

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA SILVA MOURA

**O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA-UFU)**

Uberlândia – MG

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA SILVA MOURA

**O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA-UFU)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon

Uberlândia – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M929 Moura, Leticia Silva, 1993-
2025 O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA - UFU) [recurso eletrônico] / Leticia Silva Moura. - 2025.

Orientador: Márcio Danelon.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.395>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Danelon, Márcio ,1971-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2025/941, PPGED				
Data:	Seis de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:05
Matrícula do Discente:	12312EDU041				
Nome do Discente:	LETICIA SILVA MOURA				
Título do Trabalho:	"O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA-UFU)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia"				

Reuniu-se no, através da sala virtual Teams, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Rodrigo Pelloso Gelamo - UNESP; José Benedito de Almeida Júnior - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2025, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Benedito de Almeida Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/08/2025, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Pelloso Gelamo, Usuário Externo**, em 21/08/2025, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6548801** e o código CRC **80ABD412**.

AGRADECIMENTOS

É preciso coragem para atravessar um percurso que nos transforma. Escrever estas palavras é mais do que uma formalidade acadêmica: é um gesto de gratidão profunda às mãos, vozes, silêncios e presenças, físicas ou simbólicas, que sustentaram, acolheram e iluminaram o caminho que este mestrado representou em minha vida. Estes agradecimentos não seguem uma ordem de importância, mas uma trilha afetiva, feita de encontros e atravessamentos, que compõem a história dessa travessia acadêmica e existencial.

Foram dois anos e meio de intensas vivências, em que sentimentos antagônicos coexistiram: dúvida e certeza, dor e encanto, solidão e pertencimento. Ao longo desse processo, fui atravessada por acontecimentos que me convidaram ao questionamento, que puseram à prova minha capacidade, mas que também revelaram minha força, minha potência e meu compromisso com a educação e com o conhecimento. A mim mesma, sou grata por não ter desistido. E a todas as presenças, visíveis ou invisíveis, próximas ou longínquas, que, de alguma forma, caminharam comigo, dedico estas palavras.

Filha da escola pública, sem cursinhos ou modelos próximos na família com ensino superior, meu percurso educacional foi um salto no escuro. Agradeço, com o coração cheio de afeto, às docentes Profa. Ms. Ariane de Souza Siqueira (Biologia) e Profa. Luzia Aparecida (Língua Portuguesa e Literatura), minhas professoras no ensino médio da Escola Estadual Antônio Thomaz Ferreira de Rezende, por lançarem luz sobre esse salto. Vocês enxergaram em mim aquilo que eu ainda não via, e me impulsionaram a crer na universidade como lugar possível.

A todos(as) professores(as) que trilharam comigo as diversas etapas da formação em Psicologia e Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), minha gratidão. Em especial, à Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti, minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia, que me apresentou a pesquisa com mãos firmes e um coração acolhedor. Foi ela quem, com paciência e generosidade, caminhou comigo, literalmente me pegou pela mão e ensinou o ofício de investigar.

À Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente, da Faculdade de Educação, por abrir minha visão para o mestrado e mostrar que eu era capaz, mesmo em tempos difíceis de ensino remoto, impostos pela pandemia da Covid-19. À Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza, também da Faculdade de Educação, que durante a residência pedagógica me orientou com dedicação, acreditando em meu potencial com afeto e firmeza, e, com seu exemplo, também despertou em mim a vontade de

seguir o caminho da pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, minha gratidão pela acolhida. Iniciei este mestrado com incertezas, entre elas a de não ter um projeto inicial claro, mas cheio de desejos, paixões e perguntas que me moviam. A escrita, embora muitas vezes solitária, foi um espaço de criação e de encontro: comigo mesma, com a Filosofia, com as crianças, com a potência do pensar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Danelon, minha admiração e agradecimento sinceros. Seu olhar calmo e sensível, seus conselhos nos momentos de caos, quando eu tentava conciliar dois cargos na Prefeitura Municipal de Uberlândia e a produção acadêmica, foram fundamentais. Obrigada por me apresentar a teoria e metodologia de Matthew Lipman, que abriu uma nova janela de sentido para minha pesquisa e para a forma como compreendo o pensar filosófico com as crianças. Obrigada por acreditar em mim e por partilhar comigo seu conhecimento. Foi uma honra ser sua orientanda.

À banca avaliadora, composta pelos professores Prof. Dr. Armindo Quillici Neto, Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior e Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, minha imensa gratidão. Aos professores Armindo e José, que caminharam comigo desde a qualificação; ter seus olhares atentos, suas leituras cuidadosas e suas contribuições generosas foi uma experiência enriquecedora. Obrigada pelo tempo dedicado, pelo diálogo respeitoso e pelas orientações que ampliaram meu campo de visão. Ao professor Rodrigo, minha gratidão, por integrar essa etapa final da jornada e dedicar seu tempo à leitura e avaliação deste trabalho. Ter cada um de vocês nesse momento é mais do que uma honra: é uma presença que ilumina o fim de um ciclo e anuncia novos começos.

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, hoje reitor da universidade, cujas aulas me ensinaram, entre tantas outras coisas, a refletir sobre o peso das escolhas que fazemos na vida acadêmica. E, *in memoriam*, à Profa. Dra. Romana Isabel Brázio Valente Pinho, que, com sua sabedoria e ternura, fez uma grande diferença na construção da minha pesquisa, e cuja presença nunca será esquecida.

À Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, da Faculdade de Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (Gepli), pelo acolhimento e pela oportunidade de partilhar reflexões ao longo da minha formação. Sua escuta atenta e as discussões promovidas no Gepli contribuíram, ainda que de modo indireto, para a construção do olhar que orientou esta pesquisa.

À Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba), mais que um campo de pesquisa: espaço de afeto, pensamento e acolhimento. À diretora Profa. Dra. Núbia Silvia Guimarães, pelo entusiasmo e pela abertura à minha proposta. E, especialmente, ao(à) docente da área de Filosofia da Eseba, cuja identidade não posso revelar por questões éticas, mas que tornou viável a concretização deste trabalho, com sua disponibilidade, parceria e generosidade no compartilhamento de saberes.

Aos colegas do PPGED, minha rede de troca, apoio e resistência. Aos secretários Ali Ahmad Smidi e James Madson Mendonça, que, com paciência e precisão, responderam aos meus e-mails e ofereceram orientações administrativas. A todos e todas que partilharam comigo risos, lágrimas, leituras e descobertas: meu abraço e reconhecimento.

Aos meus alunos e alunas, deixo meu carinho e gratidão. São eles que me ajudam a construir minha identidade como professora e pesquisadora. Suas perguntas, seus olhares, seus silêncios e gestos são matéria viva para o pensamento. É com eles, e por eles, que sigo acreditando que a filosofia deve ser vivida desde cedo, como forma de ampliar a escuta, cultivar a curiosidade e convidar o ser à reflexão. Pois esta pesquisa não se concretiza apenas como um trabalho acadêmico: ela é também manifestação do que acontece quando se leva a sério o pensamento infantil. Ensinar Filosofia às crianças não é ensinar conceitos; é abrir caminhos para que elas mesmas formulem perguntas, duvidem do óbvio, reflitam sobre o mundo e sobre si. É cultivar o solo da autonomia, da ética e da sensibilidade. Ao mergulhar nesse tema, fui transformada. Entendi que pensar com as crianças é um gesto de esperança, uma aposta no inédito, no possível, no humano.

À minha mãe, Kellen Cristina Silva Moura, mulher forte e sensível, minha gratidão eterna. Você é minha base e minha fortaleza. Ao meu pai, Leoni Francisco da Silva Moura, exemplo de generosidade e retidão. Juntos, vocês foram e são meus maiores incentivadores. Fizeram o possível e o impossível para que eu pudesse estudar, sonhar e realizar. Tudo que conquistei é também conquista de vocês.

Aos meus irmãos, Larissa Silva Moura e Leandro Silva Moura, que são parte do meu chão e da minha alegria, e cujas vidas, juntas à minha, formam o que sou. Não sou quem sou sem a força e o apoio de vocês, que compartilham comigo não apenas o sangue, mas também os desafios e as conquistas, sempre com amor e companheirismo.

À minha filha Alícia Vieira Moura, meu raio de sol, razão maior dos meus dias. Muitas vezes precisei renunciar a momentos ao seu lado para me dedicar aos estudos, mas saiba que tudo também foi por você. Que você cresça sabendo que é possível, com dores e delícias, escrever a

própria história com coragem. E ao meu sobrinho Miguel Gonçalves Moura, que também ocupa um lugar imenso no meu coração. Você é um reflexo do amor mais puro e da alegria que preenche os meus dias. Que você cresça sabendo o quanto é amado e importante para nossa família.

Aos meus avós paternos, Maria Zomilda da Silva Moura e Jerônimo Francisco Moura (Zicão), esse último *in memoriam*, minha homenagem e carinho. Seus exemplos de vida, suas histórias e ensinamentos me habitam. A você, meu avô, dedico também este trabalho, com saudade e ternura.

Aos familiares e amigos que compreenderam minhas ausências e celebraram comigo cada conquista, mesmo à distância, meu muito obrigada. Cada um de vocês ocupa um lugar importante em minha vida.

A Deus, força maior que me guia, protege e inspira, independentemente de religião ou doutrina. Que Ele continue sendo luz nos meus caminhos, sustento nos dias difíceis e presença nas pequenas alegrias que fazem a vida valer a pena.

Que estas palavras sejam memória, semente e agradecimento. Que sejam também um convite, para que mais vozes se ergam, fortaleçam-se e se permitam sonhar com uma educação possível, amorosa e transformadora. Como diz a própria filosofia: toda pergunta já é um movimento de liberdade. Que sigamos, junto às crianças, perguntando o mundo.

RESUMO

Esta dissertação é uma pesquisa vinculada ao mestrado acadêmico em educação, na linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). Tem como objetivo analisar como se configura o ensino de filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba). O estudo investiga aspectos históricos, curriculares e metodológicos da disciplina, com ênfase na articulação entre os referenciais teóricos adotados e a prática docente relatada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a entrevista reflexiva semiestruturada com um docente atuante na área. Foram examinados documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE), o planejamento de curso e as atividades referentes ao ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental. A técnica de análise de conteúdo, com enfoque categorial, possibilitou a interpretação crítica dos dados, revelando uma prática comprometida com a escuta das crianças, a construção coletiva de sentido e a valorização da experiência como forma legítima de conhecimento. A proposta pedagógica da Eseba transita criticamente entre diferentes referenciais teóricos, como a comunidade de investigação de Lipman, os deslocamentos conceituais propostos por Kohan e a filosofia como criação de conceitos, presente na perspectiva de Deleuze. Além disso, a prática filosófica observada se distancia de modelos conteudistas e verticais, assumindo uma abordagem dialógica e horizontal que reconhece as crianças como seres pensantes. Constata-se que a Eseba se configura como um território de invenção pedagógica, no qual a filosofia ocupa um papel formativo central na constituição de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos.

Palavras-chave: ensino de filosofia; crianças; ensino fundamental; currículo

ABSTRACT

This dissertation is part of the academic master's program in education, within the research line of History and Historiography of Education at the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED-UFU). It aims to analyze how philosophy teaching is configured for children in the 1st to 3rd grades of elementary school at the School of Basic Education of the Federal University of Uberlândia (Eseba). The study investigates historical, curricular, and methodological aspects of the subject, with an emphasis on the articulation between the theoretical frameworks adopted and the reported teaching practice. This qualitative research employed documentary analysis, bibliographic research, and semi-structured reflective interviews with a teacher working in the field. Institutional documents were examined, such as the Political-Pedagogical Project (PPP), the Educational Curriculum Parameters (PCE), course plans, and activities related to philosophy teaching in the early years of elementary education. The content analysis technique, with a categorical approach, enabled a critical interpretation of the data, revealing a practice committed to listening to children, the collective construction of meaning, and the valuing of experience as a legitimate form of knowledge. Eseba's pedagogical approach critically navigates different theoretical frameworks, such as Lipman's community of inquiry, the conceptual displacements proposed by Kohan, and philosophy as the creation of concepts, as present in Deleuze's perspective. Furthermore, the observed philosophical practice distances itself from content-centered and hierarchical models, adopting a dialogical and horizontal approach that recognizes children as thinking beings. It is observed that Eseba constitutes a space of pedagogical invention, in which philosophy plays a central formative role in shaping autonomous, reflective, and critical subjects.

Keywords: philosophy teaching; children; elementary education; curriculum

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O que é Filosofia?.....	17
1.2 Percorso metodológico.....	21
1.2.1 Abordagem metodológica.....	22
1.2.2 Tamanho da amostra.....	23
1.2.3 Encontro inicial	23
1.2.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	24
1.2.5 Local da entrevista e instrumentos de coleta de dados.....	24
1.2.6 Metodologia de análise dos dados: análise de conteúdo	24
 2. FILOSOFIA: TRADIÇÃO, DIVERSIDADE E O PAPEL NA CONSTRUÇÃO DO SABER.....	 26
2.1 Filosofia no Brasil: trajetórias e desafios.....	35
2.2 Presente no médio, ausente no fundamental.....	42
 3. FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN.....	 52
3.1 Recursos pedagógicos.....	54
3.2 Construindo comunidade de investigação	59
3.3 Conteúdo curricular	62
3.4 O papel do professor.....	64
3.5 A filosofia para crianças e suas influências	66
3.6 Algumas reflexões	68
 4. CURRÍCULO, MÉTODO E VOZ DOCENTE: UMA IMERSÃO NA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS NA ESEBA-UFU.....	 76
4.1 História da Filosofia na Eseba: a construção do currículo da disciplina.....	76
4.1.1 Eseba em foco: o Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	81
4.1.2 Concepção de aprendizagem.....	86
4.1.3 A Filosofia no 1º ciclo da Eseba.....	88
4.1.4 Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) da área de Filosofia da Eseba.....	96
4.1.5 Objetivos gerais do componente curricular.....	97
4.1.6 Estrutura programática.....	98
4.1.7 Conteúdo de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.....	100

4.1.8 Ementa e habilidades específicas.....	102
4.1.9 Objetivos de aprendizagem.....	103
4.2 A metodologia do ensino de Filosofia na Eseba.....	105
4.2.1 Planejamento.....	108
4.2.2 Recurso que provoca, espaço que fala.....	110
4.2.3 Interdisciplinaridade.....	113
4.2.4 Avaliação.....	116
4.3 A formação e o papel do docente de Filosofia na Eseba.....	120
4.3.1 A Filosofia em ato: articulações entre teoria e prática.....	124
4.3.2 Escuta, mediação, construção do pensamento e desafios.....	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES.....	140
ANEXOS.....	144

1. INTRODUÇÃO

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves

Há caminhos que nascem das perguntas que carregamos, ainda sem sabermos como as nomear. Crescemos perguntando, sentindo, imaginando e, muitas vezes, é nesse gesto curioso, tão próprio da infância, que começam a se formar as raízes da filosofia. Antes mesmo de saber o que era pensar filosoficamente, eu já carregava em mim esse impulso de querer entender o mundo, os outros e a mim mesma.

Sou filha do interior de Minas Gerais, nascida na cidade de Prata e, desde 2002, vivo em Uberlândia, para onde me mudei com minha família em busca de novos horizontes. Minha formação escolar ocorreu integralmente em instituições públicas, uma vivência que me moldou profundamente. Transitei entre as redes municipal e estadual de ensino, sendo essa última o palco dos marcos mais significativos da minha escolarização e formação humana. Foram nesses espaços, muitas vezes carentes de recursos, mas ricos de histórias, afetos e resistências, que minhas primeiras perguntas filosóficas talvez tenham nascido, ainda que de forma silenciosa e intuitiva.

Na infância, como muitas crianças, sonhei em seguir diversas profissões: bailarina, astronauta, detetive, diplomata... Contudo, foi na adolescência que comecei a vislumbrar uma direção mais concreta: o jornalismo. A ideia de investigar e comunicar me fascinava e, por um tempo, acreditei que seria esse o meu caminho. Tudo mudou quando decidi fazer um teste vocacional, buscando clareza sobre meu futuro profissional. O resultado veio com força e convicção: psicologia. A partir dali, nasceu em mim o desejo genuíno de compreender o ser humano, e a psicologia passou a ser, definitivamente, o meu objetivo.

Durante o ensino médio, tive o privilégio de ser incentivada por duas professoras que marcaram profundamente minha trajetória: a Profa. Me. Ariane de Souza Siqueira, de Biologia, e a Profa. Luzia Aparecida, de Língua Portuguesa e Literatura. Ambas desempenharam papéis fundamentais, seja ao me encorajarem a participar de atividades como o Programa Alternativo de

Ingresso ao Ensino Superior (Paies)¹, seja ao me ajudarem a enxergar minhas capacidades.

A professora Luzia, em especial, me motivava constantemente a ler, a escrever e a me dedicar aos estudos com afinco. Foi por incentivo dela que participei de um campeonato de nível estadual de redação, ficando entre os três primeiros colocados, fato que fortaleceu ainda mais minha autoconfiança.

Lembro com nitidez do entusiasmo que sentia, sempre que as notas das etapas do Paies eram divulgadas, e a sensação de estar cada vez mais próxima de ingressar na universidade me preenchia. Ao final do ensino médio, com 17 anos, concretizei esse desejo ao ser aprovada para o curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A universidade me transformou profundamente. Foram cinco anos e meio de intensas descobertas, desafios, amadurecimento e ressignificações.

