

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA

THIELLY PRISCILLA VERAS AGUIAR

FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS: desafios e perspectivas

SÃO LUÍS

2025

THIELLY PRISCILLA VERAS AGUIAR

FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS: desafios e perspectivas

Monografia apresentada ao
Curso de Filosofia da
Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA para
obtenção do grau de licenciatura
em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Daniel
Benevides Soares.

SÃO LUÍS

2025

THIELLY PRISCILLA VERAS AGUIAR

FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS: desafios e perspectivas


Monografia apresentada
ao Curso de Filosofia da
Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA para
obtenção do grau de
licenciatura em Filosofia.

Aprovado em: 20/01/2025

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Daniel Benevides Soares (Orientador)

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL BENEVIDES SOARES**
Data: 31/01/2025 11:48:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Allysson Vasconcelos Lima Rocha

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **ALLYSSON VASCONCELOS LIMA ROCHA**
Data: 05/02/2025 15:55:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. José Roberto Carvalho da Silva

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **JOSE ROBERTO CARVALHO DA SILVA**
Data: 31/01/2025 11:36:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGUIAR, Thielly Priscilla Veras.

Filosofia nas séries iniciais: desafios e perspectivas / Thielly Priscilla Veras Aguiar. – São Luís, 2025. 51 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Filosofia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Benevides Soares.

1. Filosofia. 2. Séries iniciais. 3. Liberdade. 4. Ensino. I. Título.

CDU: 37.091.33-027.22

À minha mãe, professora de
minhas infâncias.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por acreditarem ininterruptas vezes no que posso conquistar. Ao meu companheiro, Raul Pestana, que foi imprescindível durante toda a graduação e irretocável no suporte à pesquisa e escrita desse trabalho. À sua família, que também é minha.

Aos meus amigos, que sempre insistiram que esse momento precisava chegar, em especial, Marlyson Costa, um ouvinte assíduo de minhas indagações e perspectivas. Tanielle Maciel, pelo apoio emocional. Luama Nunes, que mesmo residindo em outro estado sempre fez questão de me lembrar dos recomeços.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Benevides, que foi fundamental para a produção dessa pesquisa. Ao Prof. Dr. Francisco Valdério por ter me apresentado a obra de Eric Weil.

“Pensar dentro das coisas, entre as coisas, é justamente formar rizomas, e não raiz, fazer a linha, e não o ponto.”

Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mil Platôs* (1980)

RESUMO

O ensino de filosofia é um desafio para a educação do nosso tempo. Desafio ainda maior quando pensado para as séries iniciais da educação básica no Brasil. Embasado em livros, trabalhos acadêmicos, artigos, revistas e sites que tratam de temas como o cenário da educação brasileira atual e as desigualdades sociais presentes nesse cenário; os conceitos de educação e instrução em Éric Weil; e as pistas metodológicas sugeridas pelos demais autores, a presente pesquisa aborda o problema da formação do indivíduo do nosso tempo e a necessidade de pensar nas bases teóricas do ensino de filosofia que encaminhem esse indivíduo para uma autonomia moral a partir da reflexão pela reflexão. O ensino da filosofia está diretamente ligado à formação ética e ao desenvolvimento crítico, preparando a participação ativa na sociedade. Esta pesquisa explora o papel da filosofia nas séries iniciais, analisando seus desafios e perspectivas. A partir de uma revisão bibliográfica, discute-se a importância da filosofia na formação do indivíduo, abordando a relação entre filosofia e educação, a importância da reflexão crítica e autonomia moral, a necessidade de superar desafios de cunho metodológico e estratégias para efetivar a práxis filosófica.

Palavras-chave: filosofia; séries iniciais; transversalidade; ensino.

ABSTRACT

Teaching philosophy is a challenge for education in our time. An even greater challenge when it comes to the early grades of basic education in Brazil. Based on books, academic papers, articles, magazines and websites that deal with issues such as the current Brazilian education scenario and the social inequalities present in this scenario; the concepts of education and instruction in Éric Weil; and the methodological clues suggested by other authors, this research addresses the problem of the formation of the individual of our time and the need to think on the theoretical basis of the teaching of philosophy that lead this individual towards moral autonomy based on reflection for reflection's sake. The teaching of philosophy is directly linked to ethical formation and critical development, preparing for active participation in society. This research explores the role of philosophy in the early grades, analyzing its challenges and perspectives. Based on a bibliographical review, the importance of philosophy in the formation of the individual is discussed, addressing the relationship between philosophy and education, the importance of critical reflection and moral autonomy, the need to overcome methodological challenges to make philosophical praxis effective.

Keywords: philosophy; early grades; transversality; teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
Injustiça Epistêmica.....	19
Cidadania	22
3. O IDEAL DE EDUCAÇÃO	26
Instrução Como Desenvolvimento de Habilidades.....	29
Educação Para a Liberdade.....	32
Educação x instrução	36
4. UMA ABORDAGEM SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	49

1. INTRODUÇÃO

A filosofia está diretamente associada ao saber. Tanto em sua construção etimológica, quanto em sua tradição histórica. Quanto ao uso do termo “saber”, nos deteremos sobre aquele que tem surgimento na Grécia e que foi herdado pela civilização ocidental. Pretende-se aqui, portanto, questionar o papel da filosofia frente às exigências da formação do indivíduo do nosso tempo.

A educação por sua vez, de acordo com Weil (2021), oferece ao indivíduo, impondo-lhe costumes, modos de comportar-se, conduzindo-lhe ao início de uma reflexão moral pessoal, sob a autoridade exclusiva da razão, e ele considera que não seja possível no plano da formação do homem chegar-se a um objetivo elevado sem a mediação da educação. Nesse contexto, afirma ainda que, o filósofo, consciente de que a educação só pode ser fundada na moral, acaba compreendendo que ele desempenha um dos papéis fundamentais no mundo histórico.

Quando se fala no ensino de filosofia para crianças, surgem os mais distintos questionamentos sobre como aproximar os alunos de forma prática da filosofia. Essas indagações encaminham à necessidade de um olhar panorâmico voltado para três pontos específicos apresentados neste trabalho: o cenário atual do ensino de filosofia para as séries iniciais, o ideal de formação do nosso tempo e a elaboração de estratégias de ensino, questionando, por exemplo, quais metodologias utilizar. Nesse percurso, observa-se o currículo educacional brasileiro e suas incoerências, e a posição do professor de filosofia frente a esse cenário. Segundo Freire (1987, p. 86):

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’ ainda que feita com a melhor das intenções.

Ao longo deste trabalho será demonstrado que, apesar de, o ensino de filosofia nas séries iniciais não ser explicitamente citado no currículo atual do Brasil, ele aparece incluído nas ciências humanas, articulado a outras áreas do conhecimento, carecendo de reflexão didática, pedagógica e filosófica, para a construção de práticas que superem as competências específicas previamente elaboradas na área das ciências humanas para o ensino fundamental.

Atualmente, o ensino de filosofia aparece integrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de ciências humanas e sociais aplicadas, juntamente com outras disciplinas (História, Geografia e Sociologia), de maneira facultativa, de acordo com a qual as redes de ensino e as escolas ficam responsáveis por decidir como organizar seus currículos. No entanto, a BNCC define competências e habilidades para esse ensino. A filosofia, diferente das demais disciplinas, não pode - e não deve - ser encapsulada em moldes curriculares, no entanto, o professor de filosofia pode seguir algumas pistas metodológicas, como sugerem alguns autores que serão citados aqui, cujas pistas podem ajudar a refletir sobre uma educação que se faz necessária para as infâncias, e a nortear a prática em sala de aula.

Neste trabalho será mostrado ainda que, a educação do nosso tempo, segundo Kohan, tem estado quase sempre associada, aqui no Ocidente, à ideia de formação ou fabricação, pelo menos desde a República de Platão, e também como a filosofia aparece implicada com esta educação formativa. É nesse aspecto, que Weil (2021) pensa a educação como problema do nosso tempo, discutindo sobre instrução x educação e apontando alguns riscos, como, por exemplo, de que reduzir toda a educação ao nível da instrução pode desencadear a desumanização do indivíduo.

Outra discussão presente neste trabalho é a questão sobre ensinar filosofia x filosofar. Para Porta (2011), enquanto a filosofia trata-se de ter posições sobre certos temas bem definidos e sustentá-las em uma dimensão diferente de uma convicção pessoal, filosofar está associado à capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas. Nesse aspecto, Silvio Gallo (1997) alerta que precisamos fugir de dois cantos de sereia muito comuns: conteudismo x discurso das competências e habilidades.

Apesar de não ser um componente curricular obrigatório das séries iniciais, o ensino de filosofia no ensino fundamental mostra-se necessário, como defende Lippmann (1995) cabe à escola estimular as crianças a pensarem por si mesmas através da investigação e discussão de temas filosóficos, a partir do desenvolvimento das habilidades do pensamento, e como reafirma Gallo (2012), a aula de filosofia pode ser vista como uma oficina de conceitos, ou local onde eles são experimentados, criados, testados.

De acordo com Kohan (2003), a infância não deve ser vista apenas como um objeto de educação para as futuras gerações, e sim como uma fase vital e ativa de

desenvolvimento humano. É uma possibilidade para pensar uma nova educação do novo. Ao questionar-se sobre a verossimilhança do encontro entre filosofia e infância, visto que em nosso contexto o ensino de filosofia não aparenta estar consolidado, nem mesmo em seus últimos anos do ensino médio, ele declara que é possível que o seja, desde que sua finalidade da filosofia seja a própria filosofia.

É nesse contexto que esse trabalho também observa o cenário das desigualdades sociais, diagnosticando as divergências entre o ensino de filosofia ofertado nas redes pública x particular, ilustrando brevemente o que é nomeado pela Fricker (2007) como injustiça hermenêutica, que segundo ela, trata-se de práticas interpretativas e linguagens que utilizamos para entender os fatos sociais, incluindo experiências sociais e coletivas. O que reforça a necessidade de repensar o lugar da educação e o ensino de filosofia, e quais as ferramentas adequadas para lidar com os desafios do nosso tempo. Segundo Weil (1990), a educação deve ser a educação para a autonomia moral, educação para reflexão pela reflexão, que deve permitir a cada um colocar por si mesmo a questão do sentido.

Fundamentada em livros revistas artigos e entrevistas coloca-se aqui as principais discussões que se referem à educação para a liberdade, sua importância e as atribuições direcionadas para um trabalho voltado à criação autônoma do pensamento, a partir de autores que refletem sobre o ensino de filosofia com enfoque nas séries iniciais.

