação que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente: os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si. (MILANEZ, 2004, p. 183)

Pensar na constituição do sujeito a partir de uma estética da existência contempla constituir-se a si como uma obra de arte: uma produção que se estende pela existência do sujeito, que não é marca de uma etapa dessa existência. Essa produção se caracteriza como um ensaio constante na vida, pensando que uma obra de arte é fabricada sob um olhar atento, sob um cuidado com seu resultado e a partir de (re)constituições e (re)elaborações frequentes. Essa constituição constante do sujeito exige critérios de estilo próprios do sujeito e, também, de determinações exteriores: o saber e o poder. As relações com o saber e com o poder incidem no cuidado de si como resistência ou sujeição, dependendo da maneira pela qual o sujeito se relaciona com o conhecimento e o poder (FOUCAULT, 2006).

Sobre essa resistência e sobre a relação com o cuidado de si, Gelamo e Pagni (2008) afirmam que

o processo de emancipação individual e coletivo não dependeria simplesmente do uso da razão e do entendimento, ou simplesmente de um conhecimento acerca de si. Segundo Foucault (1984), essa emancipação necessitaria de um apelo àquilo que não podemos abandonar e que só é possível quando realizada por nós mesmos: a coragem de romper com o conformismo da tutela historicamente constituída, interpelando os mecanismos de poder no presente, e o entusiasmo necessário a tal

empreendimento, capaz de criar outras experiências em relação a si e ao mundo. (GELAMO; PAGNI, 2008, p. 185)

Dessa forma, Foucault evidencia as relações de poder e de saber impostas a nós. O cuidado de si iniciado na Grécia Antiga, nos indica uma saída no que tange ao estabelecido como verdadeiro e às formas de poder institucionalizadas, o que nos faz empreender um novo olhar para a educação no que se refere à constituição do sujeito enquanto ser que se produz a partir de subjetividades.

3.4. Experiência e Ética

Jorge Larrosa, em sua conferência *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*,⁴⁶ traz uma contribuição à educação ao pensá-la pelo viés da experiência,⁴⁷ pelo viés da existência dos sujeitos. Para isso, abandona os aspectos cientificistas, tecnicistas, teóricos, práticos, políticos e críticos⁴⁸ da educação que, para ele, são os aspectos sobre os quais mais se pensa quando se discute educação. Larrosa volta-lhe um olhar de sentido pela experiência.

Larrosa faz, primeiramente, uma distinção entre experiência e informação. Mesmo que muitas coisas se passem durante o dia, isso não significa que se tenha tido experiências sobre elas. As informações não possibilitam experiências, pelo contrário, conseguem impedi-las. E surge outro problema: segundo Larrosa, fruto dessa sociedade que valoriza as informações é o sujeito opinante. Opina-se sobre tudo o que acontece, sobre todas as informações que se passam, prepara-se opiniões para ter como se posicionar diante das informações passadas, mas nada lhe passa, nada lhe acontece. Quem não tem uma opinião *a priori*, um posicionamento sobre o que se passa, sente-se como se não fosse, como se lhe faltasse algo (LARROSA, 2002). Em seguida, apresenta o problema da falta de tempo, que impossibilita a experiência. Uma característica do nosso tempo é a falta de tempo, a qual se contrapõe com a dimensão da durabilidade da experiência: ela se mantém por sentido e não é possível pela

⁴⁶ Conferência traduzida por João Wanderley Geraldi e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

⁴⁷ Larrosa (2002, p. 21): “Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’; em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’.”

⁴⁸ A perspectiva crítica da educação, segundo Larrosa, é a que permite a reflexão que tanto foi abordada na educação atual.

efemeridade. Por mais que sejamos estimulados a todo momento por novas informações, elas não são passíveis de nos proporcionar experiências. Para fechar o quadro sobre o que impede a experiência na contemporaneidade, Larrosa discute a raridade da experiência a partir do excesso de trabalho, além de diferenciar trabalho e experiência mostrando que esta não é resultado daquele e de que um só é possível quando se tem a outra.

Após apresentar os elementos que interferem na possibilidade de se viver experiências nos dias atuais, Larrosa vai definir o sujeito da experiência:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 19)

Dessa maneira, entendemos que o sujeito de experiência é o sujeito que recebe, que se dispõe a receber um acontecimento, aquele que é tocado, que se sente ameaçado por algo que lhe passa.

