

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EUDERLI FREIRE DE FREITAS

**A FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO
PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA?**

**RIO BRANCO
2018**

EUDERLI FREIRE DE FREITAS

**A FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO
PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Banca Examinadora, do curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Acre – UFAC, como
requisito final para a obtenção do título de
licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima

**RIO BRANCO
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- F866f Freitas, Euderli Freire de, 1980-
A Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental: caminho para uma educação crítico-reflexiva? / Euderli Freire de Freitas. – 2018.
99 f. ; 30 cm.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Rio Branco, 2018.
Inclui referências bibliográficas e anexos.
Orientador: Profª. Dra. Elizabeth Miranda de Lima.
1. Pedagogia. 2. Educação – Ensino de filosofia. 3. Infância. 4. Ensino fundamental. II. Título.

CDD. 370

EUDERLI FREIRE DE FREITAS

A FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito final para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima

Banca Examinadora

Elizabeth Miranda de Lima
Professora Dra. do Centro de Educação Letras e Artes
Universidade Federal do Acre

Orientador (a)

Lenilda Rego A. de Faria
Professora Dra. do Centro de Educação Letras e Artes
Universidade Federal do Acre
(Membro)

Elisabete Carvalho de Melo
Professora Dra. do Centro de Educação Letras e Artes
Universidade Federal do Acre
(Membro)

**RIO BRANCO ACRE
2018**

Dedico este trabalho a Deus e a minha família que me apoiou, em especial minha esposa Antônia Lima e minha filha Ana Flávia, meus pais Manoel Lopes e Wilma Freire. Dedico também a minha Orientadora Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima e aos colegas de turma.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por poder adquirir novos conhecimentos, à minha família, de maneira especial minha irmã a professora Maria Francisca Freire, pelo apoio, a todos os colegas que estiveram ao meu lado nesta trajetória, de modo especial, Antônia Cleilsa e Rosivania Rocha, e a todos os professores que contribuíram para minha graduação em Pedagogia. Agradeço também à Universidade Federal do Acre pela oportunidade concedida.

[...] Sócrates necessita da filosofia para viver, como a água, como o pão; em verdade, mais ainda, porque com o pão e a água sobreviveria e com a filosofia se pode viver de verdade. Porque para filosofia, segundo Sócrates, viver uma vida sem pergunta não é viver de verdade.

(KOHAN, 2003, P. 171).

RESUMO

A pesquisa intitulada “A Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: caminho para uma educação crítico-reflexiva” tem como objeto de estudo a relação entre a filosofia e o currículo, especialmente ao indagar sobre as possibilidades formativas deste componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, o problema de pesquisa que direcionou a investigação expressa-se na indagação sobre as possibilidades do ensino de filosofia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista, sua relação histórica com a infância, a educação e a pedagogia. Dessa forma, a pesquisa teve por objetivo geral identificar as contribuições da filosofia na constituição e educação da infância, descrevendo as razões que justificam a necessidade de se ensinar este campo de conhecimento nos anos iniciais do Ensino fundamental I, na perspectiva do desenvolvimento de uma educação para o pensamento crítico e reflexivo. Com os objetivos específicos buscou-se: a) analisar a trajetória do conceito de infância na Filosofia; b) identificar e analisar o modo como se configura o ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas no Município de Rio Branco; c) apontar e descrever os conteúdos que são priorizados no seu ensino. Para fundamentar as análises foram utilizadas como referência autores como: Kohan (2003), Postman (1999), Gallo, Cornelli e Danelon (2003), Rodrigues (2012), Muranaka (2009) e Teixeira (2012). Em termos de percurso metodológico a pesquisa foi desenvolvida com base no aprofundamento bibliográfico do tema por meio de revisão de literatura, momento em que foi realizado um levantamento de artigos sobre a temática publicados em revistas especializadas na área educacional (Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Educação e Realidade) e em revistas especializadas em filosofia. Também foi realizada pesquisa de campo em cinco escolas de Ensino Fundamental da rede particular do município de Rio Branco, Acre. Os resultados da pesquisa apontaram duas configurações no ensino da filosofia: a primeira se apresenta como um ensino de forma integralizado juntamente com outras disciplinas, sem a nomenclatura de filosofia, e a segunda, que traz o ensino de filosofia como um componente autônomo, usufruindo do status de disciplina independente em conteúdo e nomenclatura. Quanto aos conteúdos que são abordados no ensino de filosofia, destaca-se que estes se dividem em dois grupos. O primeiro composto pelas escolas A, B e C, que desenvolvem um ensino baseado numa concepção de filosofia com uma abordagem moralizante, focada nas discussões da ética, da justiça, no diálogo, na amizade, no respeito, com vista, a formação do bom cidadão e do bom cristão. O segundo grupo (escola D), onde os conteúdos da filosofia estão configurados por grandes temas, tais como: questões metafísicas, axiológicas, éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, lógicas e de filosofia da linguagem. Neste sentido, a pesquisa indicou a fecundidade da relação entre filosofia, infância e escolarização, bem como sua potencialidade formativa em termos de desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e da curiosidade cognitiva das crianças.

Palavras chave: Infância, Educação, Ensino de Filosofia, Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	14
BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA E O POTENCIAL FORMATIVO DA FILOSOFIA.....14	
1.1 – A Filosofia e o percurso histórico do conceito de infância: da filosofia Clássica a Contemporânea	15
1.1.1- Conceituação da Infância na Filosofia Clássica Grega.....	16
1.1.2 – A infância medieval: um adulto em miniatura.....	23
1.1.3 – A infância moderna: da origem do sentimento materno/familiar à escolarização	25
1.1.4 – A infância contemporânea	30
1.2 – A relação histórica entre infância, educação e filosofia	34
1.2.1- A relação infância e educação: da Grécia antiga clássica à contemporaneidade	35
1.3 - A potencialidade formativa da filosofia no processo educativo: do treinamento à autonomia intelectual	41
CAPITULO II.....	51
A FILOSOFIA COMO COMPONENTE FORMATIVO NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....51	
2.1 – Percurso metodológico da pesquisa de campo.....	51
2.2 – Descrevendo os dados coletados nas escolas campos de pesquisa.....	53
2.2.1 – Descrição dos materiaisdaescola A.....	53
2.2.2 – Descrição dos Materiais das escolas B e C.	55
2.2.3 - Descrevendo o material da escola D	58
2.3 – Analisando os materiais da pesquisa de campo	60
2.3.1 – O que dizem esses materiais a respeito do ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	60
2.4- Dialogando com alguns autores a respeito do material analisado	77
3.0 CONCLUSÃO	87
4.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS.....	93
Anexo- A: Protocolo de Pesquisa TCC_ período (2012- 2016)	94

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a relação entre a filosofia e o currículo, especialmente ao indagar sobre as possibilidades formativas deste componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o problema de pesquisa que direcionou a investigação expressa-se na indagação das possibilidades de se ensinar filosofia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista, sua relação histórica com a infância, a educação e a pedagogia.

Como forma de garantir uma resposta aprofundada ao problema de pesquisa, foram elaboradas questões secundárias, a saber: Qual a trajetória do conceito de infância na filosofia? Como se configura a relação histórica entre infância, educação, pedagogia e a filosofia? Quais os elementos que expressam sua potencialidade formativa? Como se configura na atualidade o ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do Município de Rio Branco? Quais conteúdos são abordados no ensino de filosofia (nos anos iniciais do Ensino Fundamental) nas escolas que ofertam esse componente curricular? Em que aspectos o ensino de Filosofia pode contribuir para que a educação da infância se desenvolva de forma que possa favorecer uma formação reflexiva, crítica e consciente?

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo geral identificar as contribuições da filosofia na constituição e educação da infância, descrevendo as razões que justificam a necessidade de se ensinar este campo de conhecimento nos anos iniciais do Ensino fundamental I, na perspectiva do desenvolvimento de uma educação para o pensamento crítico e reflexivo.

Buscando auxiliar na efetivação do objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos, posto que, estes permitiram: a) analisar a trajetória do conceito de infância na Filosofia, descrevendo como esta área de conhecimento contribuiu para a formulação de diferentes concepções sobre como educar a infância; b) identificar a relação histórica entre infância, Educação, Pedagogia e Filosofia, analisando como esta tem contribuído como elemento de debate para a afirmação da infância; c) analisar o potencial formativo da filosofia no processo educativo, tendo em vista, que seus elementos podem possibilitar uma educação para além do mero treinamento de competências; d) identificar como se configura o ensino de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas no

Município de Rio Branco, de modo a descrever os conteúdos que são priorizados no seu ensino; e e) apontar em que aspectos o ensino de Filosofia pode contribuir para que a educação da infância se desenvolva de forma que possa favorecer uma formação reflexiva, crítica e consciente.

A relevância da pesquisa sobre esta temática se evidencia diante das perspectivas de formação humana, impressas pelas atuais reformas educacionais, as quais enfatizam uma formação aligeirada, técnica e pragmática, com um modelo formativo direcionado para a preparação para o trabalho, e o desempenho nas avaliações externas. Embora o discurso seja outro, interessa mesmo é um homem acrítico – e para tal, estimular uma formação para pensamento, para reflexão e para crítica - é visto como algo desnecessário.

Do ponto de vista pessoal, o interesse por este objeto de pesquisa advém das contribuições provenientes da minha formação filosófica, tanto no bacharelado quanto na licenciatura em Filosofia, das leituras e reflexões realizadas ao longo do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre- UFAC, de modo especial, das disciplinas de Filosofia da Educação I e II.

Dentre os fatores que me levaram a fazer esta investigação, destaca-se a minha inquietação com relação à ausência dessa área, no currículo do Ensino Fundamental I, em escolas da rede pública. Reitera-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2009), os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental I (1991), os Cadernos de Orientações Curriculares (COCs, 2009), afirmam que o objetivo da educação é formar um cidadão ativo, crítico e consciente. Tais pressupostos suscitam a indagação: por que esse componente pouco ou quase nunca se faz presente nas escolas? Quais as consequências de sua ausência no currículo? Que mudanças poderão advir no modelo de formação do aluno a sua presença no currículo?

Para fundamentar as análises foram utilizadas como referência autores como: Kohan (2003), que possibilita a compreensão da trajetória de constituição do conceito de infância na filosofia desde o período clássico aos dias atuais e sua relação com a educação e a filosofia; Postman (1999), ao tratar da forma como a criança era percebida na Idade Média e o seu processo de desaparecimento na contemporaneidade, Rodrigues (2012), que aborda a falta de espaço da filosofia nos currículos oficiais; Muranaka (2009) com as análises sobre o espaço do ensino de

filosofia no ensino fundamental e Teixeira (2012) que estudou sobre a inserção do ensino de filosofia na Educação Básica.

Em termos de percurso metodológico a pesquisa foi desenvolvida seguindo algumas etapas, a saber:

- Aprofundamento bibliográfico do tema por meio de revisão de literatura. Neste momento, foi realizado um levantamento de artigos sobre a temática publicados em revistas - Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Educação e Realidade e em revistas especializadas em filosofia, que se fazem presente no anexo A.

- Coleta de dados empíricos realizada adotando-se os seguintes parâmetros: identificação das escolas públicas que ofertassem o componente de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Rio Branco; sendo constatada a ausência deste componente no currículo dos anos iniciais da rede pública, procedeu-se o levantamento dos mesmos dados nas escolas particulares e confessionais da capital. Nesse momento foram identificadas 10 (dez) escolas, sendo 7 (sete) particulares e 3 (três) confessionais, todas trabalhando com primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na sequência foram organizadas visitas a estas instituições, as quais transcorreram no período de agosto, setembro e início de outubro/2017. Constatou-se que somente cinco trabalhavam com a filosofia, destas, somente quatro aceitaram participar da pesquisa e nos fornecer os dados necessários. Esta fase se deu no período da segunda quinzena do mês de novembro de 2017 a janeiro de 2018.

Na sequência de etapas da pesquisa passou-se ao momento de sistematização e análise dos dados coletados, que consistiu no momento de organização e elaboração do relatório de pesquisa, que se estrutura em dois capítulos. No primeiro, se fez um breve panorama histórico sobre o conceito de infância na filosofia, bem como sua potencialidade formativa, e no segundo, se fez a descrição e análise dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo, analisando-os à luz do referencial teórico que embasaram o trabalho. Por fim, são apresentadas algumas conclusões sobre a pesquisa realizada, seguida das referências bibliográficas.

Em suma, no que se refere à relevância acadêmica, espera-se que esta pesquisa possibilite o debate sobre os conhecimentos científicos que contribuem

para a formação da infância pautada nas capacidades reflexivas, que são indispensáveis em uma formação cidadã. Espera-se também contribuir com o despertar de outros graduandos e pesquisadores para o debate dessa problemática no meio acadêmico.

CAPÍTULO I

BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA E O POTENCIAL FORMATIVO DA FILOSOFIA

Neste capítulo será efetuada uma análise sobre as possibilidades e potencialidade da filosofia como componente formativo de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase para o exame de como tem sido tratado no âmbito da filosofia o conceito de infância.

O capítulo está organizado em três partes, a primeira trata do percurso histórico do conceito de infância na filosofia clássica, medieval, moderna e contemporânea. O objetivo desta análise foi realizar um apanhado histórico de como era compreendido e conceituado o ser infantil na filosofia desses períodos.

Na segunda parte do capítulo foi enfatizada a relação histórica entre infância, educação e filosofia. Busquei mostrar como se tem dado historicamente a questão da educação da criança, de modo mais incisivo nos períodos moderno e contemporâneo.

A terceira parte prioriza a análise da potencialidade formativa da filosofia para a educação, tendo em perspectiva o desenvolvimento da autonomia intelectual. Se mostrará ainda a importância deste campo de conhecimento no processo educativo do ser humano, uma vez que, permite que o educando trabalhe e estimule sua capacidade intelectual e cognitiva em busca do pensar, analisar, refletir e criticar, a partir de conhecimento já produzido sobre a realidade social, cultural, religiosa e política.

Para o desenvolvimento deste capítulo foram utilizados como referências autores e documentos oficiais como: Kohan (2003), uma vez que, este apresenta as marcas do percurso histórico do conceito de infância desde a filosofia grega clássica até a filosofia contemporânea. Ou melhor, o conceito de infância de Platão a Foucault e outros contemporâneos, a relação entre infância, educação e filosofia, bem como, a potencialidade formativa desta no processo educativo da infância. Postman (1999), Nascimento, Brancher e Oliveira (2011), posto que, os mesmos apresentam elementos que caracterizam a construção do conceito de infância no período medieval, moderno e contemporâneo. Também se recorrerá ao Documento Brasil (2005), que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção sobre

os Direitos da Criança, entre outros dispositivos de lei que normatizam os direitos da infância contemporânea em nível mundial e nacional. Ainda se recorreu ao estudo de Warde (2007) para demonstrar, em nível de Brasil, a compressão da diferença entre criança e infância.

Para o desenvolvimento do segundo tópico, se recorreu aos autores Koninck (2007), Nogueira e Leal (2015), Gallo et.al (2003), Peixoto (org. 2004), Ferreira (2009), uma vez que, suas obras permitirão que os argumentos apresentados por Kohan sejam confirmados e fortificados, posto que, mostram como se foi tecendo filosoficamente essa relação da infância com a educação e destas com a filosofia ao longo dos períodos da conceituação dessa idade da vida do ser humano.

Ainda se recorreu a autores como: Gallo, Cornelli e Danelon (2003, p. 23), que trazem a questão da filosofia como elemento formativo para que o educando aprenda a pensar por si mesmo. Nogueira e Leal (2015), Naldinho e Junior (2012), Rodrigues (2012), Gallo (2012), Tesser, Horn e Junkes (2012), Severiano (2012), Ferreira (2009) e Diez e Cunha (2012), que embasaram os debates sobre essa potencialidade formativa da filosofia apontada por Koham (2003), permitindo compreender a importância desta área de conhecimento no processo de formação do ser humano, de modo particular, do cidadão infante: a criança e aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1– A Filosofia e o percurso histórico do conceito de infância: da filosofia Clássica à Contemporânea

Ao empregarmos o conceito de infância, logo vem ao entendimento a percepção desta como algo atemporal, pois entende-se que sempre existiu como a conhecemos com as referências de nosso tempo. Este entendimento derivado do senso comum tem as suas limitações, pois apresenta-se como a-histórico, isso porque, além de negar sua historicidade, permite o entendimento de que esta não é uma construção social, cultural e econômica que pode variar de sociedade para sociedade.

Outro entendimento que se tem, este mais historicizado, é de que a Infância é uma criação exclusivamente da modernidade, que nasceu juntamente com a criação da escola e as transformações da sociedade a partir dos séculos XVII e XVIII, essa infância pode ser chamada de rousseauiana.

Assim como KOHAN (2003), compartilho do entendimento de infância como um conceito construído ao longo da história da humanidade, e que vários filósofos já se ocuparam desse tema. Assim, vale salientar como os discursos filosóficos foram tecendo percepções e entendimentos sobre essa fase da vida do ser humano, desde os gregos, aos filósofos considerados modernos e contemporâneos.

De acordo com Kohan (2003, p. 19), a atividade de resgate da conceituação de infância é imprescindível, pois quando se pensa um conceito como o este que sedimenta discursos pedagógicos, passa a ser tarefa de quem estuda e trabalha com a filosofia da educação, refletir sobre a construção de um conceito de infância que se faça presente no cerne de discursos filosóficos que demarcam a historicidade da construção do conceito de infância ou, como o autor denomina, de história das ideias filosóficas que demarcam essa especificidade dessa fase da vida humana. Vejamos o que diz o autor com relação a esse assunto:

Esta primeira parte estuda uma primeira forma de relação entre filosofia e infância. Trata-se de uma tarefa “Clássica” de filosofia da educação: pensar um conceito que se encontra na base de muitos discursos pedagógicos [...] nosso trabalho se escreve no marco que poderíamos denominar uma “história das idéias filosóficas sobre a infância [...] (KOHAN, 2003, p. 19)

Como se ver, o autor assinala que desde tempos passados, há uma relação entre a filosofia, infância e educação, que esta já se fazia presente, conceitualmente, em discursos filosóficos os quais podem ser denominados de “história dos discursos filosóficos da infância”.

1.1.1- Conceituação da Infância na Filosofia Clássica Grega

Pode-se identificar em Platão, grande filósofo da antiguidade conceituações a respeito da infância na Grécia Antiga. Em seus discursos sobre a criança, este filósofo aponta marcos que caracterizam bem o que se entendia socialmente como essa fase da vida humana.

De acordo com Kohan (2003), Platão não fez estudos propriamente sobre a infância e nem tão pouco criou uma teoria que articulasse um único conceito para essa fase da vida humana, nem a resumiu em uma só palavra. Talvez porque em

sua época, no grego não houvesse essa possibilidade, pois etimologicamente esta não existia.

Segundo o autor, quando o filósofo se referia a criança utilizava-se de duas palavras: *país* e *néos*. A primeira tem raiz indo-europeia que em grego transforma-se *pa/po* e no latim *pa/pu* e equivale *país* e *puer*. Que tem o significado primitivo de “alimentar ou alimentar-se”. Da raiz destas palavras surgem várias outras que o autor descreve da seguinte maneira:

[...] da mesma raiz temática são, por exemplo, os termos *pateomais* (comer); *apostas* (sem comer), em jejum, (*impatus*); *Pater* (“pai, ‘o que alimenta’, em latim, *pater*); *paízo* (brincar como uma criança’, ‘divertir-se’, ‘fazer criancices’). *Póa* (‘pasto’, em latim *pasto*); *paimém* (‘pastor’, ‘o que leva para comer’ em latim, *pastor*); *paidian* (‘jogo’, ‘diversão’); *paidiá* (‘jogo’, ‘passa tempo’); *paidéia* (cultura, ‘educação’) *paideúdo* (‘formar’, ‘educar’); *paidagogós* (o que conduz a criança; ‘pedagogo’) (KOHAN, 2003, p. 29).

Como se ver, a primeira palavra utilizada por Platão (*país* no grego e *puer* em latim) possui um amplo significado, de forma que permite que o mesmo, ao utilizá-la em grego possa estar se referindo tanto a criança como a jovens sem uma idade determinada, o que é possível dizer, de acordo com Kohan (2003), que se refere frequentemente ao menino do sexo masculino até a entrada na cidadania, já com relação a menina, até o casamento.

A segunda palavra utilizada por Platão apontada por Kohan (2003, p. 31) é a *néos* que remete aos “jovens”; “recente” ou “novo”, sendo a mesma ligada à raiz etimológica *nu*, a qual origina-se o termo *núm*, que significa “agora”; podendo ser aplicado não somente a pessoas, mas a plantas e animais. Nesse sentido, se pode dizer, pela a amplitude de significados das palavras (*país* e *néos*) utilizadas por Platão para designar o termo criança em grego, tenha levado o mesmo a várias conceituações e caracterizações dessa fase da vida humana na filosofia clássica grega.

Dessa forma, por não haver no grego clássico um termo que tem no latim, (*infantia*) para designação em uma só palavra a criança grega em referência a um recorte de idade bem determinada, permite inferirmos que na antiguidade não houvesse demarcações que possamos entender como a criança era entendida e tratada, inferência esta que, ao debruçarmos sobre os estudos de Kohan, se mostra um tanto equivocada.

Fundamentado nos estudos de Kohan (2003, p. 33), pode-se reconhecer que, a falta de uma palavra para a designação do termo *criança* ou *infância* no grego, tenha levado a associação desta fase da vida humana a de escravo jovem, vale ressaltar que, essa demarcação não se faça presente na maioria das literaturas oficiais, e, portanto, esse é um dos fatores que contribui para a formação de juízos da não existência de infância na cultura e na sociedade grega clássica.

Contrapondo essa visão da literatura dominante, Kohan (2003), destaca que Platão, pela amplitude significativa das palavras utilizadas (*país* e *néos*) na significação do termo *criança*, tenha apresentado em seus discursos, quatro demarcações para o termo *infância*, sendo estas: a infância como possibilidade; a infância como inferioridade, a infância como o outro desprezado, e por último, a infância como sendo um material da política. Na sequência se fará o detalhamento de como se configura cada uma dessa visão platônica da infância.

A infância Platônica como possibilidade o levou a preocupar-se com uma boa educação, posto que, de acordo com o mesmo, é nos primeiros momentos da vida que se imprime o caráter e a personalidade do virá a ser o indivíduo quando adulto. Observa-se o que diz Kohan (2003), a esse respeito:

Os primeiros momentos são os mais importantes na vida, [...] por isso não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contêm mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro. Porque se a pessoa a vida como consequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um futuro que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos [...]. (KOHAN, 2003, p. 39).

Portanto, se ver a criança como um povo do ser humano, por isso, deve ser cuidada e educada desde a primeira idade, pois é essa educação ou a boa educação que guiará seu caminho para ser um bom cidadão. O que essa criança será quando adulto é resultado da educação de hoje, por isso, deve ter o maior cuidado possível para guiar bem esse primeiro momento ou fase da vida humana. Nesta concepção de infância, a criança é um devir progressivo e os frutos que produzirá na sequência, está diretamente ligado com o que lhes foi oferecido de bom ou mal, nos seus primeiros passos ou nos primeiros anos de vida.