Esse trabalho revelará que é possível pensar no fazer filosófico voltado para as infâncias, numa educação menor¹, sugerida pelos autores mencionados, nos desafios iminentes e na figura do professor-filósofo frente a esse desafio. Destaca-se que este trabalho trata de refletir sobre as bases teóricas do ensino de filosofia para as séries iniciais, não precisamente, ou principalmente, de formular estratégias para este ensino.

Abordando conceitos de educação sob diversas perspectivas filosóficas, suas divergências temporais, e suas respectivas demandas sociais, bem como o ensino da filosofia voltado para as séries iniciais da educação básica, a transversalidade deste ensino em potencial e as estratégias aqui refletidas para a efetivação desta práxis.

¹ Segundo Gallo, a educação menor pode ser entendida como uma forma de resistência às políticas públicas que visam controlar a educação. Este conceito será abordado nos capítulos posteriores.

2. Cenário atual do ensino de filosofia na educação básica

A educação brasileira, de modo geral, enfrenta desafios significativos. Díficeis de enumerar devido à sua dimensão. E apesar de obtermos grandes avanços nas últimas décadas, ainda persistem problemas básicos de estrutura, como, por exemplo, a falta de bibliotecas em 40% das escolas públicas (INEP, 2020), entre outros de gestão financeira e pedagógica, e a nítida desigualdade regional. Neste trabalho, voltaremos nosso olhar para os problemas de cunho curricular e de formação profissional que se referem ao campo do ensino de filosofia.

Historicamente, o ensino de filosofia tem registro no Brasil desde o período colonial (1549-1822) por meio de seminários e colégios jesuítas e apresenta forte influência europeia no período imperial (1822-1889) com a criação das primeiras faculdades. É interessante ressaltar que o ensino de filosofia sempre foi motivo de discussão nas reformas educacionais, passando inclusive por momentos severos de resistência, a exemplo do regime militar (1964-1985), durante o qual houve restrição da liberdade de expressão e censura de obras filosóficas. Com a democratização do ensino, a partir da Constituição de 1988, volta-se então à garantia da liberdade de ensino e a diversidade cultural possibilitando a diversificação do ensino, passando por novas remodelações até chegarmos à inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as diretrizes e objetivos para a educação básica no Brasil, que determina a filosofia como disciplina obrigatória (2018).

A obrigatoriedade do ensino de filosofia no Brasil data de uma década anterior, por meio da Lei nº 11.684/2008, que estabelece a regulamentação do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio públicas e privadas. Sua primeira inclusão na BNCC é homologada por meio da Lei nº 13.415/2017, e suas primeiras diretrizes estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2018. Nesses últimos, o ensino de filosofia aparece de forma facultativa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) que estabelece como principais objetivos o desenvolvimento crítico e reflexivo, a introdução a conceitos básicos, com destaque para temas como ética, moral, justiça, liberdade e responsabilidade, e ainda, a análise crítica de informações, consoante com as quais os alunos, em suma, devem

analisar informações, identificar preconceitos e desenvolver pensamento crítico. Cabe lembrar que a filosofia não se configura em um propósito prático ou de cunho utilitário.

Quando o assunto é o ensino de filosofia para crianças, muito se questiona sobre a capacidade de abstração delas. No entanto, defende-se aqui o potencial imaginativo e curioso das crianças e o direito a uma educação emancipadora como propunha Paulo Freire (1987), que, apesar de não se dirigir diretamente ao público infantil, defendia a necessidade de fomentar a curiosidade e o questionamento e criticava duramente o conteudismo.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p.67).

A BNCC organiza competências e habilidades² a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Dentre as competências gerais, cabe destacar:

1. Pensamento crítico;
2. Comunicação eficaz;
3. Trabalho em equipe;
4. Empatia e respeito;

Em relação às competências específicas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental destaca-se:

1º ano (6-7 anos): Identificar e expressar sentimentos e opiniões; Reconhecer diferenças e semelhanças entre pessoas e objetos;

2º ano (7-8 anos): Compreender conceitos básicos de tempo e espaço; desenvolver habilidades de argumentação e justificativa.

² As competências e habilidades da BNCC são organizadas em diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino.

3º ano (8-9 anos): Desenvolver habilidades de questionamento e reflexão. Compreender conceitos básicos de ética e moral.

4º ano (9-10 anos): Compreender conceitos de justiça e igualdade; analisar relações entre indivíduo e sociedade.

5º ano (10-11 anos): Compreender conceitos de liberdade e responsabilidade; reconhecer a importância da cidadania.

O caráter facultativo da disciplina de filosofia nas séries iniciais estimula que as expectativas de aprendizagem das séries supracitadas sejam consolidadas de forma interdisciplinar. Aqui reivindicamos que o espaço da filosofia seja de uma educação menor, e não-disciplinar conforme propõe Gallo (2000, p. 28-29):

As propostas interdisciplinares - com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos como os ecológicos e os educacionais, por exemplo. Devemos, portanto, perguntar: a interdisciplinaridade dá conta de romper com as barreiras entre as disciplinas? Temo que não, embora ela possa significar um grande avanço em relação à disciplinarização pura e simples, não é, porém, um rompimento definitivo com as disciplinas. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: Só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos o uso das várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. Para pensar problemas híbridos, saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares. O mesmo se dá quando levamos a questão para os currículos escolares. A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não-disciplinar.

O autor destaca que, de forma geral, educamos as crianças e os jovens para estarem preparados para viver em nosso mundo, e que, porém, poucas vezes somos convidados a pensar sobre o significado das tradições, sobre critérios e procedimentos científicos e a pensar criticamente sobre o significado de nossas próprias ações. Reforça ainda que o ensino de filosofia pode proporcionar aos jovens outra disciplina em seu

pensamento, e que talvez, por isso, estejamos convencidos de que temos de ensinar filosofia na escola. Então apresenta os seguintes questionamentos:

É mais importante priorizar os conteúdos filosóficos preparando um curso baseado em temas relevantes ou devemos priorizar a história da filosofia? Se temos mais de 25 séculos de história da filosofia o que escolher? É possível que o ensino de filosofia seja exclusivamente ensino de filosofar, prescindindo dos conteúdos específicos e focando-se nas habilidades do pensamento? É possível pensar em métodos? Bem, afinal, para que ensinar filosofia? (Gallo, 2009, p. 10).

O autor, que também é professor³, se preocupa em discorrer sobre estas e outras questões, em seu livro *Ensinar filosofia: um livro para professores*, a partir de suas vivências em sala de aula e no contato com outros colegas de profissão. Em entrevista em podcast⁴, o autor relata ter sido estudante de escola pública em toda sua formação acadêmica, e lamenta não ter tido contato com a disciplina de filosofia de forma direta na educação básica. Uma realidade datada dos anos 70, mas que ainda faz parte do cenário atual brasileiro, visto que, em dado recente segundo IBGE (2020), a evasão escolar, um problema atemporal da escola, que é composto, em sua grande maioria, por jovens entre 15-17 anos que estão fora da escola, ilustra a desigualdade social, no horizonte da qual 70% dos estudantes de baixa renda não concluem o ensino médio. Muitos deles, sem ter tido o mínimo contato com aulas de filosofia, tendo em vista que a implementação do ensino de filosofia no Brasil, na educação básica, atualmente encontra-se destinada ao ensino médio. O que nos faz reivindicar, para além da melhoria da qualidade do ensino, a oferta da disciplina de filosofia desde o início da formação acadêmica.

Dentre os vários desafios que atravessam o ensino de filosofia no Brasil atualmente, vale aqui frisar a formação de professores. Para lecionar filosofia em nosso país, é necessário obter graduação em filosofia e experiência em ensino. Segundo Carneiro (2015, p. 650), o termo formação tem significação abrangente, já que:

Em primeiro lugar reporta-se a um processo inerente à condição humana. Tem ao mesmo tempo, a dimensão de um fazer inicial e continuado. Estende-se ao longo da vida. Norteia-se por princípios e parâmetros procedimentais que, seguidos e sequenciados vão alinhar trajetórias pessoais e profissionais. Nóvoa

³ GALLO atualmente, é professor titular em filosofia da Educação do Departamento de Filosofia e História da Educação na Faculdade de educação da UNICAMP, onde atua desde 1996.

⁴ PODCAST Agenciamentos contemporâneos, uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ciências Humanas e outros sistemas de pensamento, do curso de filosofia da Unimontes.

(1995:25) destaca que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Neste caso, estamos diante de uma formação específica para atuar na área da educação escolar, do ensino regular e, portanto, da condução da aprendizagem formal, sistematizada, institucionalizada e própria da condição de SER PROFESSOR.

Ele conclui ainda que a formação docente deve ir muito além da estrutura e funcionamento da ordem estabelecida, pois:

Ao invés, abrindo espaços germinadores para atuação de *utopias concretas* (DESROCHE, 1981: 47), no campo educativo. Utopias que firmem e confirmem intencionalidades formativas não só criativas e inovadoras, mas também emancipadoras (Carneiro, 2015, p. 652).

Faz-se necessário refletir sobre outra divergência no cenário da educação brasileira: a oferta de ensino nas redes pública e particular. Sobre a primeira, a partir de observação de campo, por meio de Prática de Estágio Curricular obrigatório do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão⁵, foi possível relacionar os dados censitários, brevemente relatados aqui, com a realidade de escolas adjacentes ao Campus. Nelas observou-se a ausência de professores de filosofia em sala de aula, a necessidade de formação continuada dos professores presentes, turmas superlotadas, e o desinteresse quase unânime dos alunos pelas aulas da disciplina, entre outros fatores como a falta de recursos e material didático. Realidade bem diferente ao se observar uma escola da rede privada, na mesma cidade, com investimento na capacitação de professores, turmas menores e metodologias que mantiveram os alunos interessados em aprender. Sobre essas incoerências, Saviani (1975, p. 20) nos ajuda a refletir sobre o conceito de sistema como um pressuposto implícito:

[...] Abgar Renault chamou a atenção para suas incoerências. Após fazer reparos do ponto de vista da constitucionalidade e principalmente da técnica de redação afirma: Por outro lado, vale a pena pôr em relevo estas incoerências do projeto na linha mais característica de sua fisionomia: a) a escola particular é, ao cabo de contas, mantida pelo poder público; b) a escola mantida pelo Estado não é fiscalizada pelo Estado; c) um serviço de natureza essencialmente

⁵ FILOSOFIA UEMA Estágio realizado nas séries do Ensino Médio no Centro de Ensino Maria José de Aragão, localizado no Bairro Cidade Operária, em 2023.

pública – a formação de professores primários – poderá ficar inteiramente fora do alcance do “controle” público. Por outras palavras: o mais importante, por sua extensão, dos processos capazes de propiciar e preservar a unidade espiritual da nação, poderá escapar completamente ao exame dos poderes públicos. Que significam essas incoerências? – Que a lei não tem unidade nem sistema.