Ingressei na universidade uma jovem com visão imatura sobre o mundo, e saí com uma percepção crítica, mais sensível e consciente da realidade social ao meu redor. A faculdade não apenas me formou profissionalmente, mas também me transformou como sujeito. Aprendi a questionar, a escutar, a compreender diferentes perspectivas e a reconhecer as estruturas que moldam as desigualdades sociais. A convivência com colegas e professores, e as experiências práticas ampliaram minha empatia e reforçaram em mim o compromisso ético com a transformação da realidade.

Foi também durante a graduação que vivi a maior transformação da minha vida: me tornei mãe. Essa nova condição trouxe inúmeros desafios, mas também um aprendizado profundo sobre amor, resiliência e responsabilidade. Contar com o apoio incondicional dos meus pais, irmãos e amigos foi fundamental para que eu não desistisse. Conclui a graduação em Psicologia no ano de 2016, mas sentia que algo ainda faltava, especialmente no campo da Psicologia Escolar.

Movida por esse sentimento de incompletude, iniciei, em 2018, o curso de Pedagogia, também na UFU. Naquele momento, conciliar maternidade, trabalho em tempo integral e o curso noturno foi uma experiência exaustiva, mas imensamente transformadora. Durante essa etapa, conheci professores(as) inspiradores(as), como a Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente e a Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza, que me acolheram com carinho e me incentivaram a acreditar em uma educação mais humana e verdadeira.

Foi durante esse processo que a pandemia de Covid-19 se instalou, exigindo de todos nós

¹ O Paies foi um sistema de ingresso alternativo ao vestibular tradicional, implantado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ele propunha uma avaliação contínua e progressiva dos estudantes ao longo dos três anos do ensino médio, integrando o processo seletivo ao percurso formativo do aluno. O programa recebeu críticas relacionadas à possibilidade de reforço de desigualdades e ao aumento da competição entre escolas.

uma adaptação forçada ao ensino remoto. Como ingressei no curso antes da pandemia, vivi a experiência acadêmica dividida entre dois contextos muito distintos: metade do curso de forma presencial e a outra metade online. Mesmo diante da insegurança, do medo e da exaustão, segui firme: cursei as disciplinas remotamente, realizei estágios e participei da Residência Pedagógica. Essa transição inesperada me ensinou sobre resiliência, autogerenciamento e a importância do vínculo, mesmo à distância.

Em meio a essa turbulência, uma notícia me trouxe alento: fui aprovada em primeiro lugar no processo seletivo para professora substituta na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba). Iniciei minha atuação docente ainda em novembro de 2021, no mesmo mês em que coleei grau, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, de forma remota. Em 2022, com a retomada das aulas presenciais, continuei com o mesmo ano de ensino. Foi um período de encantamento, insegurança e aprendizado. Embora não tenha realizado estágios presenciais, aprendi muito com os alunos, com a equipe pedagógica e com a rotina escolar durante minha atuação. Em 2023, permaneci na Eseba, dessa vez com uma turma de 2º ano, além de ter feito substituições de professores na educação infantil e nos 1º e 5º anos do ensino fundamental.

Foram dois anos ricos em experiências, e foi nesse cenário que a ideia da minha pesquisa começou a se delinear. Sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Danelon, iniciei o mestrado em Educação pela UFU, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Fui apresentada à teoria de Matthew Lipman, criador do programa de Filosofia para Crianças, assim como às críticas e debates em torno dessa abordagem. Desde então, fui me apaixonando cada vez mais pela proposta de pensar a Filosofia como algo acessível, potente e transformador para as crianças. Minha pesquisa nasceu dessa experiência viva e da convicção de que a filosofia com crianças pode abrir diversos caminhos no processo educacional.

No final de 2023, assim que venceu meu contrato com a Eseba, fui contratada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) para assumir o cargo de professora em um projeto de alfabetização. Dessa forma, iniciei o ano de 2024 no Programa Fortalecimento da Aprendizagem (PFA), voltado à recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Minha atuação ocorreu com duas turmas compostas por alunos dos 4º e 5º anos que ainda não estavam alfabetizados, o que exigiu um trabalho intenso e cuidadosamente direcionado à superação das defasagens.

Simultaneamente, fui contratada para o cargo de analista pedagógica em uma escola de educação infantil da PMU. Passei, então, a dividir meus dias entre esses dois cargos: professora alfabetizadora e analista pedagógica, além das demandas do mestrado. Em pouco tempo, o acúmulo de responsabilidades começou a afetar minha saúde emocional. Foi nesse momento de

esgotamento que, mais uma vez, o professor Márcio me acolheu, oferecendo escuta, orientação e apoio.

Com sua ajuda, encontrei um novo rumo. Compreendi que, para continuar minha pesquisa com qualidade e preservar minha saúde, seria necessário fazer escolhas difíceis. Optei por pedir demissão do cargo de analista pedagógica, que demandava mais tempo e energia. Essa decisão foi dolorosa, mas essencial para preservar meu bem-estar e manter meu compromisso com o percurso acadêmico e investigativo.

Hoje, ao concluir esta dissertação e encerrar minha trajetória no mestrado, sigo reconhecendo com orgulho e lucidez cada passo percorrido. A escolha por investigar a filosofia para crianças surgiu de um processo contínuo de encantamento pela possibilidade de ensinar Filosofia de forma acessível, sensível e dialógica às infâncias. Desde o meu primeiro contato com a proposta de Lipman, cada leitura, aula e prática fortaleceu em mim a convicção de que o pensamento filosófico tem, sim, lugar nas salas de aula da educação básica. Minha experiência como professora entrelaçou-se diretamente ao tema deste trabalho e, ao longo da escrita, fui me envolvendo cada vez mais com a investigação e com o desejo de contribuir para a valorização do diálogo, da escuta e do pensamento autônomo, reflexivo e crítico das crianças.

Durante o processo de elaboração desta pesquisa, também estive envolvida em outras formações e vivências que ampliaram minha visão sobre a educação. Atualmente, curso a Especialização em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva, oferecida na modalidade a distância pela Faculdade de Educação (Faced) da UFU. Essa formação surgiu da necessidade sentida em sala de aula, especialmente diante dos desafios de promover uma educação que acolha e respeite as singularidades dos estudantes. Trata-se de uma temática com a qual já tinha afinidade, desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia, e que considero essencial para uma atuação docente comprometida com a equidade e a inclusão.

Em 2025, tomei posse no concurso público da Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU) para o cargo de coordenadora pedagógica, no ensino fundamental 1 e 2, oportunidade que representou um novo e significativo passo na minha trajetória profissional. Assumir essa função tem ampliado minha experiência na área da gestão educacional e me permitido observar a escola sob outra perspectiva: mais abrangente, estratégica e voltada à construção coletiva de práticas pedagógicas. Ao transitar entre a coordenação e a sala de aula, venho compreendendo com mais profundidade os desafios que envolvem o cotidiano escolar.

Essas vivências, desafiadoras e formadoras, reforçam meu compromisso com uma educação plural, crítica e amorosa. Esta dissertação é, portanto, o resultado de um percurso de vida, de formação e de afeto – um trabalho que nasce de questionamentos, das dúvidas e da

prática, alimenta-se da teoria e projeta, a partir das minhas experiências pessoais da atuação docente e dos processos formativos, uma educação filosófica para e com as crianças, como uma possibilidade real de transformação.

1.1 O que é Filosofia?²

A palavra filosofia tem suas raízes no grego antigo, originando-se do termo *φιλοσοφία* (*philosophia*). Esse termo é composto por duas partes: *φίλος* (*philos*), que se traduz como “amigo” ou “amante”, e *σοφία* (*sophia*), que significa “sabedoria” (Houaiss, 2009). Segundo Laterza e Rios (1971), a expressão *philo* é derivada de *philia*, referindo-se a conceitos de amor, amizade e dedicação, enquanto *sophia* denota sabedoria. Os autores esclarecem que, frequentemente, o vocábulo é utilizado para designar a própria sabedoria humana, adquirida através da razão, que intui e raciocina.

Nesse sentido, a etimologia da palavra pode ser traduzida literalmente como “amor à sabedoria”, refletindo a ideia de uma busca apaixonada e incessante por conhecimento e compreensão das questões fundamentais da vida e da existência humana. Pitágoras, filósofo pré-socrático e matemático, foi um dos primeiros a utilizar essa expressão. De tal modo, fica evidente que a filosofia não se restringe ao puro logos ou à pura razão, mas representa, de fato, uma busca amorosa pela verdade (Gallo, 1997).

A Filosofia se distingue das demais formas de conhecimento pelos procedimentos específicos que emprega, tanto na formulação de suas questões quanto na construção de respostas. Filosofar consiste em desenvolver um processo de investigação e reflexão pautado pela criticidade, pelo rigor e pela profundidade, sempre orientado por uma busca ampla e repleta de sentido. Trata-se de um esforço para compreender totalidades e referenciais fundamentais, partindo das grandes perguntas que os seres humanos se colocam ao longo da vida (Lorieri, 2019).

Nesse contexto, ela também pode ser compreendida como a arte de questionar, em busca de um entendimento mais profundo e consciente da realidade. Como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 10), “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Isso significa que esta não se limita apenas à análise crítica, mas envolve a criação de novos conceitos, que podem transformar a maneira como entendemos o mundo. Ao conceber essas ideias, o filósofo desafia o pensamento convencional e amplia os horizontes do conhecimento, promovendo novas

² Cabe esclarecer que a apresentação de diferentes concepções sobre o que é Filosofia, ainda que por vezes contraditórias entre si, tem por finalidade evidenciar a diversidade de entendimentos existentes no campo, sem a pretensão de esgotar ou definir uma posição específica. Embora essa discussão não constitua o objetivo central da pesquisa, ela se mostra necessária como etapa introdutória para a construção do referencial que sustenta a problemática investigada.

formas de reflexão sobre questões fundamentais da existência, do conhecimento e da ética.

Contudo, Cerletti (2009) sustenta que não existe uma única forma de definir o termo, e essa diversidade é essencial para sua riqueza e seus desafios. Qualquer esforço genuíno para compreender a Filosofia, inevitavelmente, leva à prática de filosofar. Diante das dificuldades em a definir, uma abordagem comum é situá-la em seu contexto histórico. De tal modo, é compreendida como o conjunto das contribuições dos filósofos ao longo da história, abrangendo os problemas que levantaram e suas tentativas de resolver questões fundamentais. Esse panorama se estende desde a Grécia Antiga até os dias atuais, revelando a evolução da Filosofia ao longo de mais de 25 séculos.

O desenvolvimento histórico fornece um solo fértil para qualquer análise que pretenda caracterizar a filosofia. A questão que se coloca, então, é como a inovação, representada pelo pensamento criativo, articula-se com as tradições estabelecidas de saberes e práticas. É fundamental investigar de que maneira o ensino de Filosofia pode influenciar esse processo de continuidade e transformação (Cerletti, 2009).

Nesse sentido, sua definição deve, de algum modo, estar correlacionada à forma como se ensina. As implicações didáticas variam consideravelmente, a depender da concepção adotada: se a filosofia é vista como um desdobramento de sua história, como uma desnaturalização do presente, uma exegese de fontes, ou um exercício que problematiza questões, isso impacta diretamente a abordagem pedagógica. Também pode ser entendida como uma ferramenta para viver bem, uma compilação da existência, um fundamento da vida cidadã, ou uma crítica à ordem estabelecida. Essa diversidade de caracterizações, que pode incluir combinações de diferentes perspectivas, ressalta a necessidade de que a forma de ensinar reflita à concepção de filosofia escolhida, estabelecendo uma continuidade entre teoria e prática no ensino (Celetti, 2009).

Obiols (2002) apresenta três modalidades principais para o ensino de Filosofia: a modalidade histórica concentra-se no estudo da área ao longo do tempo, auxiliando os alunos a compreenderem o desenvolvimento das ideias filosóficas e as suas influências no pensamento atual; a modalidade doutrinal, ou baseada em textos, enfatiza a leitura e análise de escritos filosóficos, permitindo aos alunos interpretar e debaterem as teorias e os argumentos dos filósofos; por fim, a modalidade problemática foca em questões filosóficas contemporâneas, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre dilemas atuais. Cada abordagem oferece uma maneira distinta de ensinar a Filosofia, seja por meio do estudo histórico, da análise textual ou da reflexão sobre problemas.

Além das modalidades de ensino, das estruturas curriculares e das finalidades da disciplina, o fator decisivo para a qualidade do ensino reside na postura adotada pelo professor

em sala de aula. A maneira como o educador se posiciona frente ao processo de aprendizagem, as estratégias pedagógicas que escolhe para mediar o conhecimento e as atividades que propõe aos alunos desempenham um papel fundamental na eficácia do ensino. Tais escolhas moldam não apenas a dinâmica da aula, mas também são determinantes no desenvolvimento das competências críticas e reflexivas dos estudantes, influenciando a profundidade e o grau de excelência do aprendizado filosófico (Obiols, 2002).

À luz dessas considerações, Obiols (2002) chama atenção para uma tensão recorrente no ensino da Filosofia: a dicotomia entre a prática filosófica e o seu ensino tradicional, que muitas vezes gera uma visão reducionista, confundindo o ato de filosofar com o simples processo de transmissão de saberes, limitando-o à exposição oral das ideias de filósofos, seja em uma abordagem histórica ou problematizadora. Nessa perspectiva, a filosofia se reduz a um conjunto de conceitos que deve ser “aprendido”, para ser reproduzido em avaliações. Entretanto, essa abordagem falha em capturar sua essência como um campo do saber genuinamente formativo, pois, ao se restringir à mera transmissão de conhecimento, não promove a reflexão profunda que caracteriza o ato filosófico.

De acordo com Aranha e Martins (2003), a filosofia surge quando o ato de pensar começa a ser questionado, e se torna um objeto de reflexão. No entanto, essa reflexão não é simples, mas profunda. O termo reflexão remete, por exemplo, ao ato de ver a própria imagem no espelho, onde ocorre uma espécie de “desdobramento”: a pessoa está aqui e, ao mesmo tempo, refletida ali. No caso da luz, ela vai até o espelho e retorna o que, em latim, com o verbo *reflectere*, significa “fazer retroceder” ou “voltar atrás”. Assim, refletir é voltar-se sobre o próprio pensamento, repensar o que já foi pensado, retornando àquilo que já se sabe e questionando-o.

Desde a Idade Média, a Filosofia ocupa um papel central na educação, sendo uma das disciplinas fundadoras do ensino superior. Inicialmente restrita aos espaços universitários, foi gradualmente incorporada aos colégios preparatórios, instituições que deram origem ao ensino secundário. Durante o Iluminismo, passou a ser vista como um instrumento emancipador, capaz de libertar o pensamento das amarras das estruturas de poder e das tradições opressivas, estimulando a autonomia intelectual. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desde sua criação, tem destacado a importância da disciplina, reconhecendo seu papel não só na formação das ciências, mas também na construção de uma sociedade crítica, consciente e democrática (Obiols, 2002).

Contudo, à medida que as ciências naturais avançaram nos séculos XIX e XX, a Filosofia foi perdendo espaço no currículo educacional, sendo muitas vezes confinada ao campo da epistemologia ou considerada uma disciplina secundária em relação às ciências empíricas. Da

estruturação do sistema educacional moderno seguiu um desenvolvimento progressivo: primeiro as universidades, depois os colégios preparatórios, que, por fim, consolidaram o ensino secundário. Esse processo refletiu as transformações sociais e educacionais, nas quais a Filosofia teve que se adaptar, sem perder, no entanto, sua função crítica e formativa no desenvolvimento do pensamento humano (Obiols, 2002).

Ao longo da história, a Filosofia foi vista como uma disciplina inadequada para o ensino fundamental, sendo considerada apropriada apenas para adultos. Porém, pensadores como Lipman defenderam que as crianças possuem uma capacidade natural de filosofar, e podem se envolver com questões filosóficas, desde que as abordagens sejam ajustadas às suas habilidades cognitivas e emocionais. Ao incentivar a reflexão crítica, ela pode contribuir para uma compreensão mais profunda da realidade, desafiando normas sociais e políticas, bem como promover a formação de cidadãos mais críticos e conscientes (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Cerletti (2009) destaca que o ensino de Filosofia enfrenta desafios em sua implementação, devido à resistência institucional e à pressão de outras disciplinas. Frequentemente, a Filosofia é reduzida a um conteúdo formal e técnico, sem ser efetivamente vivenciada pelos alunos. Para que seu ensino seja eficaz, são necessárias criticidade e reflexão, considerando o contexto social e educacional dos estudantes. A presença nas escolas deve ser justificada não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma prática que permita o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de questionar as estruturas sociais existentes, promovendo uma educação mais autônoma e transformadora.

A instrução filosófica no Brasil tem acompanhado as transformações sociopolíticas do país, refletindo os diferentes contextos históricos e as mudanças nas relações de poder. A Filosofia foi incorporada à educação básica durante o período do Governo Vargas e, mais recentemente, com a Lei n. 11.684/2008, foi consolidada como obrigatória no ensino médio, reconhecendo sua importância na formação. No entanto, a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) flexibilizou a presença da disciplina, que deixou de ser obrigatória. Soma-se a isso sua ausência no ensino fundamental, revelando os persistentes obstáculos para garantir um ensino filosófico amplo, contínuo e acessível a todos os alunos.