Ainda de acordo com o autor, Platão considera que se faz necessário que a sociedade se preocupe e cuide da educação da criança, não pelo lugar que esta ocupa na sociedade no presente, mas pelo que ela pode ocupar no futuro.

Segundo esta concepção de infância, a criança é a base de toda vida humana que se bem-educada sua natureza será virtuosa e produzirá frutos de bom sabor para a pólis.

Sendo a infância o primeiro degrau ou a base da vida do ser humano, esta se torna, na visão de Platão, incompleta e inacabada e cabe, progressivamente, a educação ir fazendo essa completude.

Nesse sentido, Kohan (2003, p. 40) descreve que:

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negativa em ato, uma visão não-affirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente [...] (KOHAN, 2003, p. 40).

O autor continua sua análise afirmando:

[...] Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (KOHAN, 2003, p. 40).

A infância platônica como possibilidade é tudo e é nada ao mesmo tempo, o que nos permite reconhecer que a infância nessa demarcação pode ser considerada um ser socialmente inferior e que está na sociedade como um ser incompleto e inacabada, cabendo a educação guiar seus passos e tira-lo desse estado de devir humano e de inferioridade social, que é a segunda demarcação da infância platônica que detalharemos nos parágrafos a seguir.

A infância como significação de inferioridade na visão filosófica de Platão, refere-se à diferenciação do ser pequeno, tanto em tamanho físico como no âmbito da espiritualidade. Nesta visão, a criança não é um ser capaz de executar ações autônomas, necessitando sempre dos cuidados de um adulto ou preceptor. É também comparada a um escravo e um indivíduo sem ordem e sem cultura, sendo da educação a tarefa de torná-la livre e desenvolver suas potencialidades.

Kohan (2003, p. 42) expressa essa visão platônica de inferioridade da criança da seguinte maneira “[...] as crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos [...]. Por isso, devem ser sempre conduzidos por um preceptor”.

Como se percebe a criança é um ser inferior assim como o escravo é socialmente, por isso, necessita sempre de ter um adulto responsável pela mesma. O que a faz diferenciada do escravo, é a sua potencialidade que através de uma boa educação pode se desenvolver e ser um adulto virtuoso. Vale salientar que, essa potencialidade só a torna superior ao escravo quando deixa de projetar tudo que há de inferior na natureza humana tais como a desordem, a ausência de harmonia a aspereza, desproporcionalidade:

[...] Essa potencialidade, quer diferenciar a criança do escravo, não a torna melhor enquanto projeta o que para Platão há de inferior no ser humano e na ordem social que abriga: a desordem, a falta de harmonia, a desproporção (KOHAN, 2003, p. 43).

Aqui, a infância ao ser comparado com o escravo, é vista como seres inferiores, sem cultura, sem proporção e que socialmente não se enquadra na qualidade de cidadão. Mesmo possuindo inataamente uma potencialidade, enquanto não se libertar por via da educação, não deixa sua condição de ser inferior.

Outro aspecto que Kohan (2003), examina dos discursos de Platão para mostrar a demarcação de infância como um estado de inferioridade, refere-se a esta como um estado de embriaguez, uma vez que, nesta condição a pessoa não é capaz de dominar-se, dependendo de outro para guardá-lo, e no caso da infância um adulto. “Em estado de embriaguez, um adulto, como uma criança, [...] é menos dono de si mesmo do que nunca, e o mais pobrezinho de todos os homens. O embriagado é uma criança pela segunda vez, como o ancião [...]” (KOHAN, 2003, p. 44).

Essa visão de incapacidade da criança é confirmada quando Platão, de acordo com o autor, descreve “[...] Na infância não é possível saber o justo e o injusto; é o tempo da incapacidade, das limitações no saber, também no tempo; é a falta de experiência, é a imagem da ausência do saber, do tempo e da vida”. (KOHAN, 2003, p. 45).

Como se percebe, Platão se utiliza das comparações da infância com o escravo, que precisa de um dono e um senhor, do adulto em estado de embriagues

e esta como um tempo de incapacidade, para justificar a demarcação em seus discursos da infância como sendo, de um ser que se encontra em um estado de inferioridade e dependência em relação ao homem adulto, ao cidadão da pólis. E sendo assim, deve ser um ser desprezável socialmente, esta é a terceira demarcação platônica da existência de infância, a qual se passará a discorrer na sequência.

A compreensão da infância como o outro desprezado marca a terceira visão platônica sobre a criança. Estes estão expressos no discurso em que Platão se utiliza dos diálogos de Sócrates para comparar a infância como sendo a fase da falta de experiência com a administração pública da pólis. Para o mesmo, se o filósofo é visto como alguns sem muito ou nenhum valor, referentes aos assuntos e coisas públicas, assim também é a criança. Desta forma, filosofia e infância não encontram problemas em está e andar como parceiras, uma vez que, todas são percebidas como coisa sem importância na pólis. Esses argumentos são encontrados nos diálogos em Sócrates e Cíclices.

Vejamos como descreve essa passagem a respeito do desprezo da filosofia e da infância nesses diálogos:

[...] É isso que sucede a Sócrates. A filosofia, como a infância, está ligada a falta de experiência. O filósofo é tão ridículo e infantil nos assuntos públicos como os políticos o são nas conversas filosóficas [...]. De modo que, para Cíclices, a infância e a filosofia podem estar juntas porque ambas são, por natureza, coisa sem importância (KOHAN, 2003, p. p. 52 – 53).

Dessa forma, é possível compreender o porquê que nessa demarcação de infância descrita por Platão, a criança é o ser desprezável, sem serventia socialmente. Se os filósofos são os indolentes, portanto, são indesejáveis, as crianças também as são.

Ao comparar os diálogos entre Sócrates e Cíclices, Platão aponta a criança como o filósofo, alguém sem serventia para a pólis. É nesse sentido que o texto de Kohan, ao descrever essa característica da infância na filosofia clássica enfatiza:

[...] As crianças são a figura do não-desejado, daquele que não aceita a minha verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencida azotado, expulsado da pólis. As crianças são, para Sócrates e para Cíclices,

portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído. [...] (KOHAN, 2003, p. 55).

Em suma, na pólis grega a criança é comparada a um filósofo, alguém que é visto com maus olhos pela sociedade, pois do ponto de vista da administração das coisas públicas, pouco ou nada sabe. E sendo o filósofo essa pessoa sem serventia para a pólis, sua presença é indesejável tornando-se um alguém desprezável. Nesse sentido, ao comparar a infância ao filósofo, Platão a aproxima de uma concepção do outro como o indesejável, sem serventia socialmente e politicamente.

Outra visão platônica sobre a infância é aquela na qual as crianças são vistas como o futuro, o povo humano, que se forem bem cuidadas por meio da educação, serão bem formadas, e sendo estas bem instruídas poderão ser os governantes da pólis.

Como se percebe, nos discursos platônicos que se refere a infância, esta ganha conotação política, daí o porquê que o mesmo se preocupa com a boa educação das crianças. Serão estas, de acordo com Platão, os futuros reis e governantes da pólis. Kohan descreve da seguinte forma esta parte do discurso de Platão que caracteriza a quarta marca da existência de uma infância na filosofia clássica:

[...] em A República, tantos cuidados na criação e na educação dessas pequenas criaturas si justificam porque elas serão os futuros guardiões das pólis, seus governantes [...]

[...] como sabemos, essas crianças com cuja educação se preocupa Platão serão, no futuro, reis e rainhas que filosofem e filósofos que governem, de modo justo a pólis [...] (KOHAN, 2003, p.56).

Kohan enfatiza na perspectiva platônica a criança, não como um material importante pelo que esta é no presente, mas, pelo material político que pode vir a ser no futuro, isso se bem cultivada com uma boa educação que a forme, quando adulto, em um filósofo para governar a pólis.

Nessa concepção platônica tanto a infância como a educação estão a serviço da política, não de qualquer política, mas da boa política com vista a boa governança da pólis, haja vista que, esta necessita de homens adultos bem formados, e para se alcançar esse fim, a criança e a educação são importantes na

visão de Platão para a construção da Pólis sonhada, onde o governante seja filósofo e governe esta para todos justamente.

Em síntese, a filosofia clássica da infância, apresentada por Kohan (2003), tem como grande representante o filósofo grego Platão. O autor apresenta quatro demarcações em seus discursos que mostram a existência de uma visão do que era a criança na pólis da antiguidade grega. Esta infância era caracterizada como sendo: uma possibilidade futura, a inferioridade presente, o outro desprezado e indesejável socialmente por não ter serventia ou domínio da administração da pólis, e por último, a infância como material da política, visto que, esta seria a matéria prima da política grega. Vale salientar que todas essas caracterizações da infância platônicas e seus destinos estão diretamente relacionados aos seus processos educativos. Se bem-educadas a infância poderá ser o rei ou o governante da pólis capaz de governar de forma justa a sociedade.

Portanto, de acordo com o exposto até então e com base nos descritos de Kohan (2003), é possível dizer que na antiguidade e também na filosofia clássica, havia sim uma visão da infância, mesmo que esta não seja a infância criada pela modernidade, que será assunto apresentado e discutido mais adiante. Na sequência será examinada a forma de como a criança era vista e tratada na Idade Média.

1.1.2 – A infância medieval: um adulto em miniatura

No período medieval a criança não era compreendida como alguém com características e necessidades diferenciadas do adulto. De acordo com Kohan (2003), com base nas pesquisas de Philipes Ariès, na Era Medieval as sociedades não possuíam de fato a consciência sobre as crianças como portadoras de uma infância. Nessa sociedade, de acordo com o autor, o infante estava relacionado com a pessoa que não tinha a capacidade de satisfazer suas necessidades mínimas. Koran aponta que:

[...] as teses de Aires são duas: a primeira é que nas sociedades europeias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de infância. Nessas sociedades, o que hoje chamamos de infância, estava limitado a esse período relativamente curto, mais frágil da vida, em que uma pessoa ainda não podia satisfazer por si mesma suas necessidades básicas [...]. A segunda tese, complementar a primeira, é que a partir de um longo período, e, de um modo definitivo, a partir do séc. XVII, se produz uma

mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação a “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar [...] (KOHAN, 2003, p.63-64, 66).

Essa primeira tese de Ariès referente a infância medieval, nos mostra que a visão de infantes como incapazes, nas sociedades medievais estudadas por ele, refere-se ao período pueril, onde a criança ainda está em fase de faixas, sendo incapaz de prover e satisfazer suas necessidades básicas indispensáveis para sua sobrevivência, tais como: comer, beber, higienizar-se, entre outras. Se a primeira tese de Aires nos confirma a existência de uma curta infância na era medieval, a segunda mostra, segundo Kohan (2003), que esse panorama começou a mudar a partir do século XVII, uma vez que, a sociedade começa a produzir um novo olhar para com as crianças. Estas não mais são vistas como adultos pequenos, mas como um alguém que necessita de cuidados e de carinho por parte dos adultos. Em outras palavras a criança passa a ser uma fonte de distração que merece toda atenção das famílias.

Ainda de acordo com o autor, reportando-se a primeira tese de Aires, tão logo as crianças largassem o curto período das faixas e de dependência total do adulto, eram inseridas na sociedade, pois, se entendia que estas eram adultos, só que em miniatura, como mostra o trecho a seguir:

Segundo essa tese, um longo período que, vai até um momento difuso entre os séculos XVII e XVIII, aquelas a quem hoje chamamos de crianças, eram adultos menores, ou em menor escala de tamanho [...]

Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles [...] (KOHAN, 2003, p.64).

Neste período, a criança não era vista em suas especificidades e necessidades que a moderna concepção de criança da modernidade consolidou. Tão logo fosse possível, as crianças ligavam-se diretamente para a condição de homens e mulheres adultos, incorporando-se as formas de vestir e comportar-se socialmente.

Corroborando com os estudos de Ariès, Kohan (2003) destaca a inexistência de um sentimento materno e ou de proteção aos pequenos, sendo comum, a prática do infanticídio, pois a morte de crianças era motivo de indiferença por parte da sociedade e até por parte das próprias progenitoras. Perder um bebê neste período

lugar. Era um período em que as mulheres tinham uma alta fertilidade, no entanto, havia uma grande natalidade, como aponta Kohan (2003, p.65) “até o século XVII, predomina o que Ariès chama de ‘infanticídio tolerado’ junto a um sentimento de indiferença, ‘com relação a uma infância demasiadamente frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande’.

Pode-se enfatizar que neste período o que se compreendia como infância era o curto período pueril, onde o pequeno era incapaz de auto prover-se. Esse panorama na dura vida das crianças só começou a ter mudanças a partir do século XVIII com o processo de transição da sociedade medieval para moderna. Infância que se conhecerá melhor a seguir.

1.1.3– A infância moderna: da origem do sentimento materno/familiar a escolarização

O exame histórico-social das concepções sobre a infância nos permite compreendê-la como uma construção social e cultural de cada época. Se na era medieval não havia o sentimento de cuidado e proteção para com a criança, esse contexto começa a mudar a partir do século XVIII com a instituição de um novo modelo social e econômico. Foi neste momento que se iniciou um processo inverso com relação a questão da alta taxa de fertilidade, passando esta a ser bem controlada, tendo como consequência uma grande redução na natalidade infantil. Também surgiram mecanismos que passaram a coibir às práticas comuns nocivas e letais às crianças. Dessa forma, no século XVIII, como aponta a segunda tese de Aires descritas por Kohan, frente aos novos sentimentos e cuidados com os pequenos, a criança passou a assumir papel preponderante dentro da instituição familiar.

Para a família, a criança passa a ser o centro de suas atenções e merece voltar-lhe todo o cuidado possível. Já não se aceita mais sua morte como algo natural, e com isso, não dá mais para ter muitas crianças, pois, se é necessário cuidá-la da melhor forma possível. Esta não é mais um fardo pesado, e sim fonte de prazer, distração e alimentação do ego familiar. Segue a descrição de Kohan a esse respeito:

[...] a partir do século XVIII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação a “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar [...] Já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las tão em seguida, precisa-se limitar o número para atendê-la melhor.

A criança se torna uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, que começa a se expressar e tornar cada vez mais ostensivos tais sentimentos [...] (Ibidem, 2003, p.66)

Como se ver, nesse momento começam a surgir os elementos que irão constituir a infância moderna, como aponta Kohan, em referência a Ariès. É possível dizer que na modernidade os sentimentos e os cuidados com a criança foram mais intensos e afetuosos do que em outras épocas precedentes. Esse cuidado com as crianças, apresentado por Aires, constitui-se em um dos primeiros elementos da formação da infância moderna.

Foi a partir da consolidação dos cuidados e afetos com as crianças dentro da instituição privada – a família – que os Estados modernos passaram a se interessar pelos rumos da formação destes pequenos. Para efetivar os interesses com a formação dos pequenos este criou várias instituições, dentre elas a escola, que constituía-se em um mecanismo de aprisionamento e disciplinamento dos seres humanos pequenos, como nos confirma Kohan (2003, p.68):

Contudo, onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão: a escola [...].

Como se vê, o surgimento da escola (KOHAN, 2003, p 68, 77) pode ser entendido como o segundo marco da criação do conceito de infância da modernidade. Vale dizer que, juntamente com ela surgiram os demais mecanismos que demarcam a efetivação do olhar diferenciado para com as crianças, entre elas estão: a invenção de um poder disciplinar; o professor-pastor e a invenção da pedagogia moderna.

Com relação ao poder disciplinar, Foucault, de acordo com kohan (2003, p. 69-70) aponta que este é a maneira como se exerce domínio sobre os pequenos de forma gradual, através da vigilância e da inclusão ideológica. Esse poder não é conquistável e muito menos tomado, mas exercido através dos mecanismos disciplinares.

Vale salientar que, etimologicamente, a palavra disciplina que é usada no discurso foucaultiniano, dentre os outros vários significados, é usado como referência a disciplina militar (Kohan, 2003). Quando esta é efetivada na prática com as crianças gera uma duplicidade de sentido, tornando-se o saber e poder, é por isso que Foucault entende que disciplina e infância, na modernidade, caminham juntas, como mostra Kohan (2003, p.70) “[...] de modo que, desde a etimologia até os usos atuais do termo, a disciplina – saber e poder – e a infância estão juntas”.

O autor identifica que, segundo Foucault, a disciplina é um mecanismo de poder criado pela sociedade moderna que se manifesta nas instituições, e com relação a criança, na escola, com o objetivo de vigiar e punir, visando a adequação desses pequenos a nova ordem social.

Essa busca por disciplinamento e controle, atingiu até a arquitetura dos prédios institucionais, permitindo que estes sejam construídos e organizados internamente em função desse objetivo: vigiar, controlar, disciplinar e punir, como descreve o próprio Foucault, descrito pelo autor em análise:

As instituições disciplinares produziriam uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 1975, p. 153 IN KOHAN, 2003, p.73).

Toda essa organização física tinha como finalidade a vigilância sobre os corpos dos infantes dentro das instituições formativas: a escola. Vale salientar que como coroamento dessa marca de criação da infância moderna, com vista ao disciplinamento e a vigilância, vieram o panopitismo, que consistia em uma forma menos perceptiva, mas não menos vigilante e eficaz, uma vez que, o vigiador, em um lugar privilegiado, exercia o olhar vigilante panopiticamente, como afirma Kohan (2003, p.75) “[...] surge o panopitismo, sua forma mais sutil e versátil, a vigilância generalizada, a incompreensiva; esta forma despersonalizada e acelera o exercício do poder, o torna mais eficiente, mais penetrante, menos visível”.

O panopitismo permite que o indivíduo, em sua casa, seja vigiado, sem perceber, seja disciplinado sem sentir, seja forjado socialmente sem se dar conta.

Se neste momento já se tinha três marcas bem definidas da infância moderna: o sentimento de cuidado, a escola e a disciplina como mecanismo de

forjamento, faltava ainda o executor dessa educação, e então se cria a figura do professor-pastor, que era o grande responsável pela execução e condição da formação da criança. Essa figura foi copiada do cristianismo e adaptada às necessidades educacionais do Estado moderno. Este indivíduo exercia o poder pastoral sobre seus alunos, posto que, recairia em seus ombros toda responsabilidade formativa das pequenas criaturas. Vejamos como Kohan descreve:

Com seus instrumentos e técnicas, o Estado adapta aos seus fins o poder pastoral cristão. Ele mantém o que lhe serve e muda o que não lhe resulta proveito [...] numa dessas figuras privilegiada na adoção do poder pastoral pelo Estado moderno nas instituições educacionais é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e cada um dos seus integrantes [...] (Kohan, 2003, p.87).

Como observa, a configuração da educação no Estado moderno mantém ainda muitas características do modelo medieval, até mesmo no que se refere a ocupação do magistério. O professor-pastor da modernidade (KOHAN, 2003, 87-88) traz muito dos traços do pastor medieval, posto que a relação de poder entre este e seus alunos é hierárquica e vertical. E sendo assim, o mesmo deve conhecer muito bem seus discentes para melhor desenvolver suas atividades educacionais. Este docente assume o papel de disseminador do poder disciplinado no interior da instituição escolar.

Depois de historicizar, a partir dos escritos de Kohan, a figura do professor-pastor que é um dos elementos que ajudou na constituição da infância na modernidade, passaremos para o último elemento: a criação da pedagogia moderna.

A pedagogia com as conotações modernas surgiu a partir de necessidades técnicas das instituições disciplinares e educacionais encarregadas dos cuidados e da educação dos pequenos fora da instituição familiar e inserção no meio social. Kohan (2003, p. 94) afirma isso ao escrever que “por último, naquilo que mais atinge a tentativa deste trabalho, a invenção da infância – ou a intensificação dos sentimentos em torno dela – na modernidade, leva também a invenção da pedagogia moderna”.

Vale salientar que, quando se fala em criação da pedagogia, se refere a esta como ciência que estuda as crianças em seus aspectos comportamentais,

cognitivos, físicos e busca compreender como as crianças aprendem com vista a desenvolver estratégias eficazes para seu processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é substancial dizer que, a partir do exposto por Kohan (2003, p. 94) se a infância moderna ao se constituir influenciou no surgimento da pedagogia, esta, por sua vez, também influenciou na constituição da infância e desta como aluno.

Ainda com relação à infância moderna faz necessário incorporar as contribuições do filósofo Jean Jacques Rousseau, uma vez que, este contrasta, em seus estudos sobre a educação da criança, o modelo educacional de Ariès, Foucault e Locke, tendo vista que, defende uma educação que o leve o homem de volta ao seu estado natural.

As contribuições de Rousseau para o surgimento da ideia de infância é apontada por Postman quando este descreve que:

[...] ele deu duas contribuições importantes para o desenvolvimento da ideia. A primeira foi persistir na afirmativa de que a criança é importante em si mesma, e não meramente como um meio para um fim [...]. A segunda idéia de Rousseau foi a de que a vida intelectual e emocional da criança é importante, não porque devemos conhecê-la para ensinar e formar nossas crianças, mas porque a infância é o estágio da vida e que o homem mais se aproxima do “estado de natureza” [...] (POSTMAN, 1999, p. 72-72).

Essa citação mostra o quanto Rousseau era contrário as ideias civilizatórias de como a educação do homem e da criança deveria ser realizada. De acordo com Postman (1999, p. 73) o mesmo não acreditava que os aspectos próprios das crianças como: “[...] as virtudes infantis da espontaneidade, pureza, vigor e alegria, todas as quais vira a ser consideradas como características a ser cultivadas [...]”, pela educação escolar e a concepção de infância lockiniana, não educam mais serve para deformar e tirar a criança de seu estado de natureza.

Dessa forma, Postman (1999, 73) aponta que a infância, a partir dos séculos XIX e XX, a infância ganhou duas tendências conceituais: uma que a concebia como alguém que se necessitava imprimir por via da educação os mecanismos que a faria civilizada; e a segunda, denominada de romântica ou rousseauiana, contrariando a primeira, dizia que a educação não a formaria mais deformaria.

Como se ver, as contribuições de Rousseau para a conceituação da infância moderna se fazem diferenciada porque, além de contrariar o paradigma da

educação que não valorizava as peculiaridades infantis, mostra que a educação infantil pode ser pensada de forma que a permita aproximar o mais perto possível de seu estado de natureza.

Em suma, a infância moderna, de acordo com o exposto, possui como elementos constitutivos o surgimento do sentimento e cuidado com a criança, exposto por Ariès e Foucault, o surgimento da escola como instituição formadora e educadora; a disciplina como mecanismo de vigilância e poder; a figura do professor-pastor, o surgimento da pedagogia moderna como ciência que estuda o comportamento e o processo de ensino e aprendizagem infantil, bem como, a concepção rousseauiana de que esta educação a deve permitir que seja conservado seu estado de natureza.