Para Saviani, o sentido de uma filosofia da educação não está em fixar princípios e objetivos, muito menos na sua ordenação de resultados, mas sim acompanhar a atividade educacional de forma crítica e reflexiva de modo a esclarecer sua função e contribuição avaliando o significado de suas soluções, e reforça:

É preciso refletir sobre os problemas que estão exigindo resposta. Daí a importância da filosofia. Sua função será pensar os problemas da educação no Brasil, numa perspectiva radical, rigorosa e de conjunto (1975, p. 119)

Injustiça epistêmica

As desigualdades, de um modo geral, marginalizam e evidenciam injustiças. A desigualdade na oferta de ensino de qualidade não foge à regra e desencadeia no que a autora Fricker (2007) chama de “marginalização hermenêutica”, ou ainda, “injustiça epistêmica”. Mas o que é uma educação epistemicamente injusta?

Segundo Jesus (2022, p. 8), “a injustiça hermenêutica decorre da escassez de recursos hermenêuticos disponíveis ou de uma má interpretação coletiva que prejudica grupos marginalizados de compreender ou comunicar suas experiências sociais”. O autor define a injustiça hermenêutica como: “a injustiça de ter alguma área significativa da própria experiência social obscurecida do entendimento coletivo devido à marginalização hermenêutica” (2022, p. 15) e complementa: “recursos hermenêuticos são práticas interpretativas e linguagens que utilizamos para entender os fatos sociais, incluindo experiências sociais e coletivas” (2022, p. 15).

O recurso hermenêutico e a injustiça epistêmica correlacionam-se, onde a segunda ocorre como consequência do impedimento da execução do primeiro. Enquanto o recurso hermenêutico trata-se de métodos de interpretação, a injustiça epistêmica se trata de um conceito que descreve formas de injustiça relacionada ao conhecimento. Um exemplo prático de injustiça epistêmica é a desigualdade no acesso às plataformas de streaming, ocorrendo especialmente entre grupos marginalizados, o que promove exclusão cultural.

Sabe-se que o repertório cultural de um aluno pode ser ampliado através de plataformas de streaming, pois estas possibilitam o acesso a um conteúdo diversificado, que pode proporcionar uma visão de mundo mais ampla de forma interativa, e sem acesso a essas plataformas os alunos podem ter um conhecimento cultural limitado.

A injustiça epistêmica pode incluir ações de exclusão, silenciamento, distorção de significados, desvalorização da posição de uma pessoa, distinções injustas de autoridade e desconfiança injustificada. Pode ser sistêmica e normalizada sem que percebamos. Jesus (2022) aponta ainda a descrição de diversos cenários propícios ao aparecimento das injustiças e opressões epistêmicas na educação, fundamentado em outros autores, ele explica que a injustiça epistêmica aparece de várias formas, seja através das relações interpessoais (docente – estudante, estudante-docente, estudante-estudante etc.), seja no âmbito institucional, como na elaboração do currículo, na adoção da pedagogia e até em aspectos mais estruturais, como o acesso e distribuição do conhecimento na sociedade. Sobre a elaboração do currículo, Jesus (2022, p. 49) pressupõe:

O debate sobre a meta da educação e construção do currículo gira em torno de uma questão normativa. Em certo sentido, um currículo só pode ser construído a partir daquilo que deveria ser ensinado. Definir o que deve ser ensinado nas escolas é tanto uma questão sobre o objetivo das escolas (a questão da meta) quanto sobre como o conhecimento escolar deveria ser organizado e transmitido (a questão do currículo).

Sobre o acesso e distribuição do conhecimento na sociedade, é importante enfatizar o aspecto da desigualdade socioeconômica, caracterizada pelo acesso desigual às tecnologias e a recursos educacionais de qualidade, como por exemplo, o acesso a livros didáticos cuja distribuição difere entre as redes pública e privada. No que diz respeito ao ensino de filosofia, é perceptível, no cenário educacional brasileiro, as diferenças significativas de desigualdade regional, majoritariamente entre regiões urbanas e rurais. Assim como também a exclusividade curricular, cujo conteúdo filosófico aparece centrado em perspectivas eurocêntricas, que parece ignorar as demais tradições, o que desencadeia a perda da promoção da diversidade de vozes e experiências, que acabam não sendo valorizadas, causando inclusive desmotivação entre os estudantes pela falta de representatividade. Sobre esta percepção, Jesus (2022, p. 47) conclui:

Sendo assim, a teoria das injustiças e opressões epistêmicas parece acrescentar uma carga ética e política importante para o debate tradicional sobre

testemunho, autoridade e agência epistêmica na Epistemologia Social da Educação. Mas não só. Acredito que essa teoria também pode dar um novo gás a discussões mais antigas na Filosofia da Educação no Brasil, como a questão da educação bancária em Paulo Freire (1974). Grosso modo, a educação bancária se refere a um modo autoritário de ensinar, que trata estudantes como meros depósitos de informação. Tratar estudantes como meros depósitos de informação se assemelha muito à ideia de objetificar estudantes, tanto na perspectiva de Fricker (2007) quanto na de McGlynn (2020). No modelo de Fricker, a pessoa objetificada perde a reciprocidade do ouvinte em uma tentativa de se comunicar. Ou seja, é como se a fala de alguém não fosse realmente ouvida por quem a objetifica. Na crítica de Freire à educação bancária, o educador é o único com o poder de ser ouvido, não há diálogo entre educador e educando. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1974, p. 66). Na abordagem de McGlynn, a pessoa objetificada é prejudicada no exercício de seu papel enquanto agente epistêmica. Freire, por sua vez, argumenta que esse tipo de educação mina a curiosidade, a criatividade, o senso crítico, estimula a ingenuidade, além de suprimir o diálogo entre as pessoas envolvidas no processo educativo.

Neste trabalho, que se desdobra em refletir os desafios educacionais e algumas de suas perspectivas, sustentamos que, mediante a necessidade de entender o fenômeno da injustiça epistêmica e da necessidade de formular o seu enfrentamento, a condição para tal deve ser baseada em atitudes filosóficas, e não somente técnicas. Neste aspecto, pretende-se refletir também, qual a dimensão crítica da filosofia, e conforme sugere Cerletti (2009, p. 74), cabe pensar quais são os limites que sua inserção institucional lhe impõe.

A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira.

A dimensão crítica da filosofia envolve diversos aspectos, dentre eles vale ressaltar a habilidade de analisar ideias, questionar estruturas estabelecidas e criar

conceitos. A filosofia estabelece relações com várias formas de pensamento, incluindo diversas áreas de conhecimento, correntes e disciplinas filosóficas. Na escola, a filosofia se depara com limites diversos, de caráter estrutural, pedagógico, conceitual, social e epistemológico. Interessa-nos frisar aqui acerca das duas primeiras limitações, a primeira voltada para as questões de desigualdade de acesso, e a segunda, de caráter pedagógico, a respeito do currículo e da formação dos professores.

A respeito da desigualdade de acesso ao ensino de filosofia no Brasil, o encaramos como um problema complexo, que atravessa o campo socioeconômico, afetando principalmente grupos de baixa renda e estudantes de escolas públicas, impossibilitando-os de uma educação de qualidade, agravado por políticas educacionais que dão prioridade a outras disciplinas em detrimento da filosofia, que por consequência desemboca em um sistema educacional que perpetua desigualdades sociais.

No que tange à estruturação curricular, é de importante preocupação a adaptação aos parâmetros de utilidade do mercado, neste ponto, nos referimos a sistemas de ensino que encaminham saberes sob o discurso filosófico, com a finalidade de preparar os alunos para fazerem o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo, correndo o risco de se transformar em um instrumento cuja intencionalidade difere de si mesma. Eis aqui um primeiro estranhamento: A transmissão dos resultados de um filosofar. O que nos encaminha a um segundo estranhamento: Professores e alunos não deveriam compor um espaço comum de pensamento? Se a educação, tem como missão fazer com que o indivíduo se autopromova, que tipo de formação deve ser dada ao professor para que ele coloque o aluno em condições de partilhar desse espaço comum de pensamento e alcance a sua autonomia?

A BNCC estabelece como objetivos gerais que os alunos desenvolvam habilidades para compreender e analisar conceitos filosóficos, desenvolvam também o pensamento crítico e reflexivo, e destaca por último o fomento à cidadania, para que os alunos se preparem para participar ativamente da sociedade, respeitando direitos e deveres. Dentre esses objetivos supracitados, nos deteremos em refletir criticamente ao fomento da cidadania. De que cidadania estamos falando? Que cidadão se pretende formar? E ainda mais: Qual ideal de formação para o nosso tempo?

Cidadania

Para Campos (2012), a cidadania é uma ideia tão antiga quanto a própria política. E que “embora se trate de uma das grandes ideias do pensamento político ocidental, não existe uma definição simples e definitiva, devido à sua natureza em mudança.” (Campos, 2012, p. 21). Sobre as diversas interpretações e entendimentos sobre o que é cidadania e que estão presentes na linguagem cotidiana, meios de comunicação e proferimentos públicos ou políticos, Clemente (2020, p. 21) afirma:

O conteúdo atribuído à referida palavra quase sempre vem acompanhado de uma valoração moralmente positiva. As conotações dadas ao termo cidadania vão desde práticas filantrópicas (individuais, coletivas ou empresariais) até ações que apontem para a “conscientização” dos indivíduos em manifestações públicas das mais variadas matizes, da esquerda à direita, de progressistas a conservadores. Curioso é que muitas vezes as menções dadas à cidadania ficam dissociadas da reflexão sobre o seu significado, seu conteúdo substantivo. Se por um lado o termo se democratiza e abarca a opinião pública perdendo o monopólio de uso por parte de determinados grupos sociais, como políticos e acadêmicos; por outro, o excesso de polissemia pode transformar o termo numa palavra vaga, com pouco rigor analítico e capacidade de explicação e descrição dos fenômenos políticos e sociais.

