

FILOSOFIA PARA CRIANÇA E SUAS METODOLOGIAS: UMA POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA DO PENSAMENTO

Andréa Kochhann^{*}

Elenaice de Paula^{**}

Naiara Gomes^{***}

Resumo: Discutir a importância da filosofia para crianças deve ser iniciada pelo conceito de autonomia do pensamento. A autonomia do pensamento apresentada neste trabalho se insere na concepção de que cada pessoa tem condições de parir ideias. Isto é, através da filosofia os indivíduos são capazes de dialogarem e refletirem sobre suas. Como embasamento teórico para esse capítulo utilizar-se-á os teóricos Teles (1999), Furtado (2005), Lipman, Oscanyan e Sharp (2001), Demo (2004 e 2006), Freire (1996), dentre outros.

Palavras-Chave: Filosofia para Crianças. Autonomia do Pensamento. Criticidade. Formação.

Abstract: Discuss the importance of philosophy for children should be initiated by the concept of autonomy of thought. The autonomy of thought presented in this work fits into the idea that each person is able to give birth to ideas. That is, through philosophy individuals are able to dialogue and reflect on their. As a theoretical basis for this chapter use shall be theoretical Teles (1999), Furtado (2005), Lipman, Oscanyan and Sharp (2001), Demo (2004 and 2006), Freire (1996), among others.

Keywords: Philosophy for Children. Autonomy of Thought. Criticality. Training.

Introdução

Este artigo originou-se de uma pesquisa pela Universidade Estadual de Goiás, intitulada “Aprendizagem Significativa e a Filosofia Como Contribuição para a Construção da Autonomia”. A pesquisa vincula-se ao GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, da Universidade Estadual de Goiás, Campus de São Luís de Montes Belos. O tema central deste trabalho é a filosofia para crianças.

^{*} Professora Efetiva Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Coordenadora do GEFOPI.

^{**} Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus São Luis de Goiás – Componente do GEFOPI – Cursando Docência Universitária pela FABEC.

^{***} Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus São Luis de Goiás – Componente do GEFOPI – Cursando Psicopedagogia pela FABEC.

A Filosofia para crianças tem suas bases na filosofia dos clássicos mediante o conceito de filosofar ser a arte do pensar sobre o pensar. Na concepção de Lipman (2001) a criança tem em si a natureza do filósofo. Esta natureza precisa ser mantida e instigada. Dessa forma, o papel do professor se torna relevante. Pois, ao compreender a importância da filosofia para crianças em seu processo de aprender significativamente, propicia a construção da autonomia do pensamento. Essa discussão torna-se importante porque objetiva a busca da compreensão de como a criança questiona a si própria e as coisas à sua volta. É através dos “porquês” que as crianças se descobrem, raciocinam e entendem as partes e o todo, as causas e os efeitos.

A todo instante as crianças se deparam com acontecimentos cotidianos e rotineiros que são confusos e enigmáticos. Fazem perguntas que para os adultos podem ser sem relevância, mas para elas fazem todo sentido. Essas perguntas como considera Lipman, Oscanyan e Sharp (2001), surgem porque as crianças têm curiosidade sobre o mundo e essa curiosidade se satisfaz parcialmente com informações factuais e explicações que lhes deem as causas ou propósitos das coisas. Mas, às vezes elas querem mais, buscam significados que não sejam nem literais (como as explicações científicas) nem simbólicas (como os contos de fadas), mas que possam ser chamados de filosóficos, que são de caráter metafísico, lógico ou ético.

É na escola que o processo de formação busca superar as contradições evidenciadas de uma valoração unívoca, é onde procura ramificar no ato de pensar os valores vigentes e recriá-los num processo dinâmico de reflexão. Segundo Furtado (2005, p. 31), “a Filosofia não se impõe como saber pronto, mas abre possibilidades de contestação do saber imposto, sobretudo da ideologia a ela inerente”. Dessa forma, a utilização de uma discussão filosófica por parte dos educadores desde a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, auxiliará as crianças na superação de um dogmatismo imposto pela sociedade despertando nelas a consciência crítica e autonomia do pensamento pela *epistemè* associada ao cotidiano.