Em algumas escolas brasileiras, como a Eseba-UFU, a Filosofia integra os Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) do ensino fundamental, o que pressupõe reconhecer o seu valor para o desenvolvimento intelectual dos alunos, desde os primeiros anos de escolarização. Diante dessas considerações, o problema da pesquisa reside na análise do ensino de Filosofia para

crianças e como é concebido e implementado do 1º ao 3º ano do ensino fundamental³ na Eseba.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configura o ensino de filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba-UFU).

Os objetivos secundários incluem:

- a) Investigar a história e a estrutura curricular da Filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Eseba, incluindo conteúdos e objetivos de aprendizagem;
- b) Analisar como o professor planeja e adequa as atividades de filosofia para promover o interesse e a compreensão das crianças; e
- c) Avaliar a metodologia de ensino e as estratégias pedagógicas utilizadas para criar um ambiente que estimule o pensamento autônomo, reflexivo e crítico, além da expressão de ideias filosóficas.

Diante do exposto, a pesquisa se justifica por refletir sobre uma lacuna importante ao analisar a prática do ensino de Filosofia nessa etapa inicial do ensino fundamental, contribuindo para a discussão acerca de sua inclusão e implementação em nível nacional. Os resultados da estimam fornecer dados valiosos para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais sobre a viabilidade e os benefícios de incluir a disciplina no currículo do ensino fundamental.

A pesquisa se alinha à temática da Filosofia da Educação, no âmbito da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), corroborando a produção de conhecimento no âmbito da História da Educação e envolvendo, entre outros aspectos, estudos sobre a história da disciplina. Portanto, o caminho trilhado nesta investigação foi orientado por uma abordagem qualitativa, que buscou captar a essência e a complexidade do objeto de estudo. Para isso, foi empregada a fonte de pesquisa bibliográfica, bem como a análise documental e a entrevista reflexiva semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

1.2 Percorso metodológico

Nesta subseção, será detalhado o percurso metodológico da pesquisa, com a explicação da abordagem qualitativa adotada. Serão descritos o tamanho da amostra, a seleção do entrevistado,

³ A escolha dos anos se deu em razão de a escola, campo de pesquisa, ser estruturada em ciclos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental compõem o 1º ciclo, juntamente com a educação infantil. Os 4º e 5º anos integram o 2º ciclo. Os 6º e 7º anos fazem parte do 3º ciclo. Por fim, os 8º e 9º anos pertencem ao 4º ciclo (ESEBA, 2019).

o processo de obtenção e registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o local e os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados. Essa estratégia visa a proporcionar uma compreensão mais aprofundada do ensino de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Eseba.

1.2.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa se concentra em compreender como se configura o ensino de Filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Eseba. O estudo abrange a história e o currículo da disciplina, bem como o planejamento, a metodologia e as estratégias pedagógicas que, *a priori*, promovem o pensamento autônomo, reflexivo e crítico nas crianças. Também considera as percepções do docente envolvido, afastando-se de uma descrição superficial dos fenômenos observados.

Para atender aos objetivos deste estudo e responder à questão central, a metodologia foi fundamentada na abordagem qualitativa. Segundo González Rey (2005), essa abordagem objetiva compreender o dinamismo dos processos educacionais, investigar e analisar a construção de significados pelos indivíduos e examinar a natureza das práticas educacionais e as interpretações que os sujeitos fazem de suas experiências. O enfoque adotado neste trabalho é crítico e interpretativo, distinguindo-se da mera descrição da realidade.

Bardin (2011) discute a relação entre a pesquisa qualitativa e as ciências, destacando que essa abordagem é essencial para compreender fenômenos sociais e culturais complexos. A autora enfatiza que a pesquisa qualitativa não apenas complementa as metodologias quantitativas, mas também oferece compreensões que contribuem para a formulação de hipóteses e teorias. Ademais, possibilita um entendimento mais abrangente dos significados e contextos que cercam os fenômenos estudados, auxiliando, assim, no avanço do conhecimento nas ciências sociais e humanas.

A pesquisa qualitativa visa à construção de dados, não com o objetivo de provar ou comprovar, mas de indagar, abstrair, analisar e vivenciar informações ao longo do processo investigativo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 70): “Os investigadores qualitativos tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que constituem estes mesmos significados”.

As fontes e instrumentos utilizados para a coleta de dados incluem:

a) Pesquisa bibliográfica: a pesquisa bibliográfica é importante para contextualizar a história e o ensino de filosofia para crianças, fundamentando-se em referenciais teóricos filosóficos, especialmente à luz da teoria de *Filosofia para Crianças*, de Lipman. Conforme Lüdke

e André (1986), a pesquisa bibliográfica é crucial para a construção do referencial teórico, a identificação de lacunas e a inserção do estudo na produção acadêmica existente.

b) Análise documental: foram levantados documentos institucionais e materiais didáticos relacionados ao ensino de Filosofia na Eseba, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) da área de Filosofia da Eseba, planejamento de curso dos anos iniciais e atividades elaboradas para o ensino de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba. Lüdke e André (1986) ressaltam que documentos são definidos como qualquer tipo de registro que possa servir de fonte de informação relevante para o pesquisador. A análise documental oferece vantagens relevantes, pois esses documentos são fontes estáveis e ricas, que podem ser consultadas repetidamente.

c) Entrevista reflexiva semiestruturada: essa abordagem permite uma interação dinâmica entre o participante e o pesquisador, promovendo um diálogo rico e significativo (Gaskell, 2008.). A entrevista foi guiada por um roteiro (Apêndice A) de questões, possibilitando respostas detalhadas e a emergência de novos temas durante a conversa. O objetivo foi estimular uma reflexão crítica sobre o ensino de Filosofia para crianças, em um ambiente respeitoso.

1.2.2 Tamanho da amostra

A amostra de entrevistados corresponde a 50% dos docentes da área de Filosofia da Eseba, totalizando um profissional. Segundo Alberti (2004, p. 33-34):

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas às entrevistas.

Portanto, a seleção se baseou em sua longa trajetória de mais de 14 anos de experiência no ensino de Filosofia na escola, sua contribuição para a história desse ensino e para a construção do currículo de Filosofia da Eseba, bem como em seu trabalho com crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental como professor efetivo no local de investigação. Além disso, sua acessibilidade também foi um fator importante na decisão.

1.2.3 Encontro inicial

No primeiro encontro, o docente foi abordado durante o seu horário de módulo na escola. Na ocasião, o convite para colaborar com a pesquisa foi formalizado, os objetivos e a importância do estudo foram explicados.

1.2.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

No segundo encontro, na escola, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU (CEP-UFU), conforme Anexo A, os pesquisadores leram e explicaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B, detalhando os critérios de inclusão e exclusão, bem como os riscos e benefícios da pesquisa. O docente aceitou participar, sua assinatura foi recolhida e uma via original do TCLE foi entregue a ele, assinada e rubricada pelos pesquisadores. O TCLE assegurou ao participante que ele poderia desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação.

1.2.5 Local da entrevista e instrumentos de coleta de dados

Após o consentimento do participante, a entrevista foi agendada conforme a disponibilidade dele. O encontro, com duração de 60 minutos, ocorreu presencialmente na Eseba, localizada em Uberlândia, MG.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista reflexiva semiestruturada. A pesquisa bibliográfica contextualizou a história da Filosofia e o ensino de filosofia para crianças, destacando os referenciais teóricos sobre filosofia para crianças, de Lipman. A análise documental envolveu a revisão de documentos institucionais e materiais relacionados ao ensino de Filosofia na Eseba.

A entrevista reflexiva semiestruturada foi realizada com o professor de Filosofia, utilizando um roteiro previamente elaborado, e permitiu a coleta de dados sobre o ensino de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Eseba. Para assegurar a captura de detalhes essenciais, a entrevista foi gravada. O uso do gravador garantiu a confidencialidade e, conforme Queiroz (1991), possibilitou a obtenção de dados ricos, registrando tanto o conteúdo explícito quanto nuances da expressão verbal.

1.2.6 Metodologia de análise dos dados: análise de conteúdo

O conteúdo da entrevista foi transcrito para análise, assegurando a fidedignidade das informações e preservando o anonimato do participante, que não foi identificado nominalmente, além do sigilo dos dados coletados. Durante essa etapa, buscou-se correlacionar os resultados da entrevista com documentos pertinentes e literatura relevante sobre a temática. Segundo Lüdke e André (1986), a integração desses elementos é essencial para que o pesquisador realize escolhas mais fundamentadas em sua análise.

A técnica aplicada foi a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como um conjunto

de procedimentos que visam a descrever, de maneira sistemática e objetiva, o conteúdo das mensagens. A autora destaca a importância da categorização como estratégia para revelar significados latentes e padrões presentes nas falas dos participantes. Este estudo utilizou a análise categorial, que oferece uma representação simplificada dos dados brutos.

Portanto, após a coleta de dados, realizou-se uma análise qualitativa das informações relevantes, considerando o PPP, o PCE da área de Filosofia, o planejamento de curso e as atividades de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, além da entrevista com o docente da disciplina, todos referentes à Eseba. Essa análise foi embasada nos referenciais teóricos sobre o ensino de filosofia para crianças.

Para conduzir a análise das entrevistas, realizou-se uma leitura atenta das transcrições, permitindo o destaque de elementos inter-relacionados. Em seguida, as informações foram categorizadas com base nos objetivos da pesquisa, sendo organizadas em agrupamentos conforme temáticas comuns.

Essa abordagem sistemática não apenas facilitou a identificação de padrões e relações entre os dados, mas também garantiu uma interpretação mais rica e contextualizada dos resultados, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto da pesquisa. Os achados foram organizados na forma de dissertação, contribuindo para o campo da História da Educação e para a obtenção do título de mestre.

Em resumo, as etapas metodológicas da pesquisa foram as seguintes: (a) pesquisa bibliográfica; (b) contato com a escola e convite para participação; (c) leitura e explicação do TCLE após a aprovação do CEP-UFU; (d) análise documental; (e) realização da entrevista semiestruturada; (f) transcrição da entrevista; (g) análise qualitativa dos dados por meio da análise de conteúdo, com categorização temática; (h) qualificação; (i) redação final da pesquisa; (j) defesa da dissertação e entrega de relatório final ao CEP-UFU.

Na segunda seção, serão examinados o surgimento da filosofia, sua diversidade e as interações que estabelece com a ciência. A filosofia também será contextualizada no cenário brasileiro, com ênfase na institucionalização do seu ensino, na sua inclusão no currículo do ensino médio e na ausência no currículo do ensino fundamental. Além disso, será analisado como o ensino filosófico tem sido historicamente utilizado, tanto como instrumento de conformidade, quanto como ferramenta de questionamento das estruturas sociais e políticas. Por fim, serão destacados os desafios e as principais modalidades do ensino de Filosofia.

2. FILOSOFIA: TRADIÇÃO, DIVERSIDADE E O PAPEL NA CONSTRUÇÃO DO SABER

A filosofia emerge quando o pensamento humano volta-se para si mesmo, examinando criticamente os saberes já consolidados ou em processo de formação. Esse movimento não apenas organiza tais ideias, mas também as torna úteis na prática, ao deslocar o foco da realidade objetiva para a reflexão sobre o próprio processo de construção do conhecimento. No entanto, essa transição nem sempre ocorreu de forma nítida, o que gerou sobreposições entre as esferas subjetiva, domínio típico da filosofia, e objetiva, campo da ciência, resultando em um entrelaçamento dos diferentes níveis de elaboração do saber (Prado Júnior, 1981). Embora frequentemente associada à Grécia do século VI a.C., como apontam Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), a origem da área foi resultado de um processo evolutivo. Ao longo de milhões de anos, o ser humano desenvolveu sua capacidade racional, culminando naquele momento histórico em que o pensamento passou a refletir sobre si próprio. Esse marco não representa um surgimento abrupto, mas o ápice de um amadurecimento intelectual que deu origem à filosofia enquanto investigação sistemática da razão humana.

Essa característica reflexiva é justamente o que permite à filosofia transitar entre diferentes campos do saber. Segundo Kneller (1979), além de possuir objetos e métodos próprios, dedica-se à análise crítica dos fundamentos de outras áreas do conhecimento. Quando direciona seu olhar para a ciência, por exemplo, dá origem à filosofia da ciência, voltada à investigação dos métodos, pressupostos e implicações epistemológicas da prática científica. No campo jurídico, manifesta-se como filosofia do direito, centrada nas bases éticas e conceituais que sustentam as normas jurídicas. De modo análogo, no contexto educacional, estabelece-se a filosofia da educação, que busca compreender os princípios que norteiam o processo pedagógico, os objetivos do ensino e sua função formadora, tanto individual quanto socialmente.

Não se pode reduzir a filosofia a uma única definição. Em vez disso, ela deve ser compreendida como uma atividade que assume três formas principais de manifestação: a especulativa, a prescritiva e a analítica⁴. Raramente essas abordagens ocorrem de maneira isolada;

⁴ A filosofia especulativa é uma abordagem que busca compreender a totalidade da realidade por meio de uma reflexão sistemática e abrangente. Essa forma de pensar envolve a busca de princípios universais que conectam diferentes áreas do conhecimento e experiências humanas. Os filósofos especulativos não se contentam com a análise de partes isoladas da realidade, como muitas vezes fazem os cientistas; em vez disso, eles se empenham em perceber como essas partes interagem e se integram em um todo coeso. A filosofia prescritiva é uma abordagem que busca estabelecer normas e critérios para a avaliação de valores, condutas e apreciação estética. Ela se concentra em entender e formular o que consideramos como bom ou mau, certo ou errado, belo ou feio. O filósofo prescritivo investiga se essas qualidades são inerentes às próprias coisas ou se são projeções das percepções humanas. Um dos principais objetivos da filosofia prescritiva é descobrir princípios que ajudem a orientar ações e decisões éticas. Por exemplo, ela pode

ao contrário, coexistem e se complementam na produção de pensadores maduros, que transitam entre a elaboração de hipóteses, a proposição de valores e a análise conceitual (Kneller, 1979).

Nessa mesma direção, Saviani (1987) entende a filosofia como uma reflexão aprofundada, que ultrapassa as aparências imediatas e busca investigar as raízes do pensamento. Para o autor, uma reflexão só pode ser considerada filosófica se apresentar três características essenciais: ser radical, isto é, atingir a raiz dos problemas; ser rigorosa, seguindo um método sistemático e coerente que assegure consistência lógica; e ser de conjunto, ao considerar o objeto de análise em suas múltiplas relações e no contexto mais amplo em que se insere. Dessa forma, ela não apenas aprofunda o pensamento, mas também o organiza e o contextualiza, ampliando a compreensão da realidade em sua complexidade.

Domingues (2017) afirma que, diferentemente de outras áreas do conhecimento, como a física, em que é possível identificar um *mainstream*⁵ ou um modelo teórico dominante, as atividades intelectuais na filosofia caracterizam-se por uma constante pluralidade. Essa diversidade inviabilizou tentativas de reduzi-la a uma única abordagem, considerada legítima, em detrimento de outras, vistas como secundárias ou equivocadas. Desde a Antiguidade Clássica, tal multiplicidade de perspectivas já se fazia presente: Aristóteles compreendia a filosofia como uma forma de sabedoria, ao passo que Pitágoras a definia como busca ou amor pela sabedoria. Em comum, ambos lhe atribuíam um sentido existencial. Outros pensadores também ofereceram interpretações distintas: Sócrates, Plutarco, Cícero e Crisipo a concebiam como uma forma de terapia; Alexandre de Afrodisia privilegiava a erudição e a exegese; e Plotino a entendia como um exercício ascético, distante das preocupações políticas e sociais.

Essa diversidade de concepções não se restringiu à Antiguidade, estendendo-se ao longo dos séculos. Na Idade Média, por exemplo, filósofos como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino buscaram integrar a razão filosófica à fé cristã, aproximando-a da teologia e ampliando seu alcance espiritual. Já em tempos mais recentes, Heidegger estabeleceu vínculos entre

examinar questões sobre justiça, dever moral e o que constitui uma vida boa. O filósofo prescritivo se preocupa em recomendar comportamentos e valores que considera meritórios, justificando por que devemos os adotar. A filosofia analítica é uma abordagem que se concentra na análise da linguagem e dos conceitos, buscando clareza e precisão no uso das palavras. Os filósofos analíticos investigam como as expressões e os termos que usamos podem ter significados diferentes em contextos variados. Essa análise é fundamental para esclarecer questões filosóficas complexas e evitar confusões que possam surgir do uso ambíguo da linguagem. A filosofia analítica se dedica a esclarecer o pensamento filosófico por meio da análise minuciosa da linguagem e dos conceitos, contribuindo para uma compreensão mais precisa das questões fundamentais que permeiam a filosofia (Kneller, 1979).

⁵ Segundo Domingues (2017), o termo “*mainstream*” refere-se a correntes ou tendências que são amplamente aceitas e dominantes na cultura, na filosofia ou em outros campos do conhecimento. No contexto filosófico, o *mainstream* é caracterizado por ideias, teorias e práticas que possuem reconhecimento e legitimidade dentro do debate acadêmico e na sociedade em geral. Essa aceitação generalizada pode levar à marginalização de perspectivas alternativas ou críticas que não se enquadram nas narrativas predominantes. Assim, a filosofia *mainstream* é aquela que se torna norma e influencia a forma como os temas filosóficos são discutidos e compreendidos.