A perspectiva de experiência discutida por Larrosa nos aproxima de uma relação entre ela, o filosofar na infância e a ética no sentido de propormos que o objetivo de uma educação para o filosofar seja uma contribuição à existência, à formação dos sujeitos. Larrosa confere valor a um componente da experiência: à formação ou à transformação, afirmando que só o sujeito de experiência está aberto à sua própria transformação.

Assim, Larrosa afirma, após discutir sobre a experiência, que as palavras que preferimos produzem nossa subjetividade e afirma que é a partir delas que pensamos. Para o autor espanhol, o pensamento se dá pelas palavras e são elas que determinam nosso pensamento: não como raciocínio, cálculo ou argumento, mas como dar um sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002). Larrosa aponta que “tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p. 21). E em seguida completa: “e o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21).

Diante dessa disposição do voltar para si mesmo, voltar para o outro e para o mundo, percebemos indicativos para uma constituição ética nas discussões de Larrosa sobre a experiência.

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. (LARROSA, 2002, p. 26)

A experiência não pode ser entendida como uma técnica, como algo determinado e previsto. A experiência está sob a ordem do sujeito, sob a ordem da paixão, sob a ordem do ser tocado, sob a ordem do acontecimento. Nesse sentido, ela vale mais sob a ordem da vivência do que sob a do conceito. Larrosa não define a experiência como conceito: ele a reelabora sob os aspectos da subjetividade e do *pathos*.

As dimensões da experiência apresentadas por Larrosa (passional, epistemológica e ética) nos conduz a pensar sobre seu caráter educativo e filosófico. O sujeito passional é o que é tocado pelo que lhe passa. Nesse acontecimento, verifica-se uma relação de paixão na qual o sujeito é tomado pela experiência, é atingido por ela. O sujeito não tem poder sobre a experiência, nem a toma como dono. A dimensão epistemológica da experiência possibilita ao sujeito uma relação entre o conhecimento e a vida. Essa relação, como forma de aprender por meio do que se passa no sujeito nos faz chegar ao caráter educativo da experiência:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27)

Esse saber resultante da experiência se dá pela relação entre o conhecimento e a forma singular de estar no mundo que caracteriza a existência (LARROSA, 2002, p. 27). Essa relação está baseada numa maneira de se conduzir, o que Larrosa define como ética. A experiência pode ser considerada como uma dimensão importante para a ética: para que um sujeito volte a si, é necessário que ele volte por meio da experiência.

Assim sendo,

a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...] Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência. (LARROSA, 2002, p. 27-28)

Pelo exposto, concluímos que a experiência é uma condição para a existência do sujeito e que a educação, pensando no momento em filosofia para crianças e jovens, deveria conduzir o sujeito até ele mesmo para que seja possível pensar na contribuição do filosofar na constituição de sujeitos éticos. Assim, concluímos também que a experiência e o cuidado de si, para nós, formam um par que apontaria para uma educação ética numa das dimensões da educação – filosofia para crianças e jovens.

Unindo-se a esse par – experiência e cuidado de si –, as relações entre os sujeitos dessa educação compreenderiam uma alternativa em filosofia para crianças e jovens. Pensando na possibilidade de uma educação que privilegie a constituição ética do sujeito (sob o âmbito das discussões sobre a possibilidade de se ensinar ética ou de se ensinar a ser ético), encontramos, nas relações possíveis de serem produzidas nas instituições escolares, um indício de que é possível compreender uma educação ética tendo como referência os sujeitos dessa educação. Podemos perceber essa relação neste fragmento da *Hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault:

Vemos então que o fato de Sócrates ter esperado que Alcibíades avançasse na idade, que sua mais brilhante juventude tivesse passado para dirigir-lhe a palavra, mostra que aquilo de que Sócrates cuida, diferentemente dos outros enamorados e pretendentes de Alcibíades, é o próprio Alcibíades, sua alma, sua alma como sujeito de ação. Mais precisamente, Sócrates cuida da maneira como Alcibíades vai cuidar de si mesmo.

Creio que temos aí (aquilo que, parece-me, devemos reter) o que define a posição do *mestre* na *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. [...] Diferente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amando o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito. (FOUCAULT, 2006, p. 73-74)

Nesse sentido, compreendemos que o mestre seria aquele que orientaria e cuidaria desse voltar a si do sujeito, agindo como um modelo do cuidado que o sujeito deve empreender a si.