1.1.4 – A infância contemporânea

Neste subitem, se apresentará algumas demarcações que nos permitirá caracterizar e conceituar a infância contemporânea. Esta possui elementos que a faz se diferenciar do conceito anterior explicitado, sendo estes, as leis que normatizam seus direitos, como explicita o documento Brasil (2005) e Domingos e Silva (2016), a biologicidade, apontada por Warde (2007) e Postman (1999), que além dos aspectos biológicos traz a questão de sua adultização imprimida pela mídia e o consumo.

Os estudos de Domingos e Silva (2016), sobre as concepções do conceito de infância na legislação do Brasil, e do documento Brasil (2005) que traz os dispositivos de leis que surgiram, a nível internacional e nacional, no século passado que reconhecem as crianças como cidadãs de direitos. Em nível mundial, podemos citar: a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” na qual as Nações Unidas (ONU) proclamou que “a infância tem direitos a cuidados e assistência especiais” ;a Declaração de Genebra de 1924, que tratou dos direitos das crianças; a Declaração dos Direitos das crianças de Genebra de 1959, que serviram de base para elaboração e a aprovação da Convenção sobre os Direitos da criança, aprovado em 1989, na Assembleia da ONU, estabelecendo os cuidados e deveres das nações participantes para com a infância e adolescência (BRASIL, 2005, p. 60-61). Vale ressaltar que a mesma serviu de base para a constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil.

No tocante ao Brasil, (DOMINGOS E SILVA, 2016) os marcos regulatórios que definem os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como demarcação da concepção de infância contemporânea, iniciam-se com a Constituição Federal de 1988, que reconhecem a criança e ao adolescente como cidadão de direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – LDB 9.394/06, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), posto que, estes estabelecem um dos direitos fundamentais da pessoa humana: o direito a educação desde os primeiros anos de vida.

O ECA é o ápice desse marco regulatório em forma de lei, visto que, trata especificamente da forma em que crianças e adolescentes devem ser tratados e cuidados em todas as dimensões da vida. Essa normatização e reconhecimento da infância como um direito inato de toda pessoa é confirmada por Postman (1999), ao destacar que:

[...] mas na virada do século a infância chegara a ser considerada como direito inato de cada pessoa, um ideal que transcendia a classe social e econômica. Inevitavelmente, a infância veio a ser definida como uma categoria biológica, não um produto da cultura [...] (POSTMAN, 1999, p.81).

É perceptível, a partir da citação acima, que a infância contemporânea normatizada pelas leis e tratados, tem uma conotação biológica, sendo que estes documentos estabelecem idade cronológica, para dizer quem é a criança ou o adolescente, como está normatizado na Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança (CMDC) e no ECA.

A CMDC diz em seu artigo 1º que: *“Para efeito da presente convenção considera-se criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade [...]”*. Já em nível de Brasil o ECA estabelece em seu artigo 2º que: *“considera-se criança, para efeito desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”*.

Essa normatização da infância, tanto em nível mundial como nacional, é positiva porque essa tese garante os direitos desses grupos sociais etários. No entanto, confirma a crítica de muitos estudiosos da infância contemporânea, uma

vez que, aponta esta como um período biológico e não como uma construção social, cultural e étnica.

Essa forma de conceituar a infância tem como desdobramentos uma padronização do que vem a ser fase da vida humana, permitindo que se tenha um mascaramento das desigualdades e das diferenças social, culturais, econômicas e étnicas, que assolam as realidades de nossas crianças. A esse respeito, Nascimento, Brancher e Oliveira (2011, p.9) explicitam que:

[...] É preciso lembrar, contudo, que essa não é um fenômeno generalizado: enquanto alguns têm infância delimitada pelo ciclo escolar, outras ainda se “transformam” um adulto sem ter condições para isso criança de rua, trabalho infantil, etc.

Assim, pode-se identificar, com base nas referências abordadas, que historicamente, na sociedade contemporânea a infância é percebida como uma construção social e cultural, sem desprezar os aspectos cronológicos e biológicos (POSTMAN (1999, p.11-12). Há dois modelos de infância e um grande abismo entre esses dois entendimentos com relação a esse período da vida do ser humano, isso por que, há que se reconhecer a diferença entre os termos criança e infância, esta refere as construções sociais, culturais e étnicas, em quanto a primeira, refere-se aos aspectos biológicos (POSTMAN, 1999, p. 11). E sendo assim, a criança pode ser encontrada em todas sociedades, enquanto a infância não. Essa distinção é confirmada por Warde (2007, p. 22-23) quando de seu estudo sobre a história da infância no Brasil, aponta que “[...] firma-se, assim, a correspondência [...] entre a “criança” como sujeito naturalizado pela Psicologia, pelas Ciências Biológicas e suas tecnologias, e a “infância” como sujeito historicamente construído [...]”.

Outro aspecto importante a ser analisado na discussão sobre a infância contemporânea diz respeito ao fenômeno de sua adultização. Esse processo tem por principal protagonista a mídia e o mercado de consumo, os quais têm diminuído a fronteira entre a criança e o adulto. Essa diminuição da fronteira entre o mundo da criança e do adulto é descrito por Adalto (1998) da seguinte forma:

Estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao

certo onde isto leva (ADALTO, 1998, p. 5, apud NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Este argumento sobre a diminuição das fronteiras entre a criança e o adulto é também examinado Postman quando diz: “Também não afirmo que no passado as crianças ignoravam completamente os assuntos do mundo adulto; nunca, porém, desde a Idade Média, as crianças souberam tanto sobre vida adulta como agora [...]” (POSTMAN, 1999, p. 111).

É possível observar que os autores vêm mostrando que estamos vivenciando uma vertiginosa desenfantização da criança. Nesse sentido, Postman (1999) aponta que a mídia e a televisão são as principais causadoras, uma vez que, estas escancaram todos os tipos de informações sobre o mundo adulto, tornando-as cada vez mais acessíveis e, com isso, os apelos midiáticos levam os pequenos a se comportarem como adultos e consumidores em potenciais. Vejamos como o autor descreve e aborda a questão da televisão no processo de adultização precoce e progressiva da criança:

[...] As crianças começam a ver TV com atenção sistemática aos três anos, idade em que têm seus programas favoritos, podem conter os comerciais e pedem produtos que vêm anunciados [...]

O ponto essencial é que a TV apresenta informação numa forma que é indiferenciada em sua acessibilidade, e isto significa que a televisão não precisa fazer distinção entre as categorias “criança” e “adulto”. [...] (POSTMAN, 1999, P. 93).

Com esses argumentos, compreendemos que esse processo de adultização da criança que marca a concepção contemporânea, tem a mídia e a televisão em especial, como as grandes responsáveis, vistos que, servem diretamente ao mercado da indústria cultural e também ao consumismo alienante imprimido pela cultura de mercado do capitalismo.

Em síntese, a caracterização histórica sobre o conceito de infância nos possibilita afirmar que na contemporaneidade este conceito mantém muitos aspectos da concepção moderna de infância, no entanto, é marcada por uma normatização em âmbito mundial e nacional, que estabelece uma conceituação cronobiológica que favorece a padronização da infância, no entanto, lhe assegura que seus direitos sejam normatizados. Também se comprehende que há uma

diferenciação entre a criança e a infância, haja vista que, toda pessoa passa pela fase de criança, mas nem toda criança tem o privilégio de ter uma infância, e esse aspecto, só é possível de se perceber quando compreendemos a infância como construção histórica, social, cultural, econômica e religiosa, uma vez que, esta pode sofrer variações, mesmo nos dias atuais, de sociedade para sociedade. E por último o processo de adultização da criança imprimido pela mídia e, de modo especial, pela televisão.

1.2 – A relação histórica entre infância, educação e filosofia

Neste item, será feito um apanhado das relações históricas entre a infância e educação, e entre estas e a filosofia na sociedade ocidental, procurando mostrar a interdependência da primeira com relação a segunda, e da segunda frente a terceira.

Se a infância nasce da necessidade de se educar os pequenos ainda na Grécia antiga, na modernidade e contemporaneidade não foi diferente. É diante dessa necessidade que a filosofia, por meio dos filósofos, assume papel preponderante no pensar e na configuração de uma infância bem como sua educação.

Para descrever historicamente e analiticamente como se configura essa relação entre os objetos de análise deste item, recorre-se aos estudos de Kohan (2003), no qual apresenta argumentos que permite descrever como sucedem e tem se dado essa relação entre infância e educação e estas com a filosofia. Também foram consultadas outras obras tais como: Nogueira e Leal (2015); de Gallo et.al (2003); que debate a temática do devir humano e a filosofia, de Coninck (2007), que aborda a questão da educação como uma necessidade imprescindível na vida humana e que esta se torna mais eficaz quando iniciada desde muito cedo, Postman (1999), que traz as novas responsabilidades da família frente o processo educativo de suas crianças, Ferreira (2009) que aborda a questão da educação por competência. Estas obras permitirão que os argumentos que serão apresentados possam ser fortificados e mostrem como se foi tecendo filosoficamente essa relação da infância com a educação e a filosofia ao longo dos períodos da conceituação dessa idade da vida do ser humano.

Como já se viu no item anterior, a infância tem várias demarcações que a caracterizam ao longo da história da filosofia e da educação, e sendo estes artefatos de construção e caracterização dos pequenos frente a pessoa adulta, cabe as seguintes indagações: qual a relação da educação e da filosofia com a ideia e conceituação da infância? Em que estas contribuíram? Como se deu essa relação na antiguidade, modernidade e contemporaneidade?

1.2.1- A relação infância e educação: da Grécia antiga clássica a contemporaneidade

A relação da infância com a educação, de acordo com os estudos de Koninck (2007) e Kohan (2003) remonta aos períodos da filosofia pré-socrática e clássica da Grécia antiga, visto que, as demarcações filosóficas contidas nos discursos filosóficos de Plutarco, Sócrates e Platão referem-se a um processo educativo das crianças.

Koninck (2007), ao analisar o discurso do filósofo pré-socrático Plutarco, mostra a importância da educação na vida do ser humano, haja vista que, estase torna mais eficaz quando iniciada ainda criança, pois é na infância que o ato de educar ganha maior potencialidade para direcionar os rumos dessa natureza e colocá-la em um bom caminho. O filósofo usa a analogia da natureza humana comparando-a a natureza real, que, se bem cultivada poderá produzir bons frutos, se não, poderá tornar-se estéril e improdutivo. Nesse sentido, o melhor momento para se iniciar os cuidados com essa natureza é a infância, pois, a natureza dos pequenos permite essa flexibilidade, essa elasticidade que com a educação pode-se muito bem formá-la sem perder sua essência. Koninck (2007, p.31) descreve assim:

[...] um bom solo fica estéril se não é revirado e cultivado [...] o exercício físico e o treino dos animais provam que a natureza pode ser educada. O importante é começar no bom momento. O melhor momento é a infância, quando a natureza é flexível, ‘plástica’ (Euplaston, 3E) e absorvem bem para em seguida conservar aquilo que ela recebe [...].

Nesse sentido, pensar em criança é pensar em sua educação e, essa quando iniciada desde muito cedo, poderá guiar essa infância em bons caminhos e produzir bons frutos na sociedade.

Segundo o autor, outro texto que Plutarco mostra e defende a importância da educação na formação da criança e do ser humano é na metáfora da urtiga, a qual se bem cultivada pode tornar-se um material de boa qualidade, se ocorrer o contrário, os efeitos poderão ser por demais negativos:

[...] com alguma pena que se possa ter, a urtiga será muito útil; se ela é negligenciada, ela se torna prejudicial. Então, nesse caso, ela precisa ser eliminada. Como os homens se assemelham a urtiga! – ele acrescenta após um silêncio: meus amigos, tenham isso: não existe nem ervas más, nem maus homens. Existem apenas maus cultivadores (Idem, p. 32-33).

Dessa forma, vê-se que a educação é fator preponderante para o cultivo da boa natureza, pois o homem é como uma urtiga, a depender de como é cultivada e cuidada, pode ser utilizada de forma positiva, mas se é relegada tornar-se-á inutilizada e prejudicial, sem serventia para o homem. Assim também é o ser humano, se sua natureza é cultivada e regada desde muito cedo, este tornar-se, socialmente, um indivíduo importante.

Em síntese, é possível compreender que a relação da infância com a educação nos discursos de Plutarco é marcada pela inseparabilidade no que diz respeito à formação para a boa natureza. A criança não é má, mas se a educação não a conserva e cultiva este estado, os efeitos são por demais negativos quando esta se tornar adulto.

Na abordagem da relação entre educação e infância no período grego clássico, deve-se fazer referência a dois filósofos diferenciados -- Sócrates e Platão. Para estes pensar a infância inevitavelmente é pensar em seu processo educativo, que, tem por finalidade sua formação para ser um bom cidadão, um bom filósofo e governante da pólis. Se objetiva a formação de homens de boa natureza, se deve primordialmente, pensar a educação das crianças, pois, sem isso será bem difícil a construção de uma pólis ou sociedade sonhada. Kohan (2003) descreve esses argumentos platônicos da seguinte maneira:

[...] a chave de interpretação de Platão para explicar o problema é educativa [...] sua aposta para resolvê-lo também o é: é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessa natureza há de melhor e o ponha a serviço do bem comum. (KOHAN, 2003, p.28)

Como se observa, a infância na filosofia clássica de Platão tem relação direta com o processo educativo. Pensar em criança é pensar no como irá desenvolver seu processo formativo por meio de uma singular educação, ou seja, a educação das educação. Platão ainda se refere a criança vinculada ao processo educativo por meio da palavra grega *tréphein*, que no mais de seus significados, ao chegar até nós, refere-se ao educar no sentido da criação e cuidado para com as crianças. De acordo com Kohan (2003, p.31) “Platão situa *tróphé* (criação) como um período intermediário entre o nascimento e a *paidéia* (educação)”. No entanto, para justificar a importância de uma excelente educação, na direção e no futuro dos pequenos Kohan (2003, p.35), descreve que “[...] ainda que Platão pense que a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, também considera que o é muito mais nos momentos em que se forjam seu caráter [...]”.

Com esse discurso, se pode perceber que a relação entre infância e educação é bem latente na filosofia platônica, uma vez que, pensar em criança é pensar em seu processo de educação desde a mais tenra idade.

Em outro trecho Kohan (2003) utiliza os argumentos de Sócrates demonstrando que para o grande filósofo a educação é fator preponderante na vida da criança, bem como na formação de seu caráter:

Sabe-se que o princípio de toda obra é o principal, especialmente nos mais pequenos e ternos; porque é então quando se forma e imprime o tipo que alguém que se quer disseminar em cada pessoa (SÓCRATES, II. 377-A, IN: KOHAN, 2003, p.39)

Esse argumento mostra que havia uma preocupação com a educação das crianças desde muito cedo, pois, cuidar desses primeiros momentos é imprescindível para que os pequenos sejam conduzidos na direção do que Sócrates e Platão denominam de virtude ou de capacidade de ser virtuoso. Como descreve Kohan (2003, p.39) “[...] é fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos da criança e sua educação, não tanto pelo o que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em tempo posterior”.

Mesmo a criança sendo um povo humano, a educação é o mecanismo que poderá transformar essa infância em uma boa obra ou natureza, por conseguinte, nos dizeres de Platão, há aquelas que são mais sensíveis a virtudes, no entanto, a educação das educação corrigirá as menos sensíveis e potencializará as primeiras. Da mesma forma

uma educação ruim pode deformar ambas, como aponta Kohan ao descrever esses argumentos:

[...] é certo que há natureza mais dispostas que outras para a virtude. Mas também é verdade que uma boa educação pode corrigir uma má natureza e que uma educação inadequada faz estragos nas melhores naturezas.

[...] uma criação e uma educação valiosa produzem boas naturezas e estas, valendo-se de tal educação, se torna melhores que as anteriores, e assim, sucessivamente [...] (KOHAN, 2003, p.40)

O autor ao descrever o discurso de Platão, destaca a importância da educação na vida da criança na Grécia Clássica, visto que, é a educação a grande responsável de formar a natureza humana tanto para o bem quanto para o mal. Proporcionando-lhes uma boa educação, será possível forjar adultos de natureza cada vez melhor, se trilhar os caminhos contrários, o resultado será negativo na vida da criança quando adulto e na pólis em matéria de política. É nesse sentido que a educação pensa e constrói a infância quando se segue os discursos platônicos.

Para sintetizar esse debate, entende-se que a relação entre educação e infância na antiguidade grega, é marcada pela necessidade de formação política do cidadão das pólis. Esta educação está ligada a criança por que serve de mecanismos de formação para a política grega. A seguir apresentar-se-á a relação entre infância e educação na modernidade e contemporaneidade.

Na modernidade, berço da produção do modelo de infância que conhecemos, pode-se dizer que à relação entre infância e educação está diretamente ligada, em um primeiro momento, a educação familiar e em segundo, a educação escolar.

Foi neste período que se criou a escola com os dispositivos que a conhecemos nos dias atuais. Também se pode dizer que neste período a educação da infância ganhou conotação disciplinar como descrito por Kohan (2003, p.77) “[...] de forma implícita, mas não menos evidente a escola é a instituição, onde, para dizer-lo em palavras foucaultiniana, a disciplina constitui o eixo da formação do indivíduo”.

Nesse sentido, a educação dos infantes ganha caráter disciplinador da criança. Essa educação visava a educação de todas ao mesmo tempo e de igual condição, como aponta o autor citado anteriormente “a formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas da mesma maneira com a mesma forma” (Kohan, 2003, p.81).

Outra marca da relação da infância moderna com a educação refere-se às novas responsabilidades da família referente a seu processo educativo, visto que, esta instituição passou não somente a ter um cuidado e sentimento especial pela criança, mas também passou a se encarregar por sua educação, seja em casa ou garantindo sua permanência na escola, como descreve Postman:

[...] A família como instituição educacional começa com a tipografia, não só porque a família tinha que assegurar que as recebessem educação na escola, mas também porque tinha que proporcionar uma educação suplementar em casa. (POSTMAN, 1999, p. 58)

Como se nota, na modernidade essa relação da criança com a educação deveria começar desde muito cedo no interior da família, de forma que a criança ao adentrar a escola, já evidenciasse traços educacionais, comportamentais, e disciplinares que irão ser reforçados na educação escolar.

A partir desse momento, a escola passa a demarcar à relação da infância com a educação, posto que, doravante pensar a infância é pensar sua educação escolar de forma que o estado passa imprimir o caráter e forma de indivíduo que visa forjar (KOHAN, 2003) e para tal, recorre ao poder disciplinar foucaultiniano.

Essa relação da educação do poder disciplinar que marca a relação da infância com seu processo educacional na modernidade, é bem demarcada com a presença do professor-pastor, como mostra Kohan:

[...] Embora assuma modalidades leves e participativas, entre professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer como aprender, de qual maneira comportar-se [...] (KOHAN, 2003, p. 88).

Neste panorama não é possível separar o processo de pedagogização da educação e da criança na modernidade, posto que, a partir desse momento se passou a pensar pedagogicamente na educação não mais da criança, mas a condição de aluno. Aluno este que segue uma educação específica, sendo necessário traçar estratégias e técnicas para desenvolvê-la com eficácia e atingir os objetivos esperados, que passa a se ocupar a pedagogia moderna.

Em síntese, a relação da infância com a educação na modernidade composta por um jogo de poder, disciplina e conformação dos pequenos ao modelo de sociedade da época, como aponta Kohan (2003, p. 61-90) ao descrever o processo de escolarização da infância moderna em Foucault, encontra na escola uma instituição que melhor imprime esses mecanismos, posto que, esta recorre a pedagogia para torná-los mais eficazes e menos traumáticos. Dessa forma, a educação por meio da pedagogia passa a tratar infância não mais como criança, mas como aluno, objeto de estudo para melhor conhecê-lo e tornar cada vez mais eficiente a educação escolar.

Nos dias atuais, mais precisamente da metade do século XX para cá, a relação da infância com a educação tem sido cada vez mais de adestramento para o enquadramento as exigências da economia de mercado. O aluno não está mais indo á escola para educar-se, mas para ser treinado e preparado para as avaliações em larga escala e para disputadas poucas vagas do mercado de trabalho.

Esse modelo de educação que está imperando em nossa sociedade é descrito por Ferreira da seguinte maneira:

A educação e a formação para as competências: um dos postos de entrada destas perspectivas neoliberais que estão sendo inculcadas no nosso dia-a-dia tem sido a educação [...] Na realidade, o que parece estar no fundo das propostas, é a mesma perspectiva de formação de mão-de-obra no terceiro mundo para atender as necessidades do Primeiro Mundo, perspectivas adequadas as novas necessidades do capital [...] (FERREIRA, 2009, p. 126 – 127).

Essa educação tida como pós-moderna, é de forma intencional um mecanismo estatal que está a serviço do capital internacional e leva os indivíduos, desde sua infância, educacionalmente, a uma pseudo formação.

Se na educação da modernidade, como expressa a filosofia foucaultiniana, descrita por Kohan (2003), se buscava a formação de corpos doces e disciplinados, na contemporaneidade atual, a educação visa a formação de seres humanos flexíveis e maleáveis capazes de se enquadrar as várias necessidades da economia e do mercado de trabalho globalizado e informatizado. É nesse panorama educacional que a filosofia se apresenta como ciências de grande potencialidade formativa, questão esta que se objeto de análise no tópico a seguir.

1.3 - A potencialidade formativa da filosofia no processo educativo: do treinamento a autonomia intelectual

Ao se pensar no processo educativo da infância, assim como de todo ser humano de forma geral, é impossível não se pensar na filosofia, posto que, esta é a área de conhecimento que prima, historicamente desde os filósofos gregos, por uma formação humanista, para além da lógica mercadológica que impera nas sociedades pós-modernas.

Nesse sentido, se constitui objetivo desta parte do texto examinar a importância, a potencialidade e o papel da filosofia no processo educacional do ser humano, tendo como parâmetro um processo formativo voltado para a humanização, superando assim, modelos de educação que o alienam e não se articulam com a emancipação social, política, cultural e de autonomia intelectual do aluno.