Filosofia, Arte e Literatura, enquanto autores da tradição analítica contemporânea promoveram diálogos com as ciências naturais, refletindo um direcionamento mais lógico e técnico. Além disso, a filosofia moderna também se destacou por sua diversidade metodológica: pensadores como Descartes, Hobbes e Espinosa recorreram à lógica formal e à matemática como ferramentas para a construção de um pensamento racional e sistemático (Domingues, 2017).

Contudo, a tentativa de sistematizar o pensamento filosófico com base em moldes científicos foi sendo progressivamente contestada ao longo da modernidade. Esse processo crítico ganhou intensidade com Immanuel Kant, que questionou a viabilidade de uma “geometrização” da experiência filosófica, assim como a pretensão de garantir validade universal aos argumentos, exclusivamente por meio de estruturas formais. Em contrapartida, o filósofo propôs uma concepção mais reflexiva e crítica da razão, reconhecendo os limites do conhecimento humano e destacando o papel ativo do sujeito na constituição da experiência. Dessa forma, a filosofia contemporânea afirma-se como um campo epistemologicamente plural, sustentado por múltiplas abordagens e métodos – o que reforça seu caráter dinâmico, aberto e sempre inacabado (Domingues, 2017).

Sob essa ótica, Kant (1979) entende que a filosofia não constitui um corpo fixo de conhecimentos a ser simplesmente transmitido, mas sim uma prática permanente de pensamento crítico. Para o autor, trata-se de uma atitude investigativa que implica o questionamento das verdades estabelecidas, posicionando-se como uma forma de conhecimento instituinte, ou seja, capaz de fundar novos modos de compreender, interpretar e intervir na realidade, e não apenas de reproduzir saberes consolidados.

Essa compreensão reforça a ideia de que a filosofia, desde suas origens, caracteriza-se por uma postura de questionamento incessante diante do mundo, marcada pela insatisfação com explicações prontas ou dogmáticas. Tal atitude conferiu-lhe um papel revolucionário ao longo da história, estabelecendo-se como um processo contínuo de construção crítica do conhecimento. Importa reiterar, como enfatiza Gallo (1997), que a filosofia não se confunde com a sabedoria em si, mas representa uma aproximação contínua a ela, uma busca ininterrupta que nunca se completa plenamente. Justamente por jamais ter cessado essa busca, não se tornou obsoleta com o tempo, mas ao contrário, preserva a vitalidade e atualidade que marcaram seu surgimento, mantendo-se relevante em face das transformações históricas, sociais e culturais.

Kneller (1979) destaca que a filosofia exerce um papel essencial na integração dos diversos conhecimentos produzidos pelas ciências, bem como na articulação dos conceitos fundamentais que essas descobertas pressupõem. Trata-se de uma atividade natural e indispensável ao ser humano, que busca constantemente um quadro mais amplo de referência para dar sentido aos

saberes fragmentados. Diferentemente de um simples ramo do saber, como a Arte, a Ciência ou a História, a Filosofia transcende essas áreas, englobando-as teoricamente, e empenhando-se em estabelecer conexões entre elas. Assim, seu propósito maior consiste em promover uma coerência abrangente que atravesse toda a experiência humana.

Essa função integradora se torna ainda mais evidente a partir do século XVII, quando a revolução metodológica inaugurada por Galileu impulsiona o processo de especialização das ciências. Cada disciplina passou a delimitar com mais precisão seu campo de investigação, originando áreas como física, astronomia, química, biologia, psicologia, sociologia e economia, voltadas para aspectos específicos da realidade. Apesar dessa crescente fragmentação, a disciplina manteve uma abordagem totalizante, empenhada em superar a divisão do saber por meio da interdisciplinaridade. Mais do que conectar diferentes campos, distingue-se por refletir criticamente sobre os próprios fundamentos do conhecimento, questionando pressupostos que, muitas vezes, escapam ao olhar do cientista. Nesse sentido, quando um psicólogo discute conceitualmente noções como liberdade ou consciência, ele adentra um território filosófico, pois tais reflexões envolvem questões que ultrapassam o domínio empírico da ciência (Aranha; Martins, 2003).

Outra diferença essencial entre ciência e filosofia reside na natureza dos juízos que cada uma formula. A ciência se baseia na observação e na experimentação, produzindo conclusões que tendem à objetividade e à uniformidade. Seu foco é descritivo, pois investiga como os fenômenos ocorrem e se relacionam. A filosofia, por sua vez, elabora juízos de valor, voltados à reflexão sobre a experiência vivida e à compreensão do que deveria ser. Isso inclui não apenas o exame crítico do método científico, mas também a análise ética de suas aplicações e consequências. Por meio desse distanciamento, a filosofia permite analisar os fundamentos das ações humanas, integrando os saberes dispersos em uma visão mais coesa da realidade. Essa síntese possibilita ao sujeito transcender os limites impostos pela dissociação do saber, reconfigurar seus horizontes e exercer sua liberdade de maneira mais consciente (Gallo, 1997).

A tensão entre filosofia e ciência, mesmo que recorrente, revela uma relação mais complexa do que simples oposição. Prado Júnior (1981) também observa que, historicamente, ambas compartilham o mesmo objeto: a realidade universal. Até o século XVIII, os campos eram, muitas vezes, indistintos, e diversos ramos filosóficos eram considerados ciências em si. Com o tempo, contudo, delineou-se uma separação mais clara entre as duas áreas, por mais que nem sempre plenamente compreendida. A filosofia passou a ser vista, equivocadamente, como mera extensão da ciência, o que reduzia seu escopo e comprometia sua especificidade. Para o autor, ela se diferencia não por estudar um objeto diverso, mas por assumir como foco o conhecimento do

conhecimento, uma metarreflexão que questiona as próprias condições de possibilidade do saber. A persistência dessa confusão evidencia o desafio contínuo de delimitar e compreender as fronteiras entre essas formas de conhecimento.

Embora se costume atribuir aos gregos antigos os primeiros registros do filosofar no ocidente, é imprescindível reconhecer a existência de outras tradições filosóficas⁶. Conforme Gallo (1997), o ato de filosofar emergiu na Grécia Antiga, em meio ao desenvolvimento das *pólis*, que ampliaram o poder político, econômico e cultural das cidades-Estado. Esse contexto favoreceu o avanço intelectual, estimulando reflexões sobre a existência e a origem do cosmos, entendido como um universo ordenado e racional, em contraposição ao caos primordial. Foi nesse ambiente que surgiu a figura do filósofo, o “amante da sabedoria”, que buscava o conhecimento por meio da razão.

Aranha e Martins (2003) explicam que a filosofia grega se desenvolveu gradualmente, por meio de uma transição do pensamento mítico para o racional, num processo que se estendeu do período arcaico ao pós-socrático. No período arcaico, destacaram-se transformações como a invenção da escrita, a introdução da moeda e a organização das *pólis*, o que proporcionou o chamado “milagre grego”, momento em que a visão de mundo passou a ser sistematizada e submetida à reflexão crítica. Já no período pré-socrático, filósofos da escola jônica deram continuidade a esse processo, rejeitando explicações míticas em favor de argumentos baseados na razão. Enquanto Hesíodo atribuía a origem do mundo a narrativas mitológicas e divinas, os pré-socráticos desenvolveram cosmologias assentadas em princípios naturais e lógicos, marcando a ruptura entre *mythos* e *logos*.

No período clássico, a filosofia alcançou um de seus momentos mais expressivos, com figuras como Sócrates, Platão e Aristóteles, que consolidaram o pensamento filosófico e científico, especialmente em Atenas, no século V a.C. Os sofistas também desempenharam papel

⁶ Esta pesquisa se fundamenta na *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, cuja obra, por seu caráter pioneiro, constitui a base teórica central do trabalho, assim como em correntes filosóficas que dialogam com tal perspectiva. Justifico essa escolha também pelo fato de que a “iniciação filosófica”, com a aplicação da Comunidade de Investigação em uma abordagem problematizante, está prevista nos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) e no planejamento de curso de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba, tendo sido reafirmada em entrevista com o docente da disciplina, que utiliza o método lipmaniano adaptado à realidade local. Reconheço, entretanto, que essas referências têm origem em contextos eurocêntricos e norte-americanos. Por isso, ressalto a importância das perspectivas decoloniais, que também podem dialogar com a *Filosofia para Crianças* de acordo com uma abordagem crítica, e que nos convidam a valorizar as múltiplas histórias, saberes e filosofias de diferentes povos, sobretudo os que compõem nossa realidade latino-americana, buscando superar a visão universalizante que tende a silenciar a diversidade e a pluriversalidade do pensamento. Conforme Kohan (2008), a abordagem filosófica difundida em materiais didáticos e programas voltados ao público infantil, como os propostos por Lipman, tende a privilegiar produções oriundas da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, deixando em segundo plano outras tradições filosóficas, como as da América Latina, África e Oriente. Essa escolha revela uma limitação na representação da diversidade do pensamento filosófico global.

relevante, ao introduzirem debates sobre a verdade e a retórica, ainda que tenham sido duramente criticados por alguns de seus contemporâneos. No período pós-socrático, com a expansão do Império Macedônio e a ascensão da cultura helenística, surgiram correntes como o estoicismo e o epicurismo, que ampliaram as discussões filosóficas para além dos limites da tradição clássica. Segundo Aranha e Martins (2003), filosofia e ciência estavam inicialmente unidas, pois os primeiros filósofos abordavam questões cosmológicas racionalmente.

Na Idade Moderna, com o acúmulo de conhecimento e a busca por critérios mais rigorosos de validação, consolidou-se a ciência como uma nova forma de saber. Todas as ciências modernas tiveram origem na filosofia, da qual se desmembraram à medida em que passaram a delimitar objetos e métodos específicos, especialmente após a solidificação do método científico no século XVII. A ciência, por sua vez, estrutura-se sobre um método único, aplicado a múltiplos objetos, enquanto a filosofia opera com diversos métodos e pode abordar qualquer tema. Embora distintas em suas abordagens atuais, ambas mantêm como objetivo comum a busca por um conhecimento racional e bem fundamentado (Gallo, 1997).

Ainda que existam certas continuidades entre mito e filosofia, o pensamento filosófico representa uma ruptura significativa na forma de lidar com o saber. Diferentemente do mito, que oferece narrativas aceitas como verdades inquestionáveis, a filosofia propõe uma atitude crítica e investigativa, buscando compreensões que se sustentem pela razão e pela coerência interna. Rejeitando explicações baseadas em agentes divinos, organiza-se por meio de conceitos rigorosos e sistematizações teóricas, erguendo-se como um pensamento abstrato e argumentativo (Gallo, 1997).

Nesse sentido, a área compartilha com outras formas de conhecimento como o mito, a religião, o senso comum, a arte e a ciência, a intenção de responder às inquietações humanas. No entanto, o diferencial está no esforço racional e metódico de elaborar explicações fundamentadas sobre a realidade e a existência. Trata-se de uma atividade reflexiva que busca compreender o mundo e a si mesmo por meio de um pensamento organizado, consciente e crítico (Lorieri, 2019).

Conforme Laterza e Rios (1971), a filosofia expressa a consciência da racionalidade humana, cabendo a ela reconhecer e valorizar as diversas formas pelas quais a razão se manifesta na cultura. Nesse contexto, sua função é sistematizar e aprofundar essas expressões, elevando-as a um nível mais consciente de reflexão. Ainda assim, conforme Lorieri (2019), o conhecimento filosófico se distingue por seu método próprio, voltado a questões de ordem existencial, ética, epistemológica e ontológica. Ao contrário de disciplinas que buscam respostas definitivas, a filosofia reconhece o caráter histórico e provisório, tanto das perguntas quanto das respostas que formula.

Diante do problema da definição da filosofia, Gallo (1997) propõe abandonar a tentativa de fixá-la em uma origem exata ou em uma essência imutável. Em vez disso, sugere compreendê-la como um ato: o ato de filosofar. Trata-se de uma prática que emerge da condição humana de estar no mundo e de se surpreender com ele. O filosofar nasce do espanto diante da realidade e da inquietação que ela provoca, sentimentos que impulsionam o sujeito a buscar uma razão mais profunda para a existência. Esse movimento reflexivo não se esgota em respostas imediatas, mas inaugura um processo contínuo de questionamento.

Sendo assim, o ponto de partida para a Filosofia é o questionamento. Porém, diferentemente de uma simples curiosidade informativa, o questionamento filosófico busca investigar as contradições e tensões que atravessam nossas interpretações da realidade. A dúvida, nesse contexto, desempenha papel essencial: é por meio dela que o ato de filosofar se fortalece. Quando o indivíduo se depara com inconsistências nas explicações oferecidas pelo senso comum ou pela tradição, passa a refletir de forma mais rigorosa e a buscar compreensões mais consistentes (Gallo, 1997).

Nesse sentido, ao afirmar que “não existe a Filosofia”, mas sim o ato de filosofar, Kant (1979) inaugura uma nova compreensão crítica e metodológica do exercício filosófico. Em sua obra *Crítica da Razão Pura*, o autor desloca o foco de um corpo fixo de saber para a atividade contínua da razão em busca de seus próprios fundamentos. Esse movimento representa uma verdadeira virada epistemológica, pois, segundo Kant, não há um conteúdo definitivo que possa ser chamado de “a Filosofia”, como se fosse uma ciência acumulativa. Em vez disso, trata-se de uma disposição racional que precisa ser constantemente exercitada.

Na medida em que sustenta ser possível apenas aprender a filosofar e a estudar a história da Filosofia, o filósofo estabelece uma distinção entre dois níveis de abordagem: de um lado, o conteúdo histórico, concreto e situado das diferentes áreas, produzidas por autores específicos; de outro, a atividade filosófica em si, concebida como um exercício permanente da razão. Filosofar, desse modo, não significa repetir doutrinas, mas exercitar criticamente o pensamento. Essa concepção tem implicações profundas na formação filosófica, exigindo que o estudante vá além da assimilação de sistemas e desenvolva uma postura crítica diante deles, reconhecendo sua provisoriidade e a necessidade constante de revisão (Kant, 1979).

Kant (1979) reforça essa distinção ao afirmar que, entre as ciências *a priori*, apenas a matemática pode ser ensinada com precisão, devido à sua estrutura dedutiva clara. A Filosofia, ao contrário, não pode ser transmitida como um corpo de verdades estabelecidas. Precisa, antes, ser praticada como um processo de investigação racional. Por isso, seu ensino deve priorizar o desenvolvimento do pensamento autônomo, e não a mera reprodução de doutrinas. Esse ponto é

aprofundado quando o autor a caracteriza como a ideia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma. Em outras palavras, a filosofia é uma ideia reguladora: um modelo ideal que orienta a reflexão, mas que jamais se realiza plenamente em uma única doutrina ou autor. Nenhum sistema filosófico histórico corresponde integralmente à Filosofia, pois todos se caracterizam como tentativas de alcançá-la. Aprender a filosofar, portanto, consiste em submeter continuamente as ideias herdadas da tradição a uma crítica ativa da razão.

Nesse contexto, Kant (1979) também adverte contra o risco de se permanecer como um neófito, alguém que adere passivamente a uma escola de pensamento, sem capacidade de superação. Esse alerta mantém sua relevância na contemporaneidade, especialmente quando se observa a tendência à dogmatização de certos autores ou correntes filosóficas. Para o filósofo, essa atitude representa o oposto do verdadeiro filosofar, que exige o exame livre e autônomo dos princípios de cada sistema, desde sua origem. Ao afirmar que “só é possível aprender a filosofar”, o pensador estabelece uma das bases mais sólidas da modernidade filosófica: a centralidade da razão crítica. Filosofar, nesse sentido, não consiste em aceitar verdades prontas, mas em ter a coragem de pensar por si mesmo.

Ao acompanhar a trajetória humana ao longo da história, o filosofar manifesta-se de formas teóricas variadas, mas sempre vinculadas à experiência concreta dos indivíduos e das sociedades. A Filosofia se configura, assim, como um modo singular de conhecimento, voltado à compreensão simultânea da realidade externa e do próprio ser humano inserido nela. Nesse processo, o saber filosófico visa a construir sentidos e a atribuir significados à existência. Como ressalta Lorieri (2019), a história da Filosofia revela que essas interpretações variam conforme o contexto histórico e social, assumindo feições distintas nas diversas tradições de pensamento. Da Escolástica ao Iluminismo, do Liberalismo ao Socialismo, a filosofia se reinventa constantemente, disputando espaços e centralidades na formação dos modos de compreender o mundo e a condição humana.

A acessibilidade da Filosofia, por sua vez, variou ao longo do tempo. Nos períodos iniciais, não era restrita a especialistas. Os aforismos pré-socráticos, ainda que densos, circulavam em meio à população e instigavam reflexões. A partir do século V a.C., com a emergência dos diálogos socráticos, passou-se a incorporar a prática da argumentação pública. Sócrates teve papel fundamental ao demonstrar que o exame crítico da vida era uma tarefa acessível a todos, contribuindo para os célebres diálogos de Platão (Liman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Com o desenvolvimento do pensamento filosófico, seu conteúdo se tornou mais complexo, o que, por vezes, dificultou a compreensão. Ainda assim, o campo continuou sendo um saber abrangente. Conforme Laterza e Rios (1971), na ausência de especializações, os filósofos

eram considerados sábios por excelência, detendo um conhecimento que abrangia tanto o divino quanto o humano. No contexto atual, esse cenário se modificou, e o acesso ao conhecimento tornou-se mais democrático, refletindo uma mudança no modo como a Filosofia é compreendida e difundida.

