

**Pró-Reitoria de Graduação
Curso de Filosofia
Trabalho de Conclusão de Curso**

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E
CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DE WALTER BENJAMIN**

**Autor: Gleisson da Costa Lima
Orientador: Gilmário Guerreiro da Costa**

**Brasília - DF
2011**

GLEISSON DA COSTA LIMA

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E
CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DE WALTER BENJAMIN**

Monografia apresentada ao curso de
graduação em Filosofia da
Universidade Católica de Brasília,
como requisito parcial para a
obtenção do Título de Licenciado em
Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Gilmário
Guerreiro da Costa

Brasília
2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB

Monografia de autoria de Gleisson da Costa Lima, intitulada “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE WALTER BENJAMIN”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Filosofia da Universidade Católica de Brasília, em 22 de novembro de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Dr. Gilmário Guerreiro da Costa

Orientador

Curso de Filosofia – UCB

Prof. MsC. Luiz Cláudio Batista de Oliveira

Curso de Filosofia – UCB

Prof. MsC. Cláudia Elena de Oliveira Quermes

Curso de Filosofia – UCB

Brasília - DF
2011

Dedico esta monografia a Jesus, que é meu Deus e amigo. Também à minha linda mãe Raimundinha e ao meu querido irmão Leone, presenças preciosas em minha vida. JÀ2GL, sempre. Ao círculo de ARGW. Por fim, dedico às crianças da E.C.15 que foram, para mim, fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois sem Ele eu não teria sequer o sopro de vida.

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me auxiliaram na realização deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (UnB), à Prof.^a Nina Cláudia de A. Mello (UCB), à Prof.^a Maria Eudes O. Pinheiro (E.C.15), à Pedag. Regina Ferreira Caldeira (E.C.15) e à Pedag. Joventina Batista de Souza (E.C.15) pela disponibilidade para a realização das entrevistas.

Agradeço ao Prof. Luiz Cláudio Batista de Oliveira (UCB) que me auxiliou na realização do projeto de pesquisa, o qual foi de grande proveito no decorrer deste trabalho.

Por fim, um agradecimento mais que especial ao meu Professor e Orientador Gilmário Guerreiro da Costa (UCB), que é guerreiro até no nome, pelo incentivo, pelas correções minuciosas, pela confiança recíproca e conversas em amizade (Muito obrigado mesmo professor!!!).

...e João Victor, de 10 anos, prestava atenção na conversa:

Alessandra: Como será que eu posso fazer uma aranha?

Gleisson: Junta as duas mãos, as palmas é o corpo e os dedos as patas.

Alessandra: Eu ainda não visualizei aranha nisto...

João Victor: Ah tia! Assim oh... Pensa com cabeça de criança que a senhora consegue!

(Fato ocorrido em 2010, na Escola Casse 15 de Taguatinga)

RESUMO

LIMA, Gleisson da Costa. **Filosofia para Crianças e Considerações sobre Educação Infantil a partir de Walter Benjamin**. 2011. 52 páginas. Curso de Licenciatura em Filosofia – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2011.

Os alunos do sistema educacional do Distrito Federal apresentam algumas dificuldades em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem quanto à crítica, reflexão, exposição de opiniões pessoais, busca pelo saber, que fazem parte da constituição de um cidadão autônomo. Percebe-se que estas características se identificam com as desenvolvidas pelo ensino filosófico que, por sua vez, possui outras distinções que se assemelham com algumas atitudes intrínsecas à infância. Desta forma, a filosofia encontra na educação infantil um espaço no qual pode ser realizado o início de um ensino que prioriza o saber, desenvolve habilidades de indagação, crítica e reflexão, contribuindo, assim, para a formação de um cidadão autônomo, sendo este o principal objetivo da educação brasileira. Desenvolvendo-se a filosofia para crianças, ou seja, o ensino filosófico a partir das séries iniciais e não somente a partir do ensino médio, como é regra no sistema educacional, possivelmente algumas dificuldades identificadas no processo ensino-aprendizagem podem ser sanadas e o objetivo de se constituir um cidadão autônomo terá melhores meios para ser concretizado. Porém, deve-se atentar às peculiaridades apresentadas na infância, as quais são observadas a partir das reflexões de Walter Benjamin, a fim de se alcançar um ensino eficaz tendo em vista o “ser criança” e a constituição de um cidadão autônomo.

Palavras-chave: Filosofia. Criança. Sistema de Ensino. Cidadão Autônomo. Educação. Walter Benjamin.

ABSTRACT

LIMA, Gleisson da Costa. **Philosophy for Children and Considerations for Early Childhood Education from Walter Benjamin**. 2011. 52 pages. Degree in Philosophy – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2011.

Students of the educational system of the Distrito Federal present some difficulties related to their teaching-learning process of criticism, reflection, exposure of personal opinions, search for knowledge, among others which are part of the establishment of a citizen autonomous. It is felt that these features are identified with those of the philosophical teaching that, in its turn, has other distinctions that resemble some attitudes intrinsic to childhood. Thus, philosophy finds a space in early childhood education which can be done from the beginning of a school that prioritizes knowledge, develop skills of inquiry, criticism and reflection, thus contributing to the formation of a citizen autonomous, and this the main objective of the Brazilian education. Spreading the philosophy to children, ie, the philosophical teaching from the lower grades and not only from high school, as a rule in the educational system, possibly some difficulties identified in the teaching-learning process can be healed and the purpose of constitute an autonomous citizen will have better means to be achieved. However, attention should be paid to the peculiarities presented in childhood, which are observed from the reflections of Walter Benjamin, in order to achieve effective teaching seeking the “childhood” and the institution of an autonomous citizen.

Keyword: Philosophy. Childhood. Education System. Autonomous citizens. Education. Walter Benjamin.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
O ENSINO DE FILOSOFIA CARACTERIZADO NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL E SUA POSSÍVEL IDENTIFICAÇÃO COM O ENSINO INFANTIL	13
CAPÍTULO II	
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO AUTÔNOMO	24
CAPÍTULO III	
REFLEXÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN E O ENSINO FILOSÓFICO NA INFÂNCIA	35
CONCLUSÃO	46
BIBLIOGRAFIA	50

INTRODUÇÃO

Filosofia e criança, segundo Matthew Lipman (in KOHAN e LEAL, 2000), apresentam-se, no momento atual, envolvidas de diversas maneiras, entre elas estão: a filosofia com crianças, a filosofia para crianças e a filosofia da infância. A primeira diz respeito a uma concepção ampla, a qual engloba tanto investigações filosóficas no âmbito educacional quanto conversas filosóficas, informais, com crianças fora do ambiente escolar. A filosofia para crianças corresponde à utilização da filosofia como parte nuclear da formação infantil, envolvendo a elaboração de materiais curriculares e de pedagogia apropriada para o ensino filosófico infantil, diferenciando-se da filosofia da infância, a qual visa à descrição, interpretação, análise e avaliação das relações da união de filosofia e infância. O presente trabalho refere-se, pois, à filosofia para crianças, tendo em vista que o ensino de filosofia não se limita a uma ordem pedagógica, mas constitui-se em uma problemática de essência filosófica.

Desde o ano de 2010 participo do programa Bolsa Universitária¹, no qual exerço a função de monitor da Educação Integral² na Escola Classe 15 de Taguatinga. Nesta instituição de ensino, tenho contato com o processo ensino-aprendizagem de crianças do primeiro ao quinto ano, geralmente com idades entre seis a onze anos. Com a participação no programa, identifiquei-me com o processo educacional infantil, mas curso licenciatura em Filosofia, com o qual também me identifico e que visa à formação de profissionais para a docência no ensino médio. Sendo assim, alguns questionamentos a respeito do sistema de ensino³, do ensino de filosofia a partir do ensino médio e o porquê não é comum filosofia para crianças no sistema de ensino da rede pública do Distrito Federal, surgiram a partir de minhas

¹ O Bolsa Universitária é um programa do Governo do Distrito Federal (GDF) que oferece Bolsas de Estudo. Em troca, o aluno terá que prestar serviços num total de 20 horas semanais em atividades a serem definidas pelo GDF.

² A Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, visa a realização de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola, como as relacionadas com educação ambiental, esportes, cultura e lazer.

³ Assunto explanado no primeiro capítulo, com ênfase a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

observações tanto na escola classe 15, quanto no Estágio Supervisionado⁴ que realizei no Centro Educacional 04 de Taguatinga.

Em entrevistas com professores⁵, principalmente da área de filosofia, houve a confirmação de que os jovens têm dificuldades no processo ensino-aprendizagem, em especial no que diz respeito à crítica, autonomia nas argumentações, apresentação do ponto de vista particular e desinteresse na busca pelo conhecimento. Além destes obstáculos relacionados ao ensino em geral, atentei-me às dificuldades de se exercer o ensino filosófico, tendo em vista que estas dificuldades, identificadas com as entrevistas, são trabalhadas e desenvolvidas prioritariamente pela filosofia.