O termo cidadania tem origem no latim, *civitas*, que significa “cidade”, que evoluiu etimologicamente para *civis*, correspondendo ao significado de cidadão, àquele que faz parte de uma comunidade. A noção de cidadania surgiu na Grécia Antiga, por volta do séc. V a. C, com os atenienses.

Platão (380 a.C) em *A República*, discute a cidadania em diversos aspectos, defendendo que, a participação da vida política pelos cidadãos efetivaria a garantia de justiça e estabilidade da polis, e considerava a cidadania como uma virtude, pois para ele a cidadania envolvia responsabilidade, altruísmo e sabedoria, e que a educação era fundamental para desenvolver esta virtude.

Aristóteles (350 a.C), considerado como o primeiro filósofo a fazer a distinção entre ética e política, destacou que a participação do homem na cidade era capaz de efetivar a plena realização de suas potencialidades, e o que o homem, por ser dotado de comunicação, estava inclinado a fazer parte de uma sociedade política:

A sociedade que se formou da reunião de várias aldeias constitui a Cidade, que tem a faculdade de se bastar a si mesma, sendo organizada não apenas para conservar a existência, mas também para buscar o bem-estar. Esta sociedade, portanto, também está nos desígnios da natureza, como todas as outras que são seus elementos. Ora, a natureza de cada coisa é propriamente seu fim. Assim, quando um ser é perfeito, de qualquer espécie que ele seja – homem, cavalo, família -, dizemos que ele está na natureza. Além disso, a coisa que, pela mesma razão, ultrapassa as outras isso é aproxima mais do objetivo proposto, deve ser considerada a melhor. Bastar-se a si mesma é uma meta a que tende toda a produção da natureza e é também o mais perfeito estado. É, portanto, evidente que toda Cidade está na natureza e que o homem é naturalmente feito para a sociedade política (Aristóteles, 1991, p. 3).

Atualmente, o conceito de cidadania aparece atrelado à ideia de nacionalidade, apesar de ambos não serem sinônimos. Enquanto a cidadania corresponde ao status legal e político de um indivíduo dentro de um Estado, incluindo seus direitos e deveres, a nacionalidade por sua vez, refere-se a um pertencimento histórico-cultural, tornando-se a partir do séc. XX, sinônimo de identidade cultural. Conforme o sentimento de pertencimento e a construção da ideia de identidade cívica foram se reformulando, o padrão de educação também foi passando por mudanças. A cidadania, conforme indica Chauí (1999, p. 42) é uma construção histórica e que mantém uma íntima relação com a democracia.

Quando não havia democracia, mas dominavam as famílias aristocráticas, senhoras das terras, o poder lhes pertencia. Essas famílias, valendo-se dos dois grandes poetas gregos, Homero e Hesíodo, criaram um padrão de educação, próprio dos aristocratas. Esse padrão afirmava que o homem ideal ou perfeito era o guerreiro belo e bom. Belo: seu corpo era formado pela ginástica, pela dança e pelos jogos de guerra, imitando os heróis da guerra de Tróia (Aquiles, Heitor, Ajax, Ulisses). Bom: seu espírito era formado escutando Homero e Hesíodo, aprendendo as virtudes admiradas pelos deuses e praticadas pelos heróis, a principal delas sendo a coragem diante da morte, na guerra. A virtude era a *Arete* (excelência e superioridade), própria dos melhores os *aristoi*.

A autora complementa que, conforme a democracia se instalou e o poder dos aristocratas foi se reduzindo, o ideal educativo também foi sendo substituído. Nesse contexto, questiona: “qual é o momento em que o cidadão mais aparece e mais exerce sua cidadania?” (Chauí, 1999, p.42) e justifica esse momento como aquele em que o cidadão “opina, discute, delibera e vota nas assembleias” (1999, p.42). A respeito da nova

educação daquela época, se estabelecia como padrão ideal a formação daquele que sabia falar bem em público e convencer os demais na política.

E a respeito do nosso tempo, qual o padrão ideal de formação? A Constituição Brasileira de 1988 estabelece direitos e deveres e assegura no Art. 205º o direito à educação obrigatória. Prevê também o acesso igualitário à educação, independentemente de origem, raça, sexo, cor, idade, religião ou condição social (Art. 206). Quanto aos objetivos da educação, estabelece no Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Para a UNESCO, o ideal é que se construa uma educação voltada para a cidadania⁶, e propõe um documento onde discute uma proposta direcionada a uma Educação para a Cidadania Global:

A ECG visa a empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e Sustentável. A abordagem da ECG enriquece os conceitos e o conteúdo de todas as matérias e áreas da educação, ampliando suas dimensões. Por meio desse processo, alunos e educadores examinam as raízes e as causas de eventos e desenvolvimentos no âmbito local, consideram as conexões com o contexto global e identificam possíveis soluções aos problemas identificados. Essa investigação da relação de questões e desenvolvimentos entre os níveis micro e macro é um elemento crucial para preparar alunos para desempenhar seu potencial em um mundo interdependente e em rápida mudança (UNESCO, 2015).

O Ministério da Educação (MEC) do Brasil, por sua vez, define a educação do nosso tempo como uma educação que pretende desenvolver a dignidade humana,

⁶ UNESCO No Documento resultante da Consultoria Técnica sobre Educação para a cidadania global. Referência: Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. -- Brasília: UNESCO, 2015.)

promover a igualdade, justiça e inclusão, valorizar a diversidade cultural e fomentar a cidadania ativa, com a finalidade de preparar para o mercado de trabalho e desenvolver habilidades para o século XXI.

Para pensar no ideal de educação de nosso tempo, faz-se necessário entender a estrita relação entre educação e sociedade. Paulo Freire (1987) reforça o importante papel da educação de tornar as pessoas conscientes de sua realidade social e política, criticando a opressão econômica, social e cultural, frente à defesa da igualdade e justiça. Para ele, a liberdade é crucialmente definida como autonomia e capacidade de escolha, e a educação para a cidadania só é possível se realizada de forma crítica e participativa.

A preocupação com a transformação da realidade é explicitada em suas proposições a respeito de uma educação libertadora. Freire afirma que “a ação cultural, ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens’ (Freire, 1987, p. 179). O autor também afirma que:

Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles também os faz, como disse Marx. E é precisamente, quando - às grandes maiorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão (Freire, 1987, p. 127).

Defende-se aqui então uma educação vinculada às experiências e ao contexto dos alunos que seja horizontal entre educador e educando, e para garantia do desenvolvimento integral, defende-se a inserção de um programa filosófico que contemple o espaço das séries iniciais, para que, ao passo em que o indivíduo desenvolve as habilidades de leitura e escrita, desenvolva também sua criatividade e capacidade crítica, participando ativamente do processo de aprendizagem. Essa ideia de uma educação crítica e participativa a partir de uma análise da própria experiência e do contexto, descrita por Paulo Freire, vai ser também percebida e explicada pelo filósofo francês Éric Weil (1904-1977).

O ideal de educação

Pensar a respeito da educação do nosso tempo é fundamental por diversas razões, bem como se faz importante questionar alguns paradigmas. Para Mondin (1980), a educação apresenta três aspectos fundamentais do ponto de vista teórico e científico: pessoal, social e cultural. E considera estes três como sendo interagentes, “visto que formar a personalidade do sujeito significa promover a socialidade e, transmitindo cultura e civilização, a educação faz com que o sujeito participe dos progressos da própria humanidade” (1980, p.109).

Para ele, a finalidade da educação consiste na realização da personalidade baseado na originalidade de cada pessoa, seguida da participação na vida social. Considera ainda que, o assunto da educação é o homem.

A personalidade do homem é o resultado de elementos natos, hereditários e de elementos adquiridos pela própria experiência. Tais estruturas são dinâmicas e não rigidamente definíveis, sendo a personalidade uma realidade *plástica*, dinâmica, que pode ser determinada com condutas diferenciadas segundo as situações que o indivíduo encontra e vive concretamente. O homem não é determinado (ao menos não totalmente) por sua estrutura original, por sua essência, mas pode também melhorar piorar ou, de qualquer modo, mudar. E se há sempre uma possibilidade de mudança, é válida então a sentença: a educação dura por toda a vida (donde o conceito de “educação permanente”). Aquilo que foi dito a respeito do sujeito da educação permite examinar as finalidades de um certo tipo de processo educativo que possibilita a cada indivíduo alcançar o desenvolvimento da própria personalidade. (Mondin, 1980, p. 108).

O autor comenta ainda sobre a proposta de uma educação projetada para o futuro, a saber, uma escola ativa, que substitui a ideia de passividade:

[...] o ativismo coloca-se a serviço das atitudes, das necessidades, dos modos de sentir e de agir próprios da criança que deve poder livremente exprimir todo o seu eu e apreender o quanto será útil para si mesma e para a sociedade na qual ela estará vivendo quando adulta (Mondin, 1980, p.112).

E complementa que, cabe ao professor intervir de forma que transmita ao aluno oportunidades que em contraste com a experiência o ajudem a se desenvolver espontaneamente. Faz ainda um questionamento de enorme relevância: *O que se requer*

*para uma educação integral?*⁷ A partir desse questionamento, o autor adota a postura de reivindicar a importante permanência da figura do professor no processo educativo, no entanto, é cauteloso ao afirmar que “o professor não pode nem deve substituir o educando” (Mondin, 1980, p. 111). E alerta para um perigo que deve ser evitado na relação professor aluno:

[...] o docente é apenas o guia e a força estimuladora das energias que devem ser desenvolvidas espontaneamente pela interioridade do sujeito (segundo os cânones da maiêutica socrática). Existe na relação educador-aluno sem dúvida um perigo que deve absolutamente ser evitado: o de “manipular”, “forjar” e, além disto, de destruir a personalidade do educando para fazer emergir a do educador. Educar significa, pelo contrário, ajudar a autodeterminar-se como ser livre, e isto é possível somente através do livre exercício das próprias atitudes (Mondin, 1980, p. 111).

A didática, conforme afirma Luckesi, “desde os tempos imemoriais dos gregos, significa um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem de modos de conduta desejáveis” (1987, p.30), Luckesi reflete acerca da educação do nosso tempo e aponta que: “aqui, entre nós, utilizamos a didática para transmissão de conteúdos tanto morais como cognitivos” (p.30) e exemplifica essa transmissão a partir dos livros didáticos.

A educação institucionalizada que compõem a nossa circunstância histórica está, aparentemente, destinada à transmissão, quase que exclusiva, de conteúdos dos diversos âmbitos do conhecimento científico. Todavia, sabemos, todos nós, que, nas atividades do magistério e outras afins, existe uma carga imensa de conteúdos moralizantes, ou, ao menos, subjacentemente ideologizantes. Comprovando isso, estão aí os livros didáticos que, sobe uma capa de “objetividade” científica, transmitem a pura ideologia dominante (Luckesi, 1987, p.30).