Cerletti (2009) observa que, historicamente, a Filosofia ocupou uma posição central na cultura humanista, sendo considerada a culminância da sabedoria. O filósofo era visto como capaz de orientar os demais por meio de seu saber e experiência. Apesar de a Filosofia ainda carregar um certo prestígio simbólico, esse reconhecimento vem se transformando. Mesmo que muitos não saibam definir claramente o que é, ainda a percebem como uma área ligada a temas profundos e atemporais, marcada pela herança de pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles. Contudo, esse prestígio já não é suficiente para garantir sua plena valorização no mundo contemporâneo.

Atualmente, configura-se não apenas como um campo de investigação intelectual, mas também como uma disciplina fundamental no currículo educacional. Sua relevância se justifica pelo papel que desempenha no desenvolvimento da autonomia do pensamento, da argumentação crítica e da reflexão ética. Como destaca Gallo (1997), a Filosofia nasce do impulso humano de compreender a totalidade da realidade, e está presente em nossa vida cotidiana, quando somos desafiados a refletir sobre nossas decisões e convicções. Por isso, ela permanece viva, sempre inacabada, renovando-se a pela crítica e pelo debate. Mesmo quando alguns filósofos afirmaram ter alcançado a sabedoria plena, suas ideias foram posteriormente questionadas, evidenciando o caráter contínuo e aberto da atividade filosófica.

Dessa perspectiva, torna-se claro que definir de forma única o que é filosofia não é tarefa simples e, talvez, nem possível. Cada resposta a essa pergunta revela um modo distinto de compreender a própria prática filosófica, o que impacta diretamente às formas de ensino e transmissão desse saber. Transmitir Filosofia implica, necessariamente, delimitar o que se entende por ela. No entanto, ao definir Filosofia, redefinem-se, também, as possibilidades de a ensinar. Essa problemática se torna ainda mais complexa no âmbito da educação formal, em que os conteúdos estão submetidos a diretrizes curriculares e normas institucionais. Tal interseção entre definição, ensino e contexto educacional exige uma reflexão pedagógica aprofundada (Cerletti, 2009).

Considerando o caráter histórico e mutável, ela assume diferentes configurações, de acordo com o contexto em que se insere. É atravessada pelas transformações culturais, sociais e políticas de cada época, bem como pelos pensadores que, situados nesses contextos, buscam interpretar o mundo e a condição humana. Essa variabilidade reforça a dificuldade de estabelecer uma definição exata do que seja filosofia, mas também evidencia sua riqueza e complexidade

(Gallo, 1997).

Nesse cenário, ganha destaque a sua trajetória no Brasil, marcada por desafios, tensões e reconfigurações, desde a introdução no período colonial até os dias atuais. Compreender esse percurso é fundamental para analisar criticamente o ensino da Filosofia no país, considerando tanto as dificuldades históricas quanto as possibilidades contemporâneas de fortalecimento da disciplina. A seguir, será explorada essa trajetória, com ênfase nos aspectos históricos e educacionais que moldaram seu lugar na conjuntura nacional.

2.1 Filosofia no Brasil: trajetórias e desafios

Para compreender a noção de uma “filosofia brasileira”, é imprescindível que o filósofo considere o contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Embora seja comum pensar que a filosofia produzida no Brasil seja destituída de originalidade, por estar fortemente subordinada às influências europeias⁷, especialmente às tradições francesa, alemã e inglesa, essas tradições não devem ser vistas como blocos estanques, mas como partes integrantes de uma herança filosófica ocidental em constante diálogo e transformação. Assim, por mais que as filosofias nacionais se debrucem sobre questões específicas de seus respectivos países, seu escopo transcende o regionalismo, buscando uma dimensão universal que ultrapassa fronteiras. Essa perspectiva destaca a importância do diálogo entre o local e o universal na construção do pensamento filosófico, evidenciando a densidade e a riqueza do processo de formação da filosofia no Brasil (Chauí, 2010).

A evolução da área no Brasil, conforme abordada por Domingues (2017), revela dois déficits principais: a escassez de instituições e a precariedade das atividades filosóficas. No início da colonização, com a chegada dos jesuítas, em 1549, havia apenas seis membros da Companhia de Jesus⁸, fundada em 1534, na Europa. Cerca de 200 anos depois, em 1749, mesmo com o crescimento para 670 membros, a expulsão dos jesuítas evidenciou que apenas sete instituições ofereciam ensino de Filosofia. Essa realidade contribuiu para a percepção de que a disciplina, no Brasil colonial, era superficial e dependia, principalmente, de manuais e compêndios importados da Península Ibérica, sem um desenvolvimento de caráter nacional.

Após a Independência do Brasil, tornou-se mais secularizada com a criação das primeiras instituições laicas, como o Colégio Pedro II e as faculdades de Direito de Recife e São Paulo.

⁷ Além das influências europeias, a filosofia brasileira contemporânea tem sido marcada pela crescente influência da tradição filosófica norte-americana (Aranha; Martins, 2003).

⁸ Ordem católica dedicada à educação e à promoção da fé, desempenhando um papel importante na história da educação no Brasil, e na defesa do catolicismo durante a Contrarreforma. Os jesuítas eram conhecidos pela abordagem sistemática e pela formação de gerações de estudantes dentro da tradição escolástica (Domingues, 2017).

Contudo, a precariedade institucional persistiu, pois, durante o Segundo Império, não existiam faculdades de Filosofia e, em 1889, os positivistas eram apenas um pequeno grupo de indivíduos (Domingues, 2017).

No século XX, essa realidade começou a mudar com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, impulsionada pela visita do rei Alberto I da Bélgica. Embora estabelecida de forma improvisada, essa universidade abriu caminho para um grupo de universidades federais, nas quais a Filosofia passou a ser ensinada. A partir de então, outras instituições foram fundadas, como a Universidade de Minas Gerais, em 1927, além das Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) no Rio de Janeiro e em São Paulo (Domingues, 2017).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, fundada em 1908, também representou um marco importante, estabelecendo vínculo com a Universidade de Lovaina, na Bélgica. O surgimento da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, como uma refundação de faculdades isoladas, destacou-se pela integração de disciplinas básicas e humanidades, promovendo o ensino de Filosofia com elevado padrão acadêmico (Domingues, 2017).

Com o tempo, a chamada “filosofia brasileira” se tornou mais sofisticada e especializada, substituindo eruditos e diletantes por *scholars*⁹ e profissionais. Se, em 1950, havia apenas cinco ou seis professores de Filosofia na USP, atualmente existem milhares, com mais de uma centena de revistas e 44 cursos de pós-graduação, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2016). Apesar do progresso, Domingues (2017) enfatiza que o ensino superior no Brasil¹⁰ foi tardio, sobretudo em comparação com a América Espanhola, que contava com 25 universidades desde o início do período colonial, enquanto o Brasil não possuía nenhuma. O escasso ensino superior disponível, que incluía Teologia e Filosofia, era ministrado nos colégios jesuítas.

Os jesuítas exerceram um monopólio sobre a cultura portuguesa e, por extensão, sobre o Brasil colonial. Esse monopólio estava associado à *Ratio Studiorum*¹¹, publicada em 1599, que orientava os colégios na difusão do humanismo cristão, em desacordo com as novas ciências e

⁹ Os *scholars* são acadêmicos que se dedicam à pesquisa e ao ensino, dentro de instituições de educação superior. Enquanto os *scholars* podem estar mais focados em questões específicas e na produção de pesquisa acadêmica, os eruditos têm uma visão mais abrangente e integradora, muitas vezes aplicando seu conhecimento em contextos mais variados, como literatura, crítica cultural e filosofia popular (Domingues, 2017).

¹⁰ Podemos dizer que a Filosofia passou a se institucionalizar academicamente no Brasil com o convênio firmado entre o Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Paris, conforme descrito no livro *Um Departamento Francês de Ultramar* (Arantes, 1994).

¹¹ A *Ratio Studiorum* é um documento fundamental da Companhia de Jesus, publicado em 1599, que estabeleceu diretrizes para a educação jesuíta. De acordo com Domingues (2017), esse texto orientava os colégios a disseminar o humanismo cristão, integrando aspectos da filosofia, teologia e humanidades em seus currículos. A *Ratio Studiorum* influenciou a estrutura educacional em várias partes do mundo, incluindo o Brasil colonial, onde serviu de modelo para a formação acadêmica em instituições jesuítas, moldando a cultura e a educação da época.

filosofias que emergiam na Europa. O modelo do Colégio das Artes de Coimbra foi replicado em Évora, Portugal, e adotado em diversas localidades do Brasil, como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Belém do Pará. Nesses locais, eram ensinadas Filosofia, Teologia e Humanidades, conferindo-se os graus de bacharel e mestre em Artes, semelhantes aos concedidos em Portugal e Coimbra (Domingues, 2017).

A catequização dos indígenas e a educação dos filhos dos colonos iniciaram em 1549, quando a Companhia de Jesus começou suas atividades no Brasil. Os cursos jesuítas seguiam uma estrutura uniforme, refletindo os objetivos religiosos da Contrarreforma e os interesses políticos da Coroa portuguesa. Influenciados pela filosofia escolástica de Santo Tomás de Aquino, os jesuítas formaram gerações por quase 210 anos, oferecendo aulas de Filosofia e Ciências nas escolas de nível elementar e médio, além da formação especializada nos seminários. Para o ensino superior, a elite buscava formação em Portugal, onde as universidades ainda seguiam a tradição humanista medieval, distantes do pensamento de Descartes e Locke e dos avanços científicos da Idade Moderna (Ferreira Jr., 2010).

No Brasil colonial, o curso de Filosofia era estruturado em 3 anos, com uma carga horária diária de quatro horas. O 1º ano era dedicado à lógica, enfatizando os princípios da ciência e as formas de pregação. No 2º ano, o foco voltava-se para a física, abrangendo tanto a celeste quanto a terrestre, com temas como cosmologia, meteorologia, mecânica e história natural. O terceiro ano combinava física, psicologia e metafísica, com ênfase nessa última. Ao final do curso, os estudantes também eram obrigados a cursar matemática, que não se alinhava exatamente à matemática aristotélica, e ética, ou filosofia moral, que era aristotélica e, frequentemente, integrada às aulas de metafísica. Essa ética se diferenciava da teologia moral, que abordava a casuística e os denominados “casos de consciência”, conforme estabelecido na *Ratio Studiorum* (Domingues, 2017).

Além dos três anos de filosofia, havia o pré-requisito de três anos adicionais de estudos em humanidades, totalizando seis anos de formação. Os títulos conferidos ao final incluíam o de bacharel, que habilitava o portador ao magistério no mesmo grau ou em níveis inferiores, e o de mestre em Filosofia (*magister artium* ou *magister philosophiae*), obtido após a defesa pública de uma tese, diante de uma banca composta por três a cinco membros, conforme a *Ratio*, incluindo avaliadores externos (Domingues, 2017).

O campo, no Brasil colonial, caracterizava-se pela ausência de discípulos e era transmitida por mestres em um ambiente de baixa densidade cultural, marcado pela rudeza e pela escassez de instrução. Nesse contexto, no qual a população se encontrava absorvida pelas exigências da colonização, havia pouco espaço para o lazer e o desenvolvimento intelectual. Assim, a Filosofia

restringia-se a uma elite, enquanto o sistema de ensino jesuíta, consagrado pela *Ratio Studiorum*, a situava em um nível inferior dentro dos estudos superiores, semelhante a um primeiro ciclo. Nesse cenário, o estudante que aspirasse à filosofia, por vocação ou ambição, enfrentava dificuldades para aprofundar sua formação e obter títulos reconhecidos, ao contrário do que ocorria na teologia. Sem alternativas, os alunos de filosofia e os candidatos ao bacharelado se viam obrigados a se contentar com as generalidades típicas dos *Studia Generalia*¹² (Domingues, 2017).

Durante os períodos mencionados, o ensino de Filosofia no Brasil foi marcado por significativa precariedade. O sistema público de ensino, especialmente nos níveis primário e secundário, quase não incluía a disciplina. As elites frequentavam colégios religiosos privados, que eram escassos em número. O Colégio Pedro II, fundado em 1837, constituía uma exceção, sendo um prestigiado colégio imperial, embora o ensino ali ainda fosse limitado. Apesar de serem mais estruturados que as Aulas Régias, os liceus e escolas de primeiras letras não conseguiram resolver o problema do analfabetismo no país, que ainda ultrapassava 80% da população, na virada do século XIX (Domingues, 2017).

As Escolas Régias, existentes à época, ofereciam apenas três aulas de Filosofia em todo o país, o que evidencia a grave precariedade do ensino dessa disciplina. Integradas aos chamados estudos menores, essas aulas eram pouco estruturadas e remontavam ao período do Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, tendo sido implantadas em 1765 e descontinuadas em 1824, após a Independência. Com a promulgação da nova Constituição, o espaço antes ocupado por tais aulas foi transferido para as escolas de primeiras letras e para os liceus, estabelecidos a partir de 1834 (Domingues, 2017).

Esse cenário insatisfatório se insere nas reformas educacionais promovidas por Pombal, no século XVIII, que tinham como objetivo substituir o humanismo religioso pela racionalidade iluminista. A expulsão dos jesuítas, em 1759, provocou um esvaziamento estrutural da educação no Brasil. No entanto, aqueles estudantes que buscavam formação superior nas universidades europeias passaram a ter contato com autores como Locke, Rousseau e Voltaire, cujas ideias influenciaram setores jovens da elite intelectual engajada nos movimentos pela independência (Ferreira Jr., 2010).

Mesmo no século XIX, o panorama do ensino de Filosofia no Brasil continuava marcado

¹² De acordo com Domingues (2017), o *Studia Generalia* referia-se a instituições de ensino superior que ofereciam uma educação ampla e abrangente, com um currículo que incluía diversas disciplinas, como Filosofia, Teologia e Ciências. Essas instituições eram caracterizadas por sua natureza geral, não se especializando em um único campo de estudo.

por uma notável precariedade, sobretudo no nível superior. A ausência de universidades impedia a consolidação institucional da disciplina, que permanecia limitada a faculdades isoladas. Nas escolas públicas, a Filosofia era ensinada apenas de maneira pontual, especialmente nas faculdades de Direito ou em colégios confessionais privados (Domingues, 2017).

Domingues (2017) salienta dois momentos fundamentais a serem considerados nessa trajetória: o primeiro remonta ao período colonial, quando a filosofia era concebida como propedêutica à Teologia e pré-requisito para outros cursos superiores. O segundo se refere ao século XX, quando a disciplina conquistou relativa autonomia, com a criação do primeiro curso superior de Filosofia no Brasil, no Mosteiro de São Bento de São Paulo, em 1908, seguido pelo Mosteiro do Rio de Janeiro, em 1921.

No contexto pós-colonial, especialmente no século XIX, a filosofia brasileira passa a ser compreendida, por convenção, como uma continuidade do legado colonial. Ainda que fortemente influenciado por tradições europeias, esse período também testemunhou o surgimento de movimentos que desafiaram o monopólio do pensamento jesuítico, favorecendo a emergência de uma filosofia laica e crítica, voltada à renovação dos horizontes intelectuais e à superação do modelo monoteocrático herdado (Domingues, 2017).

Em suma, Domingues (2017) analisa a evolução do ensino de Filosofia no Brasil, destacando sua permanência e capacidade de adaptação ao longo de diferentes contextos históricos. Durante o período colonial, a disciplina era veiculada segundo os moldes do *Ratio Studiorum*, nos seminários e colégios jesuítas, formando o *Homo Scholasticus*, alheio à originalidade e à construção de uma filosofia nacional. Com a transição para a independência, passou a ser difundida de maneira mais plural, ainda que com pouca identidade própria, consolidando uma prática muitas vezes superficial e descolada das realidades locais.

A história da Filosofia no Brasil, de acordo com Domingues (2017), reflete um percurso complexo que se articula com a classificação kantiana de suas diversas formas. Inicialmente, a disciplina funcionava como complemento à Teologia, sendo ministrada em seminários e colégios religiosos durante o período colonial, ou praticada de forma mais livre, em leituras pessoais. Com a profissionalização da filosofia e a sua institucionalização universitária, a partir do século XIX, essa dinâmica se transformou, bifurcando-se em dois campos principais: a filosofia acadêmica e a cosmopolita¹³, com formas híbridas entre ambos.

¹³ Enquanto a filosofia acadêmica pode ser vista como uma prática mais interna e especializada, a filosofia cosmopolita procura engajar-se com os desafios e as realidades do mundo em um sentido mais amplo e colaborativo (Domingues, 2017).

No campo cosmopolita despontam as vertentes populares e os chamados filósofos *pop*¹⁴, enquanto a concepção acadêmica congrega *scholars* e eruditos. Além disso, a vertente cosmopolita se divide em duas correntes: uma voltada às urgências do mundo contemporâneo, cultura, religião, ciência e arte, e outra voltada à justiça e à política, abrindo espaço para a figura dos intelectuais públicos (Domingues, 2017).

Durante a primeira metade do século XIX, o pensamento francês e alemão exerceu forte influência sobre os intelectuais brasileiros. O padre Diogo Feijó, futuro regente do Império, escreveu um compêndio filosófico em 1812, evidenciando a influência kantiana. Em Pernambuco, Frei Caneca, com forte inspiração iluminista, especialmente em Montesquieu, produziu textos crítico-políticos e participou ativamente da Confederação do Equador, sendo fuzilado em 1825 (Margutti, 2020).