A crítica, a indagação e a reflexão são instrumentos desenvolvidos no ensino filosófico, um ensino totalmente voltado para a área do pensar. Se o jovem apresenta tais dificuldades no ensino médio, o problema pode estar no início do seu processo ensino-aprendizagem, o qual não favoreceu com êxito o desenvolvimento das habilidades de crítica, indagação e reflexão aprimoradas com o ensino da filosofia. Segundo Teles, “a filosofia se propõe determinar o sentido dos acontecimentos e a atitude a assumir diante deles” (TELES, 1999, p.11), ou seja, apresenta-se como protagonista na constituição de um ser autônomo.

Um ser cujo pensamento está aberto a corrigir-se e que tem conhecimento de suas razões e da escolha de seus critérios, com responsabilidade e consciência no modo de proceder e nas conseqüências que venham ocorrer com as suas escolhas em meio à sociedade da qual é partícipe. Sendo o ensino filosófico trabalhado desde a infância, o aluno terá maior capacidade de lidar com as habilidades do pensamento, além de aprender a enfrentar a realidade, tendo em vista que a “existência humana é sempre uma atividade de busca” (TELES, 1999, p.14), e apresentará maior capacidade de ser um cidadão autônomo. Conjuntamente à filosofia na infância⁶, conhecer especificidades da criança é de grande valia para a

⁴ A disciplina tem como aspecto principal o fato de permitir ao estagiário a inserção no ambiente do ensino da Filosofia – no ensino médio – em escolas do Distrito Federal.

⁵ No período do estágio supervisionado – 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011 – e constantemente com os professores da E.C.15.

⁶ Abordagem do segundo capítulo.

realização da educação infantil. A partir deste ponto é que inicio o investigar e compreender os conceitos e experiências de Walter Benjamin na contribuição para a educação infantil, tendo em vista o ensino de filosofia para crianças⁷.

Para o filósofo Walter Benjamin, há uma diferenciação fundamental ao relacionar as perspectivas de mundo infantis e adultas. Para os adultos há a prevalência da separação entre razão e imaginação, conhecimento e sentimento, corpo e alma e para as crianças estas “separações” não aparecem com evidência. Visando a um processo educacional eficaz é necessária a aceitação e assimilação da lógica infantil pelo educador, o que deve ser aplicado no ensino filosófico tendo em vista a sua abertura à realidade do aluno e ao contexto no qual ocorre o processo ensino-aprendizagem. Entre outras considerações que o filósofo apresenta, é importante ressaltar a criatividade e o lúdico característico da infância, que contribuem positivamente para o ensino de filosofia para crianças, tendo em vista que se identificam com as características encontradas nos filósofos. Estas são algumas das considerações a partir das reflexões de Benjamin que auxiliam no entendimento do modo como as crianças podem pensar, interagir, explorar e reagir àquilo que lhes é proposto e que pode ser utilizado positivamente no ensino filosófico para crianças a fim de romper com um ensino que não tem se revelado com eficácia na constituição de um ser (cidadão) autônomo.

⁷ Reflexões tratadas no terceiro capítulo.

CAPÍTULO I

O ensino de filosofia caracterizado no currículo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal e sua possível identificação com o ensino infantil

De acordo com o histórico do ensino de filosofia, segundo Guido (in GALLO, 2000), percebe-se que os questionamentos sobre tal temática aparecem com o próprio surgimento da filosofia. A filosofia na antiguidade tinha a característica de vincular a reflexão filosófica com a idade madura, ou seja, a criança não tinha acesso ao referido ensino. Esta realidade foi se transformando com o passar do tempo, e, na Modernidade, surgiu a possibilidade da educação filosófica ser exercida não somente para o homem em fase adulta, mas, também, para os mais jovens, inclusive crianças. Porém, na atualidade, a disciplina de filosofia da rede pública de ensino⁸ somente é efetivamente iniciada, em sua maioria, no ensino médio, recebendo um jovem que já passou por diversas fases de desenvolvimento biológico e intelectual sem que tenha recebido qualquer instrução diretamente filosófica.

O que se percebe nos dias de hoje é que, desde crianças, os estudantes recebem verdades prontas das instituições de ensino. Disposições como a curiosidade, o espanto, a fascinação por descobertas – características encontradas principalmente nas crianças – são moldadas, limitadas e muitas vezes dissipadas no processo ensino-aprendizagem. Maria Luiza Silveira Teles (1999) afirma que as escolas entregam “respostas”, “leis”, “normas”, “regulamentos” e “caminhos” prontos para seus educandos, sendo necessário a eles somente decorar e introjetar tais direcionamentos. Esta realidade não é difícil de ser comprovada, tendo em vista que a grade curricular é padronizada e pré-determinada para as escolas, sendo o professor responsável apenas por colocar em prática aquilo que já está delimitado dentro do sistema de ensino regido, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹ (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰ (PCN's).

⁸ Tendo em vista o Sistema de Ensino no Distrito Federal.

⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB, no Artigo 21, define que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e apresenta, no texto do Artigo 36, que o ensino filosófico é obrigatório para as séries correspondentes ao ensino médio. Os objetivos a serem alcançados nesta etapa da educação básica são:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Percebe-se que os objetivos propostos correspondem aos aprofundamentos que o ensino de filosofia pode auxiliar de maneira especial, principalmente no que diz respeito ao pensamento crítico, pois se trata de uma disciplina que trabalha com peculiaridade o saber e caracteriza-se por aperfeiçoar as habilidades do indagar, criticar e refletir. Porém, em relação à primeira finalidade a ser atingida – “I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;” – verifica-se que, em relação ao ensino filosófico, esta apresenta um descompasso, tendo em vista que até cursar o ensino médio o educando não teve nenhum acesso a um ensino propriamente filosófico, ou seja, ao invés de se aplicar um aprofundamento filosófico deverá ser construído um novo conhecimento que já poderia fazer parte da

¹⁰ São parâmetros - elaborados pelo governo federal e baseados na LBD - que visam orientar as ações dos professores na regência das diversas disciplinas oferecidas pelo sistema de ensino público.

vida do educando, tendo em vista os primeiros objetivos propostos, pela mesma Lei, para as séries correspondentes ao ensino fundamental, que são:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Teles aponta que a atualidade contempla “uma juventude apática, sem valores, despolitizada, alienada, com o raciocínio e a linguagem limitados” (TELES, 1999, p.11) – atenta-se que há exceções – , mas percebe-se alguns desses “sintomas” também em crianças. Tanto valores éticos e morais como o desenvolvimento do raciocínio parecem não ser aprimorados no processo ensino-aprendizagem das crianças, seja na família ou na própria escola, pois já se entregam verdades prontas e limitam-se as projeções amplas, características da fase infantil. Se não há um ensino que valorize com mais afinco a capacidade de aprendizagem, a compreensão reflexiva da realidade em que o educando está inserido e valores éticos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, desde as séries iniciais, a consequência será efetivamente “a predominância da violência, da indiferença, a ausência de colaboração, de ordem, de respeito, de diálogo” (TELES, 1999, p.11), entre muitos outros exemplos característicos da intolerância e da desvalorização ética e moral. Teles afirma que:

A Filosofia se propõe determinar o sentido dos acontecimentos e a atitude a assumir diante deles. Ela pode ajudar-nos a compreender o mundo como é, a procurar os caminhos que possam afastar deste mesmo mundo os abismos e o perigo de destruição, garantindo a paz e o progresso.

(1999, p.11)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se os PCN's do ensino fundamental e os PCN's do ensino médio, sendo que neste as orientações sobre os conhecimentos de filosofia são abordadas na área das ciências humanas e suas tecnologias. Nas orientações curriculares para o ensino médio ressalta-se, de acordo com a LDB, que a disciplina de Filosofia é obrigatória somente para as séries deste nível de ensino e tende a contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. A primeira abordagem que este documento apresenta está relacionada à identidade da filosofia, observando-se que este já se faz um problema de cunho filosófico e não poderia ser “solucionado” senão parcialmente, tendo em vista a ação filosófica de constante busca pelo saber:

A pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico. Não podendo ser solucionado aqui mais que parcialmente (nem devendo ser solucionado integralmente em nenhum lugar), cabe-nos, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no ensino médio.

(BRASIL, 2006, p.21)

Estas orientações visam, portanto, apresentar um direcionamento a respeito da disciplina de filosofia no ensino médio, destacando-se a relevância do ensino filosófico no processo ensino-aprendizagem do educando. Salienta-se a importância de se abordar a história da filosofia no processo educacional:

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas

de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno.

(BRASIL, 2006, p.27)

Por meio da abordagem da história da filosofia, há a possibilidade de se verificar as construções argumentativas e críticas elaboradas pelos filósofos em seus contextos históricos e possibilita a análise das conseqüências que seus pensamentos trouxeram para a sociedade. Além da perspectiva histórica, com determinado caráter filosófico sobre a abordagem filosófica, no documento em questão apresentam-se contribuições específicas da disciplina de filosofia:

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

(BRASIL, 2006, p.26)

Nota-se a observação de que a disciplina de filosofia ajuda o educando no que diz respeito à criticidade e racionalidade, mas mesmo com este “reconhecimento” indispensável para se exercer a cidadania, o conhecimento filosófico só passa a ser – aparentemente – valorizado nos três últimos dos doze anos¹¹ de educação básica da rede pública de ensino. Há, no entanto, certo descaso com o ensino de filosofia, pois apesar de ser apresentado como “indispensável para o exercício da cidadania” só começa a ser efetivamente desenvolvido no ensino médio e o mais prejudicado é o educando, pois um estudante que passa uma

¹¹ Considerando o ensino fundamental e o médio.

grande parcela de sua vida¹² sem utilizar uma “ferramenta” específica que desenvolva a sua capacidade de análise e sua reconstrução racional e crítica, possivelmente não terá essas habilidades bem desenvolvidas quando se cursar o ensino médio, no qual terá apenas três anos para se desenvolver algo que já poderia ter começado a ser apreendido a partir das séries iniciais.