Pensando ainda nessas relações produzidas entre os sujeitos dessa educação ética, Larrosa nos conduz a refletir sobre elas ao afirmar que

é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu

até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”. (LARROSA, 2006, p. 52)

Tal relação entre experiência e educação estaria mais próxima de uma educação ética, pensando que, se o ensino da ética é possível, os dois lados da relação educativa devem se permitir tocar e ser tocados, o que possibilitaria um voltar a si como sujeito que pensa acerca dos seus sentimentos, acerca de suas escolhas, acerca das relações com os outros e com o mundo, objetivo imprescindível da educação para a constituição do sujeito no nosso tempo.

Essa nova maneira de educar, nos tira fora da ideia ou de uma prática que pretende moralizar, ensinar códigos de conduta, formar para a cidadania prevendo uma formação ajustada à sociedade. Essa perspectiva nos indica como pensar uma possibilidade de uma educação mais preocupada com a constituição do sujeito e como ele vai se conduzir, a partir do encontro com o outro, da experiência desse encontro e do filosofar na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidirmos pensar em filosofia com crianças, perpassamos discussões a respeito de um tema da educação e da filosofia que tem sido muito questionado nos últimos anos. Nessas discussões, encontramos aspectos que acreditamos ter merecido maiores cuidados quando tratamos de educação, filosofia e infância.

No primeiro capítulo, consideramos importante abordar a concepção de educação presente na proposta de oficina de filosofia para crianças e jovens da Escola de Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, recorreremos à primeira concepção de educação pensada pelos gregos clássicos, a qual apontava uma formação já definida para os sujeitos da *polis*. Essa formação era destinada às crianças e jovens para que pudessem, quando adultos, atuar na política da cidade como forma de garantir um ideal harmônico.

Em seguida, estabelecemos uma relação entre a formação integral pensada pelos gregos e a educação integral sugerida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esta última contempla apenas uma extensão na jornada diária escolar (ensino em tempo integral), enquanto a primeira se preocupava com as dimensões do sujeito e procurava educá-lo em todas suas dimensões. Embora a educação grega tenha tido um caráter formativo, constatamos uma educação que considerava o sujeito como todo e que se empenhava em nas disposições para o aprender.

Nesse capítulo ainda, nos propusemos a discutir as tentativas de aproximação entre infância e o filosofar, expondo o que entendemos por infância e diferenciando-a da concepção de infância explicitada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – como uma etapa do desenvolvimento humano -. Expusemos as tentativas e algumas discussões sobre infância e o filosofar na tentativa de deixarmos de lado a concepção de aproximação entre filosofia e infância no sentido de colocá-las lado a lado, de avizinhá-las ou, ainda, de pensar a filosofia apenas a partir dos “por quês” da infância. Entendemos a infância, a partir dessa discussão, como um outro ausente, como um outro que desconhecemos e que, portanto, não podemos afirmar como objeto de conhecimento ou como um objetivo da nossa educação.

Houve outra preocupação nesse primeiro capítulo: que fosse possibilitada uma discussão acerca do ensino de filosofia e do filosofar no ensino. Nessa discussão, entendemos que o filosofar estaria mais próximo de uma educação preocupada com uma (re) elaboração de si, no que tange à ética do sujeito. Já a opção pelo ensino de filosofia poderia atrelá-lo a um

conhecimento racional sobre a história do pensamento filosófico – o qual observamos nas propostas das oficinas de filosofia.

No segundo capítulo, percorremos pelo nosso objeto de estudo: a oficina de enriquecimento curricular do projeto ETI. Neste espaço, discorremos sobre os objetivos, diretrizes, materiais e conteúdos para a oficina de filosofia do ensino fundamental paulista. Ao propormos a pesquisa com a temática *filosofia com crianças* e, mais que isso, ao buscarmos conhecer a tentativa de uma aproximação entre filosofia e crianças e/ou jovens sob uma política pública paulista, pensamos em analisar como fora elaborada a proposta para esse ensino, assim como em quais condições a mesma se faria presente numa instituição escolar pública com crianças.

No que tange aos objetivos, percebemos que os mesmos buscam desenvolver o pensamento reflexivo e o raciocínio das crianças e jovens. Em relação aos materiais, foram sugeridos textos diversos, tais como: literários, científicos e mitológicos. O conteúdo principal para a oficina de filosofia para o ciclo I do ensino fundamental se baseou no tema ética, o qual foi proposto para que fosse possível desenvolver atividades e discussões a respeito da cidadania, de códigos de condutas, de regras sociais.

No capítulo terceiro, pensamos sobre *o sentido da (ou dado) à filosofia no ensino atual*, no qual escolhemos discutir sobre a ética e como a mesma foi pensada nas oficinas de filosofia. Em seguida, pontuamos algumas considerações a respeito da ética como tema gerador na oficina de filosofia, como a mesma é encarada e qual concepção sugerida por nós para o trabalho com esse tema. Nesse sentido, verificamos a temática ética aliada a regras sociais, a condutas morais e à cidadania.