Frei Francisco de Mont'Alverne, considerado o primeiro filósofo brasileiro, destacou-se por seu *Compêndio de Filosofia*, publicado postumamente, e por discursos proferidos como pregador e professor. Sua filosofia eclética, de viés espiritualista, refletia o pensamento do período imperial e influenciou os cursos preparatórios das faculdades de Direito e Medicina, em diversas regiões do país (Margutti, 2020).

No final do século XIX, houve uma reação ao domínio da filosofia católica e do ecletismo, fomentada por uma burguesia emergente voltada às ciências. Essa mudança levou muitos jovens a optarem por carreiras em medicina, engenharia e forças armadas. As ideias de Comte (positivismo), Spencer (evolucionismo) e Haeckel (monismo materialista) passaram a influenciar o pensamento nacional. Em especial, o positivismo ganhou força na década anterior à Proclamação da República, com a difusão da doutrina da Humanidade por Miguel Lemos e Teixeira Mendes, que fundaram o Apostolado Positivista do Brasil e propagaram o lema “Ordem e Progresso” (Lins, 1967).

Paralelamente, juristas como Tobias Barreto e Sílvio Romero¹⁵ buscaram novos caminhos filosóficos. Barreto transitou do ecletismo para o positivismo e o monismo evolucionista; Romero, por sua vez, destacou-se na Filosofia e na Literatura, foi cofundador da Academia Brasileira de Letras e autor de *A Filosofia no Brasil* (Paim, 1999).

Até o início do século XX, a maioria dos pensadores brasileiros era autodidata, com

¹⁴ Para Domingues (2017), filósofos *pop* refere-se a pensadores que conseguem comunicar ideias filosóficas complexas de maneira acessível e atraente para o público em geral. Esses filósofos utilizam meios como a mídia, a literatura e as redes sociais para disseminar seus pensamentos, alcançando um público mais amplo além dos círculos acadêmicos tradicionais.

¹⁵ Esses filósofos se inserem no movimento cultural e filosófico do século XIX, conhecido como Escola do Recife (Paim, 1999).

formação predominantemente jurídica. A Filosofia figurava como disciplina complementar nos cursos de Direito, e tinha presença esporádica no ensino médio e nos seminários. Essa produção filosófica, em grande parte amadora, revelava forte dependência das correntes europeias, refletindo uma limitada originalidade teórica. Trabalhos mais consistentes eram exceção, sobretudo devido à ausência de uma comunidade acadêmica estruturada e de uma tradição filosófica consolidada no país (Cunha, 1980).

Segundo Cunha (1980), esse cenário começou a se modificar gradualmente com a reforma do ensino superior, marcada pela criação da USP, em 1934, fruto da integração de diferentes faculdades. A nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras contou com a participação de professores estrangeiros, assim como ocorreu na constituição da Universidade Nacional, no Rio de Janeiro, e na Faculdade de Filosofia São Bento, oficialmente reconhecida em 1936. Essas instituições não apenas unificaram estruturas de ensino superior, mas também passaram a promover maior autonomia didática e administrativa, aliada ao rigor científico nas práticas acadêmicas.

Simultaneamente, foram implantados centros voltados à pesquisa filosófica. Em 1949, foi fundado o Instituto Brasileiro de Filosofia, sob direção de Miguel Reale, responsável pelo lançamento da *Revista Brasileira de Filosofia*. Poucos anos depois, em 1955, surgiu o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), reunindo pensadores de distintas áreas, com o objetivo de reinterpretar criticamente a herança cultural colonial. Apesar de sua descontinuidade durante o regime militar, o Iseb representou um importante polo de produção intelectual e renovação crítica (Domingues, 2017).

O crescimento das universidades também impulsionou o desenvolvimento de atividades acadêmicas, como a produção de livros, traduções de obras estrangeiras e a criação de revistas especializadas. A partir da década de 1970, a expansão dos programas de pós-graduação promoveu uma verdadeira ebulição intelectual, instigada pela defesa de teses de mestrado e doutorado, além do incentivo estatal à formação no exterior e à realização de eventos acadêmicos que ampliaram o debate filosófico nacional (Domingues, 2017).

Em síntese, a trajetória da Filosofia no Brasil revela um processo contínuo de amadurecimento, desde suas origens ligadas à teologia, no período colonial, até seu fortalecimento como disciplina acadêmica no século XX. Essa evolução reforça o papel decisivo das universidades e centros de pesquisa na institucionalização do pensamento filosófico no país. A transição de uma filosofia dispersa, fortemente influenciada por modelos externos, para uma abordagem mais crítica, sistemática e diversificada, reflete transformações sociais e culturais profundas. Essa caminhada culmina na inclusão obrigatória da disciplina no ensino médio. No

entanto, a ausência de previsão legal para o ensino fundamental configura uma contradição relevante, que será discutida a seguir.

2.2 Presente no médio, ausente no fundamental

Desde seu surgimento, a Filosofia esteve intimamente relacionada ao seu ensino. O ensino ou a transmissão do conhecimento filosófico foi um objetivo central de várias escolas e pensadores ao longo da história. Com o advento da modernidade e a institucionalização dessa prática, a questão adquiriu novos contornos. A Filosofia passou a integrar os sistemas educacionais, assumindo papéis variados nos currículos oficiais e ganhando, assim, uma dimensão estatal. Nesse cenário, os professores não ensinam apenas suas próprias concepções filosóficas, mas seguem os conteúdos e diretrizes definidos por instâncias institucionais. Dessa forma, o conceito de “ensinar Filosofia” é reconfigurado pelo significado institucional que lhe é atribuído (Cerletti, 2009).

A inserção da Filosofia nos currículos escolares brasileiros ocorreu de maneira gradual e historicamente condicionada. Durante o período republicano, especialmente após a instauração do Estado Novo¹⁶, por Getúlio Vargas em 1937, a disciplina foi incorporada ao ensino básico. Essa inclusão não apenas reconhecia a relevância da filosofia para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também buscava a integrar de forma efetiva ao projeto pedagógico nacional. Contudo, refletia, em muitos casos, o controle ideológico do Estado, limitando sua autonomia crítica e restringindo sua função formadora (Aranha, 2006).

O percurso do ensino de Filosofia no Brasil sofreu um forte retrocesso entre 1964 e 1985, período marcado pela ditadura militar. A exclusão da disciplina dos currículos escolares comprometeu seriamente a formação filosófica de gerações de estudantes. Essa lacuna de mais de duas décadas evidenciou a vulnerabilidade da área dentro do sistema educacional, e os desafios para sua posterior reintegração. Além de empobrecer o currículo, a ausência da Filosofia dificultou o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética, competências fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados (Aranha, 2006).

Com a promulgação da Lei n. 9.394/1996¹⁷, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Filosofia foi oficialmente reconhecida como componente

¹⁶ O regime do Estado Novo, segundo Oliveira (2004), refere-se ao período autoritário no Brasil, que começou em 1937 e se estendeu até 1945, sob a liderança de Getúlio Vargas. Esse regime foi marcado por um forte centralismo político, repressão a opositores, e a censura da imprensa. Vargas buscou consolidar o poder por meio de uma série de reformas que visavam a modernizar a economia e o Estado, promovendo o nacionalismo e a industrialização. Durante esse período, houve também uma tentativa de controle sobre a educação e a cultura, com a filosofia sendo integrada ao currículo escolar, refletindo as ideologias do governo.

¹⁷ “Art. 36. [...] III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (Brasil, 1996).

curricular. No entanto, sua inclusão não era obrigatória, o que deixava margem para interpretações e implementações desiguais. Apesar disso, a legislação representou um avanço, ao ressaltar a importância da disciplina para a formação dos estudantes, diante das exigências de uma sociedade em transformação. Ainda assim, a Filosofia seguia suscetível a influências ideológicas, o que poderia comprometer a autenticidade de seu ensino.

Um marco mais contundente ocorreu com a Lei n. 11.684/2008¹⁸, que alterou o Artigo 36 da LDBEN e tornou obrigatória a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Essa mudança buscou garantir uma formação mais ampla, contemplando aspectos éticos, políticos e sociais. A obrigatoriedade representou um avanço na valorização da Filosofia como ferramenta essencial para o exercício da cidadania crítica e reflexiva. Antes disso, a ausência de uma diretriz clara reforçava a oscilação histórica no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2008).

Entretanto, esse avanço sofreu novo abalo com a aprovação da Lei n. 13.415/2017¹⁹, que instituiu a reforma do ensino médio, a obrigatoriedade da disciplina passou a ser relativizada. A nova estrutura curricular introduziu itinerários formativos e aumentou a ênfase na formação técnica e profissional. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluía conteúdos de filosofia como parte das competências de Ciências Humanas, a disciplina deixou de ser obrigatoriamente ofertada como matéria autônoma. Essa flexibilização gerou preocupações quanto à efetiva permanência da Filosofia nas escolas, especialmente em redes de ensino que priorizam áreas técnicas em detrimento da formação humanística.

A BNCC, aprovada pela Resolução CNE/CP n. 2/2017, mantém a Filosofia como componente obrigatório no ensino médio, ainda que não necessariamente como disciplina isolada. No ensino fundamental, no entanto, não há exigência legal ou parâmetros curriculares específicos voltados ao seu ensino (Brasi, 2023). Na prática, essa ausência pode refletir uma resistência em ambientes que não estimulam a autonomia intelectual dos estudantes, justamente um dos principais objetivos da disciplina. Assim, sua efetiva implementação enfrenta desafios estruturais e culturais que comprometem a presença contínua e transformadora nas escolas.

Ao reexaminar a trajetória histórica da Filosofia nos currículos escolares nacionais brasileiros, Oliveira (2004) destaca três aspectos fundamentais. Primeiramente, ressalta a predominância do bacharelismo e da retórica como marcas estruturantes da cultura educacional brasileira. Em segundo lugar, observa que a inserção da Filosofia nos currículos sempre esteve restrita ao ensino médio, sustentada pela ideia de que apenas a partir da adolescência os estudantes

¹⁸ “Art. 36. [...] IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (Brasil, 2008).

¹⁹ “A reforma do Ensino Médio caracteriza a Filosofia como estudos e práticas” (Brasil, 2017, §2º, art. 35-A).

estariam aptos para o estudo. Por fim, aponta que a exclusão da Filosofia dos currículos costuma ocorrer em contextos políticos nos quais não há espaço para o diálogo democrático, ou em regimes que buscam impor um pensamento único, limitando a diversidade intelectual.

É importante destacar que a relação entre Filosofia, ensino e Estado remonta a episódios históricos marcantes, como o julgamento de Sócrates. Acusado de corromper a juventude e introduzir novos deuses, o filósofo foi condenado à morte, episódio que se tornou símbolo da tensão entre o livre exercício do pensamento e as imposições institucionais. Esse exemplo ilustra como o ensino da Filosofia, ao longo da história, frequentemente colide com forças que visam a controlar o saber e a limitar o questionamento (Cerletti, 2009).

A figura de Sócrates representa o arquétipo da filosofia escolarizada e reconhecida institucionalmente. No entanto, sua apropriação acadêmica, embora relevante, teve um custo considerável: a perda da radicalidade original, a limitação da crítica às certezas estabelecidas e a neutralização das possibilidades de questionamento aos próprios limites institucionais. Ainda que a filosofia platônica escolarizada tenha preservado parte da dimensão política subversiva que Sócrates encarnava, o pensamento crítico que ele simbolizava tende a ser percebido como uma ameaça, algo que o Estado busca atenuar, mesmo que o faça sob o pretexto do bem comum (Cerletti, 2009).

Nesse sentido, observa-se que a representação mais dogmática de Sócrates, aquela que respalda a ordem social proposta pela República, acaba prevalecendo de forma ideológica. A imagem de um Sócrates sábio e exemplar torna-se aceitável apenas quando desprovida de suas implicações mais desafiadoras. Ou seja, sua atitude radical, voltada à subversão das normas e valores dominantes, é frequentemente domesticada para se adequar às exigências pedagógicas e aos padrões dos currículos escolares. Assim, o pensamento socrático, que outrora desestabilizava as certezas da Atenas do século V a.C., é reformulado como um conteúdo didático, reconhecível e seguro para ser ensinado nos contextos educativos atuais (Cerletti, 2009).

Ampliando essa reflexão, Gallo (1997) destaca que o ato de filosofar entra em confronto direto com as estruturas de poder, estando intrinsecamente ligado às dimensões ética e política. A filosofia, sob essa ótica, constitui-se como uma forma de crítica às ideologias, entendidas como construções distorcidas da realidade, que visam preservar privilégios. A própria etimologia da palavra “verdade”, no grego antigo, aponta para a revelação daquilo que está oculto. Cabe ao filósofo, portanto, desvelar o que foi encoberto pelas convenções e pela autoridade dominante.

Além de provocar a reflexão crítica, a filosofia exige coragem. Filosofar não se limita a um exercício puramente racional ou abstrato, mas implica o enfrentamento das formas de poder cristalizadas e a disposição para contestar estruturas que sustentam o *status quo*. A esse respeito,

o saber filosófico possui uma função transformadora da realidade. A figura de Sócrates ilustra esse compromisso: ao aceitar a morte em nome da verdade, ele encarna o ideal filosófico de integridade diante da coerção (Aranha; Martins, 2003).

A perspectiva proposta por Severino (2006) contribui para aprofundar essa discussão, ao afirmar que a experiência subjetiva do ser humano não se desenvolve de forma isolada, mas sim em constante relação com as condições históricas e sociais em que está inserido. O ser humano não pode ser compreendido por meio de dicotomias simplificadoras, como biológico *versus* cultural, ou individual *versus* coletivo. Sua constituição ocorre por meio da complexidade dessas interações. Nessa conjuntura, a educação transcende a dimensão institucional e não se limita à transmissão de conteúdos: ela representa, acima de tudo, um processo de formação integral, que acontece tanto nas relações interpessoais que marcam o ato pedagógico, quanto nas dinâmicas sociais mais amplas. E é justamente a filosofia que ocupa um papel central nesse processo. Sem a reflexão filosófica, não há verdadeira educação formadora. A filosofia, ao atravessar todos os momentos da experiência educativa, confere profundidade, criticidade e sentido à formação humana.

Ainda que tenha, historicamente, caracterizado-se como uma atividade voltada à reflexão crítica e à busca pela verdade, é possível constatar que, em determinados contextos, alguns filósofos colocaram seu saber a serviço de projetos de poder. Essa utilização contribuiu, em muitos casos, para legitimar discursos autoritários e reforçar estruturas de desigualdade. Segundo Chauí (2010), assumir uma postura verdadeiramente filosófica exige romper com o senso comum, rejeitar ideias prontas e recusar a submissão às aparências e às ideologias dominantes. Para a autora, o papel do filósofo não é ratificar a ordem estabelecida, mas, sim, confrontá-la, com liberdade intelectual, especialmente em situações-limite que demandam posicionamentos éticos e políticos consistentes. Assim, a filosofia deve ser compreendida como uma prática ativa diante da existência, comprometida com a crítica das realidades sociais e com a promoção da autonomia do pensamento.

Lipman, Sharp e Oscanyan (1994) observam que poucos esforços foram feitos para tornar a Filosofia verdadeiramente acessível ao público geral, preservando, ao mesmo tempo, sua profundidade e coerência. Embora vivamos em uma sociedade amplamente informada, ainda carecemos de sabedoria filosófica. O conhecimento filosófico chega a poucos e, muitas vezes, tarde demais. Para que uma sociedade consiga construir valores duradouro com as novas gerações, é necessário promover uma diversidade de experiências culturais e educativas, que não apenas transmitam informação, mas incentivem o pensamento reflexivo. Isso implica, entre outras ações, a elaboração de currículos que estimulem, desde cedo, a capacidade das crianças de pensarem de

forma crítica, imaginativa e autônoma.

Diante disso, Lorieri (2019) afirma que oferecer respostas prontas aos jovens é prática recorrente nas sociedades. No entanto, introduzi-los ao filosofar é, fundamentalmente, convidá-los a interrogar essas mesmas respostas, fomentando desde cedo a autonomia de pensamento. Essa postura não apenas valoriza a curiosidade natural da infância, como também cria as condições necessárias para que os estudantes possam deliberar sobre sua existência de modo mais livre e consciente.