Em diálogos¹³ com professores da rede pública de ensino, principalmente da área de filosofia, percebe-se que os estudantes apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à crítica, autonomia nas argumentações, apresentação do ponto de vista particular e desinteresse na busca pelo conhecimento, ou seja, tudo aquilo que poderia ter sido desenvolvido com mais afinco pela filosofia apresenta-se mais débil, pois somente nos últimos anos de educação básica é que se inicia este trabalho com maior relevância.

Não se trata de colocar a filosofia como “salvadora” ou até mesmo como o “fim dos problemas” do processo ensino-aprendizagem, até mesmo porque a aprendizagem acontece como um todo e requer a abordagem de todas as disciplinas oferecidas pelo sistema de ensino e vários outros abrangentes saberes. Porém, o que se ressalta é a especificidade da filosofia e o que o ensino filosófico – efetivamente bem desenvolvido durante o processo educacional, ou seja, que realize a propagação e o aprimoramento das habilidades de indagar, refletir e criticar – pode proporcionar, como consta no PCN+¹⁴:

Não se pense que, com essa afirmação, estejamos conferindo algum tipo de superioridade a ela, mas sim reconhecendo que, pela sua especificidade, a Filosofia:

¹² Nove anos, no mínimo, antes de ingressar-se no ensino médio, tendo em vista que o ensino fundamental tem a obrigação de nove anos como consta no Art. 32 da LDB.

¹³ Realizados principalmente no 2º semestre de 2010 e nos 1º e 2º semestres de 2011, durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura de Filosofia.

¹⁴ Lançado após a elaboração dos PCN's, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN+ (PCN mais) procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e aperfeiçoamento da educação básica.

- Abre o espaço por excelência para tematizar e explicar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de **forma radical**, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos;
- Discute os **fins últimos** da razão humana e os fins a que se orientam todas as formas de ação humanas, e sob esse aspecto, levanta a questão dos valores;
- Examina os problemas sob perspectiva **de conjunto** – enquanto as ciências particulares abordam “recortes” da realidade – o que permite à Filosofia elaborar uma **visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar** (metadisciplinar);
- Não trata de um objeto específico, como nas ciências, porque nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de **tudo**.

(BRASIL, 2006, p.41)

Os professores também apontam que a disciplina de filosofia é vista como algo inútil e, na mentalidade dos educandos, é um saber que não serve para nada. Em contato com os estudantes de ensino médio¹⁵, percebe-se que as outras disciplinas, que são trabalhadas desde as séries iniciais, possuem uma concepção diferente, pois – ressalta-se que sempre foram ensinadas ao longo do processo ensino-aprendizagem – estão mais presentes na vida acadêmica do estudante e, evidentemente, são consideradas mais importantes e mais utilizadas no cotidiano. O sistema educacional apresenta a relevância dos conhecimentos terem aplicabilidade no cotidiano, como consta no PNC+:

O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais. Caso contrário, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas situações que exijam reconfigurações dos conhecimentos e improvisação no agir?

(BRASIL, 2006, p.47)

¹⁵ No período de estágio obrigatório.

A história, o cotidiano e os contextos sociais, entre outras situações estão repletos de problemas filosóficos e podem ser debatidos, refletidos e receber atenção especial em sala de aula – e isto pode ser observado por meio de diversas metodologias utilizadas nas escolas tanto no ensino filosófico como em outros componentes curriculares. A filosofia não é um conhecimento qualquer, pois, além de abordar dimensões éticas, estéticas e políticas, é um saber o qual se faz necessário por se trabalhar o próprio saber dentro do processo educacional, sendo um conhecer duradouro e que necessita de tempo para ser apreendido, como consta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo.

(BRASIL, 2006, p.17)

No ensino médio, a filosofia atinge seu objetivo quando passa a ser para o jovem educando um conhecimento que possa ser relacionado à sua realidade. E esta disciplina apresenta a possibilidade de se tornar um saber que não se esvai com as inúmeras informações que o educando recebe durante o processo educacional, pois pode despertar habilidades como a crítica e a reflexão que são aplicadas às próprias informações, ou seja:

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.

(BRASIL, 2006, p.28)

Tendo em vista a constituição de um ser autônomo, capaz de refletir e assumir suas escolhas, com capacidade de fazer parte de uma sociedade, de forma adequada, ou seja, ser um cidadão, algumas habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino médio, por meio da disciplina de filosofia, na educação do jovem educando, são apresentadas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio:

Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de Análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (BRASIL, 2006, p.30-31)

No sistema de ensino “a educação básica tem por finalidade (de modo geral) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”¹⁶. Baseado neste objetivo geral, no Currículo da Educação Básica das Escolas do Distrito Federal consta que:

Segundo a LDB, 9394/96, o objetivo do ensino da Filosofia no Nível Médio é fornecer aos estudantes o domínio dos conhecimentos filosóficos necessários para a formação de um indivíduo que seja cidadão e criativo. Todavia, esta Proposta Curricular tem a pretensão de ir além, desenvolvendo, também, uma postura autônoma e crítica. Para tanto, busca levar os estudantes a compreender a realidade de maneira crítica e reflexiva. O ensino de Filosofia não está, assim, centrado apenas em conteúdos culturais, mas, também, no domínio dos processos necessários à construção/apropriação de conhecimentos filosóficos e na compreensão de como se elaboram, produzem e transformam esses conhecimentos. Há, ainda, a preocupação com as dimensões éticas, estéticas e políticas inerentes a essa tarefa.

(DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 43)

¹⁶ Art. 22 da LDB, Lei nº 9.394/96.

Esses objetivos estão, também, de acordo com Orientações Curriculares de filosofia, no que diz respeito ao aprimoramento da pessoa humana:

Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo, do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que inclua a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.

(BRASIL, 2006, p.29)

Apesar do objetivo proposto no Currículo da Educação Básica do DF e de se mencionar nas Orientações Curriculares o aprimoramento da pessoa humana não visando somente o mercado de trabalho, percebe-se que se desenvolvem com maior abrangência, durante toda a educação básica, os conhecimentos científicos e técnicos, e os conhecimentos relacionados à moral, ética e até mesmo relações humanas não são potencialmente trabalhados o que implicaria de modo significativo o exercício da cidadania, tendo em vista que esta é exercida baseada em valores morais e éticos e na relação interpessoal. Além desta implicação apresentada, verifica-se que a grade curricular fechada, apresentada pelo sistema de ensino, caracteriza e delimita as disciplinas tradicionais que, conseqüentemente, sufoca a capacidade ou intenção de se desenvolver o raciocínio crítico e a autonomia dos educandos – desde crianças –, limitando o seu progresso no desenvolvimento de trabalhos ou estudos posteriores.

Segundo Teles (1999), é responsabilidade das instituições educativas atuarem na construção do pensamento crítico e da atitude reflexiva dos educandos e ressalta a importância da escola nesta construção do saber cuja principal finalidade perpassa o oferecimento de oportunidades para que o “novo ser” desenvolva uma consciência autônoma em relação a si mesmo, nas relações interpessoais e no meio em que vive. É necessário, pois, um ensino que seja iniciado com a pessoa desde sua infância e que possibilite a ela, com o decorrer do tempo, perceber a sua capacidade de descobrir coisas novas, de fazer escolhas autônomas, de

autoconhecer-se e enfrentar com mais crítica e reflexão a realidade da existência humana. Qual seria, pois, este ensino? A resposta para esta pergunta apresenta-se no ensino de filosofia para crianças, tendo em vista as características que a própria filosofia apresenta: caráter crítico, indagador e reflexivo.

CAPÍTULO II

Filosofia para crianças, um caminho para a construção do cidadão autônomo

A filosofia proporciona reflexões mais aprofundadas e elaboradas abordando diversas realidades, situações e problemas que permeiam a vida humana. A criança possui semelhanças com a atitude filosófica – tais como o maravilhar-se diante das possibilidades, o fazer-se perguntas constantemente, o interrogar-se sobre o óbvio, a busca e a abertura a novidades, entre outras – e a escola é o espaço no qual o pensar e o refletir devem ser trabalhados positivamente a fim de se construir um cidadão com consciência autônoma. O ensino de filosofia apresenta-se com características apropriadas à realização desta finalidade, pois, como aponta Teles, “é um programa que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de temas filosóficos” que ajudam a “desenvolver valores positivos e a posicionar-se diante da vida” (TELES, 1999, p.12). Se o ensino filosófico é inserido desde a infância, muitas dificuldades escolares relacionadas ao pensamento, ao raciocínio e à autonomia poderão ser sanadas, partindo do pressuposto de que a filosofia é uma disciplina voltada exclusivamente ao aprimoramento do pensar. Para se desenvolver um trabalho de ensino filosófico é importante se atentar à maneira pela qual se abordará este ensino, ainda mais quando se trata de criança, o que requer um cuidado ainda mais peculiar.

