



Filosofia para/com crianças, possibilidades e práticas filosóficas nas escolas.

POR ALLAN RODRIGUES

allancr@id.uff.br

Trilhar o caminho filosófico já percorrido por muitos se realiza no ato de “criar novos territórios” fomentando em si uma rede de expansão de conhecimentos que produzem questionamentos e deslocamentos. Antônio Machado, poeta espanhol, diz “*Caminhante, não há caminho. Faz-se o caminho ao andar*”. Esse é o sentido mesmo da experiência filosófica que tem por natureza o exercício desafiador de fazer o próprio caminho, que não pode ser transferido a ninguém e nem é passível de ser recebido dos outros, porque fundado na experiência de cada um.

Tradicionalmente, a filosofia tem sido interpretada como uma disciplina que oferece momentos de abstração da realidade, como se isso fosse desencarnado da concretude da vida. Pelo contrário. Ela se oferece como um desafio, uma aventura que emerge da problematização da vida oferecendo múltiplos sentidos.

Na escola é comum percebermos debates entre os professores acerca da relação entre teoria e prática. Realizam trabalhos numerosos no sentido de estreitar essa relação. É também essa instituição condicionada por modelos e programas educacionais que têm como pressuposto a crença de que são as teorias que devem determinar suas formas de conhecer o mundo. A filosofia inserida nesse contexto como experiência que desencadeia nossas diferentes compreensões da vida e o contato com nossas próprias vivências se faz necessária porque rompe com essa dicotomia entre teoria e prática, pensamento concreto e pensamento abstrato.

Walter Kohan, em um dos seus escritos, nos diz um pouco o que pode ser a filosofia:



A filosofia pode ser entendida de muitas maneiras: como um discurso abstrato, incompreensível, sem sentido; um dispositivo que elitiza o pensar, o obscurece, o dogmatiza; uma história morta, conversa banal, discurso moralista. Mas a filosofia pode ser também algo diferente: uma experiência do pensamento. Com ela podemos nos surpreender, pensar de outra maneira, encontrar o que não buscávamos, problematizar o que somos, transformar a vida que estamos vivendo. Ela pode ser uma tentativa de gerar pensamento, de pensar de outro modo o que já se pensa, de abrir as portas para outras formas de vida – isso aprendemos com Sócrates. (KOHAN, 2012, p. 03)

Essa afirmação de Kohan de que “a filosofia pode ser também algo diferente: uma experiência do pensamento”, de fato, se mostra possível porque ao filosofar vamos pensando sobre o nosso próprio pensamento, parando para observar nossa relação com a vida, a natureza, o mundo. Acessamos o sentido originário das coisas. Essa experiência simples, mas pouco praticada em nosso cotidiano, desperta em nós intensidades e forças que mobilizam estados de surpresa diante do que parecia óbvio e sem tanta graça.

Certo dia imaginei que havia determinado rapaz nesse mundo que, aos poucos, se viu a pensar mais sobre a vida e a perceber que tinha uma noção do tempo como algo sempre previsível, igual, o mesmo. Chegava o verão no seu período previsto e certo. Com ele, vinham as férias, reuniões familiares, banho de mar e rio. Já no inverno vinha uma saudade do calor, mas o prazer de tomar um chá quente e ler um bom livro era inevitável. Na linda e esplêndida primavera nasciam as flores, prazeres e amores. O rapaz percebia a feminilidade do tempo na primavera. Assim, o tempo, senhor das razões, da lógica e velocidade, se tornava aos poucos mais sensível, poético, mais mulher. O outono com os seus raios de sol, mas fracos e leves brilhando nas cascatas dos rios, e que invadiam o quarto do rapaz sem a sua permissão, eram os mesmos a informar o nascimento de outro dia. Esse rapaz foi sendo despertado para a filosofia. Ele foi sentindo, ao mesmo tempo, o confronto com esse ciclo natural da vida, e percebendo que essa relação era filosófica. Foi ele reconhecendo sua ligação com a natureza, acionando em si um modo mais poético de viver.