A Autonomia do Pensamento das Crianças

Levando em conta que a autonomia do pensamento pode ter mais de uma interpretação, apresentamos que a autonomia do pensamento pode ser compreendida como emancipação, capacidade de interpretação e de diálogo, como processo de reflexão, como saber se expressar criticamente, saber escrever teoricamente, entre outros. A concepção de autonomia como emancipação pode ser conceituada conforme Demo (2006, p. 80) quando diz

que “emancipar é *emancipar-SE*. Muitas vezes usa-se o termo *libertação* para indicar esse fenômeno, acentuando-se que liberdade é criação de quem a concebe e pratica. Não se pode fazer alguém livre propriamente, se esse alguém não se libertar a si mesmo”.

Com isso, Demo (2006) discorre sobre a importância de se libertar daquilo que te prende, isto é, não ficar preso ao discurso de outros e sim ter a sua própria elaboração baseada no diálogo e na reflexão de determinado assunto. E a filosofia permite esse emancipar, uma vez que oferece possibilidades de tomar decisões livres através da reflexão e do repensar da prática que ela proporciona. Nesse sentido da autonomia, vários autores deixam evidentes alguns pontos necessários para a construção da mesma. Paulo Freire (1996) no livro intitulado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, aponta em sua obra a importância das práticas docentes estarem relacionadas com a formação crítica. Dessa forma, assegura a importância que o professor exerce para a formação de seres verdadeiramente autônomos, e não meros reprodutores de falácias, mas que tenham capacidade de elaboração própria. Dessa maneira, ao se falar sobre formação do sujeito, Freire (1996, p. 12-13) escreve que

nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Posto isso, é perceptível que o indivíduo é responsável por sua formação uma vez que é também sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor é responsável pela aprendizagem do estudante e o estudante é o responsável pelo ato de ensinar do professor, nesse sentido têm uma responsabilidade recíproca na formação crítica-reflexiva dos sujeitos. Com isso, os sujeitos vão aprendendo e ensinando mutuamente, conseqüentemente passam a ser seres autônomos e capazes de fazerem suas próprias elaborações. Elaboração própria aqui, segundo Demo (2004, p.18-19):

Parceira da pesquisa é também típica atividade autopoietica: toda idéia fora de nós só entra em nossa cabeça se for elaborada, ou seja, reconstruída com

mão própria; é imprescindível fazer-se sujeito dela, o que permite a iniciativa fundamental da habilidade de proposta própria, reforçando a autonomia crítica e criativa; ressalta o desafio crucial de ‘fazer’ conhecimento, não apenas escutar, reproduzir, repassar [...].

Por meio da necessidade de elaboração própria, o sujeito exercita a sua habilidade de reflexão, e aprimora sua criticidade advinda da ancoragem de conhecimentos que possui, reformulando os conceitos e reconstruindo uma nova aprendizagem para produção de ideias significativas e críticas.

A Prática da Filosofia com Criança em Sala de Aula

Como apresentado anteriormente, para que as crianças se tornem seres críticos e reflexivos, é preciso que seja desenvolvida desde cedo a capacidade de interpretação e de diálogo. O professor em sala de aula tem enorme influência nesse processo se ele utilizar de conteúdos apropriados e métodos que propicie uma relação com a realidade existente, e a realidade dos alunos, e criem a partir das hipóteses, alternativas e formulem possíveis mudanças. Para isso Lorieiri (2002, p. 43) atenta para o fato de que

todos os seres humanos têm o direito de decidir os rumos das suas vidas. Também crianças e jovens têm seu direito, como cabe-lhes o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem as decisões. Têm seu direito de ser educados para autonomia. Nesse sentido, uma iniciação filosófica relativa aos bons procedimentos do filosofar deve ser iniciada quanto antes.