Um dos programas de Filosofia para crianças mais conhecido e aplicado, tanto no Brasil quanto no mundo, é o de Matthew Lipman, que visa ao desenvolvimento filosófico da criança baseando-se no construtivismo piagetiano, formando uma comunidade de investigação. O educador defende que a criança pode refletir acerca de seus valores, ter uma maior ênfase em suas reflexões e escolhas. Nesse sentido a filosofia abre espaços de possibilidades para o desenvolvimento do conhecimento infantil:

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem

aqueles que estão. (...) A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para a sua exclusão, até agora, da sala de aula primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída.

(1995, p.241)

Segundo Matthew Lipman, alguns dos pressupostos educacionais fundamentais à filosofia para crianças são:

1. A melhor pedagogia para apresentar a filosofia às crianças está baseada na comunidade de investigação.
2. A investigação desenvolve a inclinação natural da criança para perguntar, ser curiosa e discutir.
3. Da mesma forma como os indivíduos deliberam para formar seus julgamentos, grupos de crianças deliberam juntos num processo de pensar coletivo distribuído, que também leva a julgar.
(...)
8. O raciocínio das crianças pode ser fortalecido, ensinando-lhes as regras elementares de inferência e levando-as a ser sensíveis às violações dessas regras.
9. O aprendizado de conceitos por parte das crianças pode ser aperfeiçoado, dando-lhes frequentes oportunidades de definir os termos que elas mesmas usam no decurso de suas discussões, e chamando-lhes a atenção para as discussões que elas mesmas introduzem.
(...)
11. O papel do professor de filosofia para crianças não é o de responder as perguntas, mas de facilitar o surgimento das perguntas dos estudantes, tanto quanto sua busca de respostas.
(...)

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.19-20)

De acordo com Lipman, a comunidade de investigação desenvolve o pensar a partir de “uma divisão intelectual de trabalho e move-se na direção de se alcançar que os estudantes pensem por si mesmos” (LIPMAN in KOHAN e LEAL, 2000, p.73), baseando-se no pensamento de Vygotsky afirma que a aprendizagem desenvolvida por meio do diálogo e da interligação de habilidades do pensamento predispõe a direção por meio da qual o pensamento internalizado é exteriorizado. Neste dialogar investigativo, a criança tem um espaço onde ela pode questionar, considerar as opiniões umas das outras, além de expressar a sua opinião a respeito

do que é investigado em seu espaço de aprendizagem, ou seja, elas são elas mesmas e praticam algumas das qualidades intrínsecas à fase infantil que é a curiosidade e os questionamentos. Deliberando juntas, “num processo de pensar coletivo”, as crianças percebem que as coisas e atividades ou até mesmo processos apresentam-se de modo constitutivamente por meio das relações interpessoais e na vivência em sociedade.

O professor, no programa de Lipman, passa a ter um papel diferenciado em relação ao que pode ser notado nas tradicionais salas de aula, pois ele não é o detentor da verdade, o juiz que dá a sentença de certo e errado ou até mesmo aquele que simplesmente dá a conhecer conceitos, ao contrário, ele participa do processo investigativo de seus educandos e sua principal ação é a de organizar os diálogos e as investigações filosóficas dos estudantes, facilitando o raciocínio de todo o grupo envolvido no diálogo. Esse processo de aprendizagem e a nova postura do educador podem facilitar o processo mediante o qual as crianças aprendem conceitos, pois não é o professor que “transfere” o conceito aos alunos; antes, o educador constrói, de modo investigativo, o novo conceito junto com os educandos. Além disso, o raciocínio lógico é trabalhado com mais assiduidade, pois o conhecimento não é linear – de professor para aluno – mas a sistematização e regras de inferência devem ser trabalhadas no processo da investigação filosófica pelos estudantes, com o auxílio do professor organizador.

Apesar de existir este programa de Lipman, entre outras iniciativas de filosofia para a educação infantil, falar em filosofia para crianças ainda não é algo comum e chega a ser considerado como um atrevimento ou descaso com o ensino filosófico, que há tanto tempo é considerado algo efetivamente “alcançado” somente por determinadas pessoas. Porém, percebe-se com maior frequência a afirmação de que crianças e filósofos apresentam determinadas predisposições comuns e a filosofia tem o espaço ideal para ser desenvolvida conjuntamente com a educação no período da infância, como afirma Irene de Puig e Angélica Sátiro (in KOHAN e LEAL, 2000):

É recorrente afirmar que crianças e filósofos têm em comum a capacidade de maravilhar-se, de fazer-se perguntas, de interrogar-se sobre o óbvio. Já que isso é uma constatação histórica, concluímos que a educação infantil é o momento ideal para iniciar um trabalho com filosofia.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.365)

Matthew Lipman apresenta, também, a filosofia para crianças como forma de romper com uma tradição na qual a passividade crítica passa de geração para geração, tendo em vista que adultos de “aceitação passiva” geram futuros adultos de geração passiva, ou seja, perdem, com o passar do tempo, as características de admiração e questionamento tão latentes durante a infância:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados das suas experiências e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração a geração.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelos de aceitação passiva.

(1994, p.55)

Moacir Gadotti (in KOHAN e LEAL, 2000) reafirma o posicionamento de Gramsci, o qual defende que a predisposição filosófica está presente em todas as pessoas, portanto também nas crianças, porém complementa com o posicionamento de Sócrates, uma predisposição em ser amante da sabedoria, ressaltando que futuramente a filosofia – indo ao encontro da necessidade de preservar o senso natural de deslumbramento infantil o qual se refere Lipman – terá um maior espaço no cenário educacional:

Mais do que nunca está certo o pensamento de Gramsci: “todos somos filósofos”, não como especialistas em filosofia, mas como necessários “amantes da sabedoria” (Sócrates). Se a filosofia tem por fim ensinar a pensar, ela terá um espaço maior na educação do futuro. Isso significa que ela será cada vez mais necessária.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.27)

Se “todos somos filósofos” e temos esta predisposição em nosso ser, seria mais bem desenvolvido o saber e o pensar caso o aprimoramento desta habilidade fosse trabalhado mais cedo, ou seja, nas séries iniciais, tendo em vista que nas escolas ocorrem os fundamentais desenvolvimentos do saber e que “as mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras” (GADOTTI in KOHAN e LEAL, 2000, p.24). Ressalta-se que caso o desenvolvimento filosófico das habilidades do pensar seja mais assíduo, aprimorado e mais bem desenvolvido a partir da infância, conjuntamente com as outras áreas do saber, possivelmente as gerações futuras terão contato com pessoas cuja “aceitação passiva” não será a regra e sim a exceção, ou seja, o pensar filosófico não terá importância somente nas escolas, apesar de sua grande contribuição, mas valorizado pela a sociedade que é co-participante no desenvolvimento educacional, as futuras gerações teriam contato não com cidadãos passivos, mas com cidadãos autônomos.

Contudo, para a filosofia desenvolver um papel positivo na construção do cidadão autônomo a partir da infância, o ensino filosófico não deve ser tratado como uma filosofia que vise o pensamento unitário da realidade, ou seja, algo que desenvolva a uniformização dos pensamentos ou que sirva a um determinado poder alienante e ideológico – como em uma ditadura, por exemplo. Maria Luísa Ribeiro Ferreira, em seu artigo Filosofia e História da Filosofia, cita a aproximação existente entre filosofia e ideologia:

As considerações feitas alertam-nos para o perigo de uma hipotética aproximação entre filosofia e ideologia. Na verdade, ambas se apresentam como visões globalizantes do real, ambas procuram um sentido e ambas tentam o ajustamento de uma “práxis” a uma visão teórica. Só que, sendo nossa convicção que uma das funções da filosofia no secundário é justamente o desmascarar da ideologia, urge demarcar os dois tipos de discurso, restituindo à filosofia o terreno da objetividade e da verdade que

sempre lhe pertenceu. (...) Onde a ideologia pretende impor e homogeneizar, surge a filosofia como distanciamento crítico, substituindo um critério de performatividade pela exigência de fundamentação racional.
(p.23)

A filosofia que servisse a um fim diferentemente ao do desenvolvimento da criticidade, indagação, reflexão e fechada à pluralidade de pensamentos seria totalmente alienante, como para isso se atenta Gadotti:

Nesse contexto, falar de uma “filosofia para crianças” seria considerado herético ou, pelo menos, muito estranho. Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela.
(in KOHAN e LEAL, 2000, p.28)