A filosofia, assim como a experimentada por esse rapaz, nos invade de modo que dá vida a nossa existência, desenvolvendo uma sensibilidade aberta ao pensar e



experimentar novas formas de estar no mundo. Proporciona um tempo de pausa que se faz necessário em meio à vida que corre. Como canta Lenine em “Paciência”: *“Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não pára”*.

A aceleração imposta pelos dias de hoje em nossas vidas nos torna cegos para os acontecimentos, que passam a ser naturalizados, como um belo dia de sol, o chamado de um aluno para tirar alguma dúvida junto ao professor, uma frase como “eu te amo”. A filosofia como ato de surpreender-se tem sido pouco experimentada. Temos olhado para o mundo como uma coisa óbvia, sem entender as tramas que envolvem as histórias das pessoas, suas angústias, seus sonhos, e que estão presentes em seu cotidiano.

No caso do cotidiano da escola, ela também precisa de filosofia, assim como a filosofia precisa da concretude do dia a dia da escola para produzir significações e sentidos. Na direção do que argumenta Deleuze, filosofia é um ato de “criação de conceitos”, produzindo deslocamentos. Através de seus estudos, o pensador também nos remete a compreender que o ato filosófico é um jogo que emerge de estados de concentração. As rodas de conversa filosófica podem ser cada vez mais praticadas na escola de modo a permitir que esses estados sejam mais permanentes.

Deleuze, ao lado de Félix Guattari, mostra que a filosofia é uma “máquina de criar conceitos” como se fosse uma engrenagem que posta em movimento fomenta a contemplação, a reflexão e a comunicação, decorrências desse disparo anterior. Conforme interpretado por Sílvio Gallo, esses atos emergem da criação conceitual e os conceitos são a sua matéria-prima:

Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre os conceitos e comunicamos conceitos (GALLO, 2008, p.37).

A filosofia também acontece quando os conceitos gastos com o tempo são recuperados pela resistência daqueles que neles vêem suas formas próprias de existir, como gritos, sussurros. Essa criação é igualmente arte de inventar-se, trazer à tona a emoção como



estado genuíno e o pensamento como recriação de si mesmo – sua própria verdade. Como bem expressado por López, “ele fecharia sobre si próprio e tudo o que ele pensasse seria verdadeiro” (LÓPEZ, 2008, p. 50).

Essa ideia de filosofia como criação, auto-invenção, promoção de estados genuínos de encontros do sujeito consigo mesmo no jogo da experiência de si com sua própria verdade atravessa a compreensão de uma proposta educativa chamada “Filosofia com Crianças, que tem como um de seus enraizamentos iniciais uma outra proposta intitulada “Filosofia para Crianças”.

O filósofo Matthew Lipman foi o precursor do programa “Filosofia para Crianças” nos anos 60/70. O objetivo do pesquisador era colaborar para que as crianças pudessem pensar criticamente sobre a vida e sua relação com o mundo. Os trabalhos de “Filosofia para Crianças” sugerem que, quando uma criança pensa pela razão, consegue articular um pensamento melhor e razoável. E esse pensamento, quando considerado bem articulado, atua de forma que a criança também possa se debruçar sobre questões morais e existenciais.

Os estudos do filósofo apontam que, através desse uso do pensamento, as crianças criam determinados hábitos que as condicionam a se tornar sujeitos que operem só com a razão formal, argumentativa e lógica, deixando de lado as emoções, entendidas como empecilhos a busca de respostas para os problemas da existência, preparando assim para sua conduta na vida adulta. Tudo indica que é preciso então usar de certo bom senso para se pensar a totalidade da relação entre vida e sociedade, homem e natureza, vida e morte.

Na perspectiva lipmaniana o aspecto lógico (formal) do pensamento não pode ser separado de uma disposição, ao mesmo tempo ética e social para modificar o próprio pensamento. Foi nesse sentido que Lipman enfatizou seus estudos trabalhos mais recente a importância da razoabilidade. (LÓPEZ, 2008, P.12).

Lipman tem como uma de suas inspirações e influências o filósofo John Dewey (1859-1952) e suas concepções de educação. Dewey defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumento para a maturação emocional e intelectual das crianças.