Para embasar esta análise serão utilizados autores que tem se dedicados a estudar o problema do ensino de filosofia bem como sua importância, potencialidade e contribuições para a educação. Dentre estes autores estão: Nogueira e Leal (2015), que colaborarão com o embasamento etimológico do significado da palavra filosofia; Naldinho e Junior (2012) que trarão reflexões sobre a filosofia como um modo de vida, tendo por base a filosofia de Foucault; Kohan (2003) e Rodrigues (2012), que dentre outras contribuições, apresentam a filosofia como a atividade humana por excelência, posto que, esta implanta a dúvida no indivíduo, fazendo-se indispensável porque lhe permite agir conscientemente; Gallo (2012), que mostrará que a filosofia é uma ciência de salutar importância no processo educacional do indivíduo para que o mesmo possa exercer e desfrutar de uma verdadeira cidadania, também apresentará algumas competências que a filosofia pode oferecer ao mesmo; Tesser, Horn e Junkes (2012) que examinam a potencialidade da filosofia a luz da teoria crítica, utilizando-se das proposições de Adorno, para mostrar que a filosofia é uma importante ferramenta para resistir as imposições e os ditames da indústria cultural da sociedade burguesa. Severiano (2012), uma vez que, para o autor, a filosofia é capaz de tornar todo e qualquer profissional consciente de seu papel social. Esta forma o profissional, mas um profissional orgânico, capaz de atuar de forma prática e crítica, sendo consciente do que faz, porque faz e para que faz. Ferreira (2009), apontará que a filosofia exerce o papel de estimular no ser humano a dúvida, a inquietação, e questionar os discursos ditos e estabelecidos como

verdades inquestionáveis. Diez e Cunha (2012), ao refletirem sobre o ensino de filosofia, apontam para a necessidade de se trabalhar, por via da educação, o desenvolvimento do senso crítico, pois se deve compreender que esse espírito livre imbuído do senso crítico, não brota do acaso da natureza, mas provém de um trabalho formativo que estimule o ser humano a constituir-se como tal. Esses autores além de mostrarem as contribuições e potencialidade formativa da filosofia, servirão também para justificar o porquê de sua presença nos anos iniciais do Ensino Fundamental que será objeto de análise do capítulo seguinte.

Depois de apresentados os autores que embasarão esse debate, cabe iniciar pela conceituação da palavra filosofia de acordo com o que apresenta alguns autores. Para Nogueira e Leal (2015, p.20) “[...] o termo filosofia vem do grego filos, que traduz a ideia de ‘amor’, e de sofia, que significa sabedoria [...]. Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida como sendo o amor a sabedoria.

Ainda com relação ao que vem a ser filosofia, Naldinho e Junior (2012, p. 201-202), ao debaterem a filosofia como modo de vida em Foucault, afirmam que esta é o movimento pelo qual o ser humano se liberta da verdade absoluta e dogmatizada. Essa ação de deslocamento e transformação das molduras que engessam o próprio pensamento. A filosofia é a prática de problematização da forma de pensar e de refletir para além dos discursos filosoficamente fossilizados, a filosofia é um modo de viver e agir ético e politicamente.

Para esses autores, a filosofia é uma prática que dinamiza a maneira de agir e pensar. Em uma visão foucaultiniana, os autores analisam a filosofia como uma amálgama que se constitui por discursos e práticas que direcionam o indivíduo para um modo e forma de viver. Foucault descreve esse entendimento do que é filosofia da seguinte maneira, como mostra Naldinho e Junior:

A filosofia é um movimento pelo qual nos libertamos [...] daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras do pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é (FOUCAULT, 1980, IN: NALDINHO E JUNIOR, 2012, p.201).

Como se observa, a filosofia de acordo com os autores é o ato de problematizar o pensamento e a própria forma de pensar. Esta vai questionar o

instituído, o estabelecido, o dogmatizado social e individualmente no ser humano, levando este a tornar-se outro alguém bem diferente do que se era antes. Essa filosofia não é vazia, pura teoria, a mesma se faz importante (Naldinho e Junho, 2012), de acordo com Foucault, porque dar importância entre a ação de se pensar e o agir prático entre as próprias palavras e o ato. É uma filosofia prática, é teórica porque é produzida pelo intelecto, no entanto, não é vazia porque é transformada em prática, e sendo assim, o indivíduo pode fazer desta, seu modo de vida, ética, reflexiva, prática e crítica. Vejamos como os autores descrevem esses argumentos foucaultinianos: “[...] a filosofia foucaultiniana seria, assim como aqueles presentes na antiguidade grego-helenístico-romano, um amalgama constituídos por discursos e práticas indissociáveis direcionados a elaboração de um modo de vida [...]” (NALDINHO E JUNIOR, 2012, p.202).

Essa filosofia exige do indivíduo que constitua um modo de vida, mas não é qualquer modo de vida, é um jeito de viver que lhe exige uma criticidade de sua realidade instituída e entendida como natural de si próprio e do meio social, posto que, ao adquirir este modo de pensar e agir, não mais aceitará a sujeição da dominação que o impõe essa postura acrítica e passiva nos indivíduos.

Mas o que leva a filosofia ser tão importante quando se fala em educação? Por que esta se faz presente em quase todos os estudos sobre o processo educacional do ser humano?

Buscando respostas para essas questões, pode-se dizer que a filosofia se faz importante quando se fala em educação porque esta é um conhecimento que busca não formar o ser humano tecnicamente, mas uma formação substancial, reflexiva e crítica, para além do saber fazer. Ao falar da importância e da potencialidade formativa da filosofia, Kohan (2003, p. 169) descreve que “[...] a filosofia é a atividade humana por excelência, enquanto promotora do único saber humanamente desejável. Sem dúvida, não goza de grande prestígio, reconhecimento e popularidade na pólis [...]”.

Como se percebe a filosofia é uma atividade humana por excelência, pois esta é capaz de auxiliar a educação a produzir seres humanos mais críticos-reflexivos. É certo que o autor mostra que a mesma não tem o reconhecimento que merece, quer seja na pólis grega ou nas sociedades atuais.

Mostrando essa importância da filosofia na vida do ser humano, o autor descreve a passagem em que Sócrates, mostra que esta é necessária para que o homem viva, e não somente sobreviva:

[...] Sócrates necessita da filosofia para viver, como a água, como o pão; em verdade, mais ainda, porque com o pão e a água sobreviveria e com a filosofia se pode viver de verdade. Porque para a filosofia, segundo Sócrates, viver uma vida sem pergunta não é viver de verdade (KOHAN, 2003, P. 171).

Sócrates, nessa descrição do autor, mostra uma das peculiaridades que aponta a importância da filosofia na educação e na vida do ser humano: o perguntar, o questionar e o indagar que lhes são os elementos fundantes. Estes são indispensáveis para que a pessoa não somente sobreviva “vegetativamente” no mundo, mas viva de forma ativa e interventivamente na sociedade de seu tempo.

Essa visão da filosofia como uma atividade que é de fundamental importância para a vida e vivência humana é apontada por Rodrigues (2012), que utilizando-se das palavras de Kosik (1989, p. 13), para dizer que: “a filosofia é uma atividade humana indispensável”. É indispensável porque vai permitir que este possa agir de forma diferenciada, sendo capaz de desenvolver habilidades que nenhum outro conhecimento pode proporcionar-lhe. A autora continua mostrando, ao utilizar os estudos de Etiene Tossim (1986), que:

[...] para examinar o valor formativo da filosofia, dever-se-á valorizar o fato de que esta desenvolve capacidade de leitura, de análise, de crítica, de abstração; induz ao sentido do questionamento e da problematização sobre a realidade em estudo e desenvolve técnicas de argumentação e elaboração de raciocínio; abre para interrogações conceituais e para reflexão racionais; instaura certa distância crítica e convida ao retorno reflexivo sobre si e sobre as condições de possibilidades do pensamento e que é tarefa elucidativa de nossa relação com o mundo (RODRIGUES, 2012, P. 79).

Como se ver, a autora mostra em seu estudo os motivos que a leva acreditar na importância e o potencial formativo da filosofia no processo educativo, não de formação restrita, mas de uma educação capaz de desenvolver os mecanismos que levam a emancipação social, pessoal, política e cultural do ser humano.

Essas contribuições da filosofia para uma educação emancipatória são confirmadas por Gallo (2012, p. 53, 60-62) em seu estudo sobre a “governamentalidade e a democracia no ensino de filosofia no Brasil contemporânea”, o mesmo mostra o reconhecimento desta como um elemento de fundamental necessidade na formação para que o indivíduo possa gozar do real exercício oferecido pela cidadania. Aponta também as competências que esta área do conhecimento pode oferecer ao indivíduo; sendo estas a estética, a ética e a política. O fazer estético refere-se ao fazer lúdico e criativo; o ético trabalha o respeito global; e o político refere-se aos conhecimentos dos direitos humanos fundamentais.

Em síntese, o autor, ao usar os conceitos de governamentalidade Foucaultiniana, refere-se ao que a filosofia pode proporcionar ao indivíduo e a sociedade, um governo de si mesmo e o da coletividade, sendo possível, através do ensino da filosofia, formar resistência às formas de governos que imperam sem ética e normalmente desumanos.

Ainda de acordo com Gallo, (2012), as contribuições da filosofia na formação do ser humano e cidadão, referem-se às competências que a mesma pode proporcionar a pessoa, como são reconhecidas nos PCNs, quando afirma:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de falar, leitura e escrita [...] (BRASIL, 2006, P. 26, in GALLO, 2012, P. 62).

Como se observa, ao citar os PCNs, o autor destaca como este documento reconhece a potencialidade e as contribuições da filosofia no processo de formação do indivíduo para o exercício da plena cidadania.

Tesser, Horn e Junkes (2012) examinam a potencialidade da filosofia à luz da teoria crítica, utilizando as proposições de Adorno, para mostrar que a filosofia é uma importante ferramenta para resistir as imposições e os ditames da indústria cultural da sociedade burguesa. Os autores destacam a filosofia como mecanismo adequado para criticar e sugerir possíveis caminhos para a superação desses paradigmas consolidados e impregnados no cotidiano social das pessoas.

Segundo os autores, Adorno aponta que, o ensino de filosofia tem essa dimensão capaz de remeter o indivíduo a busca do exercício da autonomia de si próprio e o levar a uma real emancipação social, cultural e política, permitindo que se torne um sujeito ativo, crítico e capaz de intervir na prática em suas realidades vivenciadas em seu cotidiano.

Para Tesser, Horn e Junkes (2012), pensar em filosofia e em seu ensino, é refletir sobre um mecanismo de resistências para lutar contra paradigmas instalados e legitimados pela sociedade e disseminados pela indústria cultural.

Nesse sentido, os autores, utilizando-se de argumentos de Habermas, apontam a filosofia como de fundamental importância no processo de implantação de uma educação emancipatória, posto que, a mesma tem essa competência de criticar materialmente a ciência e a técnica. Esta pode sim concorrer um modo de vida normativo, no entanto, este será ético e reto. Vejamos como descreve os autores:

Na perspectiva de Habermas a Filosofia é um elemento indispensável para o desenvolvimento de uma razão crítica emancipadora. [...] um papel para a Filosofia em que ela própria abriu para si uma nova dimensão, de uma crítica material da ciência [...] Ela pode sim pleitear uma vida normativa e ética. [...] (TESSER, HORN E JUNKES, 2012, p. 119).

Neste trecho citado é possível compreender qual o papel e contribuição da filosofia ao contexto social em que se vive nas sociedades modernas, onde a ciência e a técnica imperam e dominam todos os ramos da sociedade. Nesse contexto, a filosofia toma para si a incumbência de refletir e criticar esse imperialismo científico e tecnicista, mostrando que a formação humana vai além do saber fazer, mas requer um saber ser dentro desse modelo de sociedade.

Para os autores, a filosofia tem a incumbência de fazer reflexões críticas do paradigma da sociedade atual, mostrando o que é importante para uma educação da ação-reflexão racional do ser humano, para que o mesmo haja de forma consciente com vista na mudança de sua realidade social:

[...] Nesse sentido, os seres humanos continuam tendo a necessidade de fazer uso crítico-reflexivo da razão como síntese formadora do mundo e integrando a linguagem e aos contextos de ação, para possibilitar a educação como transformação de si e da realidade (TESSER, HORN E JUNKES, 2012, p. 119).

Esse modelo de educação capaz de emancipar é apontado por Adorno, uma vez que, para este, a filosofia é uma ferramenta educacional que permite a superação da memorização e da cópia, proporcionando uma educação reflexiva e crítica que leva o ser humano a uma autonomia e razão emancipatória; como mostram Tesser, Horn e Junkes, (2012, p. 123) ao afirmarem que:

A filosofia e a realização do pensar por meio de um ensino que supere a mesma repetição e memorização, têm a ver necessariamente com a compreensão e o sentido dado por Adorno aquilo que é denominado de razão emancipatória [...].

Como se percebe, os autores ao usarem os argumentos de Habermas e Adorno, confirmam as contribuições da filosofia no processo formativo como sua potencialidade educacional para a constituição de seres humanos emancipados, reflexivo, críticos capazes de compreender que as mazelas sociais existente não são causas naturais, mas consequências das injustiças sociais provocadas pela classe dominante sobre a classe dominada.

Outro autor que analisa a importância e necessidade dos componentes filosóficos nos currículos de formação dos profissionais para além de uma formação científica e técnica, é Severiano (2012). Para o autor, a filosofia é capaz de tornar todo e qualquer profissional consciente de seu papel social. Esta forma o profissional, mas um profissional orgânico, capaz de atuar de forma prática e crítico, sendo consciente do que faz, porque faz e para que se faz:

[...] Defende então que a Filosofia pode exercer esse papel formativo ao explicitar e discutir os problemas do conhecimento da ação e da existência e, assim, contribuir significativamente para tornar mais consistente a qualificação dos profissionais (SEVERINO, 2012, p. 21).

O autor, ao expor esse pensamento vai mostrando que a filosofia é um campo de conhecimento que deve estar presente em todas as áreas de formação profissional. Posto que, somente esta é capaz de oferecer a esse profissional as dimensões formativas indispensáveis a toda pessoa: a ética e a política. Para o autor, essa formação integral do ser humano e do profissional deve pautar-se pelas três etapas: a científica investigativa, a formação cultural e a cultura simbólica.

Para Severino (2012) as universidades não devem preocupar-se com a formação exclusivamente de um profissional técnico, mas que sejam imbuídos pelas três dimensões em fases formativas apresentadas acima. Para que se forme esse modelo de profissional orgânico, as instituições devem recorrer a filosofia, posto que, esta será capaz de permitir que este “desenvolva uma sensibilidade e valores culturais necessários para compreender-se como ser corpóreo que se insere ética e politicamente em sua história” (SEVERINO, 2012, P. 30).

Nesse sentido, o autor aponta que em toda formação, de modo especial a profissional, a filosofia torna-se importante porque permite que esse processo se constitui numa ação que engloba as dimensões ética, política e epistemológica que permite que este indivíduo desenvolva suas ações de forma consciente e crítica, sendo capaz de articular a teoria e prática, permitindo uma construção da cidadania profissional emancipatória. Vejamos como descreve Dias Sobrinho citado por Severino:

A formação enlaça a epistem e, a epistemologia e a ética - articulando conhecimento e ação, saberes e valores, reflexões e atitudes, teorias e práticas - marca e percurso de idas e vindas da construção do sujeito social, que pode ser outra maneira de referir a cidadania (SOBRINHO, 2007, p . 158. In. SEVERINO, 2012, P. 33).

Nesta citação, comprehende que o autor aponta para a real necessidade dos conhecimentos filosóficos em todas as áreas de formação profissional, posto que, só assim, se estará caminhando na construção de uma cidadania profissional, também de sua emancipação social, cultural e política. Para o mesmo, as universidades devem colocar a filosofia para que suas formações transcendam o tecnicismo e o cientificismo profissional, mas formem estas organicamente, permitindo que desenvolvam suas atividades conscientemente e criticamente. Portanto, a filosofia faz necessário para a formação de um profissional reflexivo, ético e político no desenvolver e em sua prática profissional cotidiana.

Dando continuidade às análises sobre as contribuições da filosofia no processo de formação do ser humano, Ferreira (2009) oferece uma abordagem significativa. O Autor utiliza-se de Lovo e Rodrigues, (2000, p. 4), destacando que: “[...] O homem que filosofa suspeita a existência de outra realidade que não a

apenas aparente, e busca desenvolvê-la decifrando os enigmas que a permeiam" (LOVO; RODRIGUES, 2002, P. 04, IN FERREIRA, 2009, apresentação s/p).

A filosofia (FERREIRA, 2009) exerce o papel de estimular no ser humano a dúvida, a inquietação, e questionar os discursos ditos e estabelecidos como verdades inquestionáveis. Esta busca explica essas verdades, buscando desenvolver na pessoa a capacidade de releitura e de interpretação de sua visão de senso comum de mundo e de realidade social, tirando-lhe a passividade que a faz enxergar os problemas como naturais, lhe imprimindo a criticidade diante de sua cotidianidade:

Liberta-se da ideologia dominante, construir o pensamento crítico, refletir sobre a realidade, não aceitar o que está posto – dando como verdade – sem questionar-se, sem procurar “ler a entrelinha”, é pensar o próprio pensamento [...] A filosofia busca um despertar, um “algo” diferente para o que é comum. (FERREIRA, 2009, apresentação s/n).

Ao analisar a citação de Ferreira, percebe-se que o mesmo diz o porquê da potencialidade formativa da filosofia. Uma vez que, a mesma possibilita a libertação do ser humano do senso comum, das amarras da ideologia que o domina, levando-o ao desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e crítica propiciando-lhe uma nova maneira de olhar e perceber a inaturalidade das coisas e dos problemas sociais.

A filosofia segundo Ferreira (2009), leva ao esclarecimento Kantiano que consiste na tirada do indivíduo da menoridade e levá-lo a maioridade que é a autonomia ou a capacidade de si autogoverna-se. Aqui cabe uma indagação: como será que este indivíduo chegará a tornasse livre das amarras da ideologia dominante? Esse espírito autônomo e livre como surgirá? Será por meio do acaso ou deverá ser cultivado?

As respostas para estas questões encontram-se nos estudos de Diez e Cunha (2012), quando estes abordam a “reflexões sobre o ensino de filosofia”, e apontam para a necessidade de se trabalhar, por via da educação, o desenvolvimento do senso crítico, pois se deve compreender que esse espírito livre imbuído do senso crítico, não brota do acaso da natureza, mas provém de um trabalho formativo que estimule o ser humano a constituir-se como tal. Este espírito livre é, para os autores, uma construção que só é possível por via de uma educação que goze de liberdade e democracia para que a filosofia realize seu trabalho.

Nesse sentido, a libertação do ser humano das garras da ideologia dominante e sua constituição como um ser autônomo, crítico e livre, só será possível se for cultivado por via de uma educação filosófica libertadora e emancipatória, como descrevem Diez e Cunha:

Entende-se que é fundamental que se caminhe em direção ao desenvolvimento do senso crítico, mas igualmente se entende que um pensamento crítico não surge ao acaso de modo autóctone. Ele precisa ser cultivado tanto na reflexão como na experiência, de fato a exceder-se a si mesmo (DIEZ E CUNHA, 2012, p. 35).

Nessa perspectiva, de acordo com os autores, a filosofia tem contribuições importantes, uma vez que, é de sua natureza estimular o espírito humano a sair do senso comum, a desenvolver a criticidade que o impulsiona na direção da liberdade espiritual em um sentido Nietzschiano. É a filosofia que permite a ascensão espiritual até a liberdade intelectual, social, cultural e política.

Em síntese, entende-se que a filosofia tem um grande potencial formativo e pode contribuir grandemente com a educação do ser humano e, da criança em especial, com vista a sua libertação do senso comum e das ideologias que o dominam, levando-o a construção de um senso crítico, a autonomia intelectual, bem como sair da menor idade para maior idade, podendo tornar-se um profissional orgânico e capaz de atingir sua liberdade espiritual.

A potencialidade formativa da filosofia consiste em sua natureza problematizadora, questionadora que leva o indivíduo a uma insatisfação com o instituído e estabelecido paradigmaticamente.

Educação sem filosofia é como disse Sócrates, anteriormente descrito por Kohan (2003), é como o homem que vive sem filosofia, não vive, mas sobrevive socialmente, posto que lhe falta a criticidade, a liberdade e autonomia necessária para que o ser humano viva de forma interventiva em sua realidade cotidiana.

Portanto, se a filosofia tem todo esse potencial formativo do ser humano, por que a sociedade atual pouco tem lhe aproveitado? Porque não trazer esse potencial para a educação de nossas crianças, com vista na formação de seres humanos reflexivos, críticos socialmente? Porque se defende o ensino de filosofia desde os anos iniciais do ensino fundamental? Quais possibilidades e desafios desse ensino? São respostas para essas questões que se buscará responder no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

A FILOSOFIA COMO COMPONENTE FORMATIVO NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ao analisar o currículo da escola brasileira pode-se constatar que a filosofia não goza de prestígio, nem de carga horária significativa. As reformas educacionais realizadas, com maior ênfase a partir da década de 90, têm imprimido à educação escolar uma lógica mercadológica exigida pelos organismos internacionais, com foco na formação para o mercado de trabalho. Não se tem preocupado com uma formação do ser humano para além desta óptica, não interessa deixar nos currículos os componentes curriculares que possibilitam uma formação humana mais orgânica, que lhe permita ser um indivíduo para além do homem máquina-tecnológico. Os elementos que são capazes de oferecer essa formação humana completa, na atualidade, ou foram banidos do currículo ou tem presença figurativa e muito insípiente, com uma carga horária muito reduzida, em favor dos conhecimentos que foram eleitos como hegemônico para a formação dessa velha e nova lógica social capitalista: os conhecimentos de português e matemática.

A partir dessa constatação, neste capítulo, se abordará as possibilidades e os desafios do ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumindo que esta oferece elementos formativos indispensáveis em todos momentos da formação do ser humano, e nos anos iniciais da educação básica não pode ser diferente.

Nesse sentido, esse capítulo objetiva mostrar a possibilidade de sua presença na configuração do currículo desta etapa, mais ainda, sua efetivação prática com maior carga horária e ações práticas no contexto da sala de aula.

Para melhor conduzir a discussão, o capítulo se organizará da seguinte maneira: descrição metodológica, onde se irá descrever o percurso metodológico da pesquisa de campo; descrição dos materiais provenientes da pesquisa de campo; à análise dialógico-crítica do material e as articulações com a bibliografia que vem sendo trabalhada.

2.1 – Percurso metodológico da pesquisa de campo

Para melhor discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa, faz-se necessário voltarmos um pouco no tempo, mais precisamente no 6º (sexto) período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – UFAC, quando se estava no processo de elaboração do projeto de pesquisa. Nesta ocasião tive oportunidade de suscitar uma velha indagação pessoal: por que não se ensina filosofia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental em nossas escolas públicas? Foi a partir de então que se iniciou o processo de elaboração do projeto, escolha do tema e da orientadora.

No sétimo período, foi feita a fundamentação teórica sobre o tema, com pesquisa bibliográfica a respeito das produções que serviriam de base para a pesquisa. Ainda no referido período foi realizado, juntamente com a orientadora da pesquisa, o planejamento sobre como se daria a etapa da pesquisa de campo, bem como se daria a coleta de dados empíricos que possibilitasse a sua realização.