O autor, ao destacar a importância de iniciar desde cedo nas crianças uma formação que as leve a pensar e refletir sobre tudo, e remete, também, à responsabilidade que o professor possui em proporcionar essa educação para “o pensar”. As crianças precisam adquirir a habilidade de pensarem sozinhas e não somente obter respostas prontas sobre os mais diversos temas. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 69),

[...] não pressupõe que pensar por si mesmo, por se tratar de um pensamento aplicado de forma relevante, deva ser mais importante do que enfatizar as crianças a adquirirem outros tipos de habilidade de raciocínio mais gerais. Mas, certamente, no caso de crianças, não exige, em absoluto, uma ênfase maior.

Nesse ínterim está o papel do professor em ser competente o suficiente para orientar a formação de seres críticos. Se para trabalhar filosofia com criança é necessário se ater a métodos e dinâmicas que construam um ambiente mais favorável à educação do pensar, a formação continuada e o exercício da reflexão devem ser parte inerente do dia a dia desse profissional.

Segundo Lorieri (2002, p. 43) o “que deve ser evitado, na visão educacional que defendemos é que as novas gerações sejam levadas, simplesmente, a adotar as respostas já prontas”. É preciso aprender a formularem respostas e não apenas decorar e reproduzir o que está pronto. Ter pensamento autônomo é melhorar o que já foi pensado tendo a capacidade de relacionar e contextualizar o pensamento com ênfase na discussão. Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p.12-13) reforçam que

quando nos envolvemos num diálogo devemos estar intelectualmente alertas – não há lugar para raciocínio desleixado ou para comentários involuntários ou brincadeiras impensadas. Devemos ouvir cuidadosamente os outros (pois ouvir é pensar), devemos pensar nossas palavras (pois falar é pensar). Devemos, então, ensaiar em nossas mentes o que nós e os outros dizem, e reconsiderar o que deveríamos ter dito.

Para que as crianças comecem desde cedo a pensar filosoficamente, elas necessitam de um ambiente que lhes propiciem isso. Se em casa elas não são instigadas a refletirem, e nem na escola (principal responsável por essa ação) dificilmente elas aprenderam sozinhas, sem um estímulo de expressarem o que pensam e de saber organizar seu pensamento. Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 72) afirmam que

quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos de investigação, com busca responsável das técnicas que pressupõe uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõe-se que esses procedimentos da comunidade. Quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo.

A partir do momento que o professor saiba conduzir discussões em sala de aula, conseqüentemente, as crianças irão internalizar o hábito reflexivo auxiliando-as a elaborar estratégias saudáveis de conduta humana, e também de pesquisadores. Pois, terão a capacidade de racionalizar uma possível pergunta que não há resposta e a partir dessa habilidade de repensar, organizar ideias, reunir hipóteses e buscar métodos para o alcance do resultado. E para que as crianças internalizem a prática de investigação, é necessário que o

professor saiba como preparar conteúdos e dinâmicas para o momento certo. Loreri (2002, p. 51) afirma que

os conteúdos de Filosofia são temáticas que se apresentam na forma de certas perguntas e para as quais há diversas respostas, algumas das quais presentes com mais força no cultural de cada época histórica. Essas temáticas precisam estar sempre sendo examinadas, avaliadas e, eventualmente, reelaboradas ou mesmo substituídas.

Ao levantar indagações para a turma, o professor não necessariamente procura respostas que não saiba para perguntas feitas. O fato de perguntar e as crianças irem ouvindo o outro e, esperando o término da fala do colega para apresentar a sua; isso, de acordo com Lipman (2001), incentivará o desenvolvimento do pensamento e da imaginação na discussão.

Os conteúdos e dinâmicas não devem ser feitos aleatoriamente sem qualquer orientação por aquilo que já estão estudando em cada disciplina. Essas discussões filosóficas não são, necessariamente “obrigadas” a serem feitas somente na disciplina de Filosofia, mas também nas outras disciplinas. Splitter e Sharp (1999, p. 120) confirmam isso quando dizem que

a disciplina da filosofia é, tradicionalmente, a casa para o ensino do pensamento, pois está intimamente ligada, em termos de processo e conteúdo, ao pensamento em si. Mais ainda, a filosofia oferece uma entrada para outras disciplinas, porque mexe com as fundações conceituais e epistemológicas dessas disciplinas.