Durante muito tempo, predominou a ideia de que a filosofia não era apropriada para crianças ou estudantes do ensino fundamental, seja por sua natureza abstrata, seja por uma suposta incapacidade de lidar com conceitos complexos. Essa visão levou à marginalização da disciplina nas etapas iniciais da educação formal. Quando se buscou aproximar os jovens da filosofia, muitas vezes o caminho escolhido foi o da simplificação excessiva do conteúdo, o que esvaziou seu potencial formativo. Como alternativa, volta-se a atenção para os alunos considerados mais preparados, geralmente do ensino médio, reforçando a exclusividade do saber filosófico (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Os autores, contudo, refutam a ideia de que crianças não sejam capazes de se engajar em discussões filosóficas. Consideram equivocado presumir que os temas da filosofia não sejam igualmente atraentes para o público infantil ou que devam ser apresentados com tamanha complexidade técnica que os impeçam de a compreender. Ao contrário, pessoas de todas as idades podem refletir sobre questões filosóficas e discuti-las. A convivência filosófica entre adultos e crianças, aliás, figura entre as experiências mais enriquecedoras e estimulantes no contexto do ensino fundamental. Essa visão contrasta com a concepção tradicional de ensino, que compara o processo de aprendizagem ao ato de alimentar um filhote: em que o adulto detém o saber e apenas o transmite ao aprendiz. Em oposição, a proposta educacional alternativa defende a criação de contextos que favoreçam o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, independentemente da faixa etária (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

A possibilidade de envolver crianças em questões filosóficas sustenta uma nova abordagem pedagógica. Mesmo sem domínio dos autores clássicos, elas demonstram, desde cedo, fascínio por questões universais, como aparência *versus* realidade, mudança e permanência, ou identidade e diferença. Essas temáticas, abordadas em histórias, metáforas e questionamentos espontâneos, revelam a afinidade natural da infância com o pensamento filosófico. Além disso, iniciativas como a escrita de ensaios, poemas ou o uso de narrativas infantis podem se tornar estratégias eficazes para favorecer o contato com conteúdos filosóficos em diferentes linguagens (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Crianças e jovens, assim como os adultos, formulam questões pertencentes ao campo da reflexão filosófica. Desde cedo, entram em contato com respostas culturalmente construídas para essas questões e, por isso, têm o direito de serem introduzidas ao exercício do pensamento crítico em torno delas. Essa constatação constitui um argumento importante em favor da presença da Filosofia ou, mais precisamente, de uma iniciação ao filosofar no ensino fundamental. O propósito, nesse estágio educacional, não é exatamente ensinar filosofia como disciplina formal, nem instruir as crianças a filosofar nos moldes acadêmicos tradicionais. Trata-se, antes, de reconhecer e valorizar sua curiosidade espontânea acerca de temas relacionados à existência, à realidade e ao sentido da vida, incentivando o desenvolvimento de atitudes reflexivas. Ao fazer isso, cria-se um terreno fértil para que, no futuro, esses estudantes possam se aproximar com mais familiaridade, tanto das produções filosóficas quanto dos modos próprios de pensar da filosofia. Por isso, fala-se em uma “iniciação filosófica”, que respeita as especificidades da infância e da juventude, sem abrir mão da profundidade que caracteriza o filosofar (Lorieri, 2019).

Apesar desses avanços conceituais, ainda é comum que os programas institucionais de ensino de Filosofia releguem a reflexão sobre a disciplina a um plano secundário. Em muitos casos, prevalece a preocupação com a abordagem de conteúdos específicos, sem dedicação da atenção à própria natureza do filosofar ou ao modo como ele deve ser trabalhado em sala de aula. Essa tendência enfraquece a compreensão do papel formativo da filosofia, e leva à sua caracterização superficial, muitas vezes reduzida a definições introdutórias que não encontram respaldo nas práticas pedagógicas cotidianas (Cerletti, 2009).

Nesse cenário, faz-se necessário justificar com cuidado a presença da Filosofia nas escolas, considerando sua relação com os diversos saberes e atividades contemporâneas. É amplamente reconhecido que, na disputa por espaço nos planos de estudo, a rica tradição da Filosofia perde relevância ao se tratar da alocação de horas nas grades curriculares. Aqueles que defendem a inclusão da Filosofia devem lutar por esse espaço em competição com especialistas de outras disciplinas, que também reivindicam a necessidade e a importância de seus próprios campos (Cerletti, 2009).

Desse modo, a luta pela manutenção da Filosofia no espaço escolar exige um compromisso contínuo em fundamentar sua presença, evitando que a tensão e a potência reflexiva próprias da disciplina se percam em discussões tecnocráticas sobre a organização curricular. Em diversas situações, o debate sobre sua função nas instituições educacionais tem se encerrado rapidamente, reduzido a uma disputa por espaço entre disciplinas. Como observa Cerletti (2009), a comunidade acadêmica ligada à filosofia, com algumas exceções, tem demonstrado envolvimento tímido em relação ao futuro da disciplina na educação básica, revelando uma certa negligência em relação a

temas que escapam do circuito mais erudito da pesquisa filosófica.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a filosofia não pode ser imposta: ela precisa ser desejada. Para isso, os sujeitos devem ser estimulados a desenvolver esse desejo. Ao adotar abordagens dialogais e interativas, os educadores têm a oportunidade de despertar o interesse dos estudantes, permitindo-lhes perceber a relevância da filosofia, tanto para a compreensão do mundo quanto para a construção da própria identidade. Assim, a disciplina deixa de ser apenas um componente curricular e passa a se configurar como prática existencial, voltada à promoção da autonomia e do pensamento crítico, como defendem Lipman, Sharp e Oscanyan (1994).

A busca por sentido nas experiências humanas é impulsionada por uma combinação entre razão e sensibilidade. Aquilo que se denomina “filosofia de vida” se refere exatamente a esse ato espontâneo de reflexão, presente em todos os indivíduos. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia não deve se restringir à formação de especialistas, mas visar ao fortalecimento de uma competência reflexiva que é inerente à condição humana. A presença da disciplina nos currículos escolares, portanto, precisa ter um alcance amplo, como enfatizam Aranha e Martins (2003), integrando-se de maneira transversal à formação intelectual e ética dos estudantes.

Complementando esse entendimento, Lorieri (2016) afirma que a filosofia desempenha um papel central na formação humana, não apenas como conteúdo sistematizado, mas como prática contínua de questionamento e elaboração crítica. A leitura de textos filosóficos, aliada ao exercício dialogado do filosofar, permite o desenvolvimento da consciência ética, cognitiva e social dos sujeitos. Essa atuação se manifesta em múltiplas dimensões: seja na articulação entre filosofia e formação, nas concepções diversas de sujeito e educação, ou nas distintas maneiras pelas quais a prática filosófica contribui para a construção de modos de pensar autônomos. O seu ensino, dessa maneira, vai além da simples transmissão de ideias: ele forma modos de pensar capazes de orientar escolhas e posturas diante das complexidades do mundo.

A introdução da Filosofia na educação básica é atribuída ao filósofo norte-americano Matthew Lipman²⁰, pioneiro nesse movimento a partir da década de 1960. Seu objetivo principal era reformular a educação, promovendo nos alunos a capacidade de pensar criticamente e de realizar julgamentos por meio do diálogo socrático. Embora outros pensadores também defendessem o ensino de Filosofia para crianças, Lipman se destacou por desenvolver um método próprio e elaborar um currículo específico, conhecido como “comunidade de investigação”²¹

²⁰ No final dos anos 1960, Matthew Lipman, então professor de Lógica e Teoria do Conhecimento, na Universidade de Columbia, em Nova York, percebeu falhas no raciocínio de seus alunos e considerou essencial que eles tivessem contato com a filosofia e a lógica antes da universidade, em um contexto educacional nos Estados Unidos, onde a filosofia tinha uma presença limitada (Kohan, 1999).

²¹ A comunidade de investigação, segundo Kohan (2008), é um método desenvolvido por Lipman para o ensino de

(Kohan, 2008).

Apesar de reconhecer os méritos desse modelo, Kohan (2008) apresenta críticas relevantes. Para o autor, a proposta pode ser excessivamente estruturada e prescritiva, o que tende a restringir tanto a autonomia do professor, quanto a espontaneidade das discussões em sala de aula. Ademais, a ênfase exclusiva no diálogo socrático pode não contemplar adequadamente a diversidade de perfis e as necessidades dos alunos, demandando abordagens mais variadas e inclusivas.

Atualmente, o ensino da Filosofia ocorre formalmente em instituições educativas, que definem um espaço e um tempo para essa disciplina, juntamente com outras matérias. Essa configuração, ainda que modernizada, mantém traços da organização clássica do século XIX. Nesse contexto, o ensino filosófico torna visíveis, de forma implícita ou explícita, os limites institucionais da educação. Assim, o significado atribuído à filosofia nas escolas impacta diretamente sua prática: pode-se optar pela simples reprodução de saberes consolidados ou pela abertura a uma formação crítica e reflexiva. Essa escolha se revela decisiva para o papel formativo da filosofia (Cerletti, 2009).

A relação entre o campo de saber e o Estado se estabelece por meio dos conceitos de cidadania e direitos humanos. O ensino da disciplina enfrenta limites impostos pelas instituições, que não devem ser vistos apenas como adaptações de conteúdos às normas, mas como desafios à prática filosófica. Embora a formação em valores possa ser compartilhada com outras áreas do conhecimento, o propósito central da Filosofia está na promoção do pensamento crítico, que permite aos alunos questionar argumentos, analisar realidades e desfazer a ilusão de que determinados saberes são naturais e imutáveis, ao passo que revela as condições históricas e culturais que os sustentam (Cerletti, 2009).

Chauí (2010) destaca que, se compreendermos a utilidade não como mera funcionalidade prática, mas como aquilo que promove a emancipação do espírito humano, então a filosofia se revela como um dos mais essenciais saberes formativos. Sua função não reside em reproduzir o senso comum ou em se submeter passivamente às verdades estabelecidas, mas em instigar a superação da ingenuidade e a crítica aos preconceitos que limitam o pensamento. Ao recusar a obediência cega às ideologias dominantes e aos poderes instituídos, a Filosofia permite o exercício da reflexão autônoma. Além disso, ao desvelar os sentidos mais profundos das manifestações humanas como a arte, a ciência e a política, ela contribui decisivamente para que indivíduos e

filosofia às crianças. Esse método cria um ambiente colaborativo, em que os alunos são incentivados a pensar criticamente e a participar de diálogos reflexivos, promovendo a exploração conjunta de ideias e o respeito pelas opiniões dos outros. O foco está no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico por meio da interação.

sociedades se tornem conscientes de si mesmos e de suas ações. Nesse processo, afirma-se como um saber que não apenas compreende o mundo, mas que o transforma, em nome da liberdade e da felicidade coletiva. Por isso, se há um saber verdadeiramente útil, no sentido mais elevado da formação humana, esse é a Filosofia.

Dessa forma, Cerletti (2009) reforça que o ato de ensinar Filosofia varia significativamente conforme o contexto social e educacional. O ensino em escola situada em uma área urbana empobrecida não se equipara ao de uma instituição de prestígio em um centro urbano ou em uma escola rural. O mesmo se aplica ao ensino em ambientes acadêmicos, onde alunos de graduação em Filosofia podem ter uma abordagem distinta em relação à Filosofia em comparação com aqueles que não cursam essa disciplina, por exemplo. Essa diferença não implica que algumas circunstâncias sejam inerentemente melhores, mas sim que cada contexto exige abordagens distintas.

Além disso, a formação e a perspectiva do educador influenciam o processo de ensino. A experiência prévia do professor, seja ela mais voltada para a filosofia pura ou para a didática, molda a maneira como ele se relaciona com o esse conhecimento. Aqueles que veem a filosofia como um estilo de vida se posicionam de maneira diferente em relação aos que a consideram uma profissão técnica. Essa diversidade de pontos de partida e pressupostos filosóficos resulta em formas variadas de filosofar e ensinar (Cerletti, 2009).

Obiols (2002) apresenta três modalidades de ensino de Filosofia, cada uma com uma abordagem distinta quanto à forma de lecionar e compreender a disciplina. A primeira é o enfoque histórico, que defende o estudo da Filosofia em seu contexto original. Para os adeptos dessa perspectiva, compreender o pensamento filosófico requer analisar o desenvolvimento das ideias ao longo do tempo. Nesse caso, o estudo da história da Filosofia não se reduz a uma cronologia de eventos, mas envolve um aprofundamento nas discussões que marcaram cada época, buscando entender como esses debates emergiram e se transformaram.

A segunda modalidade, chamada doutrinatória, caracteriza-se por um compromisso mais rígido com um sistema filosófico específico. Para seus defensores, a compreensão plena da filosofia exige adesão a uma tradição definida, por meio da qual se torna possível interpretar tanto a história da disciplina quanto os seus problemas centrais. Nesse contexto, o ensino é orientado pela exposição dos textos e conceitos fundamentais dessa corrente, conduzindo a reflexão filosófica sob uma ótica determinada (Obiols, 2002).

Já a terceira modalidade, denominada problematizante, organiza o ensino em torno de questões filosóficas centrais, como a natureza do conhecimento, da moralidade ou da existência. Nesse modelo, a filosofia é concebida como um campo investigativo voltado à reflexão crítica

sobre problemas universais. A ênfase recai sobre os temas abordados, e não na sucessão histórica das ideias, estimulando os estudantes a pensarem de forma autônoma e questionadora. Essas três perspectivas apresentam diferentes caminhos possíveis, e a escolha entre elas dependerá dos objetivos pedagógicos de cada contexto, e das concepções sobre o papel da filosofia na formação humana (Obiols, 2002).

À luz disso, torna-se evidente que a implementação de programas curriculares definidos por órgãos oficiais, com conteúdos mínimos, não é suficiente para assegurar a efetividade do ensino filosófico. Para que as aulas sejam espaços genuínos de reflexão, é indispensável que o professor seja capaz de atualizar filosoficamente os conteúdos propostos. Quando conceitos como “pensamento crítico” são tratados de forma superficial ou burocrática, perdem seu potencial transformador, reduzindo-se a meras formalidades curriculares (Cerletti, 2009).

A história do ensino de Filosofia no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo as transformações sociais e políticas do país. Desde sua introdução durante o Estado Novo até a consolidação por meio da Lei n. 11.684/2008, a disciplina tem ocupado um papel relevante na formação de sujeitos críticos e autônomos. Entretanto, a posterior promulgação da Lei n. 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, flexibilizou essa obrigatoriedade, o que gerou novos desafios para sua manutenção nos currículos escolares. Além disso, a ausência no ensino fundamental e as dificuldades relacionadas à implementação indicam obstáculos persistentes, limitando o acesso à formação filosófica desde os primeiros anos escolares.

A terceira seção deste estudo será dedicada à análise da inserção da Filosofia no currículo do ensino fundamental, tomando como referência o Programa Filosofia para Crianças (PFC), concebido por Matthew Lipman. O programa propõe a utilização de comunidades de investigação como metodologia, nas quais os alunos são envolvidos em práticas dialógicas, orientadas por questões filosóficas, com foco no desenvolvimento de habilidades de pensamento e argumentação desde os primeiros anos escolares.

No entanto, o programa também tem sido objeto de críticas. Alguns autores indicam que sua estrutura, considerada excessivamente rígida, pode restringir a autonomia do professor e limitar a espontaneidade dos debates em sala de aula. Além disso, o predomínio do modelo socrático é apontado como potencialmente inadequado para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles que se beneficiariam de abordagens mais diversificadas e adaptativas. Diante disso, propõe-se uma investigação dos aspectos positivos e das limitações do programa, a fim de compreender suas possibilidades de adaptação a diferentes contextos históricos, socioculturais, políticos e educacionais.

3. FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN

Até meados do século XX, o ensino de Filosofia estava majoritariamente restrito aos níveis secundário e superior. Contudo, em 1969, o filósofo norte-americano Matthew Lipman propôs uma abordagem inovadora ao desenvolver um currículo específico para o ensino fundamental. Essa proposta foi publicada pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), nos Estados Unidos, e marcou um ponto de inflexão na história da educação filosófica ao integrar, de forma sistemática, a Filosofia à formação de crianças (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Com o objetivo de a consolidar, o IAPC passou a oferecer seminários internacionais e intensivos voltados à formação docente na área de filosofia para crianças. Inicialmente, Lipman escreveu romances com o intuito de aplicar ferramentas lógicas a questões éticas, literárias, artísticas, políticas e sociais. Em seguida, produziu outros livros, organizados em ordem cronológica decrescente, visando a introduzir as crianças mais novas à lógica e a outras áreas. Ainda que cada romance aborde questões filosóficas variadas, a lógica do pensamento é a base do programa (Kohan, 1999). Para Lipman (1990), a filosofia é, antes de tudo, um exercício reflexivo sobre o próprio pensar, e, para praticá-la adequadamente, é necessário compreender a lógica desse pensamento.

O PFC constitui uma proposta pedagógica concebida para ser integrada de forma complementar ao currículo escolar, abrangendo todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Essa iniciativa busca atender a dois objetivos principais: um de natureza pedagógica e outro político (Silveira, 2008).

O objetivo pedagógico reflete a crítica de Lipman (1990) às limitações do modelo tradicional de ensino, que prioriza a simples transmissão de conteúdos, a memorização mecânica e a autoridade do professor, em detrimento do estímulo ao pensamento crítico. De acordo com o autor, a educação convencional é ineficaz na formação de indivíduos racionais. Nesse contexto, ele propõe substituir a ênfase na acumulação de informações por uma “Educação para o Pensar”, na qual os alunos são incentivados a explorar relações, levantar hipóteses e desenvolver habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico e a investigação filosófica. Entre essas competências, destacam-se a capacidade de inferir, formular perguntas, identificar e analisar problemas, argumentar e interpretar criticamente, aspectos essenciais para um pensamento de qualidade.