Destaca-se, portanto, que o papel da filosofia não deve estar relacionado ao dogmatismo, a defender certos posicionamentos sem preocupar-se com o desenvolvimento da criticidade do estudante. A filosofia, no contexto apresentado, visa formar o espírito crítico do futuro cidadão para, assim, tornar-se verdadeiramente autônomo, ou seja, a partir da infância haver um aprimoramento do criticar, indagar e refletir para se desenvolver um jovem capaz de se aperfeiçoar em futuros trabalhos e na vivência em sociedade – como consta na relação de objetivos dos documentos legais referentes à educação – e tornar-se um cidadão autônomo que reflete e assume as suas escolhas. Portanto, como afirma Gadotti:

Não é da “filosofia dos filósofos” que estamos falando. Não é dessa filosofia que as crianças e jovens necessitam. (...) Ontem como hoje lutamos pela reflexão, pela crítica, pela filosofia, mas, ao mesmo tempo, repudiamos o dogmatismo e lutamos por uma nova compreensão dela, uma compreensão da filosofia que chegue translucidamente a todas as crianças.
(in KOHAN e LEAL, 2000, p.30)

Na colocação de Gadotti verifica-se o posicionamento de que a filosofia deve alcançar de modo translúcido às crianças e características positivas quanto à formação do cidadão autônomo, porém isso não significa que a “filosofia dos filósofos” deva ser abandonada ou não trabalhada também na infância, pois os métodos, os problemas e até mesmo as sistematizações dos antigos filósofos podem ser utilizadas no desenvolvimento do ensino filosófico nas séries iniciais. Evidentemente deve ser desenvolvido de um modo mais acessível e com método que possibilite a aprendizagem pela criança. Michael Sausseville (in KOHAN e LEAL, 2000) ressalta a importância da “filosofia dos filósofos” e percebe-se que a história da filosofia pode contribuir significativamente no processo de ensino filosófico infantil, tendo em vista o desenvolvimento do pensar da criança articulado com o processo e argumentações elaborados pelos pensadores e seus contextos históricos:

Fazer filosofia com crianças não é só deixar que elas conversem entre si. Significa trazer até elas, por meio da atividade de filosofia, o conteúdo do que tem sido feito em filosofia ao longo da sua história. Mas aqui não se trata de fazer a história da filosofia com crianças, mas de utilizar-se do que tem sido feito na história da filosofia, e não necessariamente em ordem histórica, para ajudar as crianças a fazer filosofia por si mesma, isto é, a pensar por si mesmas enquanto recebem ajuda daqueles que podem ter pensado no problema com que elas deparam momentaneamente na sala de aula.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.88)

Puig e Sátiro defendem um programa mediante o qual o educador infantil tenha a possibilidade de sistematizar as experiências dos jovens educandos com a finalidade de se trabalhar com mais afinco as habilidades do pensamento, possibilitando que se desenvolva a capacidade cognitiva da criança e, conseqüentemente, do futuro jovem e cidadão, ou seja,

O que é proposto é um trabalho de consistência pedagógica das conversas que já ocorrem com crianças pequenas, através do diálogo filosófico. Trata-se, portanto, de ordenar e estruturar alguns temas e conjunto de problemas próprios dessa faixa etária, que permitam o exercício das habilidades de pensamento, preparando-as para acolher o ensino fundamental com uma maior bagagem cognitiva. Trata-se de um programa introdutório que apóia o que já é objetivo de trabalho nessa etapa escolar: a linguagem, o mundo e a identidade.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.366)

Gadotti, em relação ao programa de filosofia para crianças idealizado por Matthew Lipman , define:

A “Filosofia para crianças” se constituiu originariamente como um programa educacional “que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de tópicos filosóficos” (...). Na aplicação do programa, a sala de aula era considerada como uma “comunidade de investigação” onde o professor era considerado como um coordenador das discussões sobre as idéias filosóficas contidas no livro-texto.

(in KOHAN, 2000, p.31)

O programa apresentado por Matthew Lipman tende a contribuir para a formação do estudante em relação à criticidade, tornando-o uma pessoa mais atenta àquilo que se elabora em um discurso, além de desenvolver a habilidade reflexiva e a razoabilidade em suas escolhas, ou seja, a emissão de juízos e reflexão passam a ser otimizados com a utilização da capacidade filosófica de “pensar melhor por si mesmo”, o que se faz essencial na formação de um cidadão autônomo e democraticamente atuante na sociedade, como afirmam Puig e Sátiro:

Pensar por si mesmo é uma atitude fundamental para quem deseja viver numa democracia. Melhorar as habilidades de pensamento é algo que está diretamente relacionado a isso, porque educar para uma democracia significa educar a razoabilidade. Que democracia seria possível sem que as pessoas participantes dela fossem capazes, por exemplo, de aceitar outros pontos de vista ou de reconhecer a variedade de alternativas para uma mesma questão? Aí está a relação entre um trabalho sistemático com habilidades de pensamento e a educação para uma democracia.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.31)

Olgária Matos afirma que “a democracia não é um dado da vida em comum dos homens, mas uma tarefa do pensamento” (MATOS in KOHAN e LEAL, 2000, p.77), neste sentido o ensino filosófico aplicado desde a infância e que desenvolva melhor a capacidade de pensar, pode auxiliar de maneira positiva a constituição do cidadão autônomo capaz de sair da “aceitação passiva” a qual impossibilita atitudes críticas e a construção de uma sociedade que possibilita a ampliação do pensamento autônomo. Matos aponta que a ideologia da “fusão” de pensamento e pensamento científico é um minimizador do pensar autônomo, considera a curiosidade pelo conhecimento como a vitalidade da filosofia para crianças e jovens e afirma que deve haver uma possível relação do ensino filosófico com a realização da democracia:

Na contrapartida da modernidade tecnocrática e utilitária – que, ideologicamente, faz coincidir pensamento e pensamento científico – o que constitui um poderoso redutor do pensamento autônomo –, a teoria e a prática da filosofia para crianças e adolescentes encontram sua vitalidade na curiosidade pelo conhecimento que há nos *óti neóti* – os recém-chegados em um mundo constituído, de tal forma que, se a filosofia não é capaz de transformar o mundo, este encontro mostra que ela pode, não obstante, formar a consciência daqueles capazes de transformá-lo. (...) Talvez não seja inconveniente pensar que o ensino da filosofia e do ato de pensar, redimensionar e inventar possibilidades coincide com a democracia.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.82)

Todavia, para que se alcance uma efetiva educação filosófica, tendo em vista as concepções de Alfredo Simões Reis (1996), o ensino filosófico necessita de criatividade e inovação¹⁷ para que haja um contato eficaz com o estudante – principalmente se tratando de um ensino filosófico que visa à educação infantil. O pensar filosófico deve ser propício à solução de dificuldades, a facilitar aprendizagens, a sistematização de conhecimentos e dinamismo da cultura. Além disso, o ensino filosófico deve estar relacionado com o ambiente de estudo e vida do educando, ou seja, deve permanecer aberto à realidade e estar inserido no contexto

¹⁷ No sentido de preservação do interesse dos alunos, ou seja, a utilização de diferentes metodologias para incitar o maior interesse e participação do estudante.

cultural do qual originou e no qual estão inseridos os seus alunos. O autor destaca também que o aluno pode ser incentivado por meio da conduta do pensar autônomo que o professor exerce, além de outras observações:

O seu exemplo (do professor) de pensar autônomo e filosofante será uma das formas de “estimular (nos alunos) o pensar filosofante, de cooperar na ultrapassagem das dificuldades dos alunos no domínio da linguagem e do discurso, de facilitar a estruturação e integração dos conhecimentos, de superar as lacunas culturais”. Destacam-se, neste excerto, novos elementos do perfil do professor de filosofia, pois se lhe requer que seja: a) propiciador/eliciador do pensar autônomo, b) cooperante na superação de dificuldades, c) facilitador de aprendizagens, d) sistematizador de conhecimentos, e) dinamizador cultural.

(1996, p.114)

Em concordância com as idéias apresentadas por Reis e enfatizando Lipman em relação ao desenvolvimento da comunidade de investigação na realização das comunidades de investigação filosófica, Gadotti ressalta ainda que:

As aulas de filosofia devem ser, antes de mais nada, “comunidades de investigação” como sustenta Matthew Lipman. A filosofia pode servir para análise reflexiva da situação do nosso estudante e do nosso professor e, sobretudo, da nossa realidade. Mas para isso é preciso que ela seja inquieta e inquietadora e que abandone a tradição de se perder no impessoal, no abstrato em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si mesmo e constrói a sociedade e o futuro.

(in KOHAN e LEAL, 2000, p.29)

Ao se tratar de filosofia para crianças – de acordo com o que foi explanado – é necessário conhecer a realidade dos educandos e, como principal facilitador, ter o conhecimento das capacidades que as crianças carregam consigo, em especial aquelas que se relacionam com as características de filósofos, como o maravilhar-se, o fazer-se perguntas, interrogar-se acerca do óbvio, etc. Porém, o educador deve fazer uso de tais capacidades, sem, no entanto, retirar da criança o seu “ser criança”. Alguns aspectos sobre o “ser criança”, a sua relação com o

brinquedo e outras distinções, que são importantes na caracterização da infância, serão abordados no capítulo seguinte, tendo em vista as contribuições do filósofo Walter Benjamin para a educação.