Teles (1999, p. 17), também, concorda que essa prática deve fazer parte de outras disciplinas que não sejam só a de Filosofia, pois, “a filosofia deve interpenetrar todas as outras disciplinas, o pensamento filosófico deverá estar presente no ensino de todas as matérias”. Ainda, de acordo com a mesma autora, é fundamental que o professor de Filosofia e os de outras disciplinas caminhem juntos no sentido de compartilhar saberes e a forma de trabalhar o pensamento filosófico. Teles (1999, p. 17) defende que

os professores de filosofia deverão explicar aos de outras disciplinas como trabalhar com os alunos usando o processo lógico e ativando o raciocínio, incentivando-lhes a curiosidade e a reflexão. Os outros professores deverão fornecer aos professores de filosofia textos de suas próprias disciplinas para que sejam usados, também, nas aulas de filosofia.

Comungando com essa defesa de que a Filosofia é imprescindível em todas disciplinas, Martins (1979, p. 31) afirma que

todas as disciplinas tem os seus problemas, mas não as soluções, porque as soluções estão com a filosofia, única disciplina que transpõe o mundo da experiência. Para solucionar os problemas da vida, do homem e do mundo é preciso estar a cima deles, e só a filosofia alcança tal posição.

O que deve ter cuidado também é a forma como são organizados esses conteúdos para a discussão com os alunos. Lorieri (2002, p. 59) assevera que

ao serem organizados em certa ordem, os conteúdos devem ser trabalhados interligados e presentes nas preocupações das crianças, dos jovens e adultos: ainda que possam ser trabalhados um de cada vez, em determinada sequência, não convém apresentá-los de forma estanque.

É preciso estar ciente da proporção que a discussão em sala de aula pode tomar. Não é que o professor precisa saber fielmente as respostas levantadas por ele e/ou pelas levantadas pelos alunos. É preciso estar preparado para “guiar” discussão, questionando mais, levando cada aluno a formular os conceitos. Sobre isso, Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 72) afirmam que “é responsabilidade do professor garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados. Mas, em relação ao ‘toma lá’, ‘dá cá’ da discussão filosófica, o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes”.

O professor precisa estar atento para todos os alunos, a fim de que, identifique claramente a participação de todos, mesmo que alguns fiquem calados. Na visão de Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 154), “uma boa discussão não precisa envolver todos os presentes (algumas pessoas aprendem mais escutando do que falando. Estão participando plenamente, embora caladas)”. Neste contexto, é importante que o professor trabalhe com diferentes metodologias num mesmo conteúdo. Isso porque as pessoas apresentam modalidades diferentes de aprendizagem. Kochhann e Moraes (2014, p. 49) afirmam que “as modalidades de aprendizagem são visual, que valoriza a aprendizagem pela visão; auditiva, que valoriza a aprendizagem cinestésica, que valoriza a aprendizagem pelo fazer e interagir”.

Quanto à modalidade de aprendizagem de cada aluno, Kochhann e Moraes (2014, p. 51), ainda, ressaltam que “o professor pode aplicar testes para verificar qual a predominância de modalidade de aprendizagem, em sala de aula, para então planejar didática e metodologicamente suas ações”. É necessário atentar para cada tipo de modalidade de aprendizagem. Planejar e envolver todos os alunos na discussão é primordial para que todos

sejam capazes de alcançar o pensamento autônomo. Deve privilegiar numa mesma discussão, o uso da fala, de imagens, e de atividades que exijam movimento e interação.