Sua teoria vem corroborada na chamada “educação progressiva” e um dos seus principais objetivos é educar as crianças como um todo, visando o crescimento físico, emocional e intelectual. Segundo Dewey a escola tem que compartilhar de uma discussão democrática.

Lipman toma o método socrático como um modelo essencial que norteia o processo das rodas de conversas que fazem parte de sua comunidade de investigação. Por meio de perguntas na direção da busca de respostas, o filósofo vai levando as crianças a compreender o significado dos temas. Por exemplo, o que seria a morte? A partir dessa pergunta inicial, ele vai demonstrando para as crianças o conceito singular do significado da morte. Nessa perspectiva feita de perguntas e respostas calcada em Sócrates podemos encontrar (re)aprendizagens e recuperação de conceitos.

Partindo da ideia de que “só sei que nada sei”, Sócrates inicia sua peregrinação com os jovens de sua época demonstrando indiretamente que suas “verdades” nada mais eram que crenças, opiniões relativas e pouco fundamentadas porque carentes de justificação. Fazendo com que todos pudessem repensar os conceitos mal formulados e saberes ensinados até então sem o devido exame racional, Sócrates, por intermédio do seu método chamado *maieutica* (em grego, “parto”), permitia que as ideias paríssem do interior de seus interlocutores. Sócrates, desse modo, promovia um desequilíbrio nos outros através de perguntas e respostas, possibilitando o conhecimento original do conceito.

Lipman usa como metodologia o ato do professor sentar-se junto com as crianças em uma roda para a leitura de um livro ou algum outro texto que as sensibilize. A partir disso, iniciam as discussões em torno dos problemas e questões levantados pelas crianças. Lipman concentra seu trabalho em ciclos de novelas escritas pelos próprios autores, onde as crianças são protagonistas e assumem para si os problemas que envolvam a filosofia e experiências vividas.

Após tal proposta chegar ao Brasil, começaram a aparecer discussões sobre a metodologia utilizada por Matthew Lipman, entre as quais algumas feitas de muitas



críticas. Entre os críticos, Renê Silveira que, em seus escritos, aponta algumas questões que colocam a identidade da “Filosofia para Crianças” em situação de vulnerabilidade, que é o “caráter conversador” do programa e o status “alienado” em que fica seu professor. Os pontos frágeis citados são: inadequação entre o pensamento de Platão e o programa, pois Lipman afirmara que o filósofo grego não era contra o ensino de filosofia às crianças; a concepção de filosofia presente no programa é errônea, pois leva a um filosofar no senso comum e não-crítico; os alunos na “comunidade de investigação” tornam-se “filodoxos” e não filósofos devido à superficialidade das discussões, cujo objetivo não é chegar a uma conclusão; e, que o programa insiste absurdamente no caráter formal e metodológico e assim, acaba deixando de lado conteúdos, os quais, para Silveira, são fundamentais.

Somadas a essas críticas ao programa de Lipman, outras vieram no tocante aos aportes teóricos e metodológicos do filósofo. Entre essas críticas, estão as obras: “*Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância*” (2010), de Cláudio Roberto Brocanelli, e a tradução dos livros “*A Filosofia e as Crianças*” (2000), de Marie-France Daniel e “*Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman*” (2008), cuja organizadora é Claudine Leleux. (BRAVO, 2012, p.09)

Depois de algumas críticas, a “Filosofia para Crianças” passou a ganhar alguns precursores no Brasil que validaram e corroboraram o pensamento do filósofo na mesma proporção em que aumentou a compreensão dos pesquisadores acerca do programa. Entre eles estão: José Auri Cunha; Alessandra Fonseca em Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Ensino de Filosofia para Crianças Surdas: novas possibilidades ou respeito às diferenças?*” (2008); Vânia Mesquita T. Silva em “*Formação Docente em Filosofia para Crianças*” (2007); Paula Ramos de Oliveira em “*Filosofia para a Formação da Criança*” (2004); e, “*Filosofia para Crianças na Prática Escolar*” (1998), que tem como organizadores Walter Kohan e Vera Waksman.(Ibidem)