Em um primeiro momento, se buscou identificar se haveriam escolas públicas que trabalhassem com o ensino de filosofia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo iniciou-se com um levantamento nas escolas públicas da rede estadual localizadas na capital (SEE-AC) e nas escolas da rede municipal de Rio Branco (SEME – RB), sendo constatado que, nesses estabelecimentos de ensino, não se tem a presença deste componente em seus currículos.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento dos mesmos dados nas escolas particulares e confessionais da capital, que trabalham com o Ensino Fundamental, ocasião em que se perguntou às equipes pedagógicas destas escolas se a filosofia se constitui num componente do currículo e como ela é trabalhada. Para obter respostas para essa questão procedeu-se da seguinte maneira: inicialmente foram selecionadas 10 (dez) escolas particulares e confessionais que trabalhavam com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Depois de selecionadas as instituições educacionais foram organizadas visitas *in loco*, realizadas no período de agosto, setembro e início de outubro.

Das dez instituições visitadas, constatou-se que somente cinco trabalhavam com a filosofia ou com temas filosóficos em seu processo educacional. Das cinco, somente quatro aceitaram participar da pesquisa e nos fornecer dados necessários para a pesquisa empírica.

Depois de receber o *sim* das instituições, veio a terceira etapa, que constituiu o momento da coleta de dados dos materiais no interior das instituições. A etapa foi realizada no período da segunda quinzena do mês de novembro de 2017 a janeiro de 2018. A mesma foi marcada por muitas idas e vindas às instituições. Neste momento, se teve a colaboração de algumas pessoas que nos facilitaram o acesso ao interior dessas instituições, bem como de suas equipes gestoras.

Para melhor compreensão do leitor e para preservar o direito ao sigilo das identidades institucionais das escolas, estas foram identificadas com as letras iniciais do alfabeto A, B, C e D.

A ordem que se atribuirá a cada escola campo de pesquisa seguirá a ordem que se deu na coleta dos dados. A primeira escola será chamada de A, a segunda de B, a terceira de C e a quarta e última D. Nestas foram possíveis coletar os seguintes documentos: fragmentos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), as Matrizes Curriculares, uma rotina semanal, grades de horários, livros didáticos do 1º ao 5º ano e fragmentos de Orientações Metodológicas para o ensino de filosofia nesta etapa do Ensino Fundamental.

Após a descrição de todo percurso metodológico traçado até a coleta dos dados referentes à pesquisa de campo, bem como a descrição de quais materiais foram coletados nas instituições, se passara descrever estes, de forma particular e por instituição campo da pesquisa.

2.2– Descrevendo os dados coletados nas escolas campos de pesquisa

2.2.1 – Descrição dos materiais escola A

A escola A nos cedeu os seguintes documentos: parte de seu Projeto Político Pedagógico (PPP)¹, sua Matriz Curricular do Ensino Fundamental (MCEF)² e uma rotina semanal.

A parte do PPP que foi cedida refere-se ao tópico 13.1.7 que trata do ensino de filosofia com a nomenclatura de “Educação para a vida”. O mesmo está dividido em quatro subtópicos, abordando a apresentação do porquê e qual a justificativa da

¹ Doravante se passará a utilizar a Sigla PPP, para se referir aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, sendo precedido das letras A, B, C e D, que designarão a qual instituição a sigla pertence.

² Doravante também se passará a sigla MCEF para refere-se ao documento Matriz Curricular do Ensino Fundamental, anos iniciais, sempre precedida das letras A, B, C, e D que designarão a qual instituição a sigla pertence.

disciplina no currículo da escola, e sua importância na educação dos alunos; os objetivos propostos para a disciplina; orientações metodológicas; e o processo avaliativo dos alunos em relação à referida disciplina.

A Matriz Curricular do Ensino Fundamental - anos iniciais (MCEF, 2016) da instituição A, configura-se da seguinte maneira: está dividido em 4 (quatro) grandes áreas de conhecimentos: linguagem, composta pelas disciplinas de língua portuguesa; redação; língua estrangeira (inglês ou espanhol), arte, educação física; exatas: com matemática; ciências da natureza, com as disciplinas: natureza e sociedade; ciências; ciências físicas; ciências químicas e biológicas, lembrando que as três últimas não se fazem presente nos anos iniciais (1º ao 5º); na área de ciências humanas se tem: história e geografia; e na área de ensino religioso está a disciplina “educação para a vida”, que trabalha o ensino de filosofia de forma integrada.

No que se refere à carga horária contida na grade Curricular da escola, esta soma um total de 1.040 horas anuais para todos os anos (1º ao 5º), que são distribuídas da seguinte maneira: Português aparece com 320 horas anuais e 8 horas semanais, matemática com 280 horas anuais e 7 horas semanais. As demais aparecem com 80 horas anuais 2 horas semanais ou 40 horas anuais e 1 hora semanais. Neste se faz presente o componente que insere o ensino de filosofia (A, MCEF, 2016).

O quarto e último documento cedido pela escola foi o planejamento semanal para o 5º ano “A”, referente ao período de 06 a 10 de novembro de 2017. O mesmo apresenta-se com a seguinte configuração, como mostra o quadro:

PLANEJAMENTO SEMANAL PARA O 5º ANO PERÍODO DE 06 A 10 DE NOVEMBRO DE 2017					
Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º	Matemática	Geografia	Matemática	Líng. Portuguesa	História
2º	Matemática	Geografia	Matemática	Líng. Portuguesa	Educ. Física
3º	Redação	Líng. Portuguesa	Líng. Portuguesa	Artes	Líng. Portuguesa
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
4º	Ciências	Matemática	Geografia	Líng. Inglesa	Líng. Portuguesa
5º	Líng. Portuguesa e Atividade para	Matemática e Atividade	Geografia e Atividade Líng.	História e atividade para casa.	Formação Humana: Educação e

	casa.	para casa.	Portuguesa para casa.		Sociedade.
--	-------	------------	-----------------------	--	------------

Fonte: Quadro organizado pelo autor a partir dos dados cedidos pela instituição.

2.2.2 – Descrição dos Materiais das escolas B e C.

Para realizar a descrição dos materiais coletados nas duas escolas, vale salientar que estas fazem parte da mesma rede de particular de ensino. Daí o porquê de se realizar a descrição das duas instituições de forma aglutinada. Vale dizer, que com ressalva de algumas partes de seus Projetos Políticos Pedagógicos, os documentos apresentam os mesmos conteúdos. Por isso, estes pontos serão descritos separadamente.

O PPP (2013) da escola B possui a seguinte configuração: foi elaborado em 2013, com sua aprovação em abril do referido ano pelo Conselho Estadual de Educação, tendo duração de 4 anos, estando atualmente em processo de reformulação. Está organizado em subtítulos que vai do 1 (um) ao 8 (oito), no entanto, não tivemos acesso a todos, por isso não serão descritos.

No subtítulo 1, se tem a identificação do projeto, mostrando a natureza da instituição, endereço e normatizações legais para o funcionamento da instituição. O subtítulo 2, trata do histórico e justificativa do porquê do projeto e do funcionamento institucional (B, PPP. 2013, p. 4 - 5).

O subtítulo 4, trata dos objetivos geral e específicos, do trabalho educacional a ser desenvolvido pela instituição. (B, PPP. 2013, p. 5 - 8). O subtítulo 5, fala das metas da escola e o subtítulo 6 aborda a fundamentação Ético-Pedagógico que norteiam a prática pedagógica. (B, PPP. 2013, p. 8 - 10).

O subtítulo 7 (B, PPP. 2013, p. 10-11), discorre sobre os fundamentos epistemológicos que visa o desenvolvimento de um ensino dialógico entre o processo de ensinar e aprender. O subtítulo 8 aborda a fundamentação didático-pedagógicas, que visa orientar a prática de ensino que oportunizem aos educandos uma prática de ação-reflexão-ação. Esta prática educacional, de acordo com o PPP (B, 2013, p. 12) visa oportunizar ao discente uma aprendizagem por meio da discussão e reflexão dialógica.

No tocante a escola C, não foi possível acessar seu PPP na íntegra, uma vez que, de acordo com a direção, em face das reformas educacionais, este está em processo de reformulação, pois a versão atual data do ano de 2014, mas foi fornecidas partes do mesmo, e no fragmento a que se acessou, consta a mesma configuração do PPP da escola B descrito anteriormente, sendo dividido em subtítulos.

O subtítulo 4, trata do percurso da construção do mesmo e dos três pilares que o fundamentam: o ético-político (valores); o epistemológico (conhecimento) e os pedagógicos (relacionais) (C, PPP. 2014, p. 06).

O subtítulo 5, trata dos objetivos da instituição (C, PPP. 2014, p. 6-8) em amplitude geral e específicos, com ênfases para o compromisso de uma educação de qualidade para o bom e integral desenvolvimento dos alunos. Na sequência são apresentados os objetivos referentes a educação infantil e Ensino Fundamental, discriminando como devem ser desenvolvidos e suas finalidades.

O subtítulo 7, traz as estratégias pedagógicas que apontam as bases teóricas construtivista e interacionista como sustentáculos de suas ações e práticas de ensino-aprendizagem. (C, PPP. 2014, p. 8 - 9).

O subtítulo 8, do referido documento, que apresenta os fundamentos éticos-políticos que norteiam suas ações, abordam os princípios da responsabilidade; do diálogo; da amizade; criatividade; justiça e do respeito a individualidade o fundamento Epistemológico que visa embasar teoricamente o papel e finalidade da instituição frente ao conhecimento e formação humana; e por último, o fundamento didático-pedagógico, que fundamenta uma prática pedagógica construtiva, reflexiva, contextualizada; integralizada, interdisciplinar, transversal e que valoriza a pluralidade cultural (PPP. 2014, p. 10-13).

No tocante ás Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental- anos iniciais (MCEFs) das instituições educacionais B e C, não se encontrou grandes diferenças, haja vista que, por fazerem parte da mesma rede de ensino, possuem a mesma configuração: suas bases legais é a base nacional comum. Estão divididos por áreas de conhecimentos como: linguagem, que se configura com as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física; a área de exatas, com a disciplina de Matemática; a área de Ciência da Natureza, com disciplina de Ciências; a área das ciências humanas com Geografia e História; e a parte diversificada composta

por: Língua Estrangeira Inglesa; Ensino de Religião (ética), Informática, Educação Financeira, Educação Alimentar e Educação Musical. (B, C, MCEFs).

No que se refere à carga horária, as Matrizes se configuram com a preponderância da Língua Portuguesa e Matemática, com 200 horas anuais e 6 horas semanais. Temos ainda a constituição de dois subgrupos: o das disciplinas que têm carga horária de 80 horas anuais e de 2 horas semanais; e o subgrupo das disciplinas que possuem um total de 40 horas anuais e 1 hora semanal. É o caso do ensino de Religião e Ética ou (Filosofia), a qual é trabalhada através do programa “Escola da Inteligência”.

O material ou livro didático do aluno e do professor aos quais são trabalhados os diversos conteúdos e temas referentes à área de filosofia (ética) e religião são produzidos e editados pela editora Escola da Inteligência Cursos Educacionais Ltda, que tem como representante os autores: Augusto Cury, Camila Cury e Denise Cavalini.

O material é padrão para as duas instituições educacionais, diferenciando-se na gradação dos temas trabalhados de acordo com o ano de ensino. No caso do livro trabalhado no primeiro ano, ao qual se teve acesso a segunda parte, pois a primeira já fora trabalhada no primeiro semestre, o qual tem por título: “A olimpíada da Inteligência”, o mesmo está organizado em lições, onde se fazem presentes da 5^a a 8^a e estão diluídos nas 243 páginas. A lição 5 tem por título: “O Tesouro da Amizade” (12 – 58), vale salientar que cada lição é planejada e organizada para ser executado em 3 aulas de 60 minutos.

A lição 6, com o título: “Aprendendo a Trabalhar as Perdas e Frustrações!!!” (p.66 -121); a lição 7, tem o título; “Quem se Esforça já é um Vencedor!!!” inicia-se na (p.128 - 182); e a quarta e última, lição 8 com título: “Somos Todos Diferentes, mas Somos Todos Especiais” (188 –299). A lógica é a mesma nas três aulas de 60 minutos para cada tema. (CURY, 2016).

O livro do 2º ano que tem por grande tema: “A Inteligência Saudável”. É também a 2^a parte do material. O mesmo engloba da lição 5 a 8 e possui um total de 327 páginas. A lição cinco tem o título: “A Cobra Tatá”, desenvolvendo a honestidade trabalhando a teimosia. A lição de número 6 tem o título: “Canário Cantor: desenvolvendo a resiliência e superando os medos”; a lição de número 7 possui o título: “O javali Pepê: a arte de se doar e trabalhar o consumo consciente”.

E a lição 8: “Desenvolvendo a inteligência: diga lá um grito que amava aprender” (243 – 329) (CURY, 2º ano 2016).

O livro do 4º ano (CURY, 2015), que tem por grande tema: “O Eu como Construtor da História: a cidade da memória” (parte- 1), também está organizada em 4 lições. Na lição 1 é enfatizado o trabalho com a temática: “A Formação do Eu e a cidade da memória (p.20-65); a lição 2 trabalha “ O Bairro do contemplar o Belo” (p.67-106); a lição 3 “O Bairro da reclamação: enfrentando os desafios” (p.113-140); e a lição 4 trabalha “O Bairro do Respeito: aprendendo a respeitar e ser respeitado (p.143-185)

Já o livro didático do 5º ano (CURY, 2016), trabalha o tema: “As Armadilhas da Mente: enfrentando o medo de errar e a necessidade de enganar os outros”. O mesmo visa abordar as questões psico-éticos, no que diz respeito aos valores morais e éticos que levam pessoas a sentirem a necessidade de querer sempre trapacear as outras pessoas. Aborda ainda a questão do medo de errar, que culturalmente, em nossa sociedade, não enxerga o erro como sendo parte do processo de ensino e aprendizagem do ser humano.

Nesse sentido, vale dizer que os livros didáticos das instituições estão configurados da seguinte maneira: para cada ano se tem um volume com duas partes, sendo que a parte 1 é trabalhada no primeiro semestre, e a parte 2 no segundo semestre. Estes se dividem em lições e cada uma destas está organizada em 3 aulas de 60 minutos. Dando continuidade se passará a descrição do material da escola D.

2.2.3 - Descrevendo o material da escola D

No tocante ao material coletado na escola D foram coletados três tipos de documentos: fragmento do Projeto Político Pedagógico – PPP (2016-1018), a Matriz Curricular do Ensino Fundamental- anos iniciais (MCEF, 2017) e parte das Orientações Metodológicas para o ensino de Filosofia (OMEF 1º ao 5º)³.

Com relação ao PPP (2016-2018), a instituição cedeu somente o tópico V, que se refere ao ensino de filosofia. Segundo a direção, não poderia ceder o

³ Doravante se passará a usar a sigla OMEF precedida das letras A, B, C, e D referir-se ao documento Orientações Metodológicas para o Ensino de Filosofia.

restante porque o mesmo está passando por reformulações, haja vista a necessidade de ajustes frente às reformas educacionais atuais.

Do material analisado, referente a filosofia, pode-se identificara concepção de ensino tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio, e a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental, anos iniciais (MCEF), assim como as demais descritas anteriormente, é fundamentada na Base Nacional Comum (BNC) e está dividida em 5 áreas do conhecimento sendo apresentadas na seguinte ordem: a área de ciências humanas, com as disciplinas de História e Geografia; a área de ciências da natureza com a disciplina de Ciências; a área de noções lógico matemáticas: com o componente curricular de Matemática; Linguagens: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte; e a parte diversificada com as disciplinas de Língua Inglesa e Filosofia (D, MCEF -1º AO 5º ANO, 2017).

A carga horária das disciplinas totaliza 880 horas e estão divididas em três categorias; as disciplinas de Português e Matemática com 240 horas anuais e 6 horas semanais no 1º ano, e 200 horas anuais e 5 horas semanais para os demais. O segundo grupo é o das disciplinas de 80 horas anuais e 2 horas semanais. Neste estão as disciplinas de Ciências, Educação Física e Língua Inglesa. O terceiro grupo é o das disciplinas de 40 horas anuais e 1 hora semanal que se fazem presentes: História, Geografia, Arte e Filosofia. (D, MCEF -1º AO 5º ANO, 2017).

O último material da escola D, refere-se a fragmentos das Orientações Metodológicas para o ensino de Filosofia (D. OMEF. 2017) ou o livro do professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A mesma possui a mesma configuração para todos os anos: tema, subtemas, questões problemas; conteúdos procedimentais e atitudinais que apontam as habilidades a serem desenvolvidas tais como: de investigação, raciocínio, conceituação, de interpretação e tradução. A proposta curricular de todos os anos traz temas metafísicos; axiológicos; éticos; políticos; epistemológicos e lógicos, porém, os conteúdos estão organizados observando-se a gradação de estudos, que compõem o itinerário de cada ano do Ensino Fundamental. (OMEF. 2017, s/p).

O documento explicita ainda a concepção de ensino que a instituição entende ser objetivado na sua prática no ensino de Filosofia. Por isso, faz incisivas orientações didáticas, apontando qual, como e porque o docente deve fazer. Sugere as atividades de cada unidade e tema a ser trabalhado em sala de aula.

2.3 – Analisando os materiais da pesquisa de campo

Neste tópico, se fará uma análise crítica dos dados coletados na pesquisa de campo e descrita no item anterior, dialogando com as referências teóricas utilizadas neste trabalho. Para melhor compreensão do leitor, este será analisado por instituição, salvo as escolas B C, as quais tiveram os documentos analisados em conjunto, com os destaques para aspectos constitutivos de suas especificidades. Em cada uma, se iniciará pelos fragmentos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); na sequência serão analisadas as Matrizes Curriculares; as Orientações Metodológicas; os livros didáticos, a rotina semanal e a grade de horários semanal.

2.3.1 – O que dizem esses materiais a respeito do ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A escola A traz explicitamente em seu PPP um tópico tratando exclusivamente sobre o ensino de Filosofia, por via da disciplina de Religião e Ética, sob a denominação de “Educação para a Vida”. Segundo o documento, a disciplina surgiu a partir da percepção dos profissionais da instituição sobre a necessidade de se ter uma disciplina que fosse capaz de fornecer conhecimentos que transcendesse a formação técnico-científica, direcionando-se para a formação do caráter e das dimensões éticas, estética, política e humana dos educandos, como explicita o documento:

A disciplina de Educação para a vida inicia-se a partir do momento em que os professores, técnicos e diretores [...] Veem a necessidade de ter em seu currículo uma disciplina que tenha um aprofundamento científico e conteúdos de Filosofia, Educação para a cidadania e Educação Cristã [...] (A, PPP. 2013, s/p).

Como se percebe, o ensino de Filosofia está posicionado juntamente com os conteúdos de Religião e Educação para a Cidadania. Estes conhecimentos, de acordo com o PPP (2013) da instituição, confirmado na citação descrita acima, serão responsáveis por formar a disciplina que aparecerá na grade curricular como: “Educação para a Vida”.

Ainda de acordo com o documento em análise, a instituição entende que os conteúdos e conhecimentos das disciplinas que formam o referido componente curricular, de modo particular os de filosofia, podem colaborar com a potencialização dos conhecimentos dos educandos, permitindo que estes possam desenvolver os conteúdos desta área de forma reflexiva, bem como os conteúdos das demais disciplinas. Além disso, permitirá a correlação reflexiva dos conhecimentos teóricos com suas vivências cotidianas na prática social e cultural, de forma individual e coletiva, como mostra a citação:

[...] Aclimatados de tal forma que venha a contribuir em uma grande bagagem de conhecimentos científicos das disciplinas descritas dando também condições para o aluno fazer uma reflexão em cima dos conteúdos dados e suas relações entre si, assim como as suas relações com a vida prática individual, social de forma geral com o desenvolvimento da história da sociedade (A, PPP. 2013, s/p).

Desta maneira, é possível compreender que a filosofia trará conhecimentos de salutar importância para a composição do componente curricular Educação para a Vida, de forma que o discente desenvolva a capacidade do pensar reflexivo e dialógico com os conhecimentos das demais disciplinas, uma vez que seus conteúdos serão desenvolvidos de forma crítica e participativa com a finalidade de que o educando (a criança) possa desenvolver a capacidade de participação dialógica que lhe auxiliará em seu crescimento intelectual.

Quanto aos objetivos da disciplina “Educação para a Vida” (Filosofia, Educação para a Cidade e Educação Cristã), objetiva desenvolver nos discentes os princípios filosóficos e cristãos, que toda educação deve promover, assim com a valorização humana e a consciência cidadã com vista, a mudança de si e da sociedade por via do conhecimento que ao adquirir o transforma e é transformado:

Perceber o elo entre prática e a teoria dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, descobrindo assim mecanismos capazes de promover a valorização do ser humano e sua importância social como agente ativo fundamentado e embasado em princípios legais, filosóficos, cristãos que irão gerar sua atuação como cidadão consciente dos seus direitos e deveres sociais, capazes de gerar transformações a partir de conhecimentos adquiridos (A, PPP. 2013, s/p).

Ainda com relação aos objetivos das disciplinas e dos conhecimentos que estas podem oferecer aos discentes, destaca-se aquele voltado para:

Sentir-se auto realizados para atuar de forma positiva gerando assim uma transformação social mais justa e apropria-se do saber para aplicar conhecimento onde for atuar no mercado de trabalho com desenvoltura (A, PPP. 2013, s/p).

Quando se observa o que o documento explicita com relação as finalidades e objetivos da disciplina é possível compreender que a instituição visa, de acordo com o material pedagógico analisado, a formação da criança para que desde cedo, exerçite a reflexão crítica visando a compreensão do aprender e do porquê fazer.

Para atingir os objetivos educacionais a escola propõe as seguintes orientações metodológicas: (A, PPP. 2013) trabalhar com a troca de experiência em uma relação democrática entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento, visando direcioná-lo para uma visão crítica, mas de respeito a diferença do ponto de vista do colega.

Também traz orientações metodológicas que enfatizam a utilização da pesquisa com vista a compreensão do presente como resultante do passado, para que o aluno possa formar seu próprio ponto de vista, sempre ancorado nos conhecimentos já produzidos em todas as áreas de conhecimentos fundantes do componente curricular “Educação para a Vida”, de modo especial, os fornecidos pela filosofia, de forma que, desde cedo possa tecer críticas sustentadas em argumentos filosóficos e fatos constituintes da história da humanidade:

A pesquisa será incentivada as novas explorações de contextos atuais e passados para que ele tenha uma visão própria, conceitos formados a partir dos seus conhecimentos, científicos, bíblicos, das leis e instituições vigentes, Filosofia e etc. criando assim uma visão sustentada nos princípios que o cerca, nos fatos históricos e outros já descritos aqui. (A, PPP. 2013, s/p).

Com base nos aspectos destacados pode-se afirmar que o PPP da escola enfatiza uma metodologia dialógica, democrática, participativa e que estimula a pesquisa e a criticidade do educando por via do conhecimento oferecido pelos conceitos e princípios filosóficos e ao mesmo tempo cristãos. A confirmação dessa formação na prática exercido do chão da sala de aula não foi possível, em

decorrência da não autorização para observação direta da sala de aula, por parte da escola. Assim, não se pôde efetuar posições quanto ao trabalho pedagógico realizado com esse material, bem como os desdobramentos com o alunado da instituição. O que se pode pontuar, com base na Matriz Curricular do Ensino Fundamental (2016), é um planejamento semanal da instituição para o 5º ano, que há um certo descompaço entre a importância dada as disciplinas que formam o componente curricular “Educação para a Vida”, explicitado em seu PPP, e o espaço de tempo que estas recebem quando se encaminha para sua efetivação nos documentos analisados.