É importante que cada um manifeste sua opinião a respeito de um conteúdo, que saiba organizar suas ideias, e crie um espírito investigador e não apenas reproduza o que já está pronto, ou nítido no momento. Mas, que seja capaz de “ver” além da realidade visível. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 155), “o que importa é que as contribuições de cada participante se relacionam e se reforçam à medida que cada um aprende com o que os outros dizem [...]”. Os diálogos devem seguir de modo participativo e ideias organizadas para não desviar a investigação em sala de aula. Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 13)

participar de um diálogo é explorar as mais variadas possibilidades, descobrir as alternativas, reconhecer outras perspectivas e estabelecer uma comunidade de investigação. À medida que os outros membros dessa comunidade refletem sobre as ideias e a lógica de sua emergência, cada um deles replica a conversação original, mas com uma nova ênfase, posto que o ângulo de visão de cada um dos indivíduos é diferente.

Para que a aprendizagem alcance um nível significativo, crianças e professor precisam estar cientes das suas funções para que a aula obtenha êxito. Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p.167), também, acreditam que

uma das características de uma discussão filosófica consiste no desenvolvimento da apresentação sistemática de ideias. Uma teoria, por exemplo, não é um conceito isolado, mas uma rede de conceitos. De modo similar, o que em filosofia é chamado de *argumento* é uma apresentação sistemática de ideias que consiste de uma *conclusão* apoiada por uma ou mais razões.

O docente não tem a função de dar respostas prontas e acabadas a tudo que as crianças perguntam, mas de orientá-las para encontrar as respostas. Ainda, para Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 159),

é preferível que as crianças esclareçam seus próprios pontos de vista em vez de o professor fazer isso por elas. Mas, às vezes, os alunos não conseguem encontrar uma maneira melhor de dizer o que querem, e o professor pode ajudá-las oferecendo uma reformulação mais compreensível dos seus comentários.

E, Splitter e Sharp (1999, p. 312) reforçam que

[...] nossa tarefa como educadores é ajudar os jovens a pensarem mais criticamente, mais criativamente e mais claramente sobre suas próprias experiências e os assuntos que as confrontam – incluindo, especialmente, os que são vistos como problemáticos ou contestáveis. [...]

Nessa forma de orientação, é importante que o professor tenha competência para conduzir as discussões em sala de aula. Se por exemplo em uma história, não é recomendável que o professor apresente primeiro sua inferência a respeito do assunto tratado na narrativa. É bom que deixe os estudantes apresentarem as suas, e a partir delas, o docente ir estimulando os comentários. Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 157) afirmam isso quando dizem que

depois de as crianças terem lido a história podemos perguntar-lhes o que encontraram de interessante e, a medida que a classe for fazendo comentários, é conveniente escrevê-los no quadro-negro e verificar com eles até que ponto está correta a representação escrita de suas ideias.

Lipman, Oscanyan e Sharp (2001), no livro *Filosofia na sala de aula*, apresentam alguns aspectos importantes para alimentar um diálogo filosófico numa discussão na aula. Para os autores, é importante obter pontos de vista ou opiniões em relação a um determinado assunto para mobilizar a discussão a partir dos interesses e da opinião que as crianças possuem ou compreenderam depois da leitura de uma história por exemplo. Na página 158, o que pode ser feito pelo professor para instigar a discussão através da opinião dos discentes. Cabe ao professor adaptar a linguagem à turma e fazer as perguntas mais pertinentes:

- Por que você achou interessante esse incidente em particular?
- Você está familiarizado com incidentes desse tipo?
- quais os pontos de vista com os quais você concorda e com os quais você não concorda?
- Como essa parte da história o ajudou a compreender o resto da história?
- Existe algo nesse episódio que você acha que deveríamos discutir?

Para eles é importante que o professor ajude os estudantes a se expressarem, esclarecendo e reformulando as ideias, no intuito de facilitar a participação com frases como:

- Parece que você está dizendo que...?
- Não poderia ser que...?
- Você está dizendo que...?
- O que eu ouvi você dizer foi que...?
- Eu tive a impressão que...?