CAPÍTULO III

Reflexões a partir de Walter Benjamin e o ensino filosófico na infância

Walter Benjamin analisa, de modo peculiar, a relação entre criança e brinquedo, destacando aspectos como considerações sobre brinquedo e jogos, a questão do hábito, imitação e repetição nas brincadeiras infantis. Estes pontos favorecem uma melhor assimilação da realidade infantil pelo educador, tendo em vista o efeito e a reflexão das atividades lúdicas na realidade da criança e no seu processo de ensino filosófico. Além das reflexões apresentadas, o filósofo examina particularidades do “Programa de um teatro infantil proletário”, no qual reflexões críticas entre métodos burgueses e proletariados podem ser aplicadas no desenvolvimento do ensino filosófico. Os aspectos apresentados, entre alguns outros, constituem as contribuições que podem ser identificadas no pensamento de Walter Benjamin e que poderão ser úteis na construção e aplicação do ensino de filosofia para crianças.

Em suas reflexões, percebe-se que Benjamin apresenta a percepção e o cuidado de se diferenciar adultos e crianças, pois, como se sabe atualmente, a maneira de se interagir com um ou com outro deve – para uma melhor compreensão daquilo que se quer transmitir – ser desenvolvida de modo diferenciado, principalmente no tocante à educação. O filósofo, de modo pontual, destaca que:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo.

(2002, p. 86)

Jeanne Marie Gagnebin ressalta algumas observações que Benjamin apresenta sobre possíveis diferenciações entre adultos e crianças. Uma delas é a percepção:

Para Benjamin, o labirinto não é somente uma estrutura onírica vertiginosa: mais essencialmente, ele constitui o avesso escondido, mas significativo das obras culturais, das cidades e dos livros. A criança penetra nos livros como um adulto na cidade desconhecida, para se perder num “labirinto de histórias” ou de leitura, para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam, como o metrô e as passagens parisienses, a viagens surpreendentes. (...) Mas a criança não borda somente para ver aparecer as flores esboçadas no lado “certo” do papel; ela se encanta também pelo avesso, por esse avesso labiríntico inseparável da ordem do desenho.

(1994, p. 91)

A percepção da criança não fica somente presa àquilo que aos olhos forma algo inteligível, ela também percebe o avesso, o contrário e as possibilidades que estão abertas e, muitas vezes, imperceptível ao olhar do adulto o qual possui um olhar técnico, objetivo e que não se deslumbra com as diferentes possibilidades que um curioso ato de costura pode apresentar simplesmente ao se observar o avesso, como descreve Benjamin em suas recordações da infância:

A mãe da Branca de Neve costura, e, do lado de fora, a neve cai. (...) Então ficávamos, nós também, horas seguindo com o olhar a agulha, da qual pendia indolente um grosso fio da lã. (...) E à medida que o papel abria caminho à agulha com leve estalo, eu cedia à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito, me aproximava da meta.

(1995, p.129)

Percebe-se, pois, como a criança está aberta a diferentes possibilidades e como algo tão fútil aos olhos adultos se torna admiração e recebe diferentes leituras ao ser observado pelo olhar infantil, que geralmente está voltado para novidades. Como foi compartilhado em diálogo realizado com o Professor Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro¹⁸, no qual se ressaltou que as crianças são bastante voltadas ao novo e possuem uma percepção peculiar em ver aquilo que está à sua volta e estão dispostas a conhecer e maravilhar-se com as novidades descobertas – característica apontada como filosófica pelo próprio Prof. Álvaro –, o que para muitos adultos, cuja

¹⁸ Coordenador do projeto de extensão “Filosofia na escola”, da Universidade de Brasília. Entrevista realizada dia 09 de agosto de 2011.

aceitação passiva está latente, é exceção ao invés de regra. Desta forma nota-se a importância de se trabalhar, a partir da infância, as habilidades filosóficas encontradas nas próprias crianças com a finalidade de se desenvolver ainda mais essas características, perdurando-as durante o processo ensino-aprendizagem, e de se propagar a criticidade e a facilidade de percepção do seu contexto cultural e social, abrindo maiores possibilidades para a constituição de futuros cidadãos autônomos e exemplos de não aceitação passiva.

Outro aspecto observado pelo Prof. Álvaro é o fato de que para crianças o brincar é sério, ou seja, a criança tem a brincadeira como algo de extremo valor, um momento e espaço de se ter liberdade e de maneira prazerosa. Walter Benjamin, sobre as brincadeiras infantis, observa que:

Não há dúvidas que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada.

(2002, p.85)

Na brincadeira a criança cria, recria, faz regras, aprende a respeitar o espaço do outro, além de inúmeras outras atitudes que se identificam com a vivência em sociedade. Este espaço infantil pode tornar-se o meio em que há o desenvolvimento e o aprimoramento de diversas vertentes filosóficas e concepções de cidadania tais como a ética, a moral, os direitos, os deveres, entre muitos outros. No momento da brincadeira há uma maior possibilidade de se aproximar da realidade da criança, mesmo que seja uma realidade fantasiosa, e exercitar o desenvolvimento de conceitos do mundo real. O brincar constrói e reconstrói e é uma ação de descobertas, de transgressões, de criar normas e de quebrá-las em meio à interação com o outro e com o mundo e há a possibilidade de aparecer problemas, mas também de tentar resolvê-los, abre-se, pois, caminhos para atitudes filosóficas.

Segundo Ivany Souza Ávila, o espaço de brincar, na dimensão infantil, se reflete em uma realidade de significantes e significados, o qual a criança se desenvolve e se insere no mundo real por meio do seu mundo imaginário, do seu jeito de ser criança. Assim, não somente significantes em relação aos objetos utilizados na brincadeira vão tomando forma na realidade da criança, mas também a sua expressão e relação com o meio no qual está acontecendo a brincadeira:

A criança opera com significantes e significados e, logo, com objetos substitutos quando brinca. No brinquedo, uma ação substitui outra ação, um objeto substitui outro objeto, outro ser. Isto está no cotidiano do lúdico, quando uma criança usa um cabo de vassoura para representar um cavalo, uma boneca para representar um nenê ou usa-se a si própria para representar sua mãe. Nesse universo, insere-se também a expressão como forma de relacionar significantes e significados, ou seja, expressão corporal, gráfica, plástica, musical, dramática, etc.

(in RODRIGUES, 1995, p. 41)

Em Benjamin também se observa que no mundo da criança qualquer objeto torna-se participante da brincadeira, pois uma pedra pode tornar-se um carro automotivo ou uma nave espacial, um retalho transforma-se em ponte ou redes de pescar peixes, tocos de madeiras podem ser vistos como soldadinhos de guerra e nesse movimento criador e imaginativo a relação dos objetos na realidade infantil vai moldando outro mundo em meio à realidade com elementos da própria realidade:

(...) a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. (...) (as crianças) Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas.

(2002, p.103 – 104)

A esta relação entre criança e objetos partícipes da brincadeira, Benjamin classifica-a como uma relação antinômica, da qual a criança realiza o ato de brincar

utilizando-se de diversos elementos ou apenas de um determinado objeto de madeira, por exemplo. Quando o adulto determina de algum modo a brincadeira infantil, observa-se que há a interpretação ao modo adulto de ser e não ao ser criança, pois ambos têm a percepção diferente:

Se, além disso, fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, podemos falar, então, de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plástico, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil.
(2002, p.92)

Observa-se, pois, a necessidade de se fazer com que o ato de brincar seja constituído pela própria criança com a finalidade de se desenvolver a relação significado e significante a partir das interpretações que a criança possui da realidade, mas isso não significa que o educador mediador não possa estabelecer regras ou até mesmo provocar a criança com inquietações que a faça refletir a respeito de suas brincadeiras. Ana Beatriz Poppe, afirma que:

O desenvolvimento da linguagem, a capacidade de brincar e de interagir com outras crianças e a possibilidade de conviver com outros grupos, além do familiar, como é o caso da Educação Infantil, dá a ela novos instrumentos para lidar com o mundo. Para as crianças, a brincadeira é a melhor maneira de se comunicar, um meio para perguntar e explicar, um instrumento que ela tem para se relacionar com outras crianças. Brincando, as crianças aprendem muito sobre o mundo que as cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de se integrar a esse mundo que encontram ao nascer.

(2005, p.34)

O ensino filosófico para crianças pode-se constituir em um brincar reflexivo – tendo em vista que por meio da brincadeira a criança se comunica, pergunta, explica, enfim, interage com o meio do qual faz parte –, pois se insere na realidade da criança e a partir de então se inicia um processo de significados (conceitos) por meio dos significantes e da relação que a criança desenvolve com ela mesma, com os objetos e com os demais que compartilham da brincadeira. Assim como os elementos que fazem parte da brincadeira estão relacionados com o mundo da realidade, aos poucos, a reflexão desenvolvida na brincadeira insere-se na realidade, no contexto e no cotidiano infantil por meio da relação dos significados e significantes apreendidos no ato de brincar.