Na dissertação de Vânia da Silva, a autora expõe a proposta de Lipman nos conduzindo a (re)pensar que tal estrutura não é fechada em si mesma; apenas precisa ser ordenada como pensava Lipman. Vejamos a contribuição da autora:



A 'proposta' de FpC foi a tentativa que Lipman encontrou de concentrar sua visão de educação a partir de uma metodologia e de um currículo específicos, que seguem um modelo pré-determinado e que acompanham os cursos e materiais didáticos pensados e produzidos por ele e seus colaboradores. Sendo assim, a proposta é um meio de se efetivar o programa em sala de aula. Vemos então que o programa Educação para o Pensar é fechado em si mesmo. A proposta de Filosofia para Crianças de Lipman está acoplada a ele. Mas a ideia de Filosofia para Crianças, enquanto proposta pode ocorrer de diversos modos, dissociada de um programa específico. Ela é, portanto, aberta; pode ser sempre revista e proporcionar novos caminhos. (SILVA, 2000, p.34).

Percebemos através dos estudos de Vânia da Silva o destaque dado pela autora à estrutura do programa FpC como uma proposta aberta. Demonstra-nos que, apesar de se guiar por um pensar cuja racionalidade é determinada por certa forma como seu ponto de partida, é através desse exercício de pensamento que podemos pensar de outra forma proporcionando novos caminhos. “Só pensando podemos chegar ao pensar”. (KOHAN, 2005, p.214)

Ao investir nas experiências dos protagonistas articuladas com a Filosofia, Lipman tende a organizá-las de uma forma mais lógica e padronizada, de modo que tudo se direciona na perspectiva do ato de trilhar um único caminho.

Ao mesmo tempo, a experiência de cada educando é essencial para o trabalho de “Filosofia para Crianças”, conforme destacado por López:

O conceito de experiência é assim central na proposta de filosofia para crianças na medida em que o critério fundamental de trabalhado é a própria vida das crianças, e não o currículo escolar. Nesse sentido deve-se, o tempo todo, levar em consideração o interesse das crianças e a relação que há entre aquilo que se pensa e discute na sala de aula e sua experiência vital, concreta. (LÓPEZ, 2008 p.15).

Se o trabalho de “Filosofia para Crianças” vai sendo alimentado constantemente pelas experiências dos educandos, pode permitir uma fissura entre aquilo que é da razão lógica e aquilo que é da abstração, considerando essa última também efeito da potência do mundo imaginário, quando não fragmenta em partes sua complexidade, mas dela se alimenta para pensar. Ora, se os interesses das crianças, como dito por López, são fundamentais como dispositivos para o programa, temos então que levar em consideração o fato de que elas criam diversos mundos. Sua imaginação é fértil. E



quando seus mundos de sonhos, que não são cronometrados pelo tempo do cotidiano, da fome e da injustiça, se encontram com o mundo da Filosofia, isso possibilita uma abertura no programa.

A ideia de que existe algo pré-escrito, prescrito ou planejado no programa pode ser refutada quando percebemos que o(s) mundo(s) da criança abre(m) esse planejamento ou a própria estrutura do “Filosofia para Crianças”.

O interessante no cerne do trabalho de Lipman é perceber as estruturas do pensamento, como nos diz López: “A filosofia para crianças apresenta-se então como um caminho para a formação do pensamento e para uma formação dos indivíduos através do pensamento”. (LÓPEZ, 2008?, p.15). Penso que isso também viabiliza estratégias que rompam a estrutura do planejamento cartesiano, fomentando *linhas de fuga*.