- Será que o que você está dizendo é que...?
- De acordo com o que ouvi, você está dizendo que...?
- Assim como você vê isso...
- Corrija-me se eu estiver errado, mas será que isso...?
- Então, do seu ponto de vista...?
- Como eu entendi, você...?
- Eu estaria correto em afirmar que o que você está dizendo é...?
- Será razoável expressar a sua posição assim...?
- Será que o que você está dizendo poderia ser colocado assim...?
- Ajudaria se eu expressasse o que você disse deste modo...?

Note que essas frases são utilizadas pelo professor para *esclarecer* o que o aluno disse. Elas não pedem as razões ou as implicações do comentário; simplesmente são tentativas de *reformular* ou ajudar o aluno a reformular certos comentários que precisam ser esclarecidos. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 158).

Nesses diálogos na sala de aula, Lipman, Oscanyan e Sharp (2001) continuam no livro a elencar possibilidades a serem utilizadas na aula. O professor ainda pode explicar os pontos de vistas dos estudantes, inferir implicações lógicas, buscar coerência, pedir definições, buscar preposições, indicar falácias, pedir razões, pedir aos estudantes que digam como sabem, obter e analisar alternativas, orquestrar uma discussão, agrupar ideias, sugerir possíveis táticas de convergência ou divergência, dentre outras possibilidades de utilizar-se da reflexão, reformulação de ideias e construção do conhecimento¹. Para trabalhar Filosofia para crianças, não é necessariamente obrigatório utilizar-se dessa metodologia somente numa disciplina específica de Filosofia. É possível e recomendável trabalhar em todas as disciplinas, isso estimula o discente a buscar conhecimento nas diversas áreas e nas mais diferentes situações. Splitter e Sharp (1999, p. 119) sustentam que

se eliminarmos a ideia de tratar ‘pensamento’ como um assunto em seu próprio domínio, como, então, deveríamos tratá-lo em relação ao currículo como um todo? Pode parecer que a única opção que resta é ensinar as disciplinas tradicionais de forma que mostrem, ou chamem atenção para sua dimensão “pensante”, então reconhecendo que pensamento e investigação pertencem a todas as disciplinas [...]. É tentador concluir que o modo mais eficiente de ensinar a pensar é a partir do ponto de cada disciplina individualmente.

Os professores de cada disciplina devem construir uma relação saudável entre conhecimento e a vida dos estudantes, mostrando-lhes que aqueles conteúdos propostos, terão utilidade nas suas vidas e de que forma eles serão utilizados significativamente. O primeiro

¹ No livro “Filosofia na Sala de Aula” (2011), os autores Lipman, Oscanyan e Sharp, aprofundam a discussão desses aspectos primordiais para o diálogo em sala de aula.

passo é partir dos conhecimentos prévios de cada um, utilizando-se de procedimentos que caracterizem relação com a realidade e com a investigação filosófica.

Splitter e Sharp (1999, p. 125) asseveram que “o pensamento e a racionalidade que caracterizam a investigação filosófica levam as crianças a reinos além dos confins de suas próprias perspectivas, porém ainda conectadas com a sua experiência [...]”. Evidenciando assim, a relevância que tem em trabalhar os conteúdos, pautados na realidade dos alunos, para a partir disso, avançar a aprendizagem e enxergar a possibilidade de ser também um agente construtor do conhecimento. Splitter e Sharp (1999, p. 144) escrevem que

esse tipo de competência processual capacitará os alunos a ver além da fragmentação e especialização que caracteriza o aprendizado escolar, em direção a uma concepção mais holística de conhecimento e suas interconexões, porque os próprios procedimentos são multidisciplinares [...]. Para o que estamos apontando aqui não é nada menos que epistemológica de cada e toda disciplina. Ao se engajar em questionar, falar, escrever e raciocinar, que caracterizam a investigação filosófica, alunos (e professores) tornam-se melhores questionadores, melhores oradores, melhores escritores e melhores pensadores.