Na Matriz Curricular do Ensino Fundamental (A, MCEF, 2016), todos os anos (1º ao 5º) possuem um total de 1.040 horas anuais, sendo que destas, para a disciplina “Educação para a Vida”, destina-se um total de 40 horas anuais e uma hora semanais. Dessas 40 horas, a filosofia pleiteia espaço com os conhecimentos de educação para a cidadania e o ensino religioso. Outro ponto que mostra essa controvérsia entre o que está no PPP da escola e a prática é quando se observa o planejamento semanal para o 5º ano, posto que, além da disciplina ter o espaço semanal de um horário, reserva-se para este o último horário da sexta-feira, quando os alunos já estão saturados e sem clima para as reflexões. (Planejamento semana para o 5º ano “A” data: 06/11 a 10/11/2017).

Com base nos aspectos apresentados, comprehende-se que a instituição, reserva espaço para o trabalho com os grandes temas da filosofia que são salutares para a formação humana. Entretanto, a oferta da filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de modo particular no primeiro ciclo, é realizada de forma diluída, com seus conhecimentos mesclados a temas de religião, cidadania e ambiente. Quanto à carga horária destinada a esse componente é insípiente e mínima quando comparada a outros componentes curriculares, como foi possível observar nos documentos em análise.

Quanto seu ensino de forma integrada com outras disciplinas, que é o caso praticado pela instituição, Teixeira (2012) diz não há problema algum, no entanto, adverte para o cuidado de não se deixar que esta perca sua essência formativa em favor de outras e, como isso, relegá-la ao desprestígio social.

Na sequência da análise, serão investigados o material das escolas B e C, posto que, as duas instituições fazem parte da mesma rede privadas de ensino e

seus materiais são padronizados. Vale ressaltar que, nos aspectos em se diferenciarem se irá analisar separadamente.

No tocante aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, estes gozam de grande semelhança. Ao analisá-lo, foi possível perceber que as estruturas são as mesmas, com a apresentação do projeto, histórica e justificativa da instituição e do projeto, objetivos institucionais e de ensino, fundamentações ético-pedagógicas, epistemológicas e didático-pedagógicas. No entanto, não existe um tópico específico que trata do ensino de religião e ética (filosofia) como está contido nas Matrizes Curriculares.

Nesse sentido, foram examinados de forma mais particularizada partes desses documentos que apontam para a necessidade de as instituições inserirem esses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vista a proporcionar-lhes uma educação para a autonomia, a cidadania, a ética, a política, a justiça, a responsabilidade, a solidariedade.

Ao analisar os objetivos gerais das instituições, percebe-se que de acordo com PPP (2013) da escola B, identificou-se que esta instituição assume como a formação dos alunos para uma sociedade constante mudanças sociais como o eixo central do processo formativo. Destaca-se também o reconhecimento da necessidade de capacitar os alunos para serem indivíduos dotados de criticidade e com sólidos conhecimentos e valores morais e éticos, em condições de reconhecerem o valor do ser humano por vias das relações interpessoal e grupal:

A fim de atender as mudanças atuais da sociedade que exige do homem uma maior capacidade crítica, esta escola pretende ser uma referência que contribua para a formação de cidadãos com sólidos valores éticos e morais, capazes de acompanhar as transformações sociais, educacionais e tecnológicas, valorizando as relações interpessoais e acima de tudo, a pessoa humana (B. PPP, 2013, p. 5-6).

Assim, como a escola B, a escola C, com alguma diferença, diz em seu objetivo geral contido em seu PPP (2014), que zela pela qualidade educacional, visando o desenvolvimento integral do aluno, com vista, a constituição de sua autonomia e o desenvolvimento da criatividade, buscando formar o indivíduo dotado de uma boa-estima:

Objetivo geral – ser uma instituição com qualidade educacional que favoreça o desenvolvimento das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...] de modo a possibilitar a construção da autonomia, da criatividade, da capacidade crítica e a formação da autoestima (C. PPP, 2014, p. 6-7).

Ver-se que esta instituição em seu objetivo geral não difere muito do que dispõe a instituição citada anteriormente. Todos apontam para uma formação integral de seus educandos, para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da flexibilidade necessária para a vivência na sociedade atual, além de prezarem pela qualidade.

Quanto aos objetivos do Ensino Fundamental, as escolas B e C, em nada diferem, seguem em seus PPPs a mesma redação, a qual tem por base a Lei nº 11.274, de 2006, mais precisamente incisos dos I ao IV do artigo:

- 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 fundamentam a sociedade;
 - III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidade e a formação de atitudes e valores;
 - IV – O fortalecimento dos vínculos de família dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- (BRASIL, 2006 IN B, PPP. 2013, p. 7 e C, PPP. 2014, p.7-8).

Como se observa, os objetivos do ensino contido nos PPPs das instituições, são os mesmos e tem como foco privilegiado a formação integral do educando e o fortalecimento da solidariedade, dos valores éticos, morais e políticos, tornando-os capazes de desenvolverem as habilidades e competências indispensáveis para sua atuação social.

No tocante aos fundamentos epistemológicos e pedagógicos, as instituições assumem partilhar dos princípios do construtivismo e do interacionismo, posto que, entendem que o conhecimento é uma construção que se efetiva a partir da interação do indivíduo com o objeto a ser conhecido, como explicitam em suas redações, iniciando pelo da escola B:

A concepção sócio-interacionista orienta nossa prática pedagógica, pois seu enfoque principal é desenvolver no aluno a capacidade de aprender a, realizar um trabalho de forma colaborativa, desenvolver habilidades e atitudes, frente aos mais variados desafios e experiências que se

apresentam no cotidiano da vida cidadã. Portanto, a interação professor e aluno é importante para se concretizar o processo da aprendizagem [...] conforme Piaget “o conhecimento é uma construção continua do saber (B, PPP. 2013, p 11).

As instituições educativas orientam-se, em termos de desenvolvimento dos projetos formativos, pelas teorias interacionista de Vygotski e o construtivismo de Piaget. Nos documentos consultados são enfatizados a condição do aluno como construtor de seu saber a partir da interação deste com o conhecimento, deste com o professor e com os colegas. Aqui cabe uma indagação: onde se encontram os grandes temas da formação humana presentes na filosofia que as instituições trabalham na disciplina de religião e ética ou a Escola da Inteligência?

Foram identificados esses temas nos PPP (2013) da escola B na parte dos fundamentos ético-pedagógicos e no PPP (2014) da escola C na parte de fundamentos, mais precisamente nos fundamentos éticos-políticos. Nos dois documentos são os mesmos valores, tais como: a responsabilidade, o diálogo, a criatividade, a amizade, a justiça, a ética, o respeito, a individualidade, a verdade, a autonomia, a verdade, entre outros. Vejamos como são descritos esses temas da formação humana provenientes da filosofia nas redações dos documentos em análise. Inicia-se pelo da escola B:

Responsabilidade, [...] criatividade [...] respeito [...] justiça [...], valores esses que possibilitam o exercício pleno da cidadania, enquanto Ser e com competência profissional, pois formando o aluno para a participação ética e política, implica em formar diretos e deveres de cidadania (PPP. 2013, p. 9).

O documento segue enfatizando muito bem a importância desses conhecimentos na educação e formação integral do aluno dizendo:

De forma transversal e interdisciplinar, através do livro de empreendedorismo e ética adotado pela escola, são trabalhados outros valores tais como: amizade, verdade, competência, solidariedade, ética, integridade, autonomia e outros que contribuem efetivamente para a formação integral do cidadão (PPP. 2013, p. 9).

Assim, as citações extraídas dos documentos demonstram que a instituição B trabalha também com os outros temas da filosofia que se fazem necessários a todo

processo de formação humana. Esses mesmos valores aparecem no PPP da escola C, até mesmo com a semelhança em sua redação, como mostra o trecho a seguir:

[...] como instituição de educação básica, precisa criar um contexto onde valores éticos sejam desenvolvidos nos educadores e educandos.

Em parceria com a família, a escola procura trabalhar valores como responsabilidade, diálogo, amizade, criatividade, justiça, respeito à individualidade, possibilitando o exercício pleno da cidadania, enquanto Ser e com competência profissional, os quais serão vivenciados e repassados na prática diária por todos que educam e cuidam das crianças [...] (PPP. 2014, p. 11).

Ao apresentar os trechos dos PPPs das instituições educacionais B e C, entende-se que a filosofia aparece de forma integrada, mais especificamente com o ensino de religião e ética, educação financeira e empreendedorismo. Mesmo as instituições não assumindo a nomenclatura “filosofia”, seus grandes temas de formação humana se fazem presentes em seus documentos, uma vez que, estes apontam que a formação do ser humano deve ser desenvolvida com vista em sua atuação social e boa consciência cidadã.

Sabendo que os temas da formação humana proveniente da filosofia se fazem presentes nos documentos que direcionam o trabalho educativo das instituições em análise, resta saber qual espaço estes tem nas matrizes curriculares destas escolas. Isto é o que se verá a seguir.

As Matrizes Curriculares do 1º ao 5º do Ensino Fundamental das escolas B e C possuem a mesma configuração. Tem por base legal a Base Nacional Comum, estão divididas em 5 (cinco) grandes áreas do conhecimento, sendo a área de linguagem, tendo por componentes curriculares as disciplinas de : Língua Portuguesa; Educação Artística; Educação Física; a área de Matemática, com a disciplina de Matemática; Ciências da Natureza com a disciplina de Ciência; Ciências Humanas: com Geografia e História; e a área da parte diversificada com os componentes curriculares de: Língua estrangeira; ensino Religioso e Ética, Informática, Educação Financeira; Educação Alimentar e Educação Musical.

Suas cargas horárias anuais possuem variações de acordo com o ano, sendo 880 para o 1º, 1.000 horas para o segundo e 960 para os demais anos. A carga horária semanal também é variada sendo formada por três grupos: as disciplinas que gozam de maiores espaços, que é o caso de: Português e Matemática com total de 200 horas anual e 6 horas semanal. O segundo grupo é o das disciplinas que

gozam do espaço de 80 horas anuais e 2 horas semanais, que é o caso de Ciências e Educação Física. O terceiro e último grupo é o das disciplinas que possuem o espaço menor, com 40 horas anuais e 1 hora semanal. É o caso dos componentes curriculares de Educação Artística, Geografia, História, Língua Estrangeira, Informática, Educação Financeira, Alimentar, Musical e Religião e Ética (filosofia).

Quando se observa as configurações das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental - anos iniciais (MCEFs), das instituições educacionais em análise, percebe-se que a carga horária destinada ao componente curricular que trabalha com os conhecimentos formativos provenientes da filosofia é mínima, e sendo este dividido com o ensino religioso, mais reduzido esse tempo fica. Assim, ao analisar o que está posto no PPP e na MCEF, torna-se evidente a disparidade entre o que proclama o primeiro e o que se ver no segundo documento.

Como o objeto de estudo é a possibilidade da presença do ensino de filosofia nos anos iniciais, percebe-se que as instituições trabalham com alguns desses temas, embora não de o devido valor a sua real nomenclatura. Resta então saber como aparecem esse componente nos espaços e na organização da grade de horários semanais e o nome dado ao projeto e material didático utilizado pelos professores.

Cabe esclarecer que na grade de horário o programa que trabalha esses temas filosóficos nas escolas denomina-se de “Escola da Inteligência”, não é de se estranhar que os materiais didático-pedagógicos utilizados pelas escolas são da referida rede. Quando se analisa a organização dos horários na semana, confirma-se o que está exposto nas Matrizes Curriculares das escolas, o espaço mínimo para a filosofia, sendo para cada ano (1º ao 5º) apenas uma hora aula semanal. Tempo este dividido com o ensino religioso. Isto se constitui em um aspecto problemático, pois, entende-se que se deveria reservar um maior espaço, tendo em vista sua potencialidade e importância formativa, que é reconhecida nos PPPs das instituições.

No entanto, de acordo com as organizações dos horários semanais, o que observa de positivo foi a distribuição do programa “Escola da Inteligência” ao longo de toda a semana e com variação de horários nos dias da semana e de acordo com o ano.

Quando se analisa a distribuição dos horários reservados a disciplina que trabalha o programa Escola da Inteligência, entende-se que ao não condensam o ensino desses conhecimentos nos últimos horários, quando os educandos já estão saturados e tem pouco aproveitamento em termos de atividade formativa, configura-se como uma iniciativa positiva. Quando se reserva um primeiro, um segundo, um terceiro ou quarto horário para trabalhar o programa, permite concluir que de fato as instituições reconhecem que os conhecimentos da filosofia são de salutar importância para a formação do aluno, não podendo estes ter uma mera função figurativa na grade curricular.

Assim, se conclui as análises das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental e das configurações das grades de horários semanal, e se passará a analisar o material didático-pedagógico utilizado pelas instituições para a execução do projeto “Escola da Inteligência” que é trabalho no componente curricular Religião e Ética.

Como já foi explicitado na descrição do material, as instituições utilizam, para trabalhar com a disciplina de Religião e Ética (que aborda os grandes temas de formação humana proveniente da filosofia), o material didático-pedagógico proveniente da rede de educação sócio emocional - Escola da Inteligência (EI), uma vez que, o material aborda os temas “educação e filosofia; educação da criança e psicologia infantil”.

Quando se analisa o referido material (CURY, CURY E CAVALINI, 2016), identifica-se que para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental a configuração é a mesma. Aborda um grande tema e, dentro deste, vários outros subtemas. Sendo cada um deles tratado como lição, que deve ser trabalhada em 4 horas aulas em dias diferentes. Vale salientar que para cada ano há parte 1 e 2, a primeira deve ser trabalhada no primeiro semestre e a 2 no segundo semestre.

Ao proceder a análise desse material (CURY, CURY E CAVALINI, 2016), o que de imediato chama a atenção é a quantidade de páginas que contém cada uma dessas partes, por exemplo: o livro do 1º ano, que tem por grande tema: “A Olimpíada da Inteligência” os subtemas estão divididos em 4 lições, e soma um total de 239 páginas. Da mesma forma acontece com o material dos 2º com 327 páginas e o do 4º com um total de 185 páginas. Estes trabalham os seguintes grandes temas: o do segundo é a “Inteligência Saudável” e dentro destes os subtemas:

“Honestidade e teimosia”; “resiliência e a superação dos medos”; “a arte de se doar e o consumo consciente” e “o desenvolvimento da inteligência” (CURY, CURY E CAVALINI, 2016). Já o material do 4º ano tem por grande tema “o Eu autor da história: a cidade da maneira”, que trabalha em seus subtemas: na lição 1 “A Formação do Eu e a Cidade da Memória”; na lição 2 “O Bairro do Belo”; na lição 3 “O Bairro da Reclamação: enfrentando os desafios”; na lição 4 “O Bairro do Respeito: aprendendo a respeitar e ser respeitado” (CURY, 2015)

Já o livro de orientação didática do professor e do aluno para o 5º ano (CURE, 2016) é diferente em sua parte II, no número de páginas, posto que, possui um total de 61. O mesmo tem como grande temática: “As Armadilhas da Mente: enfrentando o medo de errar e a necessidade de enganar os outros”, e está condensado em uma única lição.

Quanto ao material pedagógico das escolas, pode-se dizer que é bem didático, uma vez que, dispõe de muitas ilustrações e cores. Trabalha com a leitura, a reflexão sobre os temas, indagações e questionamentos, construção e elaboração de histórias, além de reflexões coletivas e exposição oral do material que é produzido.

Em cada aula, o professor, de acordo com as orientações do material, deve iniciar fazendo uma recapitulação do tema da aula anterior para na sequência introduzir a temática a ser abordada no dia. Faz orientações bem detalhadas mostrando o passo a passo que o docente pode seguir, no entanto, permite que este faça alterações e adaptações de acordo com as necessidades encontradas na sala de aula.

Temas como honestidade, medo, enganar os outros, a formação do eu, o belo, as reclamações, dentre outros, aparecem de forma híbrida, posto que, ao analisar o material vê-se que este visa trabalhar a formação moral e ética do educando. Também se percebeu um caráter bem religioso, moralizante e disciplinante, mas, indagativo, reflexivo e questionador.

Percebeu-se ainda características psicológicas, uma vez que, também visa a formação psico/cognitiva do educando, com vista ao bom equilíbrio psicológico que o torne capaz de agir ética e moralmente de forma positiva na sociedade em que este está inserido.

Em síntese, mesmo possuindo estas características formativas (religiosa e psicológica) o material não deixa de ser filosófico, uma vez que, além de trabalhar os temas de formação humana proveniente da filosofia, possui também os elementos metodológicos da pedagogia filosófica: o indagar, o ler, o refletir, o analisar, o elaborar, e o aplicar na prática cotidiana. Estes são elementos que, embora muitas áreas do conhecimento se apropriem para desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem, são inegavelmente provenientes da natureza filosófica. Terminado a análise descritiva dos materiais das escolas B e C, se passará a análise descritiva da escola D.

No que se refere ao material cedido pela escola D, tem-se três documentos: a parte do Projeto Político Pedagógico - PPP (2016-2018) que trata do ensino de filosofia, a Matriz Curricular do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) – e parte das Orientações Metodológicas para o Ensino de Filosofia – OMFEF.

Ao proceder à análise do fragmento do PPP (2016-2018) da referida escola, no que tange à área da filosofia, vê-se que a mesma reservou um tópico (V) exclusivo para expressar sua concepção de ensino de filosofia. Mostra ainda que a presença dessa área de conhecimento vem sendo reclamada em todas as etapas da educação básica por instituições e profissionais da área, tais como: pesquisadores, escolas, diretores e educadores, haja vista que, para estes a filosofia deve ganhar o caráter de obrigatoriedade e de disciplina nos currículos educacionais desde os anos iniciais do ensino fundamental, e que mesma comunga dessa ideia, como mostra a citação:

No caso do ensino fundamental, sua presença não é obrigatória no currículo, apesar da demanda de inúmeros professores e escolas que reivindicam a sua inclusão para os anos/série iniciais da educação básica, não apenas de forma transversal, mas como disciplina (D, PPP, 2016-2018, s/p).

Como se ver, ao contrário das outras escolas analisadas anteriormente, a instituição entende que de fato há essa necessidade da filosofia como componente curricular obrigatório desde os anos iniciais de escolarização. E sendo assim, de acordo com seu PPP, a mesma sugere que na filosofia a ser ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental, sejam incorporados outros temas diferentes da ética.

Nesse sentido, em si tratando de filosofia para os anos iniciais do ensino fundamental, os estudos apontam que existe um direcionamento para o ensino da ética moralizante. Ainda de acordo com o texto do documento em análise, ao incorporar o ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental, esta vai oportunizar aos discentes experiências investigativas que os levarão a uma ação dialógica reflexiva, permitindo-os que elaborem conceitos e desenvolvam competências e habilidades intelectuais, éticas e políticas, como mostra o fragmento a seguir:

Desse modo, pretende-se que os temas de outras áreas da filosofia, além da ética, sejam apresentados à crianças e adolescentes, oportunizando experiências significativas, por meio de práticas investigativas, reflexivas e dialógicas, voltadas a elaboração de conceitos e significados, bem como ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e éticas (D. PPP. 2016-2018,s/p).

A escola D, de acordo com seu PPP, visa um ensino de filosofia por via do método investigativo e dialógico, uma vez que, este possibilitará ao aluno o desenvolvimento da capacidade de raciocinar criticamente e refletir de forma ética sobre seus contextos sociais e também a habilidade de formar seus próprios conceitos e conclusões.

No que se refere à base legal para implementação do ensino de filosofia desde os anos iniciais do ensino fundamental, o documento explicita que esta não existe, no entanto, também não existe nenhuma proibição a este respeito, e na falta de uma base legal, a instituição tem recorrido a estudos que tratam da temática como elementos balizadores e fundamentadores de sua inserção em seu currículo e em sua prática em sala de aula. Veja o que diz o documento:

Na falta de parâmetros curriculares nacionais para a filosofia como disciplina no ensino fundamental recorre-se a pesquisas e obras de referência na área de filosofia para crianças, a fim de fundamentar a proposta de um possível recorte significativo de temas e problemas filosóficos, capaz de despertar os interesses de crianças e adolescentes, por se conectar a vivências e indagações próprias dessa fase do desenvolvimento humano (A. PPP, 2016-2018, s/p.).

Como se vê, a escola mesmo não dispõe de parâmetros nacionais que discriminem a inserção e a prática do ensino de filosofia para os anos iniciais do

Ensino Fundamental, não discriminou este componente curricular, pois, considera sua potencialidade formativa. Mediante esse cenário, a referida recorre e recorre as obras e pesquisas que aborda a temática, dentre estas, está o Programa Filosofia para Crianças (FpC) do filósofo Lipma como aponta em suas pesquisas Muranaka (2009) e Kohan (2003).

Ainda segundo o documento em análise, o ensino de filosofia na instituição, metodologicamente, pauta-se por leituras e reflexões sobre fragmentos de produções filosóficas, a fim de que os discentes sejam inseridos em práticas dialógicas com esses conhecimentos que os levam a construir conhecimento da história e reflexões provenientes da filosofia. É o que aponta o texto:

Para isso, são utilizadas diversas linguagens, incluindo-se reflexões sobre fragmentos de teorias filosóficas (apresentas como ideias de pensadores sobre os temas investigados pelos alunos), afim de que eles iniciem e protagonizem um diálogo fecundo com a história da filosofia (D, PPP. 2016-2018, s/p).

Nesse trecho do PPP, a escola mostra que além de querer a filosofia em seu currículo, esta define uma metodologia na qual pretende trabalhar com esse componente curricular. Sabendo que a instituição em seu PPP defende e define a presença da filosofia como disciplina desde os anos iniciais do ensino fundamental, resta saber como esta se apresenta em sua matriz curricular.

A Matriz Curricular para o Ensino Fundamental- anos iniciais (MCEF, 2017-2018) da escola em análise, configura-se quase igualmente com as demais apresentadas anteriormente: tem como base legal a Base Curricular Comum; está dividida nas grandes áreas de conhecimento, sendo esta: ciências humanas com os componentes curriculares de História e Geografia; Ciências da Natureza, com a disciplina de Ciências; noções lógico-matemáticos com a disciplina de Matemática; linguagem, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Artes; e a parte diversificada com as disciplinas de Língua Inglesa e Filosofia.

Este documento está dividido em três grupos quando se refere à carga horária, sendo primeiro os das disciplinas que gozam do maior espaço de tempo, sendo 240 horas anuais e seis horas semanais; o grupo das disciplinas de 80 horas anuais e duas horas semanais; o terceiro grupo é formado pelas disciplinas com

carga horária de 40 horas anuais e uma hora semanais, do qual faz parte a filosofia (D, MCEF, 2017-2018).