Vale ressaltar que tal proposta não está fechada em si porque pode ser acoplada em diversos espaços educativos. Para López, precisamos valorizar o pensamento de Lipman na forma que é. “É um movimento teórico delicado que pode abrir outros horizontes ao projeto original de Lipman e contribuir significativamente a esse incipiente campo teórico e prático que é a filosofia com crianças” (LÓPEZ, 2008, p. 32)

É válido argumentar que a aproximação entre essas duas propostas educativas – a “Filosofia para Crianças” e a “Filosofia com Crianças” – nos ajuda a perceber que é necessário e fundamental fomentar o pensamento que emerge das experiências concretas de nossas relações sociais, da relação entre mundo e escola, por exemplo, o qual precisa de certa ordem para se tornar também objetivo e racional. Mas por outro lado, é necessário compreender que precisamos de uma ordem outra, que não está inserida nessa objetividade, mas está nas relações de sentidos e *afectos* e que permitem explorar e questionar o “razoável”, entendido como racional. Assim, uma possível articulação entre as duas práticas educativas se faz tão necessária, pois existe uma continuidade que não é linear, mas que oscila entre as esferas de pensamento que as animam.



As principais bases da “Filosofia para Crianças” - o pensamento racional, dialógico e lógico - puderam fecundar uma nova filosofia, a “Filosofia com Crianças”.

Como numa partida de xadrez, às vezes um só movimento muda todo o jogo. Assim trabalha também a filosofia, aos pulos, de repente e através de gestos mínimos. A introdução de um conceito alheio ao sistema lipmaniano atuou então como uma impureza, em torno da qual novas ideias vieram-se condensar, permitindo outra compreensão do que é a filosofia e seu ensino. (LÓPEZ, 2008, p.16)

Como nas palavras de López, a filosofia é um movimento, e um simples movimento muda todo o trajeto ou muda toda regra do jogo.

Walter Kohan e Maximiliano López foram os primeiros precursores desta prática filosófica “Filosofia com Crianças” no Brasil, cujas fontes iniciais foram as teorias de Lipman.

Kohan inverte a ideia principal que funda a “Filosofia para Crianças, a saber, de que a filosofia possa “educar” as crianças. Ele aposta num ensino da “Filosofia com Crianças” de modo tal que elas eduquem a filosofia e possam experimentar o “ser criança”. Pedro Bravo nos explica qual o significado da criança no pensamento de Walter Kohan:

Assim, percebe-se uma visão afirmativa da infância, visto como uma diferença, um espaço de liberdade para criação, para o novo; infância como condição da existência humana. Portanto, as crianças deveriam apreender a filosofia por já terem algo ensinar-nos e a ensinar, e não mais possuírem um pensar melhor como diz Lipman. (BRAVO, 2012, p.05)

Começamos a compreender o percurso que Kohan faz para pensar sobre “Filosofia com Crianças” e para conceber a infância como uma “potência de criação”. A filosofia, nessa direção aparece como imagem da criação, como nos diz Deleuze: “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade”. (DELEUZE, 1997, p. 15). E toda criança é singular, pois carrega em seus mundos diversos mundos que extrapolam o dado, criando formas novas de pensar.

Kohan segue com alguns de seus principais inspiradores e interlocutores da Filosofia, como Sócrates, Deleuze e Foucault, que o alimentam em seus trabalhos de pesquisa e, em particular, em sua perspectiva de infância, filosofia e educação.



A contribuição de Sócrates, similar ao identificado por Lipman, está calcada nas perguntas e respostas. Kohan também utiliza em suas rodas o método da *maiêutica*, mas, ao contrário de Lipman, proporciona às crianças um diálogo mais aberto dentro do qual elas possam se expressar e não se preocupar em chegar a uma verdade. Essa perspectiva permite que a criança esteja o tempo todo pensando e articulando os temas com suas experiências próprias e fecundas para si mesma.

Mas, com o avanço das disciplinas, do poder, da criação de formas de aprendizagem alheias, muitas vezes, às singularidades e contradições próprias da condição existencial das crianças, ficaram elas cercadas sempre no certo ou no errado, sendo o “errado” o fator principal para a sua exclusão da escola. Essas questões que envolvem o poder, a disciplina e o espaço escolar foram muito discutidas por Michel Foucault, personagem da história da filosofia que, com seus estudos, muito alimenta Kohan para pensar acerca da relação entre infância, filosofia e educação.

Walter Kohan, na direção dos argumentos de Foucault, problematiza que as concepções da Pedagogia Moderna deixaram marcas no corpo da criança criando mecanismos que possibilitaram seu aprisionamento, pelo uso da vigilância e punição constantes.