A concepção do filosofar como condutora a uma compreensão de si, no sentido de fazer com que se pense mais sobre as próprias condutas e atitudes a fim de se refletir sobre suas escolhas e, a partir delas, chegar-se a uma ética do sujeito, aproxima-se do nosso ideal em filosofia para crianças e jovens.

Pensar em educação é pensar em situações de experiências. Assim, como provocar uma discussão que se reverta em formas de experiência e atitude filosófica ao sujeito da aprendizagem? É nesse sentido que se deve partir para uma educação ética – uma busca pela compreensão das dimensões do sujeito da aprendizagem para que, a partir de discussões e de partilhas de experiências, seja possível pensar sobre ser ético e, conseqüentemente, motivar condutas éticas.

Por fim, apresentamos o conceito de *cuidado de si*, a partir do qual pensamos a experiência e ética como dimensões importantes da educação que motivariam o filosofar na

infância. Pensamos e acreditamos ser interessante uma educação ética que possibilite, como já mencionado anteriormente, um pensar sobre si que provoque (re)elaborações de si, mudanças de hábitos e um bem-estar que encoraje um viver bem consigo mesmo e que reflita nas relações com o outro. Tudo isso pensando na possibilidade de se fazer da experiência uma referência para essa educação.

Em síntese e concluindo, pensamos ser importante refletir sobre as relações que são produzidas entre os sujeitos da educação. A partir das relações produzidas é que será possível pensar em filosofia para crianças a partir da concepção do cuidado de si no sentido de voltar a si e aos outros refletindo sobre suas experiências e produzindo uma ética do sujeito.

Portanto, a proposta das oficinas pedagógicas, de maneira geral, e a de filosofia, tratando da ética, de maneira particular, nos põe diante de um desafio ainda recorrente nos dias atuais. Bem ao estilo de uma “oficina”, o que apareceu sempre foi a ideia que ali tinha-se o objetivo de arrumar/consertar pessoas, orientando-as e guiando-as para um lugar nada condizente com seu existir. Quisemos, assim, apresentar um dos problemas encontrados ao se referir à filosofia para crianças e apontar uma alternativa para que seja possível o filosofar na infância tendo como referência o próprio sujeito e sua existência: assim, a ética pode ser uma temática interessante para a constituição de sujeitos que pensem em si, que potencializem sua existência e que, conseqüentemente, possam repensar suas atitudes diante do outro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAHAM, T. (Org.). *Foucault y la ética*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1988.
- BARCENA, F.; VILELA, E. Acontecimento. In. CARVALHO, A. D. (Coord.) *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto, 2007. p. 14-18
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm>. Acesso em 14 out. 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 14 out. 2009.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 147 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Último acesso em 02 dez. 2009.
- CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto, 2007.
- CAVALIERE, A. M. V. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Último acesso em 02 dez. 2009.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CHIAPPERINI, C. Filosofia com crianças. In. KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 13-34.
- FÁVERO, A. A. et al. *O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez, 2004, disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Último acesso em: 02 dez. 2009
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 3: O cuidado de si*. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. (1926-1984) *A História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. *Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XXI*. Educere et Educare, Cascavel, Vol. 2 n° 3 p.123-138, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660/552>>. Último acesso em 02 dez. 2009.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Vol. VII. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. *Filosofia no ensino médio*. Vol. VI. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELAMO, R. P.; PAGNI, P. A. *Contribuições foucaultianas para se pensar o presente: os restos, o cuidado e o ensino*. Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, vol. 5, n.9, p. 179-192, 2008.

GHIRALDELLI, P. J. *O que é filosofia para crianças?* Ano I - n° 01, maio de 2001, Bimensal, Maringá. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br//ru26_sofia.htm>. Acesso em: 02 dez. 2009.

JAEGER, W. *Paidéia*. A formação do Homem Grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

KOHAN, W. O. *Da Filosofia da Educação a uma educação da filosofia*. Do estatuto à experiência: da inquietude ao movimento. Rio de Janeiro. Educação e Cultura Contemporânea, v. 5, n. 9, 2008, extra ISSN 1807-2194. p. 59-69.

_____. O. Infância e filosofia. In. _____. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-134.

_____. Da maioridade à minoridade: filosofia, experiência e afirmação na infância. In _____. *Infância: Entre Educação e Filosofia*. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 237-247.