Quando se observa a configuração da matriz curricular da escola D, se vê um ponto negativo e outro positivo. O negativo refere-se à carga horária reservada na disciplina objeto de estudo, visto que, seu PPP aponta a filosofia como uma ferramenta de salutar importância para a boa formação humana, no entanto, o momento destinado ao seu ensino continua sendo irrigório e muito aquém daquilo que se faz necessário. No tocante ao ponto positivo, refere-se ao valor dado a sua nomenclatura dentro da sua grade curricular, e que a mesma aparece como disciplina de “Filosofia” e não com outras nomenclaturas que mascaram o real significado e grandeza que esta área de conhecimento propicia ao processo educativo do ser humano. Esta também se apresenta como uma disciplina autônoma e com conteúdos definidos, e não como temas transversais ou interdisciplinares, onde as outras disciplinas apoderam-se de seus mecanismos formativos e a depreciam em nome da supremacia de componentes curriculares que agradam e estão a serviço de uma formação mercadológica.

Mas se a instituição valoriza o ensino de filosofia como disciplina autônoma no primeiro ciclo do ensino fundamental, merece analisar como se dão suas Orientações Metodológicas para o mesmo. Será que este vai além do ensino da ética moralizante?

Ao iniciar a análise dos fragmentos das Orientações Metodologias para o Ensino de Filosofia (OMFEF, 2017) nos anos iniciais, se confirma aquilo que já foi explicitado em seu PPP, a filosofia ensinada e praticada na instituição tem por base teórica a pesquisa do filósofo Matthews Lipman como mostra a citação a seguir:

Sendo assim, esta coleção visa proporcionar uma iniciação filosófica para os alunos, por meio do contato com indagações e problemas filosóficos. Contato que deve ocorrer de forma lúdica, dialógica e reflexiva, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas que resultem em atividades éticas, tais como: ouvir, considerar e respeitar opiniões diferentes, entre outros. Nesse contexto, a concepção de ensino adotada, toma por referência, o conceito de comunidade de investigação, tal como é apresentado por Matthews Lipman, o fundador de filosofia para criança (D, OMFEF, 3º ano, 2017, p.4).

Como se observa, a teoria que embasa o ensino de filosofia da escola D é a teoria de Lipman denominada de Filosofia para Criança (FpC), haja vista que, a

mesma visa um ensino para além do ensino da ética, mais a incorporação de outros temas que compõe o arcabouço de conhecimento que se fazem presentes no universo formativo da filosofia.

Dentre esses temas da filosofia que se fazem presentes nas Orientações Metodológicas para o ensino de Filosofia para além da ética moralizante proposto pela escola, estão: os metafísicos, os axiológicos, éticos, políticos, estéticos, epistemológicos, lógicos, analógicos ou de filosofia da linguagem. Estes temas abordam e trabalham assuntos tais como: conhecimento de mundo, de natureza, de essência, de valores, de preferência, de justiça, de certo e errado, de bem e de mal, de direitos e deveres, de liberdade, de beleza, de verdade, de razão, dentre outros, como descreve o trecho a seguir:

Metafísica, mundo, natureza, essência e aparência das coisas, axiológicos-valores, preferências (em especial os éticos e estéticos); ética – bem, justiça, certo e errado, escolhas e regras; política – autoridade, liberdade, direitos e deveres; estéticos- beleza, gosto, arte e prazer; epistemologia-razão, verdade, ideias, pensar, conhecer; lógica- relações, coerência, contradição e regras e raciocínio; e analítica- significados e jogos de linguagem (OMFEF, 2016-2018, P. 9).

Ao analisar o exposto na citação, percebe-se que as Orientações Metodológicas para o ensino de Filosofia nos anos iniciais (1º ao 5º) da escola D, ao contrário das demais instituições analisadas, abrange diversas áreas e campos de conhecimento filosóficos, de forma que condiz com o que está posto em seu PPP.

Outro ponto que mostra as características do tipo de ensino de filosofia que a instituição apresenta em seu PPP e que estão presentes em todos os sistemas de ensinos, são os conteúdos procedimentais e atitudinais, uma vez que, segundo o documento em análise (D, OMFEF, 2016-2018, p. 9), os mesmos visam o desenvolvimento de atitudes e habilidades cognitivas que possam favorecer a formação do pensamento crítico - reflexivo, criativo e cuidadoso com a produção de novos conhecimentos.

Dessa forma, o texto explicita que esses conteúdos visam, de acordo com a filosofia Lipmaniana, trabalhar o desenvolvimento das habilidades de interpretação e tradução. Nesse sentido, a escola D espera, segundo o documento em análise, que o ensino de filosofia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, produza aprendizagens reflexivas, permitindo que o educando problematize o contexto social

em que está inserido, não limitando-se a absolvção de conhecimentos estéril e fossilizados filosoficamente.

Para tanto, o ensino que se orienta por via da Orientação metodológica para o ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (D, OMFEF, 2017-2018) da instituição, é de natureza investigativa e problematizante, no qual o docente deve estimular os discentes à pesquisa, à investigação e à produção de novos conhecimentos com vista a sua autonomia intelectual. O professor será sempre o mediador criativo e crítico de sua prática pedagógica, e o aluno será sempre produtor de seu próprio conhecimento de forma individual e coletiva, como aponta o trecho a seguir:

É assim que esta coleção participa da construção de novos caminhos, que não desconsideram fundamentos passados nem horizontes futuros. Seu maior objetivo é contribuir para a atuação dos professores como mediadores de um processo de conhecimento protagonizado pelos alunos, processo cujos pontos de partida sejam a investigação e diálogo reflexivo (D. OMFEF, 2016-1018, p.5).

Como se pode constatar, o texto aponta para um ensino que parta dos interesses dos alunos (LIPMAN, 1994, P. 152, IN D, OMFEF, 2017-2018, p. 5) que surgem em sala quando as crianças passam a questionar termos e palavras (o porquê infantil), e quando estes questionamentos são bem aproveitados, como sugere o programa FpC, pode ser usados como ponto de partida no ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o documento da escola D, aponta que “[...] os conteúdos filosóficos são explorados nesta coleção por meio de perguntas e problemas que estimulam o raciocínio e o diálogo [...]” (OMFEF, 2016-2018, p.5). O mesmo considera ainda que o docente deve principiar por várias visões de um determinado tema, com vista ao desenvolvimento da natureza reflexiva e crítica-criativa, de modo a não ensinar aos alunos verdades dogmatizadas de um determinado conhecimento.

Em síntese, a escola D, em matéria de ensino de filosofia no Ensino Fundamental, possui várias positividades, posto que, o que está posto em seu PPP se alinha com o que preconizam suas orientações pedagógicas para o professor de filosofia, uma vez que, estas visam fazer com que a prática pedagógica docente se desenvolva por um viés investigativo, reflexivo e crítico, com a finalidade de se

proporcionar uma formação educacional para além do saber fazer, mas do saber por que fazer.

Nesse sentido, apesar da escola, em sua Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reservar o mesmo período de tempo para a disciplina que as demais instituições pesquisadas, a mesma dá a filosofia a sua real nomenclatura e desliga seu ensino do ensino de religião. Também não o restringe ao ensino da ética moralizante, mas abre espaço para se trabalhar outros grandes temas e conteúdos dos diversos campos de conhecimentos filosóficos. Por defender a ideia da filosofia como disciplina autônoma, busca nas obras produzidas sobre a temática, de modo especial na Filosofia para Criança de Lipman (1995), o aporte para o desenvolvimento de suas práticas e ações pedagógicas, com vista, a se ensinar (MURANAKA, 2012) uma filosofia que privilegie a indagação, a curiosidade, o questionamento, a reflexão, o perguntar e o responder infantil.

A seguir apresentar-se-á alguns comentários a respeitos dessas análises com base em alguns autores.

2.4- Dialogando com alguns autores a respeito do material analisado

Ao concluir a análise descritiva do material empírico coletado nas instituições educacionais campo de pesquisa, se faz necessário estabelecer relações entre os dados coletados e os autores utilizados como referências teóricas da pesquisa. Dentre esses autores estão: Rodrigues (2012), Muranaka (2009), Teixeira (2012), Correia (2013), Oliveira e Valeirão (2013), Sacristán (2000), Kohan (2003) uma vez que, estes refletem sobre a temática em questão.

Voltando aos documentos analisados, é possível dizer que os PPPs das três primeiras escolas apresentam uma proposta desse ensino de forma integralizada com outras disciplinas. Assim, os conhecimentos filosóficos são trabalhados em conjunto com outras áreas do conhecimento, recebendo nomes diferenciados como: “Educação para a Vida” (escola A), “Religião e Ética, (as escolas B e C) através do Programa “Escola da Inteligência” dos autores Augusto Cury, Camila Cury e Denise Cavalini (2015, 2016).

Como se percebe, nestas instituições, embora se defenda a importância dos temas filosóficos na formação humana, a filosofia não goza de espaço para se

apresentar como disciplina autônoma. No entanto, se reconhece a importância de suas iniciativas de introduzir os conhecimentos filosóficos desde os primeiros anos de escolarização, uma vez que, estes possibilitarão que a criança, desde cedo, exerce a prática reflexiva e possa despertar a criticidade em seus pensamentos.

No tocante à forma integralizada de se trabalhar a filosofia, encontra-se base legal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2009) quando estes propõem que esses temas sejam refletidos através dos temas transversais e por via da interdisciplinaridade. Essa forma de se trabalhar com a filosofia integralizadamente é objeto de análise de Rodrigues (2012), uma vez que, quando este traz os parágrafos 1º e 2º do artigo 10 da Resolução 03/98, aponta que:

[...] Base Nacional Comum dos Currículos [...] deverá contemplar as três áreas do conhecimento [...], com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização. No parágrafo 2º [...] afirma-se aqui “as novas Propostas Pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte [...] b) Conhecimento de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1986, IN RODRIGUES, 2012, P. 73).

Esta interdisciplinaridade, hibridamento e integralidade dos currículos também é apontada por Sacristán (2000) como característica dos currículos pós-modernos, com vista à flexibilidade no processo de formação do indivíduo. Em sendo assim, entende-se que este hibridamento curricular se faz presente na forma de trabalhar os temas filosóficos pelas escolas A, B e C, posto que, os conteúdos desta área de conhecimento são incorporados a outros componentes curriculares que se fazem presentes em suas Matrizes Curriculares.

Teixeira (2012) aponta essa possibilidade de o ensino de filosofia ser desenvolvido de forma integralizado com outras disciplinas, no entanto, adverte para se ter o devido cuidado para que a mesma não perda suas características e seus elementos centrais: a reflexão e a criticidade da realidade social.

No que se refere a escola D, a filosofia não só aparece no PPP, mas ganha espaço como uma disciplina autônoma. Isso é um bom sinal para que a mesma ocupe o lugar que merece nos currículos, visto sua importância formativa reconhecida em documentos oficiais como: a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB/96) e os Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009) e na atualidade a nova Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental (BNCCEF/2017).

No tocante às características do ensino de filosofia desenvolvido nessas instituições educacionais campo de pesquisa, foi possível perceber que nas três primeiras, há um forte caráter moralizante, com foco no ensino da ética, com vista na formação do bom cidadão e cristão. Essa modalidade de ensino de filosofia, segundo o que apontam Oliveira e Valeirão (2013) faz da escola pós-moderna uma formadora de um cidadão flexível e ajustado socialmente às exigências do mercado. Corroborando com as análises de Lipman (1995), abordada por Muranaka (2009) e Kohan (2003). Embora estes autores examinem criticamente a proposta de Lipman de uma filosofia para criança, não deixam de reconhecer sua importância no desenvolvimento e na disseminação de uma filosofia que se proponha atender as especificidades da infância e das crianças nos anos iniciais de seu processo de escolarização.

Com relação às configurações das Matrizes Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há o predomínio e exaltação de algumas áreas do conhecimento que potencializam um modelo de formação, de acordo com a lógica mercadológica, em detrimento a outras áreas, como é o caso da filosofia. Considerando, as possibilidades de transcender essa lógica, retomamos as análises de Sacristán (2000, p. 105), que firma o currículo como um campo de disputa e concorrência ideológica, política, cultural e econômica, onde cada grupo defende seus próprios interesses e, por isso, em alguns momentos se ganha, em outros momentos se perde.

Sendo o currículo um *locus* de disputa entre os grupos que defendem seus campos de conhecimentos, cabe aos que trabalham com a filosofia lutar e buscar mais espaço para a mesma nas grades curriculares, reclamando frente ao reconhecimento de sua importância formativa, mais tempo para que essa seja apresentada e trabalhada na prática da sala de aula.

Ainda de acordo com o autor, essas configurações das Matrizes Curriculares, onde há a hegemonia de algumas áreas do conhecimento sobre as demais, reflete a realidade das políticas educacionais de larga escala ditadas pelos organismos internacionais:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo [...]. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pelas políticas e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Como se observa, Sacristán mostra que as configurações hegemônicas das MCEF das escolas campos de pesquisas, são reflexos de um contexto amplo, no qual se expressam os interesses e ideologias dominantes. Diante desse cenário apontado pelo autor e confirmados pelas MCEFs das instituições campos de pesquisa, percebe-se que o espaço da filosofia no Ensino Fundamental, assim como em outras etapas da Educação Básica, em nossas escolas, quase não existe e quando existe, este é muito reduzido em tempo dedicados para a sua real concretização na prática.

Contrariando a lógica e interesse da ideologia dominante, Teixeira (2012) aponta que a filosofia tem sim espaço na Educação Básica, visto que, a mesma é portadora de um grande potencial formativo, no entanto, adverte para que seu ensino não se resuma em um faz de conta ou um amálgama de “receitas prontas” que não permite o aluno a pensar, mas um ensino reflexivo e que seja capaz de produzir novos conceitos e conhecimentos. Esta não deve ser desconectada do filosofar e nem este desconectado da realidade cotidiana.

Nesse sentido, os métodos usados pelas escolas para o trabalho com o ensino de filosofia ou dos temas filosóficos por via da integração disciplinar são semelhantes e em alguns aspectos diferentes.

Se a escola A (PPP, 2013) pauta-se pelo método de ensino cooperativo e investigativo, buscando propiciar aos alunos um aprender por via da pesquisa, da parceria com e entre os colegas e professores, e por meio do estímulo da reflexão crítica, com vista à construção de sua autonomia intelectual, as escolas B (PPP, 2013) e C (PPP, 2014), orientam-se seus ensinos dos temas e conhecimentos filosóficos por via dos métodos construtivista e sócio-interacionista, e sendo assim, defendem a visão de que o conhecimento é fruto de construções cooperativas, de parcerias, de integração e investigação, de forma coletiva e também individual. A escola D (PPP, 2016-2018), assim como as demais, orienta-se em sua prática pedagógica por via do método investigativo, dialógico e reflexivo, uma vez que, visa

a formação de um educando que seja capaz de ler, interpretar, criticar e formar novos conceitos sobre suas realidades cotidianas.

No tocante aos métodos e orientações didático-pedagógicas referente ao ensino dos temas filosóficos trabalhados de forma integralizada, interdisciplinar ou transversalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observou-se que estas têm traços bem definidos da Filosofia para Criança (FpC) do filósofo Matthews Lipman, como é explicitado por Muranaka (2009), quando aponta a importância de seus métodos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos:

[...] A descoberta autônoma de significados reforça o caráter humano da educação e a via para este tipo de descoberta, segundo ele, é o diálogo investigativo, a discussão que, ao contrário da leitura passiva, proporciona a reflexão subjetiva, por conta da experiência vivenciada durante a investigação [...] (MURANAKA, 2009, P. 5138).

Nesse trecho citado acima, a autora aponta a positividade e a potencialidade do método investigativo utilizado por Lipman e aderido pelas escolas em seus processos de ensinos e aprendizagens, bem como na organização de suas práticas pedagógicas. A autora aponta ainda que o dialógico deve ser entendido como mecanismo que complementa a opção metodológica de investigação das instituições, dessa junção, surgem aquilo que é denominado de prática pedagógica dialógica-investigativa, como mostra a citação:

O diálogo confirma-se como instrumento importante no processo de ensino - aprendizagem, quando se verifica seu caráter investigativo, ou seja, quando as crianças levam em conta o desenrolar do diálogo. Este tipo de prática refere-se ao que alguns estudiosos denominam como trabalho dialógico investigativo [...] (MURANAKA, 2009, P. 5139).

Como se vê, até aqui a autora apresenta dois modelos metodológicos que se complementam e que estão presentes na Filosofia lipmaniana e que são bem visíveis nos documentos das escolas analisados. Além desses, há um outro que aparece no programa FpC que é a ideia de “comunidade de investigação e cooperação”, que aparecem também nos materiais, de forma mais implícita nos das escolas A, B e C, e de forma explícita na escola D. Nesse sentido, vale salientar que essa ideia permite que se propicie relações e cooperações que são salutares em todo processo de ensino e aprendizagem, como aponta a autora quando diz:

Outro ponto importante remete à formação de uma comunidade na sala de aula para estimular o pensar. Além do aspecto cooperativo, esta definição de comunidade interessa como local de relações entre diálogo e pensamento, no qual o caráter autocorretivo do pensar evidencia-se pela comparação e diversidade de opiniões na reflexão gerada pelo diálogo (MURANAKA, 2009, P.5139).

Nesse sentido, a comunidade, assim como a investigação torna-se um mecanismo metodológico de salutar importância para o ensino de filosofia e que se alinha com o que está posto nas propostas de ensinos para a mesma nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentadas pelas escolas campo de pesquisa.

Ao analisarem o Programa Filosofia para Criança de Lipman, os autores Kohan (2003) e Muranaka (2009), salientam que, embora o programa seja suscetível a algumas críticas, é inegável sua importância e contribuições para se pensar e praticar um ensino de filosofia com criança, posto que, este estabeleceu além de uma proposta possível, organizou métodos e objetivos desse ensino, fundamentado na proposta educacional de Dewey.

Ainda de acordo com os autores, este programa faz-se importante porque despertou o interesse e influenciou muitas escolas a adotar o ensino de filosofia em seus currículos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental como mecanismo se salutar importância para uma formação orgânica, humana, crítica, reflexiva e que leve o aluno ao pensar autonomamente por si próprio.

Nesse sentido, a filosofia que se objetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como defende Correia (2013), não é uma filosofia que se baseia na repetição por repetição, no comentário pelo comentário, na simples e errônea interpretação dos clássicos, mas, uma filosofia para a reflexão crítica e produtora de autonomia intelectual nos discentes:

[...] A erudição pela erudição não faz o menor sentido. O que dá significado ao nosso quefazer é a prática de utilizar os instrumentos da filosofia para pensarmos os problemas que batem em nossas portas [...] o pensar por conta própria, com o trabalho de procurar por si mesmo e com a decisão de assumir a autoria do próprio modo de pensar e de se expressar [...] (CORREIA, 2013, p. 534).

É essa filosofia que queremos em nossas escolas, haja vista que, nossos alunos estão carentes de uma educação que lhes propicie a autonomia intelectual e

os capacitem para pensar por si e de se expressar de forma crítica e consciente frente os problemas que assolam a sociedade contemporânea.

Essa visão de um ensino de filosofia para além da repetição é também apontada por Muranaka (2009), uma vez que, para mesma, não se deve ensinar uma filosofia tendo por base a doutrinação do aluno e de seu pensamento. Nesse sentido, a filosofia a ser ensinada, de acordo com a autora, deve ser criadora de novos conceitos, posto que, como aponta Kohan “ [...] o conceito não é dado, é criado, está por criar, não é formado, ele é próprio em si mesmo, autoposição” (KOHAN, 2003, p. 20 IN MURANAKA, 2009, p. 5141).

Essa filosofia proposta por Kohan (2003) e Muranaka (2009) terá sim espaço nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, esta permitirá que se conheça a criança e seu universo, bem como entender que sua aprendizagem não somente reproduz a cultura e o mundo adulto, mas produz novos conhecimentos que se manifestam em seus “porquês” e em seu universo social e cultural.

Nesse sentido, a autora adverte que: “[...] uma Filosofia no Ensino Fundamental precisa se situar neste terreno amplo de significações que é a escola, a criança e suas relações, de modo a enriquecer estas relações e não apenas reforçá-las positivamente”(MURANAKA, 2009, p. 5144).

Dessa forma, é possível destacar que nesta proposta de uma filosofia que faça parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontada por Muranaka (2009), não tem espaço para sua desconexão da cultura infantil, por isso, esta deve ser lúdica, curiosa, capaz de estimular a capacidade imaginativa da criança, que lhe permita exercer sua cultura da dúvida, da indagação, do questionar, que é específico dessa fase da vida humana.

A autora ressalta que este ensino deve principiar-se pela racionalidade e imaginação infantil, com vista, a potencializar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem e as especificidades do modo de pensar e de racionalizar da criança, como descreve a mesma:

A imaginação e a racionalidade compõem os principais elementos que relacionam criança e Filosofia numa prática pedagógica. Antes de tudo, é preciso considerar estes aspectos como complementares entre si e não como opostos [...] a imaginação e a racionalidade de uma Filosofia na escola, precisa aliar-se aos processos imaginativos e racionais da criança [...] (MURANAKA, 2009, p. 5144).

Correia (2013) adverte que o ensino de filosofia deve ser ensinado com a finalidade de criação de soluções novas e que sejam eficazes para a resolução de problemas que assolam a sociedade atual. Aponta ainda que esse ensino vise e possibilite a real autonomia intelectual do educando, levando-o a produção de novos conceitos e soluções para estes problemas.

Este ensino deve pautar-se pela experiência cotidiana e de conhecimentos culturalmente já produzidos, onde seja valorizado a ludicidade, o confronto entre os contrários, de tal forma que seja prazerosa e estimulante a cada descoberta. Também deve estimular a imaginação e reflexão entre aspectos contraditórios da realidade, com vista a construção de novos conhecimentos, de forma que guie e estimule os educandos a construir conceitos inéditos:

[...] Quando se encontra o caráter lúdico das contradições, reforça-se o prazer da descoberta, do novo dentro do mesmo, das possibilidades da busca do ausente-evidente. Deste modo, imaginação e razão competem para a descoberta e compreensão das contradições do que se julga conhecer, esclarecendo suas pertinências no processo de construção cultural dos conceitos (MURANAKA, 2003, p. 5146).

Percebe-se que a autora vai apontando para um ensino de filosofia que requer e propõe desafios tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. É e deve ser uma aventura incerta, uma filosofia da instabilidade, mas cotidiana, concreta e lúdica que permita a saída da zona de conforto e a construção de novos conceitos e novos conhecimentos, de forma crítica, reflexiva e autônoma em diálogo do novo com o velho, com o objetivo de se construir uma nova realidade.