É na escola que esse poder de controle se torna mais rígido e permanente. Sendo assim, Foucault chama nossa atenção para formas de classificação disciplinar que compõem nossos sistemas de ensino. E o que é o sistema de ensino? Nas próprias palavras do Foucault:

O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2004, p.44).

O filósofo assevera que o sistema de ensino vem sempre determinado por poderes que estão presentes nesse espaço escolar, que é marcado pelo tempo acelerado, onde todos cumprem ordem sem muito entender quem manda. Afinal, o poder não está tão visível assim. Nas palavras de Kohan, “a vigilância hierárquica funciona como uma máquina



indiscreta. Está composta de técnicas que se baseiam no jogo do olhar”. (KOHAN, 2003, p.73)

Quem manda no aluno? A professora! Quem manda na professora? A diretora! Quem manda na diretora? A Secretaria da Educação! Quem é que manda na Secretaria da Educação? O Governo! Quem é o Governo? Nessa hora uma resposta não fica visível, pois, alguns dirão que o governo é povo, outros diriam que é um grupo restrito da classe dominante.

Assim, nessa hierarquização onde a disciplina é o fator primordial ou dispositivo para essa ordem e linearidade, Foucault em seus escritos nos diz que ela mesma atua como o poder que está nos mecanismos mais insuspeitos presentes nas relações, ou seja, o poder não tem cara ou corpo.

Depois de Sócrates e Foucault, Deleuze, filósofo do qual se impregna Kohan para tratar de pensamento. Deleuze traz inúmeras contribuições para os estudos da “Filosofia com Crianças”. Como pensamos? Pensamos certo ou errado? Quando pensamos? Podemos ensinar a pensar?

O pensar é um encontro. Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos. É o choque imprevisto com o que nos obriga a pensar, que nos comove inteiramente, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizarmos-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar. (KOHAN, 2003, p. 232)

O pensar traduzido por Kohan nos remete a uma tempestade que nos desloca para longe, abrindo caminhos inimagináveis, sentimentos sem palavras, incontáveis e incontrolláveis. Talvez, o prefixo “in”, prefixo de negação, seja mais devidamente correto para se definir o pensar. Incontáveis, incontrolláveis, imagináveis, indecisos e impossíveis... Essas palavras sugerem desvios, choques e incertezas. Essa metáfora do pensar como algo intempestivo nos leva a concordar de forma indubitável com a afirmação de Kohan de que “o pensar é um encontro”, sendo o encontro recheado de incertezas. Isso é a vida!



Os autores aqui citados brevemente – Gilles Deleuze, Sócrates e Foucault – entre outros, influenciam a proposta educativa “Filosofia com Crianças”, que atua na tensão entre as dicotomias do pensamento dogmático ensinado na escola pelos métodos e regras e o pensamento rizomático deleuziano.

Ao lado de Walter Kohan, Maximiliano López vem contribuindo muito para os estudos da “Filosofia com Crianças”, entre outros, na interface Arte, Educação e Filosofia. No livro intitulado “*Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico*” (2008), resultado de sua dissertação de mestrado, López argumenta que essa prática ensina, já que aquele que nela trabalha oferece signos aos outros.

A “filosofia com crianças” é uma forma de intervenção pedagógica muito especial. Dedicado à prática filosófica na escola, aquele que trabalha em “filosofia com crianças” pode, legitimamente, ser considerado um educador, alguém que ensina, no sentido de oferecer signos. Ele oferece textos e organiza em torno deles uma discussão. Por ser uma tarefa pedagógica, a “filosofia com crianças” é uma intervenção, um modo de influir intencionalmente na experiência das pessoas. (LÓPEZ, 2008, p.12)

Através das intervenções filosóficas podemos acessar os modos de vida das pessoas, suas histórias, vivências cotidianas, emoções e problematizações. A escola tem caminhado muito na direção de um paradigma que prioriza o pólo do pensamento lógico, calculista, formal, excluindo as possibilidades fecundas e emergentes do pensamento imaginário. O sistema educacional é regido pelo tempo cronológico e árduo do trabalho não como algo criativo, mas como dever, obrigação que tende a negar as necessidades psíquicas, filosóficas, políticas, sociais e históricas de cada sujeito.