Para ele, o termo “formar”, remete a autoritarismo, e propicia, conforme caracterizava Freire, uma educação bancária. E argumenta que “quando existe alguém que é formado e alguém que é o formador processa-se uma relação autoritária do segundo sobre o primeiro desses elementos” (1987 p.29). A respeito da prática educacional, ele

⁷ AUTOEDUCAÇÃO O autor denomina como autoeducação permitir à criança o desenvolvimento de tudo aquilo que tem em si mesma, enquanto a heteroeducação impõe adaptar a criança para que quando adulta consiga se adaptar à ordem estabelecida.

define que “ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e efetivamente” (1987, p.28). No que tange à educação bancária, complementa:

O ideal seria que educador e educando, conjuntamente, conseguissem, atuando praticamente *no* e *com* o mundo e meditando sobre essa prática, desenvolver tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente à mesma. De fato, aprendemos bem, com maestria, aquilo que praticamos e teorizamos. Formar o educador, em síntese, e a meu ver, não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo (Luckesi, 1987, p. 29)

A respeito da formação do homem moderno, Éric Weil (1990), analisa essa formação no seu aspecto moral e político, e nos leva a notar que, existe uma preocupação e uma expectativa de que o homem deixe ser objeto, para se transformar no próprio sujeito que age e transforma a si mesmo e a sua realidade.

Instrução como desenvolvimento de habilidades

Weil (1990), discute em *A educação enquanto problema do nosso tempo*⁸ sobre de que se trata na educação. Para isso, faz um recuo cronológico a fim de ilustrar o ideal de educação mais recente. E começa apontando que, “O século XIX tinha uma resposta: a educação é a instrução” (1990, p.56). No entanto, ressalta que “a instrução não era sempre suficiente” (1990, p.56). Em relação às necessidades da época, afirma que os homens no decurso do séc. XIX não acreditavam que a instrução pudesse ser um fim em si mesma.

O que pensaram e ensinaram foi que os analfabetos seriam sempre seres violentos, incapazes de compreender os seus próprios interesses racionais, que não teriam oportunidades reais que nunca poderiam ser membros úteis, e por consequência prósperos, numa sociedade moderna, industrial e racional. Eles não admitiriam nunca algo que, hoje em dia, é por todo o lado proclamado como uma verdade histórica evidente, a saber, que durante as épocas por eles audaciosamente designadas como idade das trevas e idade bárbara, todas as

⁸ Livro publicado pelo autor originalmente em 1961, onde discute a crise da educação moderna e sua relação com a sociedade contemporânea.

coisas estavam bem ordenadas, cada homem no seu lugar natural, cada instituição cumprindo um papel cordato e satisfatório (Weil, 1990, p. 57).

No entanto, reconhece que eles não acreditavam que a instrução correspondesse à satisfação de todas as necessidades da época, caracterizando a instrução como uma condição necessária, mas que, porém, não era suficiente.

Condição de quê? Do aparecimento de um homem novo, capaz e desejoso de desempenhar o seu papel na sociedade moderna, preparado e apto para julgar todos os problemas inerentes à vida da comunidade a que pertence, satisfeito com a sua posição porque consciente da dignidade inerente e da necessidade social do seu trabalho, convencido do carácter racional da ordem existente, mas determinado a melhorar essa ordem e a sua posição nela (Weil, 1990, p.58).

A finalidade, então, era o progresso, e a instrução era apenas o meio, segundo ele. E diz que, “entretanto, tornou-se moda deixar de acreditar no progresso” (Weil, 1990, p.58), apesar de não se deter em justificar o motivo de tal descrença, coloca como consequência que:

A instrução continua a ser uma das tarefas essenciais do nosso tempo: as pessoas são pobres porque não têm instrução, porque não conhecem os meios e os recursos de uma sociedade Moderna industrial e racional e, por outro lado, é porque são pobres que têm falta desses meios. (Weil, 1990, p.59)

Weil passa então a inferir que a instrução conduziu à liberdade, ao constatar que a vida humana desfruta cada vez mais de tempo livre. E passa a refletir sobre o tédio:

Mas, se uma civilização inteira for atingida pelo tédio este pode tornar-se uma coisa efectivamente séria, até porque, nesse caso, não existiria ninguém para dizer aos outros por que razão se aborreciam e o que seria necessário fazer para remediar a situação. Se, obtido tudo o que razoavelmente se pode desejar, as pessoas estão ainda insatisfeitas e se todo mundo partilha do mesmo sentimento de insatisfação, pode então desencadear se o recurso a coisas não razoáveis estamos todos certamente de acordo num ponto, a saber: que a violência é o único verdadeiro passatempo (Weil, 1990, p.62).

Convida-nos então a tentar compreender a natureza desse tédio e a nos questionar qual a sua ligação com a educação. Weil faz uma distinção entre os dois conceitos, instrução e educação, e apesar de ambos serem complementares, os veremos aqui de forma heterogênea. Enquanto a instrução tem como foco a transmissão de informações,

as habilidades técnicas e o direcionamento de conhecimentos específicos, cuja finalidade aparece pautada na preparação para o mercado, com ensino baseado em métodos tradicionais e a priorização do conhecimento teórico, a educação, por sua vez, aparece em outra dimensão, direcionada ao desenvolvimento integral, preocupada com a formação da personalidade dos indivíduos, seus valores e habilidades sociais. Uma educação que se dirige para a liberdade, onde o indivíduo se prepara para tomar boas decisões de forma autônoma. Para ele, a educação surge como uma questão de oportunidade. No entanto, ele afirma que:

Muitos são os que têm a oportunidade de construir uma vida satisfatória se se entende por isso que nenhum obstáculo exterior os impede. Mas são poucos aqueles que têm a oportunidade de aproveitar esta oportunidade. A razão é evidente: se quisermos construir para nós próprios uma vida boa devemos ser nós próprios a construí-las segundo os nossos próprios planos; devemos ser o arquiteto da nossa própria casa, não podemos contactar especialistas para nos fazerem um trabalho. Se um vizinho nos pretendesse vender ou alugar a sua casa até mesmo se nos quisesse oferecê-la, ela seria sempre feita ao seu gosto, não ao nosso, e, como tal, não nos agradaria. Ora, aqui, a instrução não nos pode ajudar. [...] A instrução diz-nos como proceder para fazermos o trabalho, mas não nos indica como será a obra final (Weil, 1990, p.64-65).

Para Weil, existe uma interdependência entre a instrução e a educação, mas que, no entanto, a educação deve ter prioridade sobre a instrução. Contudo, é importante ao perder de vista que a instrução é uma etapa necessária e indispensável para a educação. E faz uma crítica à educação anterior, onde os educadores “não deram o devido valor àquilo que os seus alunos mais teriam necessitado caso fossem livres: o conhecimento do que poderiam fazer com a sua liberdade” (1990, p. 66). Reconhece que houve alguma mudança nessa perspectiva, mas segue fazendo duras críticas, até consentir que “tudo o que a instrução pode fazer é tornar a liberdade possível” (1990, p. 66) e prossegue:

Poderíamos então dizer que nos cabe tornar a liberdade razoável, e, nesse caso, que deveríamos encontrar os meios para levar aqueles que educamos a pensar por sua própria conta nos dois sentidos que esta expressão possui: por sua própria conta, porque terão de ser eles a construir o seu próprio pensamento e porque, para eles, pensar deve ter um sentido e não apenas constituir um valor comercializável.

Ao descrever então a tarefa da educação, acreditando não ser impossível de efetivá-la, Weil passa então a designar algumas pistas do que esta educação pretende, evidenciando seus possíveis impactos. Deixando evidente que é importante reconhecer a função da instrução e sua necessidade para a sociedade. Ressalta, no entanto, que “porém, uma vez ganha a batalha da instrução, o problema de uma educação para a liberdade adquire estatuto de primeiro plano” (1990, p.68). E constata a partir daí que estamos diante de um problema já conhecido pelos gregos:

[...] aquilo que, no tempo dos Gregos, era um problema para uma pequena elite, transformou-se – ou vai transformar-se em breve – num problema para todo gênero humano. [...] Eles perceberam de forma muito clara que os homens livres que se esquivam às responsabilidades que a liberdade implica não poderão jamais ser felizes nem continuar livres. [...] porque quem não está em condições de assumir a sua liberdade tem necessidade de um mestre. Todas as comunidades que põem a eficácia acima de tudo e consideram a liberdade como um brinquedo acabam por ficar submetidas a um mestre (Weil, 1990, p. 68-69).

Neste ponto o autor é sucinto ao afirmar que, “não existe nenhum problema mais importante, mais urgente, que o da educação” (Weil, 1990, p. 69) e ao alertar sobre o perigo iminente, pois “o perigo futuro poderá traduzir-se numa ameaça muito maior: o perigo de uma humanidade liberta da necessidade e do constrangimento exterior mais impreparada para dar conteúdo à sua liberdade” (Weil, 1990, p. 69).

Dada a constatação de que se faz necessário pensar numa educação que se volte para a liberdade, partiremos novamente em direção ao pensamento freiriano, que bem afirmava que “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2015, p. 92). Acerca desta educação, ele destaca sobre a importância de reformular a nossa prática educativa, com um olhar pautado na democracia, levando-se em consideração as novas condições de nosso tempo.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo

constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões (Freire, 2015, p.92).

Fica evidente que a instrução deve integrar-se a valores e habilidades. Neste exercício problematizador, nos encaminharemos no esforço de pensar o que é educar para a liberdade, qual o papel de cada participante desse processo educativo, bem como o esforço de coletar algumas pistas metodológicas que nos encaminhem à práxis filosófica e educativa, dialogando especialmente, a essa altura, com o pensamento de Éric Weil e Paulo Freire.

Educação para a liberdade

Educação e Liberdade, são dois conceitos bastante discutidos pela filosofia e amplamente interconectados. A respeito do primeiro, segundo Abbagnano (1998, p. 305), “em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais” e em relação ao segundo, diz que esse termo tem três significados fundamentais, a saber:

Correspondentes a três concepções que se sobrepuseram ao longo de sua história e que podem ser caracterizadas da seguinte maneira: 1 a L. como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a L. é ausência de condições e de limites; 2- L. como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3 a L. como possibilidade ou escolha, segundo a qual a L. é limitada e condicionada, isto é, finita (Abbagnano, 1998, p. 618).