_____. Infância de um pensar. In. _____. *Infância*. Entre educação e filosofia. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 207-235.

_____. (Org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. (Org.). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. (Org.). *Filosofia: Caminhos para o seu Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Infância e Educação em Platão*. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003b. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>. Último Acesso em 02 dez. 2009

_____. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In. GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Vol. VII. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 33-49.

KOHAN, W. O.; WENSCH, A. M. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. *Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 183-198.

_____. Do espírito de criança à criança de espírito: a ideia de formação em Peter Handke. In: _____. *Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 45-72

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 19-34.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rdedigital/BBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf.html>. Acesso em 02 dez. 2009.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. A. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: *Lugares da Infância*. Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIALARET, G.; VIAL, J. (Coord.). *História Mundial da Educação*. Porto: Res Editora, 1981.

MILANEZ, N. A disciplinaridade dos corpos em revista. In: NAVARRO-BARBOSA, P.; SARGENTINI, V. (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 183-200.

MOTA, M. B. *Michel Foucault: Ética, sexualidade, Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PAGNI, P. A. O desejo de sabedoria e a paidéia justa em Platão. In. PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 34-59.

PAGNI, P. A. Infância, experiência formativa e filosofia. In. TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. *Cultura e Alteridade*. Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 39-60.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=4/12/2008%204:28:29%20PM>. Último acesso em 12 abr. 2008.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009_3:39:14_PM>. Último acesso 14 out. 2009>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Filosofia na escola de tempo integral: Ciclos I e II*. FDE, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes da Escola de Tempo Integral*. 2006. Disponível em < http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/diretrizes_versao_final.pdf>. Último acesso em 15 dez. 2009.

SEVERINO, A. J. *A busca de sentido na formação humana: tarefa da filosofia da educação*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006. Disponível em <http://educacao.uniso.br/pseletivo/Bibliografia/SEVERINO_Antonio_Joaquim_-_A_busca_do_sentido_da_formacao_humana.pdf>. Último acesso em 02 dez. 2009

SEVERINO, A. J. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In. GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Vol. VII. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 50-60.

SILVEIRA, R. V. Ensino de filosofia e disciplinamento. In. KOHAN, W. O. (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-52.

SOLER, R. D. V. *O cuidado de si em Michel Foucault*. Percursos, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 59-70, 2008. Disponível em <<http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1572/1392>>. Último acesso em 02 dez. 2009

ANEXO 1

Propostas para as Oficinas de Filosofia

Oficina 1
Nome da Oficina: FILOSOFIA??? QUE BICHO É ESSE???
1. Seleção dos conteúdos filosóficos
1.1. Tema: O que é filosofia?
1.2 Filósofos: Sócrates e Platão
1.3 Textos filosóficos:
<ul style="list-style-type: none"> • “República”, de Platão, Livro VII (excerto da “Alegoria da caverna”) • “Defesa de Sócrates”, de Platão (excerto intitulado “Ciência e Missão de Sócrates”).
1.4. Delimitação dos temas, problemas e conceitos principais a partir do texto escolhido:
1.4.1. Temas, problemas e conceitos
“Alegoria da Caverna”:
<ul style="list-style-type: none"> • A Caverna: o mundo das sombras como o mundo das aparências. • Grilhões e correntes: crenças e preconceitos fundados pela observação do mundo das aparências, que constitui a doxa, isto é, as nossas opiniões irrefletidas, jamais questionadas, mas tomadas como verdades. • O deslumbramento pelo mundo iluminado pela luz do sol: o susto, a admiração, o assombro, o espanto e o reconhecimento da ignorância. • O mundo fora da caverna: o mundo real, a realidade. • A Atitude filosófica como ruptura do mundo das aparências e o despertar do desejo, do amor pela sabedoria. • A investigação filosófica como busca da verdade: a Filo-sofia • O filósofo como o amigo/amante (filo) da sabedoria (Sofia).
1.4.2 Temas, problemas e conceitos:
<p>“Defesa de Sócrates”: Ciência e Missão de Sócrates:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para o Oráculo de Delfos, Sócrates é o mais sábio dos homens. • Sócrates e o reconhecimento da própria ignorância: “Sei que nada sei”.