López ressalta que há dois tipos de educação: a educação cronológica que açoita nossas crianças, não permite que vivam o seu espírito de infância, não deixa que acreditem em si mesmas e se permitam a algo. Essa educação produz nas crianças a reprodução dos adultos. “A pedagogia é transmissora de palavras, dados, informações saberes e habilidades”. (LÓPEZ, 2008, p.36)

Mas, para López, existe um segundo eixo que se faz necessário na educação: “No segundo eixo, ela coloca em jogo o sentido e o valor dessas palavras, dessas



informações, dessas habilidades e saberes”. Esse segundo eixo é chamado de “eixo da educação intensivo” – o pensamento – “porque conecta o pensamento com sua exterioridade, com aquilo que, desde fora, faz pensar”. (LÓPEZ, 2008, p.72)

Percebemos realmente que a educação se caracteriza pelos dois eixos, vivendo essa dualidade que se materializa nos *praticantes* (CERTEAU, 1994) do cotidiano escolar. Talvez por isso que a educação seja tão complexa. Podemos igualmente chamá-la de incompleta, porque à medida que tensionamos esses dois pólos, descobrimos “caos em movimentos” que formam essa mesma escola.

A “Filosofia com Crianças” não pode ser encarada como uma disciplina, pois a disciplina ocorre pela formalização, pelo sistema de ensino, caracterizando-se pelo número de horas a ser cumprido, no campo do instituído.

Pode essa prática levar ao exercício de um pensamento racional e lógico, mas também mais poético, vivo e simbólico? E qual a melhor prática filosófica? Percebemos que não existe melhor ou pior, pois na verdade existe disposição dos agentes que estão envolvidos nos processos e um amadurecimento que se constrói no viver e pensar a filosofia dentro do contexto de cada sujeito nele inscrito. Isso é extremamente singular.

Além disso, podemos considerar equivocada a ideia que existe uma ruptura entre as filosofias aqui citadas, pois se a função da filosofia é (com)partilhar pensamentos, criar possibilidades, fomentar *linhas de fugas* para que possamos compreender o mundo, a relação entre homem e natureza, a relação de cada um consigo mesmo e com os outros, as duas práticas atuam nesse sentido: fazer viver a filosofia, seja pelo modo estrutural, pelas rodas de conversas para criar discursos coerentes, racionais e bem argumentados e significados, ou para compreender e criar os sentidos, valores, saberes e conhecimentos que surgem do fluxo da escola e da própria vida.



Referências

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: Educação para o Pensar Filosófico na Infância**. Petrópolis: VOZES, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1 - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. Editora NOVA ALEXANDRIA, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **A Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ (Org.); OLARIETA, Fabiana Beatriz (Org.). **A Escola Pública aposta no Pensamento**. 1. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. 254p

LELEUX, Claudine (Org.). **Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTON, Silmara Lúcia. **Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação**. Tese defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2005.



NIETZSCHE, Friedrich. Para **Além do Bem e do Mal**. Lisboa: Guimarães Ed., 1978.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia para a Formação da Criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVA, Dagmar de Mello e; MARTON, Silmara Lúcia. **Autoformação e Experiência Sensível em “Filosofia com Crianças”**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Número 18. pág. 124 a 141. Maio-outubro/2012.

SILVA, Vânia Mesquita Trindade. **Formação Docente em Filosofia para Crianças**. Araraquara: UNESP, 2007. P. 188. Dissertação defendida junto ao Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

SILVEIRA, Renê José T. **A Filosofia vai à Escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

SOUZA, Eliseu Clementino de (Org.); ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. 1. Ed. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS / EDUNEB, 2006. v. 01. 357p.

SOUZA, Pedro Bravo de. **O Ensino da Filosofia para/com Crianças no Brasil: Um estudo de como ele vem sendo pensado**. In: VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação – UERJ, 2012.