Aqui nos interessa a discussão a respeito da liberdade em seu contexto político-filosófico, relacionada à educação, cujo sentido, refere-se à capacidade de tomada de decisões, assim como seus respectivos aspectos negativo e positivo, com destaque para uma de suas características, a responsabilidade, que implica tanto no seu aspecto individual quanto coletivo. Para Soares (1995, p. 5), “uma das mediações da ultrapassagem da moral em direção a vida de comunidade, isto é, política – é realizada pela educação”. Para ela, é a educação quem trabalha no plano das ações.

A educação insere o direito natural não somente sobre uma lei civil, mas nos costumes concretos de uma comunidade. Porém esta inserção serve-se de um intermediário - que é a figura do filósofo educador- o qual trabalhará sobre o

indivíduo em busca de sua racionalidade através de várias etapas até a promoção do Estado mundial, onde a Liberdade razoável será real (Soares, 1995, p. 5).

A autora menciona uma série de questões pertinentes ao nosso tempo e que tiveram origem no passado e preocupa-se principalmente com a problemática social a qual se dirige o pensamento político de Éric Weil: “Afinal, o que é o mal? o bem? Quem forma e quem instrui? por que a violência? quem é o sujeito na transformação do indivíduo? a quem cabe tão nobre missão?” (Soares, 1995, p. 5). Neste aspecto, Weil (1990) descreve que a tarefa essencial do homem moral consiste em educar os homens. Para ele, “os homens [...] agem movidos pelo que têm de *mau*” (1990, p. 55), para ele, “o pensador moral sabe o que é o bem” (1990, p. 56) e é consciente de que “a luta contra a paixão é o conteúdo da sua própria vida moral” (1990, p. 56), mas que ele acaba compreendendo que não se trata de um processo apenas individual. “Como homem vivo e consciente, ele deve agir sobre os homens vivos e inconscientes, de modo que o seu discurso-ação os toque” (1990, p. 56). Por conseguinte, Weil aponta então que a educação que o moralista⁹ visa é a que se opõe às paixões e se realiza por meio delas:

A violência que o educador tem em vista não é a violência física que o homem sofre por parte da sua natureza exterior (enfermidade, fome, morte etc.), nem a que os outros indivíduos lhe infligem (sofrimento, privações, morte violenta). É a violência que o homem, enquanto ser razoável, sofre por parte do seu ser empírico: o homem sofre de si mesmo (*passio, páthos, Leidenschaft*), e é dessa paixão que a educação deve libertá-lo (Weil, 1990, p. 59).

Ao tratar a respeito da individualidade, Weil diz que a mesma, por ser definida pela paixão, “o único meio de educá-la é a própria paixão” (1990, p.59). Weil leva em consideração a moral da época e sustenta que o indivíduo precisa ser educado para o interesse universal:

O educador deve formar um indivíduo que, nas suas ações, leve em consideração o interesse universal concreto, o que a comunidade define, por seus costumes, regras e leis, como o seu interesse; um indivíduo que, em todas as suas ações e empreendimentos, busque desempenhar o seu papel social da

⁹ Para o autor, o homem possui a consciência de que é mau, mas também tem a consciência de que é bom, reconhecendo-se como um ser moral pela capacidade dessa distinção, apontando então para o que o autor denomina como moralidade concreta.

melhor maneira possível. Assim a educação é a domesticação do animal no homem. (Weil, 1990, p. 59).

Diferentemente do que se pretende ao domesticar um animal, pois segundo ele, o animal sempre “agirá segundo a vontade de outro” (1990, p.59) e neste ponto, Weil trata de distinguir essa domesticação, cuja finalidade “é fazer do educando um educador, de si mesmo tanto quanto de todos os que têm necessidade de educação” (1990, p.59).

Soares (1995, p. 8) aponta que a crise da nossa civilização é também uma crise ética e que “como o homem não foi educado na sua natureza - ele simplesmente perdeu o horizonte de sua humanização.” E se utiliza de uma linguagem mais dura para descrever o relacionamento dos homens ao dizer que eles “não foram educados para serem sujeitos, mas sim objetos” (Soares, 1995, p.8).

Deixaram de ser fim, para serem instrumentos. Isto é o efeito de uma sociedade que preferiu avançar no “progresso” do que no processo de personalização do homem. A educação infelizmente pode se prestar a tal objetivo, mas esta não é a sua essência e estes não são verdadeiros educadores.

Nesse aspecto, vale lembrar e inserir aqui, mais uma vez, o que nos diz Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade*, ao discursar sobre a necessidade uma educação corajosa, “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 2015, p. 95).

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. [...] Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (Freire, 2015, p. 95-97).

Freire (2015, p. 98), ressalta a importância de dialogar, investigar e pesquisar, e ao associar essa postura à criticidade, a denomina como “nota fundamental da mentalidade democrática”:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 2015, p. 98).

Faz ainda uma reflexão a respeito de uma educação impositiva, e questiona como pode ser possível aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2015, p. 98).

Ele explicita então sua preocupação com a batalha da humanização do homem brasileiro e ao propor uma ampla ação educativa “críticizadora”, trata de esclarecer:

Queremos salientar que, ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é a sua força instrumental, que inexistirá se super posta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo, que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de estar sozinha, já não pode ser instrumental. (Nota do autor)

Chegamos, então, ao ponto pretendido de estabelecer uma relação dialógica entre o pensamento de Paulo Freire e Éric Weil, dada a importância da instrução previamente elaborada por ambos. Vê-se aqui uma intersecção em ambas as compreensões de que as mudanças sociais decorrem não somente da instrução, mesmo dada sua importância, mas também, e principalmente, em razão da educação. Justifica-se tal dialogicidade, por ambos criticarem o ensino baseado em transmissão de conhecimento desconectado do contexto social, assim como também ambos defendem a educação como meio para alcançar liberdade e autonomia.

Ainda pensando no papel de cada participante do processo educativo, cabe-nos agora refletir a quem cabe a missão de educador. Para Weil (1990), este papel encontra-se endereçado ao filósofo, pois este tem o pensamento que é próprio da comunidade. E é nesta missão de designar ao filósofo o papel de educador que Weil chama atenção para a relação educação x instrução.

Educação x instrução

Weil reconhece mais uma vez o valor da instrução. Para o autor (1990, p. 61), “ela é o meio mais fácil, mais direto para que o indivíduo aprenda quão pouco valem suas paixões, seus desejos, suas preferências”. Para Soares (1995, p. 8), “a instrução pode ser educação, mas a educação não é instrução”. A autora lamenta que este tenha sido o ideal que “agradou e agrada a maior parte da humanidade contemporânea” (Soares, 1995, p. 8). Weil (1990, p. 61), ao se referir ao valor educativo da instrução, diz que esse valor “não consiste na posse de conhecimentos *úteis*, mas em submeter o caráter à objetividade e à universalidade do juízo” e então faz uma crítica ao modelo educacional, ainda hoje vigente, fruto de uma sociedade industrial e utilitária:

Uma opinião tão injusta quanto sem fundamento (e que reserva a melhor parte para os seus autores) consiste em supor que os homens são aptos só para serem adestrados a determinadas funções, como um pedaço de aço que pode ser forjado como roda ou como alavanca, mas não para desempenhar ora uma função, ora outra, sem perder a sua identidade. A instrução está serviço da educação, esta nunca pode ser a serva daquela (Weil, 1990, p. 61).

E nesta medida lembra a tarefa do educador de “educar o homem violento à razão” (Weil, 1990, p. 65) e que é justamente o indivíduo não universalizado que requer educação, neste aspecto diz que “a educação não pode ser uniforme, mas exige a vontade de compreender o indivíduo na sua individualidade determinada” (Weil, 1990, p. 65), e mantém o alerta sobre o problema da universalização do indivíduo; e que a violência, que se mostra como um dado, “não é nem para ser admirada nem provocada, mas transformada” (Weil, 1990, p. 65).

Soares (1995, p. 09) infere que “a violência surge então da instrução que tem como fim o progresso” e que esta “tornou-se o retrato da humanidade” e ao questionar se esta situação necessitaria de uma educação, diz que “a instrução nos diz como se deve fazer o

trabalho, mas não indica o que será a obra.”, e complementa que é necessário “algo que esteja para além da instrução, que é a educação” (Soares, 1995, p. 09).

Os nossos antigos educadores haviam razão quando davam prioridade à educação, porém, pensavam sempre mais nos males que acabrunhavam a grande parte dos seus contemporâneos e esqueciam de refletir aquilo que dava significado, um valor, um sentido à própria vida. Eles certamente levavam uma vida sensata, de maneira compreensiva, os outros deveriam imitá-los para terem a mesma vida. Era uma educação de imitação que esquecia que os alunos deviam aprender a usar da sua própria liberdade e a utilizar bem o seu tempo livre. (Soares, 1995, p. 09).

A autora reconhece que apesar das mudanças, continuamos imitando. E Weil (1990, p. 66), ressalta a respeito da originalidade ao dizer que “se é malfeita, se não é educação do indivíduo na sua individualidade, a educação pode ocultar talentos reais”. Weil (1990) destaca que o educador, a quem designa como filósofo, desempenha um dos papéis do mundo histórico e que precisa ter em mente que a educação está fundada na moral da reflexão. Então coloca novamente a instrução como condição para a verdadeira educação, “educação portanto, que pretende formar homens capazes de decidir e agir razoavelmente no seu lugar no mundo [...] sabendo o que fazem e por que fazem” (Weil, 1990, p. 67) e se dirige uma vez mais ao educador:

Só o educador que pensa o seu papel, em vez de apenas desempenhá-lo imitando os que o compreenderam, poderá evitar erros que tornariam impossível o cumprimento de sua tarefa, embora não seja suficiente evitar esses erros para que a tarefa tenha sucesso. (Weil, 1990, p. 68).

Para Soares (1995, p. 13), a educação diz respeito a todos, e o educador, consagrado à educação, “preenche um lugar no mundo real e sua qualidade de educador é a sua maneira de participar do universal concreto da sociedade” e em sua interação com a comunidade, pode reconhecer-se como essencial, pois é “capaz de dirigir a comunidade inconsciente” (Soares 1995, p. 13).

Ele ocupa o primeiro lugar não porque seja filósofo, mas porque tem a mais nobre missão de fazer que o homem torne-se cada vez mais homem, uma vez que o homem só é homem, quando caminha e se deixa dirigir por aquilo que o diferencia do animal (instinto) que é consciência. Só o homem é capaz de dizer “não” levado por sua racionalidade (Soares, 1995, p. 13).