Ávila, baseada em teoria vygotskiana, afirma que a escrita, assim como os objetos utilizados na realização da brincadeira infantil que substituem animais, pessoas, entre outras coisas, passa a ser para a criança como algo que substitui coisas do mundo real:

A escrita, segundo Vygotsky, é um tipo de objeto substituto assim como o cabo de vassoura que passa a representar o cavalo e, como tal, vai se inserindo neste universo de representações e pode tornar-se uma necessidade para a criança como o brinquedo e o jogo. E é desse modo que a escrita e a leitura vão penetrando nos espaços de educação infantil “desde sempre”, desde o “começo do começo”, como um jogo que tem regras e como regras que contêm também o imaginário.

(in RODRIGUES, 1995, p. 41)

Deste modo, como a escrita é construída pela criança e por ela é aprendida, a capacidade de reflexão e o exercer da criticidade vão se tornando parte do cotidiano infantil – ou seja, tornando-se habituais, desenvolvidos e possivelmente apoderados com o passar do tempo – não como substitutos de elementos encontrados na realidade, mas como complementos e auxiliares na interpretação dos significados que as crianças vão construindo em seu processo ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais, mais especificamente a partir da realização do ensino filosófico na infância e do desenvolvimento das brincadeiras e dos jogos que, segundo Benjamin, é o meio pelo qual se desenvolvem e estabelecem os hábitos:

(...) A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira.

(2002, p.102)

Anita Helena Schlesener afirma que a relação mimética desenvolvida no lúdico está relacionada com outra percepção do tempo que as crianças possuem, pois adulto e criança possuem apercepções temporais distintas, tendo em vista que aquele possui uma percepção temporal linear e por meio da capacidade mimética é que se insere a criança neste espaço temporal, porém não de forma a imitar somente, mas de maneira a criar a sua identidade pessoal:

Se a produção de semelhanças pode ser reconhecida nas brincadeiras infantis é porque a criança estabelece outra relação com o tempo, e é no processo de educação que ela vivencia e se adapta às formas temporais do adulto. A *mimesis* é precisamente o processo pelo qual a criança aprende a se acomodar à ordem temporal do adulto: ela começa imitando as ações dos pais, mas essa imitação é também criação, porque imita e inventa, ao mesmo tempo, e constrói sua própria identidade. (...) A educação escolar atua na formação de hábitos e processos miméticos que “inscrevem as normas sociais nos corpos das crianças e dos jovens”. O ensino se apresenta, segundo os autores, como um momento no qual se assimila o sentido do tempo linear e homogêneo: a “consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” adaptando-os aos interesses da sociedade.

(2009, p.150)

Percebe-se, pois, que apesar da mímese possuir uma abrangente participação na formação infantil – seja em família ou na escola – e tendo em vista que “os jogos infantis são impregnados de comportamento mimético” (BENJAMIN, 1985, p. 108), o educador deve estar ciente de que a capacidade mimética pode tornar-se um instrumento de manipulação e alienação o qual visaria conceber um

cidadão nos supostos “moldes” da sociedade, porém, Schlesener afirma que a mímese não precisa ser uma forma de adestramento:

Por meio do brinquedo e da brincadeira, a criança aprende a se relacionar com a natureza e com os outros, aprendizagem que não precisa, necessariamente, ser uma forma de adestramento ao mundo adulto. Como acentua Castriota (2001, p. 395), na “faculdade mimética, que impregna toda brincadeira infantil, os polos sujeito e objeto confundem-se e invertem-se continuamente, num jogo mágico de transformação que percorre toda a natureza”. A mimesis, mais que imitação, configura-se como uma ação: “na brincadeira, a criança relaciona-se de forma libertadora com o mundo”.
(2009, p. 154)

A filosofia para crianças, auxiliada por meio da brincadeira, deve ser desenvolvida de maneira a promover esta “forma libertadora” no decorrer do processo de ensino-aprendizagem infantil. Como foi exposto no capítulo anterior, a filosofia não deve fazer parte da manutenção de um dogmatismo ou alienação que se impõe à sociedade, mas sim ser instrumento da propagação da indagação, crítica e reflexão em relação ao contexto no qual estão inseridos os jovens educandos e futuros cidadãos autônomos.

Diferentemente do ensino filosófico libertador, Gagnebin aponta a realidade que Benjamin identifica na observação e vivência da criança burguesa que vive sob uma realidade manipulada e sem contato com as “misérias” da classe proletariada:

Com efeito, Benjamin insiste várias vezes na sua tentativa de captar, de reter imagens das quais uma experiência muito maior que o vivido consciente e individual do narrador se depositou: a experiência da grande cidade tal como ela se apresenta a uma criança da classe burguesa, no início do século, e isto apesar de todas as estratégias familiares para esconder a existência de outros, dos pobres e dos revoltados, da miséria e da fome. Anna Stüssi mostra muito bem como a criança é sufocada nestes apartamentos nos quais nem a “miséria” nem mesmo a “morte” podiam “ter lugar”, como ela se sente aí ao mesmo tempo abrigada e ameaçada, tais como os pátios internos e suas varandas, os corredores com seus guarda-roupas, as dependências dos domésticos, estes lugares que são como limiares, como acessos ao outro mundo terrificante e fascinante do trabalho e da pobreza, ousemos a palavra: do proletariado.

(1994, p. 80 – 81)

Em Benjamin, nas abordagens que tratam a respeito da burguesia e do proletariado – mais precisamente na constituição do “Programa de um teatro infantil proletário” –, verifica-se certa atenção em relação às forças que atuam para manter a “aceitação passiva” da sociedade. O pensamento do filósofo identifica-se com um ensino filosófico não dogmático e nem alienante, principalmente tendo em vista as crianças e os jovens:

Todo movimento proletário que escapou alguma vez do esquema de discussão parlamentar encara a nova geração, entre as muitas forças com as quais se defronta repentina e inesperadamente, como a mais forte, mas também a mais perigosa de todas. A autoconfiança do embotamento parlamentar decorre precisamente do fato de que os adultos permanecem relacionados entre si. Sobre crianças, ao contrário, frases não têm nenhum efeito. Em um ano pode-se conseguir que em todo o país as crianças as repitam. A questão, porém, é como se consegue que em dez ou vinte anos se atue conforme o programa partidário. E para isso frases não contribuem em nada.

(2002, p.112)

Percebe-se que Benjamin salienta a percepção parlamentar, ou seja, aqueles que detém o poder, em relação à possível participação juvenil como seres atuantes na sociedade, porém não como uma parcela da população fácil de se persuadir. Observa-se que a força infantil e jovem representa algo novo para a sociedade e tanto para que haja uma conscientização de classe quanto uma conscientização alienante é necessária a realização de medidas educativas, as quais, segundo o pensador, são diferentes dependendo das classes envolvidas:

A educação burguesa das crianças menores é, em consonância com a situação de classe da burguesia, assistemática. Evidentemente a burguesia possui o sistema educacional. A desumanidade de seus conteúdos trai-se contudo exatamente pelo fato de que estes fracassam em relação à infância mais nova. Sobre esta idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva. A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema.

(2002, p.112)

O ensino filosófico na infância deve, portanto, ser para criança algo que busque a verdade, desta maneira a educação será desenvolvida de forma duradoura e estará relacionada ao acompanhamento intelectual infantil. Além de se caracterizar como uma busca da verdade, este ensino deve ser acompanhado por um elemento indissociável da educação infantil e da percepção da realidade do aluno: a observação. Em relação a este recurso, Benjamin ressalta que:

Apenas esta (a observação) é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens.

(2002. p. 115)

As reflexões apresentadas por Benjamin revelam sua “tendência à profundidade crítica, à forte autonomia intelectual, e sua ânsia de vida autêntica” (DI GIORGI in BENJAMIN, 2002, p.165), características que devem ser refletidas pelo aluno, no decorrer do tempo, ao ter contato com o ensino filosófico. Estas reflexões apresentadas pelo filósofo alemão, aqui abordado, são um bom auxílio no desenvolvimento da filosofia para crianças, tendo em vista que apresentam percepções importantes sobre o desenvolvimento, impressões, criatividade e atividade lúdica na infância.

Nos textos escritos por Benjamin percebe-se a clara opção ideológica do filósofo, totalmente antiburguesa, o que torna suas observações ainda mais críticas em relação a atitudes baseadas em dogmatismos e “verdades prontas” (o sistema de ensino, por exemplo), pois “seu olhar lúdico percebe no interior desses belos pacotes a hostilidade burguesa ao trabalho, a manipulação de pessoas, o bloqueio à liberdade, a domesticação das consciências, a idolatria da ordem a serviço de outras idolatrias” (DI GIORGI in BENJAMIN 2002, p.165). Deve-se ter, portanto, a conscientização de que o ensino desenvolvido na infância não é do mesmo modo que na fase adulta, são necessárias determinadas adaptações, principalmente

quando se trata do ensino filosófico, e o autor ressalta, no conjunto de suas reflexões, que pais, educadores e os cidadãos, de um modo geral, têm responsabilidades para com as crianças e para com a construção de um futuro humano.