Como asseveram Splitter e Sharp (1999, p. 150), “Filosofia para Crianças envolve a transformação de salas de aula em comunidades de investigação, uma transformação que tem o potencial de enriquecer e revigorar o ensino e o aprendizado das disciplinas”. Fica clara a responsabilidade do professor em exercer com qualidade esse ofício de trabalhar filosofia com crianças, numa ação de cuidar da aprendizagem dos alunos incluindo-os numa aprendizagem significativa com investimento na emancipação dos mesmos. Demo (2004, p. 13) assevera que

por isso é fundamental redefinir o professor como quem cuida da aprendizagem dos alunos, tomando o termo ‘cuidar’ em seu sentido forte, como propõe Boff (1999). *Saber cuidar* significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia. Assim procede toda mãe cuidar intensivamente de seu filho, exerce sobre ele influência decisiva, mas investe tudo na sua emancipação. Trata-se de cuidado que não abafa, tutela, mas liberta, colocando o professor não como dono ou capataz do processo, mas como mentor socrático ou maiêutico. Recupera-se com esta idéia algo que é tão antigo a humanidade: educar é processo de dentro para fora.

Demo (2004) deixa evidente essa defesa da promoção da aprendizagem, que tem imprescindibilidade na figura do professor como promotor desse processo que requer

orientação para formação de alunos com capacidade de elaboração própria. Demo (2004, p. 14) escreve:

Como asseverava Sócrates, quando insistia na instigação do professor para promover a emancipação dos alunos. O professor não se torna descartável. Muito ao contrário, assim como os pais jamais são descartáveis, o professor é figura decisiva do processo de aprendizagem, ocupando, entretanto, lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação, não o centro do cenário. Este centro é do aluno: o professor não pode pensar, pesquisar, elaborar, fundamentar, argumentar, ler para o aluno.

Com base nessas análises, pode-se inferir que a Filosofia para crianças significa um processo de diálogo entre professor e aluno, e ambos com o conhecimento, numa investigação que ultrapassa meras respostas sem fundamentação e sem mais indagações. Ela requer preparação, planejamento e capacidade de orientar discussões e conteúdos, transformando a sala de aula num espaço de investigação filosófica para alcance da aprendizagem significativa.

Independente da disciplina, o professor pode fazer uso do que a Filosofia proporciona, para formação que vise à capacidade de raciocínio e discussão construtiva em busca do conhecimento. Favorecendo toda prática educativa na constituição dos alunos como sujeitos pensantes e conscientes do seu papel no mundo. Buscar um ensino filosófico requer capacidade do professor em orientar seus estudantes para o debate e confronto de ideias e não conformismo diante dos fatos. Isso justifica a importância de começar desde cedo o exercício de investigação, de debate. As crianças ao terem contato desde o início com a reflexão, farão uso em todo processo escolar e se tornará algo natural sem que enfrente depois a barreira que algum paradigma predominante possa lhes influenciar para alienação.

Considerações Finais

Intentou-se com esse artigo apresentar a importância do trabalho da Filosofia para crianças e quais suas contribuições para o processo de emancipação do indivíduo. Afirma-se que o ato de filosofar contribui e enriquece a práxis educativa e faz com que o pensar reflexivo se aguace gradativamente. Isso possibilita ao professor um desvincular de certas ações conteudistas e repensar novas e melhores formas de realizar sua prática pedagógica. Assim, proporciona caminhos para um ensino crítico que insere o estudante na sociedade e o faz participante da mesma, não somente como um sujeito observador, mas como alguém que

participa e interage com os demais. Portanto, a Filosofia é fundamental para um pensar crítico-reflexivo da realidade em que vive, e relacionar os fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Referências

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

DEMO, Pedro. **O Professor do Futuro e a Reconstrução do Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa Princípio Científico e Participativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **Filosofia para Crianças**. Goiânia: UFG, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **As Crianças Precisam de Filosofia?** Maringá, PR, ano 1, n. 1, maio 2001. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/ru16_sofia.htm>. Acesso em: abr. 2014.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. **Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marco Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mário R. **Filosofia da Ciência**. Goiânia: Oriente, 1979.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).

SPLITTER, Laurance, J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma Nova Educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.