A tarefa do filósofo-educador então, segundo ela, será a de “desvelar as estruturas do mundo em vista da realização da liberdade razoável” (Soares, 1995, p. 14) e assegura o caráter afirmativo da ação, ressaltando que o filósofo precisa estar atento para se deparar com “um mundo onde a educação e a moral não sejam somente possibilidades, mas sejam realidades” (Soares, 1995, p.14). Weil (1990, p. 68), por sua vez, diz que a realidade histórica é continuamente modificada e cada indivíduo tem seu papel na construção de “regras empíricas que tornam mais fáceis a coexistência e a colaboração dos homens.” E finaliza dizendo que a tarefa do filósofo-educador consiste em desvelar as estruturas do mundo em vista da realização da liberdade razoável.

O filósofo-educador deve compreender concretamente o mundo como razoável. [...] Se ele quer agir, precisa conhecer as formas que a razão assume no mundo. [...] A primeira tarefa de quem quer transformar o mundo consiste em compreendê-lo no que ele tem de sensato (Weil, 1990, p. 72).

Dada a contextualização a respeito do pensamento weiliano acerca dos agentes da educação, sua pretensa superação da instrução e a ação do homem na realidade histórica, nos propomos no capítulo a seguir, a transmutação do formal para o empírico, no esforço de meditar a respeito do modo prático dessa proposta, baseado no que nos parece ser a premissa weiliana: não apenas compreender a realidade, mas de algum modo, que possamos agir na realidade.

5. Uma abordagem sobre a prática educacional e estratégias de ensino

Hannah Arendt, em *A crise na educação* (1957), também discute sobre o lugar da educação, sem analisá-lo como aspecto isolado. Para ela, a crise na educação é parte da crise da modernidade, fazendo também o esforço de analisar os desdobramentos de seu tempo. Seu pensamento, sutilmente influenciado por Éric Weil, cujo texto *Educação como problema do nosso tempo* é publicado no mesmo ano, converge na constatação de que a educação se encontra ligada a outros problemas, no caso de Weil o problema da violência e da função social do filósofo, enquanto ela se debruça no problema da ação. A convergência de ambos aparece justificada no entendimento de que a compreensão do nosso tempo se torna inviável sem que se levem em conta as reflexões acerca da educação.

Arendt (2014), ao pensar acerca da responsabilidade social, trata do conceito da natalidade, que para ela é razão fundamental no debate político, pois a ação dos novos indivíduos interfere diretamente no processo de transformação social. Segundo Silva e Marques (2017, p. 29), Arendt “não trata da condição da natalidade como um nascimento biológico, mas como um aparecer para um mundo aberto às transformações”.

Na concepção arendtiana, nascer significa lançar-se numa série de ações que possibilitem ao homem não apenas se expor, mas, também, atualizar-se e crescer diante das realidades à sua volta, levando em consideração, a capacidade de cada indivíduo de transformar o mundo. Na condição de natais, os homens podem se afirmar, por meio do nascimento, habitantes do mundo e responsáveis por ele (Silva e Marques, 2017, p. 30).

De certa forma, o pensamento de Arendt também se conecta à ideia de liberdade, partindo do pressuposto de que o homem pode interromper um ciclo e começar outro, efetivando assim sua participação no contexto social. Arendt (2014, p. 246), faz uma importante diferenciação entre os termos educação e aprendizagem, e diz que esta primeira precisa ter um final previsível, e trata então de esclarecer a função da escola:

[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. Em segundo lugar, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis. É impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda frequentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo.

Com essa atenção às mudanças, consciente da importante função do educador, questiona-se a partir de então, o papel da filosofia e seu compromisso prático com a educação das crianças, ou ainda melhor: quais pistas metodológicas do ensino de filosofia podemos apreciar e aplicar no contexto da educação básica.

Kohan (2004) defende que as crianças são filosóficas por natureza, pois questionam e buscam entender o mundo. Defende também que, o ensino de filosofia deve ser uma prática contínua, não apenas teórica, ressaltando que é preciso estimular questionamentos sem respostas pré-definidas. Ele destaca a importância de perguntar-se, e justifica-a como uma atividade propriamente infantil:

Para isso, é fundamental uma educação que seja ela mesma curiosa e que alimente a curiosidade e o assombro de educadores e educandos. A narração de uma anedota durante um encontro de formação de educadores populares em área periférica de Buenos Aires permite que Paulo Freire introduza a questão fundamental, vinda de um morador de uma favela da periferia de Buenos Aires: o que significa mesmo perguntar? [...]. É a questão primeira, principal de toda a educação, porque é quando temos uma pergunta que começamos a buscar saber e sair do lugar que habitamos. Por isso, para Paulo Freire, o perguntar não pode ser apenas um jogo intelectual, mas uma postura existencial e epistemológica que dá sentido à vida de educadores e educandos quando vivem a pergunta, a indagação e a curiosidade como parte deles mesmos e quando esse perguntar permite iniciar um processo de conhecimento relacionado à transformação efetiva da própria realidade (Kohan, 2021, p. 52)

Kohan sugere como estratégia o diálogo socrático e insiste que as perguntas são fundamentais para estimular a reflexão, usando como referência a prática pedagógica realizada por Freire (1987), que também defende a dialogicidade e a descreve como essência da educação como prática da liberdade.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, bla bla blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo

contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar que reforçam a matriz em que se constituem (Freire, 1987, p. 81-82).

Ainda sobre o diálogo, Paulo Freire reafirma que este começa na busca do conteúdo programático e que sem ele não há comunicação, e sem esta, também não há educação.

Para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 83).

Assim como a natalidade para Arendt não está diretamente associada ao fator biológico, para Kohan (2021, p. 102), a infância, ou ainda no plural - como ele prefere-, as infâncias, mencionadas por ele, não se referem ao espaço cronológico, mas enquanto “modo livre de aproveitar o tempo”. Ao tratar sobre a infância enquanto escolaridade, Kohan (2021, p. 102) faz questão de lembrar o sentido original da palavra escola, “palavra que deriva do grego *skholé*, que originalmente significa tempo livre”. Neste ensejo, aqui se insere mais um questionamento: de onde partir, sabendo que é nossa missão pensar filosoficamente o ensino de filosofia? Para Kohan, precisamos, primeiramente, nos manter curiosos e comprometidos politicamente para manter a prática educacional em movimento.

Para Gallo (2009, p. 10) uma série de perguntas também atravessa seu horizonte ao pensar no ensino de filosofia e diz que todas essas questões “nos levam diretamente à necessidade de esclarecer quais são os objetivos que queremos com esse ensino”.

É mais importante priorizar os conteúdos filosóficos preparando um curso baseado em temas relevantes ou devemos priorizar a história da filosofia? Se temos mais de 25 séculos de história da filosofia, o que escolher? É possível que o ensino de filosofia seja exclusivamente ensino de filosofar, prescindindo dos conteúdos específicos e focando-se nas habilidades do pensamento? Quais

os métodos possíveis para este ensino? É possível pensar em métodos? Bem, afinal, para que ensinar filosofia? (Gallo, 2009, p. 10).

Lembra então, que de modo geral educam-se as crianças para que possam se preparar para viver em nosso mundo. Faz menção à importância de pensar criticamente sobre o que significam as nossas ações e os nossos pensamentos, é sucinto ao afirmar que “quem pode promover esse tipo de pensar sobre o mundo é a filosofia” (Gallo, 2009, p. 11). E trata de definir o que especificamente está sendo chamado de filosofia.

Podemos dizer, portanto, que a filosofia nasceu como uma busca da verdade, busca da autenticidade no pensamento, movimento de ir além das aparências das coisas e se perguntar o que são as coisas, porque são como são, porque pensamos que são assim. A filosofia é viva. É uma disciplina no pensamento que nos leva a criar conceitos, é pensamento que confere significado à cultura na medida em que pratica sua síntese conceitual, sendo assim, em cada época, a sua verdade (Gallo, 2009, p. 13-14).

Gallo (2009, p. 14) acredita que por meio do ensino de filosofia seja possível incentivar os estudantes a pensarem por si mesmos. Também imagina ser possível “um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões no mundo.” E ao tratar da experiência filosófica, questiona: “Ora, mas almejamos ensinar a filosofia ou o filosofar?” (Gallo, 2009, p. 17).

Provavelmente muitos de nós conhecemos essa clássica discussão em torno da polaridade entre o ensino da filosofia enquanto produto e o filosofar enquanto ato, que surge a partir de uma situação de Kant que, segundo leituras correntes, afirmou que não se pode ensinar a filosofia, mas sim a filosofar. Para Kant, a filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e por isso não pode ser capturado e ensinado (Gallo, 2009, p. 17).

Neste aspecto, trata de evidenciar que defende a posição de que “é impossível desvincular filosofia de filosofar, as duas coisas são, de fato, uma só” (Gallo, 2009, p. 18). Em seu livro *Ensinar filosofia: um livro para professores*, Gallo (2009) dedica a primeira parte à discussão dos métodos e deixa claro que para ele “um ensino de filosofia tem como objetivo proporcionar aos alunos ocasiões de experiência filosófica.” Na segunda parte, se dedica em traçar uma base para a criação de uma didática filosófica, pensando em “como ensinar” e se organiza explicitando a *leitura filosófica, a história da filosofia e a escrita filosófica*.

E então, passa a dividir essa tarefa em etapas: a *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*, considerando também a *avaliação* como parte da tarefa. Defende a filosofia como uma atividade de criação e ao buscar sua especificidade, baseia-se no pensamento de autores franceses de que “a filosofia é a atividade de criação de conceitos” (Gallo, 2009, p. 33), nessa justificativa, também faz considerações sobre o ensino de filosofia como uma atividade com conceitos e sua possibilidade de criar conceitos, reconhecendo assim a sua singularidade:

Os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos: o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças... É nesse plano que surgem os problemas e são os problemas que movem a produção conceitual (Gallo, 2009, p. 39).

Um dos motivos da reflexão proposta aqui neste trabalho, surge exatamente da assombrosa falta de interesse dos estudantes pelas aulas de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental. E apesar do direcionamento de Silvio Gallo aparecer voltado para o ensino de jovens no ensino médio, cabe aqui o exercício de pensar nas adequações de suas pistas metodológicas para a aplicação em sala de aula no ensino fundamental menor.