<p>Oficina 2 - Roteiro da Oficina</p> <p>Nome da Oficina: QUEM NASCEU PRIMEIRO, O OVO OU A GALINHA?</p>
<p>2.1 Seleção dos conteúdos filosóficos</p> <p>2.2 Tema: Introdução à Filosofia</p>
<p>2.3 Filósofos: Pré-socráticos: Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro, Diógenes de Apolônia, Empédocles de Agrigento, Heráclito de Éfeso.</p>
<p>2.4 Textos Filosóficos: Fragmentos e Doxografia</p>
<p>2.5 Delimitação dos problemas e conceitos principais a partir dos textos escolhidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ruptura com a explicação mítica da origem e princípio do mundo e o nascimento da Filosofia; • A passagem de uma Cosmogonia (explicação mítica da origem e ordenação do mundo) para uma Cosmologia (explicação racional da origem e ordenação do mundo); • A pergunta pela origem e princípio do mundo como a busca de uma compreensão racional da existência do mundo e da causa das transformações na natureza; • A busca da arché: o princípio e elemento originário, natural, eterno, imperecível e imortal que constitui e confere ordem e organização (cosmos) a todas as coisas do mundo e da natureza; • “<i>Do nada nada se faz</i>”. A origem ou o princípio (<i>a arché</i>) do mundo está na própria Natureza: Água, Ar, Fogo e Terra.
<p>Tales de Mileto: “O princípio é a ÁGUA.”</p> <p>Anaxímenes e Diógenes de Apolônia: “O princípio é o AR.”</p> <p>Heráclito de Éfeso: “O princípio é o “FOGO.”</p> <p>Empédocles de Agrigento: “O princípio são os quatro elementos: ÁGUA, TERRA, FOGO e AR.”</p> <p>Anaximandro: “O princípio é o ILIMITADO (em grego <i>apeíron</i>), também traduzido por <i>indefinido, indeterminado</i> ou <i>infinito</i>.”</p>

<p>Oficina 3 – Nome da Oficina: SER OU NÃO SER??? EIS A QUESTÃO!!!!</p>
<p>3.1 Seleção de Conteúdos Filosóficos</p>
<p>3.2 Temas: Ontologia ou Metafísica e Lógica</p>
<p>3.3 Filósofos: Heráclito de Éfeso Parmênides e Zenão de Eléia Aristóteles</p>
<p>Textos Filosóficos: Heráclito, Parmênides e Zenão: Fragmentos e Doxografia; Aristóteles: Metafísica, Livro Gama e outros</p>
<p>3.4 Delimitação dos problemas e conceitos principais a partir do tema e dos textos filosóficos escolhidos: Tema: Ontologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há uma identidade individual que permaneça existindo em todas as coisas do mundo, a despeito de todas as mudanças e transformações que lhes ocorrem? • Se é possível afirmar que sim, então: O que permanece existindo? O que existe? • Essa pergunta equivale a perguntar: “O que é?” • A pergunta metafísica ou ontológica por excelência: “O que é?” • Os dois sentidos da pergunta “O que é?” <ol style="list-style-type: none"> 1. Pergunta pela existência e pode ser transcrita por: “O que existe?” 2. pergunta pela natureza própria daquilo que existe e pode ser transcrita por: “Qual a essência daquilo que existe?” • Segundo o primeiro sentido, aquilo que existe foi chamado SER (aquilo que é); o que não existe foi chamado NÃO-SER (aquilo que não-é, ou usando uma terminologia moderna, o nada); • O segundo sentido da pergunta indaga: O que o SER, isto é: em que consiste a realidade, a essência das coisas que existem, aquilo que as constitui tal como são e através do qual podemos defini-las, nomeá-las, conceituá-las tal como são?

Tema: Lógica

- os princípios lógicos são ontológicos: explicitam as condições sem as quais um **ser** não pode **existir** nem ser **pensado**.
- os três princípios lógicos explicitados na Metafísica de Aristóteles:
 - Princípio de identidade;
 - Princípio de não-contradição;
 - Princípio do terceiro excluído.

ANEXO 2

Repercussões das crianças em relação às oficinas de filosofia

A escola selecionada para a realização da pesquisa se enquadra por atender aos critérios para a implantação do projeto Escola de Tempo Integral. A pesquisa se justifica pela iniciativa em se propor, mesmo em caráter experimental e optativo, filosofia para crianças e jovens na rede estadual de ensino. Coube na pesquisa investigar como esse ensino foi recebido e efetivamente demonstrado na escola e como o fenômeno da ética se configurou nessa oficina de filosofia para crianças.

Vale lembrar que a escola foi a única da cidade de Marília que possibilitou a pesquisa, a qual, num primeiro momento, destinava-se à aplicação de questionários aos diretores das Escolas de Tempo Integral de Marília. Em razão das demais escolas se recusarem a participar da pesquisa por motivos diversos - ora por falta de tempo, ora por não terem optado mais pela oficina em suas escolas - desde por recusarem a participar de uma pesquisa acadêmica até por não pretenderem mostrar os materiais ou abrir as portas das escolas para a pesquisa, a metodologia para o estudo empírico teve de ser redefinida.