Benjamin, portanto, apresenta o ser criança como algo que deve ser concebido e percebido com um olhar diferenciado, um olhar não a partir da percepção do adulto que quer educar outro adulto (ou um adulto em miniatura), mas uma educação a partir da observação do mundo infantil. Observância cujo cuidado está em relacionar a realidade com o lúdico, com a brincadeira, ou seja, com o mundo da criança, tendo a finalidade de se apresentar aos educandos a sociedade como ela é – com suas regras, com as relações sociais, com suas possibilidades de participação, etc. – e desenvolver as capacidades necessárias de ser um ser atuante e participativo, um cidadão autônomo. O ensino filosófico infantil, a partir das concepções refletidas em Benjamin, pode ser caracterizado como um compartilhar de elementos que apresenta e se constrói a realidade brincando, em um jogo de significados e significantes, caracterizado pela busca da verdade em um movimento que perpassa o mundo imaginário tendo em vista o alcançar o mundo real de maneira consciente e transformadora.

CONCLUSÃO

O sistema de educação do Distrito Federal – que em sua totalidade é baseado na LDB e nos PCN'S, visando à constituição de um cidadão autônomo – apresenta um currículo voltado prioritariamente para um ensino técnico e objetivo cujo método científico é seu principal meio de articulação no processo ensino-aprendizagem de seus estudantes. A construção dos conceitos e conteúdos segue determinadas legislaturas, normatizações, caminhos, enfim, respostas as quais os professores devem simplesmente transmitir de modo que seus alunos decorem e, supostamente, aprendam no suceder de sua vivência escolar, como pode ser constatado com o contato a professores quanto a alunos em diversas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal .

No decorrer de seu desenvolvimento de ensino-aprendizagem, o estudante, de modo alarmante, não aprimora – ou não é ajudado a aprimorar – a sua capacidade de criticidade, a busca pelo saber, a sede pelo conhecimento, o fascínio por novas descobertas em relação aos estudos, etc. Percebe-se que o sistema educacional não oferece, desde as séries iniciais, um ensino voltado ao aperfeiçoamento do saber e que priorize o desenvolvimento de habilidades tais como a curiosidade, o espanto, a indagação identificados principalmente na fase infantil e que se identificam com características filosóficas, assim como a reflexão e a crítica.

Apesar de apresentar-se, no ensino fundamental, objetivos os quais poderiam ser mais bem alcançados e ter resultados otimizados caso houvesse o ensino filosófico desde as séries iniciais, este passa a fazer parte do currículo escolar apenas nas séries correspondentes ao ensino médio, ou seja, nos três últimos anos do processo ensino-aprendizagem obrigatório. Deste modo, o estudante somente terá contato com um ensino o qual prioriza o saber e habilidades que, também, fazem parte da constituição de um ser autônomo após ter passado por importantes fases de sua vida escolar, a qual, possivelmente, foi baseada em um currículo que não estimulou prioritariamente as capacidades de indagação, crítica e reflexão trabalhadas com mais afinco pela filosofia.

A filosofia para crianças aparece, pois, como instrumento possível de participação no processo ensino-aprendizagem como fator de transformação social e auxiliar na constituição do cidadão de consciência autônoma a fazer parte de uma sociedade – tendo em vista a capacidade filosófica no desenvolvimento de valores positivos e na concepção de posicionamentos diante da vida. Além disso, há a possibilidade de algumas dificuldades – em relação à criticidade, o desenvolvimento do raciocínio, pensamento autônomo, etc. –, identificadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, receberem maior atenção, a fim de serem sanadas o quanto antes, possibilitando um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem pelo educando.

Baseado no que foi exposto no desenvolvimento deste trabalho e tendo em vista que a filosofia teria um espaço ideal na educação infantil, pode-se afirmar que se utilizando do ensino filosófico os meios para o desenvolvimento do conhecimento da criança tornam-se mais amplos, capacitando-as para melhor compreensão de valores, tanto próprios quanto da sociedade, com aptidão reflexiva e de escolhas, favorecendo o processo de constituição do cidadão autônomo, objetivado pela educação. Conjuntamente propicia o pensamento do educando por si mesmo, a exposição de suas opiniões, a busca por respostas e novos questionamentos, a relação interpessoal em meio a uma comunidade investigativa, o desenvolvimento do pensar subjetivo e coletivo, maior facilidade na aprendizagem de conceitos, entre outros benefícios quanto à realização do processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que o ensino filosófico não deve alimentar um sistema o qual almeja a “aceitação passiva” como regra para toda a sociedade, a fim de se alienar e manipular a população sob interesses de uma minoria dominante, ou seja, não ser mantenedor de ideologias e nem de posições dogmáticas servindo a interesses subjetivos e que não visem à constituição de um cidadão por completo. Atenta-se, também nas considerações de Benjamin, à necessidade de se desenvolver uma educação não restrita a interesses de uma determinada parcela da população – principalmente da minoria dominante –, crítica explícita nas reflexões a respeito da classe burguesa e do proletariado.

Evidencia-se, ao se tratar destes aspectos, algo bastante complexo, pois há os perigos de um ensino filosófico infantil institucionalizado e pré-determinado por um sistema de ensino o qual, ao invés de ser libertador, priva o educando de ser crítico, reflexivo e fazer parte, de forma atuante, em uma sociedade democrática (fruto de seres pensantes), em suma, priva-o de ser um cidadão autônomo, diferentemente do que pregam as legislações sobre a educação. O ensino filosófico, inclusive o infantil, deve, portanto, ser possibilitador de espaços de reflexões acerca da realidade (neste contexto, na realidade do estudante), um facilitador de aprendizagens e sistematizador de conhecimentos e dinamismos culturais com a finalidade de se desenvolver a indagação, reflexão e criticidade.

Considerando as outras abordagens de Benjamin apresentadas neste trabalho, percebe-se que a filosofia para crianças deve estar relacionada com o “ser criança”, tendo em vista suas peculiaridades e observa-se certo cuidado em relação às diferenças entre adulto e criança, principalmente no que diz respeito à percepção a qual no universo infantil está fora do ato de perceber do adulto que se limita, por muitas vezes, àquilo que é inteligível, linear, tecnicista e objetivo. A criança está, pois, aberta a inúmeras possibilidades, tem sede de buscar “novas descobertas” e a filosofia para crianças incentiva e alimenta ainda mais esta busca do saber, e do brincar com os saberes que elas mesmas possuem e aqueles que ainda irão possuir, desenvolvendo uma possível apreensão destas características.

O brincar, no qual também se identifica a capacidade mimética, possibilita a construção de significados e significantes que, a partir das concepções infantis, vai tomando forma a realidade e a sua interpretação pela própria criança. A brincadeira é algo sério para a criança e, neste sentido, pode-se tornar uma brincadeira reflexiva, pois é um espaço no qual a criança se comunica, relaciona-se com os demais colegas e com o meio em que vive, pergunta, responde, por fim, ela apercebe-se inserida em um meio que a faz perceber-se a si mesma, o outro, as coisas e o mundo e utilizar-se da reflexão e da criticidade na brincadeira é poder desenvolver na criança a possibilidade de se ter mais bem aprimorados aspectos de sua autonomia como ser participante de uma sociedade, alcançando-se a realização dos objetivos educacionais propostos.

Portanto, a filosofia para crianças é um possível meio pelo qual se pode criar condições mais favoráveis para a constituição de um futuro cidadão autônomo, considerando que este é um ser participante ativo da sociedade da qual faz parte, responsável consciente por suas escolhas as quais passam por reflexão e visão crítica. Alguém que não é vítima e nem propagador de “aceitação passiva”, com menores possibilidades de viver às margens da sociedade, isto é, de não fazer parte ativamente dela. Um indivíduo reflexivo, crítico e preparado para viver em comunidade, pois sabe indagar, refletir, criticar e possuidor de outros elementos de percepção da realidade a qual está inserido.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcus Vinícius Mazzri. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. Obras Escolhidas II: Rua de Mão única. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: editora Brasiliense; 5ª Edição, 1995.

_____. Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares nacionais – Ciências humanas e suas tecnologias (PCN+ ensino médio). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

DISTRITO FEDERAL. Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito federal (Ensino Médio). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria de Educação Média e Tecnológica: Brasília (DF), 2002.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. Filosofia e História da Filosofia. A relevância da dimensão histórica no ensino/aprendizagem da filosofia no secundário. Revista Philosophica (2), Lisboa, 1993, p. 21 - 30.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História da Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

GALLO, Sílvio (org.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernadina (organizadores). Filosofia para criança em debate. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, 2000.

LIPMAN, Matthew. O pensar na Educação. Trad. port. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, M., SHARP, A.M. e OSKANIAN, F. A Filosofia na sala de aula. Trad. port. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

POPPE, Ana Beatriz. O aluno da educação infantil. Revista Integração. Porto Alegre - RS, nº 91, maio 2005.

REIS, Alfredo Simões. Perfil do Professor de Filosofia. Rev. Filosof. Coimbra, p.111 - 141, Mr. 1996.

RODRIGUES, Maria B. C. ET all. O espaço pedagógico na pré-escola. Porto Alegre: Mediação, v.2, 1995.

SCHLESENER, Anita Helena. Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. Revista Filosofia Unisinos. Vale do Rio dos Sinos - RS, 10(2):148 - 156, mai/ago 2009.

TELES, Maria Luiza Silveira. Filosofia para crianças e adolescentes.
Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.