Mas como iniciar um público tão jovem na atividade de conceituação, visto que nas séries iniciais os alunos encontram-se em processo de aquisição de leitura? E como despertar o interesse dos alunos? Para estas questões, Gallo justifica que uma das razões para esse tipo de questionamento se dá pelo fato de querermos e ou precisarmos competir com as grandes novidades que acabam nos seduzindo na hora de ensinar e reconhece que “atualmente os professores de filosofia vivem o problema não só de ter de saber o que e como ensinar, mas o de apresentar a filosofia aos jovens de forma instigante” (Gallo, 2009, p. 75).

Gallo defende que se deve trabalhar com os textos originais dos filósofos, o que não deve ser um entrave na hora de adaptar o programa proposto por ele nas séries iniciais e é nesse ponto que ele reforça a importância da reflexão do educador sobre seu ensino, ao discutir sobre uma lógica não formativa para o ensino de filosofia.

Traçamos uma linha que nos permite reconhecer uma história onde a educação e a filosofia têm sido fortemente impregnada pela ideia de formação. A filosofia tem sido ensinada, basicamente, para formar pessoas, para fazer algo

de alguém. Esta estratégia pressupõe uma ideia de infância ligada à maleabilidade, à ausência de forma e à consequente necessidade de ser informada (Gallo, 2003, p. 44).

Nossa insistência é que o ensino de filosofia voltado para as séries iniciais esteja baseado no esforço de promover experiências de pensamento filosófico, como propõe Gallo (2003, p. 45):

A noção de experiência do pensamento nos parece fundamental enquanto delimita um espaço que alude às clássicas dicotomias entre professor de filosofia e filósofo, filosofia e filosofar, teoria e práxis. Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepitível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de *filosófica* quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos.

E aqui retornamos à pretensão do ensino de filosofia e sua forma aqui antes mencionada através de programas curriculares com o intuito de uma formação para a cidadania, no esforço de repensar essa forma, que deve estar comprometida apenas com ela mesma. Para que não se caia na armadilha de ir em busca de um ponto de chegada. Pois quando se buscam finalidades, conforme afirma Gallo (2003, p. 47) “a filosofia se torna impossível”.

Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Que pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença, as outras bases da ordem, suas outras possibilidades, seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus deveres. (Gallo, 2003, p. 47).

Gallo (2003, p. 47) nos coloca ainda diante de mais uma provocação: “Como se dá esta experiência em uma instituição superpovoada de ordens determinantes como a escola?” Vanise Gomes¹⁰, professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Município Duque de Caxias, que desenvolve pesquisas em Educação com foco na escola pública e aborda o tema filosofia com crianças, relata sua experiência docente no livro

¹⁰ Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes Pedagoga / Faculdade de Educação / UFF. Mestra em Educação/ ProPEd/ UERJ. Doutora em Educação/ ProPEd / UERJ. É membro do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias / NEFI / UERJ/ RJ.

Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola: encontros e desencontros, e compartilha uma estratégia utilizada em sala de aula a qual intitula de Diálogo como conversa: um movimento de perguntas e respostas, e salienta que esse movimento lhe parece dinâmico:

O interessante e provocador é que na escola estamos cotidianamente envolvidos com as perguntas e respostas na elaboração de enunciados das tarefas diárias, testes e provas com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos. Estamos sempre fazendo uso das perguntas como uma forma de ensinar os alunos e as alunas buscarem através do pensamento lógico e representativo a solução e respostas diante de situações que lhe são apresentadas por meio de perguntas. Apresentamos perguntas e esperamos respostas que já sabemos. As aprendizagens premiadas na avaliação são aquelas que respondem às expectativas do que já sabemos (Gomes, 2017, p. 78).

Gomes (2017, p. 82) então questiona em que medida essa dinâmica desempenha um outro papel na relação de ensino-aprendizagem. E sustenta que “se faz necessário e importante buscar o que de fato nos inquieta”, e que esse movimento carece voltar-se também ao educador, no sentido de se inserir no ciclo de perguntas.

Experiências de pensamento que tentamos exercitar junto com outros no projeto como comunidade de investigação filosófica, só faz verdadeiramente sentido se provocar, primeiramente em nós, perguntas e questões que nos desafiem a viver um encontro com um enigmático que estava contido num mundo infinito (Gomes, 2017, p. 82).

A autora observa ainda o esvaziamento do sentido da palavra experiência. Para esta palavra, tão presente no cotidiano escolar, Kohan (2000, p. 31), recorre ao seu sentido etimológico, do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior*, que significa “provar”, “ter a experiência de”.

Sendo assim, podemos observar na palavra experiência a existência de um sentido que indica um movimento que atravessa um percurso, um caminho, uma viagem sem destino certo, com possíveis riscos e perigos. Então, podemos assim dizer que uma verdadeira experiência somente ocorrerá de fato com autenticidade se o sujeito nela envolvido se arriscar percorrer este caminho sem a preocupação com a chegada, com o final da viagem, mas permitindo que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível, levando a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados (Gomes, 2017, p. 84).

Mas, afinal, há métodos para ensinar a filosofar? É diante deste questionamento, que Gallo (2003, p. 69), vai dizer que “o aprender é sempre um acontecimento e que apesar de não haver métodos para aprender, existem sim métodos para ensinar. No entanto, não existe aleatoriedade nesse processo. Para Gallo (2003, p. 69-70) o filosofar só se faz com método.

[...] dizer que o aprendizado é uma espécie de acontecimento, que foge ao nosso controle, não significa de modo algum dizer que o ensino se faz ao acaso. O professor precisa munir-se de um repertório, e construir estratégias de aula, definir seus objetivos e traçar suas linhas de ação. Precisa, porém, ter a humildade de reconhecer que nem sempre aquilo que ele trabalhar será assimilado diretamente pelos alunos, ou não necessariamente naquela sequência, naquele tempo previsto e não por todos da mesma maneira. E por outro lado, às vezes, alunos aprenderam *mais* do que o professor julgou ensinar, ou mesmo aprenderam coisas das quais o professor jamais suspeitaria. Aí está o mistério e a abertura desta atividade de ensinar, que pode ser tremendamente apaixonante.

O ensino de filosofia para as séries iniciais mostra-se como um desafio, ao mesmo tempo em que um universo de possibilidades se abre no simples contato com o hábito de perguntar das crianças. A pergunta, desencadeadora da criação de conceitos, deve estar sempre presente neste espaço criativo. Considerando que o processo educativo deve conduzir os alunos à autonomia, o professor também deve se dispor à experimentação, se envolvendo e fazendo com que os alunos se envolvam e queiram investigar por conta própria, fazendo seu papel de questionador, como novamente diz Gallo (2003, p. 88): “o professor de filosofia terá que deixar as coisas nubladas”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme fora mencionado anteriormente, o ensino de filosofia nas séries iniciais assume um papel importante no cenário educativo, e aqui mostramos alguns desafios desse fazer. Um fazer sem modo de preparo que exige comprometimento e responsabilidade não apenas na construção de um amanhã, mas na sensibilidade de preservar o espaço atemporal de nossas infâncias. Estar atento às questões de nosso próprio tempo para pensar e repensar um ideal de educação, e ainda refletir sobre o lugar da experiência e da pergunta como motores dessa engrenagem que é o fazer filosófico.

Tomando como base alguns pressupostos, foi possível notar que as estratégias metodológicas para o ensino de filosofia nas séries iniciais não nos podem ser antecipadas, nem tampouco premeditadas, o que não invalida o ato de debruçar-se nas leituras e experiências filosóficas de nossa própria tradição a fim de nos organizamos, para estarmos prontos para experienciar. Assim como faz-se necessário seguir com apontamentos a respeito do cenário do ensino de filosofia na educação básica. E que temos boas pistas metodológicas que podem nos encaminhar ao pleno exercício de nossa função social.

Cabe ressaltar que esta pesquisa trouxe um novo horizonte, diferente do que se pretendia no ponto de partida. E que a filosofia se manifesta justamente quando resolvemos observar o potencial criativo de nossas crianças e de quem se ocupa com o tempo livre reservado às nossas infâncias. Em pesquisas futuras pretendemos dialogar com professores da rede pública, a fim de ampliar o debate e aumentar o repertório dialógico dessa discussão.

REFERÊNCIAS

- ABANDONO ESCOLAR. Atlas Geográfico Escolar. Brasília. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2020. Disponível em: <<https://atlasescolar.ibge.gov.br/brasil/indicadores-sociais/educacao/21978-abandono-escolar>> Acesso em: 28 nov. 2024.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia** / tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de Projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.
- ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1933.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- ARENDETT, Hanna. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo e Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, 28 abr. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm> Acesso em: 21 set. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 21 set. 2024.
- CAMPOS, André Santos. “Cidadania”. **Dicionário de Filosofia Moral e Política**. coord. Antônio Marques e Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Instituto de Filosofia da Nova, 2012.
- CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (org.). **Filosofia e ensino – um diálogo transdisciplinar**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo** / Petrópolis: Vozes, 2015.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CLEMENTE, Augusto Junior. **Cidadania: um conceito inútil?** Curitiba: Appris, 2020.
- COMTE-SPOVILLE, André. **Uma Educação Filosófica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Escola primária para o Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. Rio de Janeiro: 1961.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade**, in Impulso – Revista de Ciências Sociais, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores** São Paulo: Atta Mídia Educação, 2009.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. *Educação e Realidade*. jul/dez, 2002, p. 169-178.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (ORGS). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

GONZÁLES PORTA, Mario Ariel. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

JESUS, Douglas Castro de. **Injustiças, opressões epistêmicas e educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia e infância: pontos de encontro**. In: W.O. KOHAN&D. 1999.

KOHAN, Walter Omar. LEAL, Bernardina (Orgs). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. (org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021

LIPMAN, Mattew. **O Pensar na Educação**; tradução de: Ann Mary Fighiera Perpétuo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras** [tradução de J. Bernard; revisão técnica de Danilo Morales; São Paulo: Edições Paulinas; 1980.

ORIGEM da palavra cidadania. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>> Acesso em: 18 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Marly Carvalho. **Educação em debate** – Fortaleza – Ano 17/18 – nº 29-30-31 e 32 de 1995 – p. 5-14.

WEIL, Eric. **Escritos sobre educação e democracia**. Organização e tradução de Judikael Castelo Branco – Palmas, TO: EDUFT, 2021.

WEIL, Eric. **Philosophie Politique**. Paris: Vrin, 1996.

WEIL, Eric. **Filosofia política**. São Paulo: Loyola, 1990.

WILSON, John. **Pensar com conceitos**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.