Contudo, dedicamo-nos à pesquisa possibilitada pela diretora de uma Escola de Tempo Integral de 1ª a 4ª séries, a qual, além de se dedicar a esclarecer alguns pontos, permitiu que entrássemos em contato com o professor responsável dessa oficina no ano de 2006.

A pesquisa, ainda, foi estendida no sentido de procurarmos ex-alunos desse professor numa outra Escola de Tempo Integral de 5ª a 8ª séries, na qual a diretora, apesar de não poder contribuir com a pesquisa por não oferecer a oficina de enriquecimento curricular Filosofia, permitiu que realizássemos a pesquisa com as crianças dessa unidade escolar. Diante das entrevistas, propusemo-nos a publicar, em anexo - como forma de permitir que entendamos um pouco sobre o que se faz quando se pensa em filosofia para crianças -, os relatos das crianças.

P1 - Vocês se lembram de algum momento de aprendizagem nessa oficina? O que vocês lembram?

A5 - Ele falava que filosofia é raciocinar, é pensar, refletir.

A1 - Eu lembro que ele falava que era pra gente pensar.

A3 - Ele dava fábulas pra gente e perguntava qual era a moral da história. Depois ele falava que o que a gente lia a gente “podia” levar para nossa vida.

A1 E quando ele passava história em quadrinhos, “igual” ela falou, ele deixava os “balãozinho” em branco pra gente escrever. A gente tinha que pensar para escrever.

Os relatos partiram das próprias crianças, as quais estabeleciam relações entre o que era narrado pelos companheiros e suas lembranças. Iniciou o relato **A5** que, num primeiro momento, definiu filosofia como raciocínio, reflexão e pensamento. Em seguida, começaram a relacionar filosofia com o pensar. Depois, **A3** relatou que o professor disse que o que liam poderiam “levar” para suas vidas. Entendemos, nesse excerto, que a filosofia é pensada pela dimensão do pensamento, não no sentido de pensar sobre temas que cercam nossa existência e que podem nos levar à reflexão ou à mudanças de pensamentos, mas sim, no sentido de que é importante manter um pensamento baseado no rigor, no raciocínio e na reflexão.

P2 - Entre as atividades que vocês realizaram nessa oficina, eu gostaria de saber quais vocês consideram que contribuíram para o aprendizado.

A4 - Fábulas. Aprendemos a raciocinar.

Diante da resposta de **A4**, todas as crianças sinalizaram positivamente com a cabeça, evidenciando o trabalho com as fábulas como ponto de partida para o trabalho com filosofia na oficina. Acreditamos que as fábulas ou os contos com *moral da história* tenham sido pensados pelo professor no sentido de permitir, por meio delas, a condução a um ensinamento universal sobre determinada conduta ou ação. Nesse sentido, concluímos que os objetivos na oficina de filosofia para crianças são relacionados às regras, valores e consequências de determinadas condutas perante aos outros.

As fábulas são sugeridas nas oficinas de filosofia pelas Diretrizes Gerais porque ao optar por fábulas, a ênfase maior é dada na moral que, geralmente, traduz um ensinamento universal a partir de determinadas escolhas, sobretudo as de conduta. Muitas vezes, as fábulas pressupõem que determinada ação gerará determinados resultados, fazendo com que estas ações sejam previstas.

P3 - O professor, ao contar/ler as fábulas, fazia alguma relação entre as histórias e a vida de vocês?

A2 - *Sim. Ele dizia que a gente tinha que pensar antes de tomar uma decisão porque a gente "podia" se arrepender depois.*

A1 - *Pra gente refletir sobre nossas atitudes, refletir sobre a nossa vida.*

A1 - *A gente fazia as coisas sem pensar. Agora não a gente pensa antes de tomar as nossas atitudes.*

A9 - *Pra gente refletir sobre a vida da gente.*

A9 - *Bastante coisa. A gente, às vezes, fazia as coisas sem pensar e só pensava depois que já tinha feito. Agora a gente pensa mais antes de fazer.*

Quando perguntei sobre a relação entre as fábulas e a vida das crianças, estas disseram ter pensado sobre ocorrências de suas vidas. Contudo, percebemos que essa relação não se caracteriza como uma experiência e nem como condição para que as crianças voltem a si para pensar em questões que são próprias de suas existências. Percebemos, também, a presença da tentativa de uma previsão para as ações, no sentido de “fazer tal coisa para não se arrepender depois” ou ainda, de um sentido moral para as ações, assim como já mencionamos anteriormente.