Para tanto, de acordo com a autora, se deve valorizar o método construído por Lipman, investigativo, cooperativo e reflexivo, defendido por alguns autores. Também há quem defenda um método aberto, sem ser fechado, sem a necessidade de um planejamento prévio, sem intencionalidade, posto que, por suas características próprias, a filosofia torna-se impossível de se pensar e organizar um método específico, como mostra trecho:

No debate sobre uma concepção de método acerca do ensino de filosofia existem posições diversas, para alguns ele precisa estar modelado e pronto para que se assegurem condições teórico-metodológico de objetivação de uma filosofia em sala de aula, como foi o programa de Lipman. Para outros, não há possibilidade de se pensar num método, pois este implica

planejamento, e uma filosofia escolar é essencialmente aberta, o que implica uma ausência do que se planejar, logo não há método [...] (MURANAKA, 2009, p. 5145).

Assim, no debate acerca do método a ser priorizado no ensino de filosofia a autora apresenta duas possibilidades. De um lado aqueles que defendem a importância do método, e do outro, aqueles que defendem a ausência ou criação de um método, haja visto que, a abertura e flexibilidade proveniente da filosofia torna-se impossível essa organização de planos antecipados, e com isso, o método é impossível ser materializado.

Diante desse cenário, a autora aponta um caminho que não privilegia nem um, nem outro lado, haja vista que, para a mesma ao se referir ao ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário:

“[...] pensar sim em possibilidades de desenvolver condições metodológicas para o trabalho pedagógico com Filosofia. Entretanto, esta concepção de método precisa suportar uma Filosofia sempre em aberto e em devir” (MURANAKA, 2009, 5145).

Dessa maneira, a autora aponta para um ensino que tenha sim um método bem definido, que permita o docente saber de onde, por que, qual e como deve ensinar, no entanto, este deve sempre pensar uma filosofia em aberto a novas contribuições.

Seguindo esse caminho metodológico para a presença da filosofia na educação de nossos pequenos, Kohan (2003, p. 104) aponta que:

[...] se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntam e se perguntam. Que eles tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam linha problematizadora [...].

Nesse sentido, a filosofia pode ser considerada como um componente curricular importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como sugere o autor, transformando o que a criança é, acolhendo e respeitando sua novidade, com vista, a construção da autonomia intelectual e criticidade face aos problemas cotidianos.

Em síntese, o que justifica o ensino da filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental são sua força e seu poder de desdogmatizar e de dessacralizar o

instituído como verdades absolutas e de contrariá-los como fez em tempos passados, na história da humanidade, filósofos como Sócrates, Nietzsche e Foucaut. Deste modo, servir-se de seus conhecimentos para pôr em cheque o que está em curso hoje, em tempos de reconfigurações sociais da sociedade capitalista e de mercado, que caminha na contramão das reais representações e necessidades de seus cidadãos, ao nosso ver, é o mais sensato, haja vista que, servirão como mecanismos de resistência e combate as iniquidades dominantes. Como destaca Kohan:

Se o poder ético e político dessacralizador da filosofia foi importante em diversos momentos como mostram filósofos tão diversos quanto Sócrates, Nietzsche e Foucaut, ele parece muito mais importante nestes dias em que os valores da democracia representativa, e do “livre” mercado, impõe-se por meio dos diversos extratos sociais, de maneira insensível à diferenças culturais e reforçam a exclusão e as iniquidades dominantes [...] (KOHAN, 2003, p. 113).

Se a filosofia foi importante em outros tempos na atualidade esta será muito mais. A filosofia faz-se justificável e necessária na formação infantil (MURANAKA, 2009, p. 5148) por esta contribuir para que a sala de aula ganhe ares investigativos, cooperativos, reflexivo, lúdico, prazerosa e seja produtora de conhecimentos realmente novos e emancipatórios, fazendo com que a educação seja de fato transformadora do indivíduo e da ordem social hegemônica nas sociedades contemporâneas.

Neste sentido, pensar a prática do ensino de filosofia nesta etapa da Educação Básica, consiste em refletir sobre uma educação que pratique a justiça social com os alunos e crianças que frequentam as escolas públicas. Significa repartir o privilégio de poucos, com a necessidade educacional de muitos, ou seja, pensar na educação das educação.

Por fim, de acordo com Kohan (2003, p. 254), a filosofia no Ensino Fundamental faz-se necessária porque esta permite pensar uma nova infância, uma nova educação, uma nova sociedade que se preocupe e enxergue a criança e a infância como seres capazes, pensantes, autônomos e, o caminho para tal, é por via de uma educação que permita o indivíduo, pensar, refletir a realidade social que o ser humano, a infância e a criança vivem e estão imersos na contemporaneidade alienante, consumista e marginalizante.

3- CONCLUSÃO

Ao voltarmos ao problema que norteou a pesquisa, ao que se pretendia constatar ou não, se havia a possibilidade de se ensinar filosofia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista, sua relação histórica com a infância, a educação e a pedagogia, foi possível concluir que a pesquisa aponta para uma afirmação positiva, haja vista que, se identificou nas análises, que realmente a filosofia se faz presente na trajetória da constituição do conceito de infância na história, por isso, a infância na filosofia deve ser entendida como uma construção histórica e que se faz necessário pensar em uma educação, para essa fase da vida humana, mais orgânica que lhe dê condições de agir de forma reflexiva, crítica e consciente.

Ao adotar o conceito de infância numa perspectiva histórica, foi possível entender de que forma em cada período da história, a infância era entendida, de forma particular, como uma construção social. E sob esta perspectiva buscou-se problematizar as diferentes concepções filosóficas que se debruçaram sobre este tema, da antiguidade, com a filosofia clássica platônica às formulações atuais.

Platão demarca a infância como possibilidade, inferioridade, o outro desprezado e como material da política. Na Idade Média, a criança era vista e tratada como um adulto em miniatura e não havia o sentimento e cuidado com o ser pequeno, sendo percebido como um ser que tão logo adquirisse a fala era introduzido socialmente no mundo adulto.

Já na modernidade surge o conceito moderno de infância, que tem como principais demarcações a criação do sentimento e dos cuidados com as crianças e com os bebês. A criança passa a ser o centro das atenções no seio da família. Alia-se a isto, a criação da escola como instituição formativa dessa criança, espaço no qual a disciplina se constitui no mecanismo de formação, ajustamento, vigilância e punição dos pequenos. Nesta instituição pública destaca-se a figura do professor-pastor responsável por concretizar esse processo educativo e formativo da criança de acordo com a lógica do Estado capitalista moderno. Outro aspecto importante na consolidação do conceito moderno de infância foi a invenção da pedagogia como ciência responsável por estudar o processo de ensino e aprendizagem infantil e pensar e desenvolver estratégias buscando sua eficácia.

Ainda com relação à constituição do conceito moderno de infância se faz necessário destacar as contribuições do filósofo Rousseau, que defendia uma educação natural, respeitando a especificidade e características próprias desta fase da vida humana, um modelo que permitisse deixá-la mais próxima possível de seu estado de natureza, por isso, se fazia necessário conhecê-la, com o objetivo de não adestrar sua natureza, mas de reforçá-la.

No que se refere às marcas que caracterizam a infância contemporânea, constatou-se que a mesma traz alguns traços da infância moderna, no entanto, ressalta-se que esta possuem algumas marcas particulares, tais como: a normatização de seus direitos em nível nacional e mundial, a conceituação da infância por um víeis biológico e cronológico, mas também que esta é uma construção social, cultural, econômica, religiosa e filosófica.

Outra característica da infância contemporânea diz respeito ao vertiginoso processo de adultização da criança, imprimido pela grande mídia e a televisão de modo particular (POSTMAN, 1999, NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2011) que está levando ao desaparecimento sutil da separação do mundo infantil do mundo adulto.

No que refere à relação entre infância, educação, pedagogia e filosofia, percebe-se que estas são relações históricas, tendo em vista que, quando se pensa na criança, logo se reporta ao seu processo educativo e, para isso, recorre-se a pedagogia, uma vez que, esta oferece os mecanismos que são capazes de desenvolver a educação de forma a se alcançar os objetivos formativos intencionalmente esperados.

Quanto à filosofia, este campo do conhecimento, historicamente, tem desempenhado o papel de fornecer elementos que são de salutar importância para se pensar a construção e concepção tanto da infância, quanto de sua educação, assim como da pedagogia, por isso, ao se pensar na educação desta, torna-se imprescindível recorrer as suas potencialidades e possibilidades formativas.

No tocante aos pressupostos da Filosofia que são utilizados como elemento de debate para a afirmação da infância, não como um ser imaturo ou de menor idade, mas como cidadão de direito que, em suas especificidades, é capaz de produzir sua própria cultura, é possível apontar sua natureza questionadora, a inquietação com o instituído e dogmatizado, o pensamento reflexivo e a criticidade,

dentre outros. Estes se fazem importantes porque permitem reconhecer que a criança é um ser pensante que precisa ser respeitada, cuidada e educada, e isso só será possível por via de uma educação que lhe permita ser criança e exerça sua liberdade natural de indagar e de responder, ou seja, de ser criança em seu perguntar.

Com relação à potencialidade formativa da filosofia, as referências teóricas Nogueira e Leal (2015), Koham (2003), Rodrigues (2012), Gallo (2012), Tesser, Horn e Junkes (2012), Severiano (2012), Ferreira (2009) e Diez e Cunha (2012), utilizadas na análise, reforçam o nosso entendimento da Filosofia como uma atividade humana por excelência, capaz de oferecer subsídios para uma educação humanista, como condição necessária frente à lógica mercadológica que impera em nossas sociedades. Esta se faz importante para o trabalho formativo voltado para uma formação orgânica, capacitando-o para que desenvolva suas capacidades ética, estética, política, de criticidade e de pensamento autônomo, e com isso, o indivíduo possa exercer e desfrutar de uma verdadeira cidadania.

As análises realizadas nos permitem também afirmar que, este cidadão crítico de espírito livre não surgirá do acaso, este precisa ser cultivado desde muito cedo e quem é capaz de desenvolver tal tarefa é a filosofia, uma vez que, naturalmente, estimula a capacidade imaginativa, indagativa e de curiosidade bem mais que os outros componentes curriculares, justificando o porquê de sua presença nos currículos de todas etapas da educação básica, de modo especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foi constado nas escolas pesquisadas.

No que se refere à configuração do ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas campo de pesquisa, localizadas no Município de Rio Branco, foi possível identificar duas configurações: a primeira se apresenta como um ensino de forma integralizado juntamente com outras disciplinas, sem o nome filosofia, e a segunda, que traz o referido ensino como um componente curricular autônomo, usufruindo o status de disciplina independente em conteúdo e nomenclatura.

Quanto aos conteúdos que são abordados no ensino de filosofia nos anos iniciais nas escolas que ofertam esse componente curricular, constatou-se que, tendo em vista suas configurações, estes se dividem em dois grupos. O primeiro composto pelas escolas A, B e C, que desenvolvem um ensino baseado numa

concepção de filosofia com uma abordagem moralizante, centrado nas discussões da ética, da justiça, no diálogo, na amizade, no respeito a individualidade, na responsabilidade e no bom comportamento, com vista, a formação do bom cidadão e do bom cristão.

No segundo grupo (escola D), os conteúdos da filosofia estão configurados grandes áreas filosóficas de formação, onde se abordam as questões metafísicas, axiológicas, éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, lógica e de filosofia da linguagem.

Em suma, o ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para que a educação da infância vá além da lógica do treino ou preparação para a obtenção de boas notas nas avaliações externas. Este componente curricular pode oferecer elementos formativos para uma educação humanizada, possibilitando ao aluno agir de forma reflexiva, crítica e consciente frente suas realidades vivenciadas cotidianamente.

Portanto, conclui-se que é possível, sim, a presença da filosofia no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, esta permitirá que a infância seja educada para o pleno exercício de sua cidadania e a formação de uma sociedade mais ética, crítica, reflexiva, pautada pelo princípio da solidariedade e de justiça sócia. Também se reconhece que existem grandes desafios, por isso, esta pesquisa suscita contribuições de outros estudiosos que a esta temática dedicarem.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Magda. **Como Escrever Teses e Monografias**. Rio de Janeiro, Campus, 2003.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 2005.

CORREIA, Wilson Francisco. **Docência em Filosofia: pensando na prática**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-538, jul./dez. 2013. ISSN 0102-6801 5.

CURY, Augusto. **As Armas da mente**. – 5. Ed., 5 reimp. – São Paulo: Escola da Inteligência, 2016.

CURY, Augusto, CURY, Camila e, CAVALINI, Denise **A Olimpíada da Inteligência**. Ed. Escola da Inteligência- São Paulo, 2016.

_____. **A Inteligência Saudável**. –[4. Ed.]- Ed. Escola da Inteligência, São Paulo, 2016.

Cury, Camila. **O Eu como Autor da História**: a cidade da memória: parte 1/-[4. Ed.]- Ed. Escola da Inteligência Cursos Educacionais, Ribeirão Preto, SP, 2015.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari , CUNHA, Rosâni Kucarz da. **Reflexões sobre o ensino de Filosofia**. Educ. rev. [online]. 2012, n.46, pp.127-138. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400010>.

DOMINGOS, Ana Lúcia de Oliveira, SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **Concepções de Criança e Infância a partir da Legislação Brasileira. Rev. Partes**,2016. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2016/04/29/concepcoes-de-crianca-e-infancia-a-partir-da-legislacao-brasileira/>>. Acesso em 11/03/2018.

FERREIRA, João Vicente Hadish. **Filosofia**: história. Pearson Education do Brasil- São Paulo, 2009.

GALLO, Sílvio, CONELLI, Gabriele, DANELLON, Márcio (organizadores). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. – editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KONINK, Tomais de. **Filosofia da Educação**: ensino sobre o devir humano. [tradução Márcio Anatole de Sousa Romero]. -São Paulo: Papirus, 2007.- (Coleção filosofia).

LIMA, Michelle Fernandes, et.al. **A função do currículo no contexto escolar**– Curitiba: Intersaber, 2012.

MURANAKA, Fabiana. **Filosofia e seu Espaço no Ensino Fundamental.** IX-EDUCERE, III ESBP- PUCPR. Out.2009 (ver direito com0 colocar a referencia).

NASCIMENTO, Cláudia Terra do, BRANCHER, Vantoir Roberto, OLIVEIRA, Valesca Forte de. **A construção social do conceito de infância:** algumas interlocuções históricas e sociológicas, 2011. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em 14/01/2018.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes, LEAL, Daniela. **Teorias da Aprendizagem:** um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2º ed. Curitiba: Intersaber, 2015.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa, VALEIRÃO, Kelin. **Governamentalidade e Práxis Educacional na Contemporaneidade.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 559-578, jul./dez. 2013. ISSN 0102-6801 559

PEIXOTO, Adão José, **Filosofia, Educação e Cidadania**-Campinas, SP: Editora Alínea, 2ª ed., 2004.

POSTMAN, Niel. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas.** Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.69-82. ISSN 0104-4060.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Integrar cultura e humanismo:** desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.21-35. ISSN 0104-4060<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400003>.

TEIXEIRA, Luciana da Silva. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia.** Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.287-292. ISSN 0104-4060. Educ. rev. no.46 Curitiba out./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400019>.

Tesser, Gelson João, Horn, Geraldo Balduíno and Junkes, Delcio. **A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica.** Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.113-126. ISSN 0104-4060 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400009>.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun.2007. Disponível em:<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>

ANEXOS

Anexo- A: Protocolo de Pesquisa TCC- período(2012- 2016)

ANO 2012

ART. 001/2012

Gallo, Silvio. **Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo**. *Cad. Pesqui.*, Abr 2012, vol.42, no.145, p.48-65. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005>

ART. 002/2012

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas**. *Educ. Real.* [online]. 2012, vol.37, n.3, pp.823-839. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300007>

ART. 003/2012

NALDINHO, Thiago Canonenco, JUNIOR, Hélio Rebello Cardoso. **A Filosofia como Modo de Vida em Foucault**. *Rev. Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 26, n. 51, p. 185-206, jan./jun. 2012. ISSN 0102-6801 185

ART. 004/2012

SILVA, Heraldo Aparecido. **A Filosofia da Educação de Richard Rorty**: epistemologia, conversação, redescrições, narrativas e as funções da educação. *Rev. Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 26, n. 52, p. 509-526, jul./dez. 2012. ISSN 0102-6801

ART. 005/2012

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **Espinosa e a radicalização ética na educação pública**. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.191-204. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100012>.

ART. 006/2012

Tesser, Gelson João, Horn, Geraldo Balduíno and Junkes, Delcio **A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica**. *Educ. rev.*, Dez 2012, no.46, p.113-126. ISSN 0104-4060 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400009>

ART. 007/2012

KOHAN, Walter Omar. **A Filosofia e seu ensino como phármakon**. *Educ. rev.*, Dez 2012, no.46, p.37-51. ISSN 0104-4060

ART. 008/2012

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Integrar cultura e humanismo**: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. *Educ. rev.*, Dez 2012, no.46, p.21-35. ISSN 0104-

4060http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400003.

ART. 009/2012

TEIXEIRA, Luciana da Silva. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.287-292. ISSN 0104-4060. Educ. rev. no.46 Curitiba out./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400019>

ART. 010/2012

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari e CUNHA, Rosâni Kucarz da. **Reflexões sobre o ensino de Filosofia**. Educ. rev. [online]. 2012, n.46, pp.127-138. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400010>

ART. 011/2012

TOMAZETTI, Eliete M. **Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica**. Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.83-98. ISSN 0104-4060 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400007>.

ART. 012/2012

Rodrigues, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas**. Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.69-82. ISSN 0104-4060.

ANO 2013

ART. 013/2013

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de Filosofia e cidadania**: uma abordagem a partir de Gramsci. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.53-77. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100004>.

ART. 014/2013

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Educação e imagens na sociedade do espetáculo**: as pedagogias culturais em questão. Educ. Real. [online]. 2013, vol.38, n.2, pp.587-602. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200014>.

ART. 015/2013

SOARES, Maria da Conceição Silva. **Pesquisas com os cotidianos**: devir-filosofia e devir-arte na ciência. Educ. Real. [online]. 2013, vol.38, n.3, pp.731-745. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300003>.

ART. 016/2013

OLIVEIRA, Thabata Franco de, VALDEMARIN, Vera Teresa. **Educação, Verdade e Valor: diálogo com Nietzsche.** Rev. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 137-160, jan./jun. 2013. ISSN 0102-6801 137

ART. 017/2013

DORE, Rosemary. **Notas sobre a Assimilação da Filosofia da Práxis pelo Neo-Idealismo e Pragmatismo: Croce, Dewey, Gramsci.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 235-258, jan./jun. 2013. ISSN 0102-6801 235

ART. 018/2013

OLIVEIRA, Avelino da Rosa, VALEIRÃO, Kelin. **Governamentalidade e Práxis Educacional na Contemporaneidade.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 559-578, jul./dez. 2013. ISSN 0102-6801 559

ART. 019/2013

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira e CARMO, João dos Santos. **Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2013, vol.43, n.149, pp.704-723. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>.

ANO 2014

ART. 020/2014

VELASCO, Patrícia Del Nero e BRAGA, Rafael Cavalcanti. **A filosofia e seu ensino: reflexões a partir da perspectiva Merleau-Pontyana sobre filosofia e história da filosofia.** *Kriterion* [online]. 2014, vol.55, n.130, pp.637-652. ISSN 0100-512X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200011>

ART. 021/2014

Margutti, Paulo. **Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país.** *Kriterion*, Jun 2014, vol.55, no.129, p.397-410. ISSN 0100-512X

ART. 022/2014

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801 643

ART. 023/2014

CORREIA, Wilson Francisco. **DOCÊNCIA EM FILOSOFIA: PENSANDO NA PRÁTICA.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-538, jul./dez. 2013. ISSN 0102-6801 5

ART. 024/2014

FONTE, Sandra Soares Della. **A formação humana em debate**. Educ. Soc. abr./jun. 2014. vol.35 no.127 ISSN 0101-7330.

ANO 2015

ART. 025/2015

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Educação, Governamentalidade e Neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo.** Rev. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199 - 223, jan./jun. 2015. ISSN 0102-6801 199.

ART. 026/2015

TREVISA, Amarildo Luiz, DEVECHI, Catia Piccolo Viero, ROSA, Geraldo Antonio da, FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. **A Filosofia da Educação no Giro do Reconhecimento do Outro.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 861 - 887, jul./dez. 2015. ISSN 0102-6801 861.

ART. 027/2015

ARAUJO, Ricardo Corrêa de. **A Filosofia da Educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada?** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 665 - 686, jul./dez. 2015. ISSN 0102-6801.

ART. 027/2015

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica.** Cad. Pesqui. [online]. 2015, vol.45, n.158, pp.776-792. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143355>.

ANO 2016

ART. 030/2016

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná a partir de uma perspectiva deleuziana.** Educação e Filosofia, v. 30, n. 60, p. 685-700, jul./dez. 2016. ISSN 0102-6801 685 DOI:<http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016 p685a700>

ART. 031/2016

OLIVEIRA, Liliana Souza de. **O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade.** Educação e Filosofia, v. 30, n. 60, p. 799-819, jul./dez. 2016. ISSN 0102-6801. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p799a819>

ART. 032/2016

CONTE, Elaine e DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A experiência estética em tempos de virtualização tecnológica. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.162, pp.1216-1233. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143724>.

ART. 033/2016

HORN, Geraldo Balduíno e MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Ensino de Filosofia:** método e recepção filosófica em Agnes Heller. *Educ. rev.* [online]. 2016, n.62, pp.279-293. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44746>

ART. 034/2016

ALMEIDA, Daniel Manzoni de. Análise da trama de argumentos na obra "Meditações" cartesianas na construção da ideia do "Cogito": uma proposta para um modelo didático para o ensino de Filosofia. *Educ. rev.* [online]. 2016, n.62, pp.295-308. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46423>.

Excedentes

ART. 001

DOMINGOS, Ana Lúcia de Oliveira, SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **Concepções de Criança e Infância a partir da Legislação Brasileira. Rev. Partes**, 2016. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2016/04/29/concepcoes-de-crianca-e-infancia-a-partir-da-legislacao-brasileira/>>. Acesso em 11/03/2018.

ART. 002

MURANAKA, Fabiana. **Filosofia e seu Espaço no Ensino Fundamental.** IX-EDUCERE, III ESBP- PUCPR. Out.2009 (ver direito com0 colocar a referencia).

ART. 003

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007. Disponível em:<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

Referências Bibliográficas

Kriterion: Revista de Filosofia da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais- FFUMG. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=0100-512X&script=sci_issues>.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Versão *On-line* ISSN 2176-668. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=2176-6681&lng=pt&nrm=iso

Revista Cadernos de Pesquisas. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=01001574&lng=pt&nrm=iso

Revista Educação & Realidade - UFRGS- Disponível em:
http://www.ufrgs.br/edu_realidade/.

Revista Educação e Filosofia-UFU. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia.>. acesso em 10 e 15/09/2017

Revista Educação e Sociedade- Cedes ISSN 01017330 versão *On-line* ISSN 1678-4626. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_01017330/lng_pt/nrm_is