Algumas respostas dadas pelas crianças ao perguntar sobre **o que é filosofia?**

A1 - Não é só raciocínio, é refletir sobre alguns acontecimentos. Uma resposta puxa uma pergunta.

- Visão melhor sobre um assunto, raciocínio.

- Não é um pensar de maneira rápida. É um pensar cheio de perguntas.

- A gente se pergunta sobre o nosso cotidiano.

- Penso melhor e, quando penso, uso o raciocínio e chego a uma conclusão sobre os problemas.

A2 - É você pensar no que faz. Antes de fazer, você filosofia, para se aproximar da melhor solução.

- Pensar sobre o que a fábula traz para a vida, antes de saber a moral dela.

- Quando você tem um problema, você pensa para “resolver ele”.

A3 - É pensar no que você fala, no que você pensa, como você pensa.

A4 – *É pensar, raciocinar.*

A5 – *É pensar profundamente, usar o raciocínio para saber se um acontecimento é real ou não.*

- Muito interessante. Entrou na minha vida e aprendi a pensar mais sobre a vida.

Sobre filosofia para/com crianças (Professor)

É possível “ensinar” filosofia para crianças e jovens? Como seria esse “ensino” sob a perspectiva de oficina?

R. É possível adequando-se ao nível do aluno de forma gradativa pautada em situações do cotidiano para o desenvolvimento de reflexões, críticas, eliminando o senso comum, abrindo espaços para a elaboração de pensamentos consolidados coletivamente.

No excerto acima, indicamos que o professor da oficina de filosofia da Escola de Tempo Integral em questão, disse que o foi possível realizar na oficina foi um trabalho com o filosofar, no sentido de fazer com que as crianças partissem do senso comum com a expectativa de colaborar com a construção de pensamentos consolidados coletivamente. Entendemos por “pensamentos consolidados coletivamente” todo o conhecimento elaborado filosoficamente, ao qual o professor procurou vincular seu trabalho. Outro aspecto observado no excerto foi a tentativa de partir de situações do cotidiano. Numa escola acontecem eventos das ordens mais diversas e, mesmo que um evento em si não constitua uma experiência coletiva (o que, por meio dos nossos estudos não caracterizaria uma experiência), não significa que essa, ao afetar um ou mais alunos, não possibilitaria uma reflexão de ordem filosófica, ainda mais se tratando de eventos cotidianos numa escola. Assim, a tentativa de se

trabalhar questões éticas voltadas à própria experiência do sujeito seria uma possibilidade de reflexões filosóficas.

Aos demais alunos, aos quais a experiência não possibilitou um toque, seria o momento de aprender algo com a experiência compartilhada pelo outro, num movimento que permitiria vivenciar algo que talvez não vivenciasse por meio da sua própria existência.

Considera importante a oficina de filosofia para o ensino fundamental e pretende que ela permaneça no projeto?

R. Fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, principalmente se desenvolvida nas séries iniciais de forma gradativa.

Ética e cidadania

O tema ética é priorizado na oficina de filosofia? Como ele é perspectivado?

R. Com certeza, avaliando comportamentos e valores que se estabelecem nas relações diárias entre os próprios alunos. Desenvolvendo a auto-reflexão sobre nossas próprias ações e seus resultados no nosso meio social.

Há relação entre ética e cidadania no trabalho com filosofia para crianças e adolescentes na oficina? Como é feita essa relação?

É através de determinadas atitudes em que se expressem valores e atitudes, baseadas em condutas éticas nas quais se estabelecem certas relações que podem estar coerentes ou não com a prática cidadã.

A concepção de ética relatada pelo professor difere da que defendemos: a de que a educação voltada para um posicionamento ético para si possibilite um voltar a si no sentido de

contribuir para uma mudança de comportamento: um bem-estar que conduza a um viver melhor. A relação com o outro partiria do pressuposto dessa relação já bem elaborada consigo mesmo. Ao avaliar comportamentos ou pensar sobre os resultados das ações no meio social, talvez o que sejam privilegiadas seriam as condutas coletivas e não o que, subjetivamente, conduziria essas ações.

De acordo com o professor, ética e cidadania coexistem e se relacionam no trabalho educativo, principalmente, no filosofar, confirmando e evidenciando um trabalho pautado na ética como ponto de partida para condutas socialmente aceitáveis.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)