A inclusão de habilidades de pensamento em todas as áreas do currículo escolar potencializa a capacidade das crianças de estabelecer conexões significativas e classificar informações de forma eficaz. Esse processo de desenvolvimento crítico envolve a avaliação de

dados, mas também a reflexão sobre a relação entre fatos e valores. Ao aprimorar essas competências, os estudantes não apenas fortalecem sua capacidade de aprender e de se expressar, como também aplicam os conhecimentos adquiridos de maneira interdisciplinar (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

É essencial, portanto, que as crianças sejam constantemente incentivadas a pensar de maneira lógica e significativa. As habilidades de pensamento são interdependentes, pois o significado das informações, frequentemente, revela-se por meio das inferências lógicas que delas podem ser extraídas. Quanto mais amplas e precisas forem essas inferências, mais enriquecedoras tendem a ser suas vivências (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Além da dimensão pedagógica, o PFC também possui um aspecto político, refletindo o contexto social e político da época em que foi criado. Lipman demonstrava preocupação com a juventude rebelde durante o movimento de 1968²², reconhecendo que muitos jovens expressavam suas insatisfações de maneira irracional e destrutiva. De tal modo, ele defendia a importância de garantir que as crianças desenvolvessem habilidades de pensamento que as capacitassem a adotar comportamentos racionais no futuro (Silveira, 2008).

Para assegurar o desenvolvimento eficaz dessas habilidades de pensamento, é fundamental que tais habilidades sejam trabalhadas dentro de uma disciplina humanística, que se dedique à exploração de ideias e questões relevantes e desafiadoras. Nesse sentido, a Filosofia se destaca como a área do conhecimento mais apta a desempenhar essa função (Lipman, 1990).

É comum presumir que as crianças não se interessam por questões filosóficas e que suas conversas se limitam a trivialidades. No entanto, essa visão revela-se equivocada. As crianças possuem uma curiosidade natural e um desejo genuíno de compreender o mundo, o que as torna perfeitamente capazes de explorar reflexões filosóficas. Em vez de somente absorver informações, elas devem ser incentivadas a questionar, argumentar e buscar o significado das experiências. Assim, a educação deve proporcionar um ambiente que favoreça a reflexão, no qual as ideias filosóficas possam ser discutidas, elaboradas e compreendidas (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Segundo Lipman (1990), as crianças são plenamente capazes de filosofar, desde que se evite o uso de terminologias complexas, que tornam a Filosofia inacessível tanto para leigos quanto para iniciantes. A adoção de um vocabulário mais acessível visa a garantir que as crianças não apenas “aprendam filosofia”, mas, sobretudo, que “façam filosofia”. Essa distinção é imprescindível, pois enfatiza a filosofia não apenas como um corpo de conhecimento, mas como

²² O movimento de 1968, marcado por protestos estudantis e contestação à ordem social vigente, influenciou Matthew Lipman a criar o Programa de Filosofia para Crianças, visando a formar indivíduos mais racionais e críticos desde a infância (Silveira, 2008).

uma prática reflexiva e acessível a todos. Assim, o propósito vai além do ensino teórico: trata-se de promover o exercício do pensamento crítico desde a infância.

O conceito de “fazer filosofia” está relacionado à prática do chamado “pensar excelente” ou “pensamento de ordem superior”, caracterizado pela adesão às regras da lógica formal. Nessa perspectiva, o conteúdo específico das reflexões é secundário diante da capacidade de raciocinar logicamente. Por isso, a simplificação da linguagem filosófica não compromete a profundidade do pensamento crítico. A capacidade de raciocinar logicamente não é exclusiva dos adultos e pode se manifestar nas crianças desde o início do desenvolvimento da linguagem. Logo, “fazer filosofia” equivale a raciocinar logicamente, implicando que, se as crianças são capazes de raciocinar, elas também podem filosofar (Lipman, 1990).

A introdução do Programa Filosofia para Crianças no Brasil ocorreu no início dos anos 1980, quando Catherine Young Silva, junto com colaboradores, fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em 1985. Com sede no Instituto de Idiomas Yazigi, em São Paulo, a instituição assumiu a responsabilidade pela divulgação, implementação e comercialização do programa no país, atuando como uma extensão oficial do IAPC (Silveira, 2008).

Em resumo, até meados do século XX, a Filosofia permanecia restrita ao ensino secundário e superior. Em 1969, o filósofo Lipman propôs um currículo voltado à educação fundamental, originando o Programa Filosofia para Crianças (PFC), com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico desde a infância. Lipman criticava o modelo tradicional de ensino, baseado na memorização e na autoridade do professor, e defendia uma abordagem centrada no “pensar excelente”, isto é, no raciocínio lógico e na reflexão filosófica. Para ele, a filosofia deveria ser acessível, pois as crianças são plenamente capazes de filosofar, desde que a linguagem e os métodos adotados sejam adequados à sua realidade. O programa foi introduzido no Brasil na década de 1980, promovendo a filosofia como instrumento de desenvolvimento cognitivo e formação cidadã. A seguir, serão apresentados os recursos pedagógicos utilizados no programa, essenciais para viabilizar a prática filosófica em sala de aula.

3.1 Recursos pedagógicos

O PFC utiliza um conjunto de materiais didáticos composto por romances filosóficos, também chamados de novelas filosóficas, destinados aos alunos, além de manuais de instrução voltados aos professores. Ambos os recursos foram elaborados por Lipman e seus colaboradores. A escolha pelo formato de romances reflete a crítica de Lipman aos livros didáticos e à literatura

infantil convencional (Silveira, 2008).

Os livros didáticos, em geral, apresentam conteúdos como “produtos finais”, e sob uma perspectiva adulta, desconsiderando os interesses e as curiosidades das crianças, bem como não costumam estimular o pensamento crítico dos alunos. De modo semelhante, a literatura infantil convencional frequentemente apresenta personagens de maneira simplista, como “alegres ou tristes”, raramente os retratando como sujeitos “pensativos, analíticos ou críticos”. Esse tipo de representação pode impactar negativamente a construção da autoimagem das crianças, o que se mostra incompatível com a proposta de uma “educação para o pensar” (Lipman, 1990).

Para superar essas limitações, Lipman optou por criar histórias em que os personagens enfrentam situações desafiadoras, incentivando o exercício de habilidades cognitivas. A proposta é que os alunos se identifiquem com esses modelos e internalizem padrões de raciocínio e comportamento social (Silveira, 2008). Como destacam Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), um dos principais méritos das novelas do PFC é fornecer exemplos de diálogo, tanto entre crianças quanto entre crianças e adultos, baseados em uma abordagem não autoritária e não doutrinadora, que valoriza a investigação e o raciocínio compartilhado.

As novelas filosóficas estimulam a criação de novas formas de pensamento e imaginação ao apresentarem um ambiente no qual as crianças, respeitando seus próprios interesses, participam de investigações colaborativas simplesmente pelo prazer de descobrir e aprender. O objetivo de cada livro é capacitar os leitores a refletir sobre seus próprios pensamentos e a compreender como essas reflexões podem impactar suas vidas. Em vez de apenas expor regras lógicas para memorização, os livros oferecem exemplos práticos e técnicas de questionamento, encorajando a aplicação dessas regras de forma autônoma (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Nas novelas voltadas para as crianças, os personagens têm a mesma faixa etária dos leitores, facilitando a identificação com os dilemas apresentados. Cada história é construída para estimular habilidades cognitivas, abordando questões filosóficas complexas de modo acessível. Temas como verdade, bem, beleza, justiça e liberdade surgem com frequência, porém sempre sob novas perspectivas, o que enriquece a compreensão desses conceitos ao longo das tramas (Kohan, 1999).

Como enfatizam Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), desde o século VI a.C., a Filosofia se dedica ao estudo de questões essenciais para a vida e o conhecimento humano, como justiça, liberdade, bondade, identidade pessoal, tempo e comunidade. Esses temas não só estruturam nossa experiência, mas também ajudam a dar sentido ao mundo ao nosso redor. Apesar de sua importância, muitos desses conceitos permanecem indefinidos e abertos a interpretações, representando o esforço constante dos filósofos em compreender o que significa ser humano e

como nos relacionamos com a realidade. Assim, embora os temas filosóficos não sejam ensinados de forma direta, é possível promover a reflexão e o questionamento típicos de filosofia em qualquer idade. Com o tempo, as crianças passam a perceber que a discussão filosófica possui um estilo próprio e descobrem que podem compartilhar suas impressões, experiências e perspectivas de maneira singular.

Lipman criou seu primeiro material para implementar a proposta de ensino filosófico ao escrever o romance *Harry Stottlemeier's Discovery*, inspirado em Aristóteles. A obra apresenta crianças como protagonistas, que são curiosas, reflexivas e engajadas em diálogos construtivos sobre questões que as inquietam. O cenário principal da história é a sala de aula, onde as discussões abrangem temas como educação, estética, metafísica, gnosilogia, religião e ética. A narrativa é estruturada em torno de um conjunto de regras e princípios do pensamento, que as próprias crianças vão descobrindo e aplicando ao longo dos diálogos (Kohan, 1999).

Com o tempo, o autor percebeu a necessidade de recursos adicionais para auxiliar na aplicação do romance em sala de aula. Constatou que muitos professores poderiam ter dificuldades em compreender ou aplicar corretamente os conceitos filosóficos e lógicos presentes na história. Para resolver essa questão, criou um manual de apoio para os educadores, com exercícios e planos de discussão, além de realizar oficinas e treinamentos específicos. A partir da década de 1980, com o apoio de colaboradores, Lipman passou a desenvolver manuais para acompanhar cada um de seus romances. Nos anos seguintes, dois de seus colaboradores mais próximos, Ann Margaret Sharp e Ronald Reed, escreveram *Rebeca* e *Hospital de Bonecos*, voltados para crianças de 3 a 4 anos. Assim, formaram um extenso conjunto de materiais pedagógicos que abrange todas as faixas etárias escolares, de 3 a 17 anos (Kohan, 1999).

Cada currículo do PFC é composto por uma novela e um manual. Na educação infantil, utiliza-se a história *Elfie*, enquanto, nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, são empregadas as histórias *Issao* e *Guga*, com seus respectivos manuais de atividades para os professores. O foco está na aquisição da linguagem, com ênfase nas habilidades de raciocínio por meio das interações cotidianas das crianças. Além disso, a abordagem visa a aprimorar a consciência perceptiva, a incentivar o compartilhamento de perspectivas por meio do diálogo, a realizar classificações e distinções, e a promover a reflexão sobre sentimentos (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Nos 3º e 4º anos do ensino fundamental, o currículo inclui a novela filosófica *Pimpa* e o manual de atividades para os professores. Essa etapa dá continuidade ao trabalho anterior, preparando os alunos para o raciocínio formal na fase seguinte. A atenção se volta para estruturas semânticas e sintáticas, abordando conceitos como ambiguidade, causalidade, tempo e espaço (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Nos 5º e 6º anos, a novela *A Descoberta de Ari dos Telles* e o manual *Investigação Filosófica* introduzem a lógica formal e informal. A história, que acompanha um grupo de crianças em sua compreensão do raciocínio lógico, ilustra modos diversos de pensar e agir, promovendo um ambiente educacional não autoritário e valorizando o ato de questionar. O manual orienta a aplicação dos conceitos filosóficos em sala de aula por meio de planos de discussão e atividades práticas (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

No currículo dos 7º e 8º anos, a ênfase recai sobre uma especialização filosófica básica, com foco em investigação ética, linguagem e estudos sociais. A novela *Luísa* e o manual *Investigação Ética* são utilizados nesse nível, abordando questões éticas e sociais, como justiça, mentira, verdade, a natureza das regras e padrões, além de temas como direitos das crianças, discriminação de gênero e trabalho, e direitos dos animais. A narrativa aprofunda a inter-relação da lógica moral e ajuda os estudantes a fundamentarem suas crenças e justificarem seus desvios de conduta (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Em *Satie*, os mesmos personagens, agora mais velhos e cursando o ensino médio, enfrentam desafios relacionados à escrita. Ari, um dos personagens, luta para escrever uma redação em poesia e prosa, e a narrativa explora estratégias para superar bloqueios criativos. Além disso, a história aborda temas como experiência e significados na escrita, critérios de avaliação do trabalho escrito, a relação entre pensar e escrever, e a diferença entre arte e artesanato. O manual associado, *Escrever: Como e Por Quê*, foca na escrita de poesias e oferece uma variedade de exercícios e atividades para os estudantes (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Por fim, no ensino médio, o currículo aprofunda uma especialização filosófica, com novelas que abordam ética, epistemologia, metafísica, estética e lógica, visando a consolidar e expandir as habilidades de pensamento desenvolvidas nas etapas anteriores do programa (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

O uso de romances e manuais facilita o desenvolvimento progressivo de habilidades, promovendo um pensamento complexo. De acordo com Lipman (1990), esse tipo de raciocínio pode ser dividido em quatro categorias principais: raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos, e tradução (Kohan, 1999).

O Quadro 1 – *Novelas de Matthew Lipman*, apresenta algumas obras organizadas por nível escolar, juntamente com os respectivos manuais para professores e a ênfase de cada currículo. A tabela detalha os temas abordados e o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio filosófico em cada nível escolar, desde a educação infantil até o ensino médio.

Quadro 1 – Novelas de Matthew Lipman

Nível escolar	Título da novela	Manual do professor	Ênfase
Educação infantil	Elfie	Manual de atividades e exercícios	Aquisição da linguagem, raciocínio implícito na conversação cotidiana, consciência perceptiva, diálogo, classificação e raciocínio sobre sentimentos.
1º e 2º anos	Issao e Guga	Manual de atividades e exercícios	Aquisição da linguagem e desenvolvimento do raciocínio implícito nas conversas diárias.
3º e 4º anos	Pimpa	Manual de atividades e exercícios	Estruturas semânticas e sintáticas, ambiguidade, conceitos filosóficos abstratos (causalidade, tempo, espaço, número, pessoa, classe e grupo).
5º e 6º anos	A Descoberta de Ari dos Telles	Investigação filosófica	Lógica formal e informal, diálogo entre crianças e adultos, educação não-autoritária, desenvolvimento de métodos alternativos de pensamento e investigação cooperativa. O manual ajuda a implementar as ideias filosóficas da novela com planos de discussão e atividades.
7º e 8º anos	Luísa	Investigação ética	Investigação ética e social, temas como justiça, mentira, verdade, natureza das regras e padrões, direitos das crianças, discriminação e direitos dos animais.
	Satie	Escrever: como e por quê	Superação de bloqueios criativos, escrita de poesias, experiências e significados da escrita, critérios de avaliação, relação entre pensar e escrever.
Ensino médio	Novelas nas áreas de ética, epistemologia, metafísica, estética e lógica	Manuais específicos para cada área	Especialização filosófica avançada, reforço e ampliação das habilidades de pensamento desenvolvidas nos níveis anteriores.

Fonte: Filosofia na sala de aula (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Os manuais de instrução que acompanham as novelas filosóficas servem como material de apoio para os professores. Na introdução, apresentam os pressupostos teóricos do programa, enquanto os capítulos seguintes oferecem orientações metodológicas e sugestões de atividades, incluindo planos de discussão. Esses manuais são fundamentais para os docentes, muitos dos quais não têm formação específica em Filosofia e foram educados segundo métodos tradicionais, que priorizam a transmissão de conteúdos (Silveira, 2008).

Os planos de discussão fornecidos nos manuais são ferramentas essenciais para a condução das interações em sala de aula. Eles auxiliam os docentes a guiar as conversas de maneira estratégica, permitindo que o foco esteja no processo de aprendizagem, e possibilitando que as crianças explorem conceitos em profundidade, estabelecendo conexões com suas experiências pessoais (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Assim, os recursos pedagógicos²³ do PFC, compostos por romances filosóficos e manuais para professores, visam a promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão entre as crianças. As obras apresentam personagens imersos em situações desafiadoras, estimulando o diálogo e a investigação colaborativa. Por sua vez, os manuais oferecem orientações metodológicas e planos de discussão que apoiam os educadores na aplicação do programa. Dessa maneira, os alunos são incentivados a explorar conceitos filosóficos de forma autônoma, promovendo uma educação transformadora.

No próximo item, será apresentada a metodologia de Lipman para o ensino de Filosofia, conhecida como comunidade de investigação.

3.2 Construindo comunidade de investigação

A metodologia do PFC é baseada no conceito de “diálogo filosófico”, que ocorre dentro de uma “comunidade de investigação”. Esse diálogo é essencial, pois o desenvolvimento das habilidades de pensamento está intimamente relacionado à aprendizagem da linguagem. No entanto, é importante que o diálogo não seja apenas uma conversa informal, mas sim um “diálogo investigativo”, que segue regras lógicas (Lipman, 1990).

O que distingue o diálogo filosófico é sua coerência lógica. Dentro da comunidade de investigação, os alunos compartilham suas opiniões de forma respeitosa, questionam as ideias dos

²³ Embora as novelas filosóficas e os manuais do PFC tenham sido elaborados com o objetivo de fomentar o pensamento crítico em crianças e adolescentes, sua origem no contexto norte-americano impõe desafios relevantes à aplicação no Brasil. A simples tradução não assegura a necessária adequação cultural e pedagógica, podendo gerar um material desvinculado das experiências e realidades locais. Dessa forma, a transposição do programa requer uma reflexão crítica que reconheça suas limitações e estimule a adaptação, promovendo um diálogo com as múltiplas epistemologias e contextos que permeiam a infância brasileira (Kohan, 2008).

colegas e se desafiam a justificar suas opiniões. Por meio dessa interação, ajudam-se mutuamente a tirar conclusões e a identificar as suposições subjacentes às ideias discutidas, transformando o diálogo em uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico (Lipman, 1990).

A dinâmica da comunidade de investigação é estruturada. As crianças se organizam em círculo e leem em voz alta um trecho do romance que estão estudando. Após a leitura, o professor anota na lousa os temas que gostariam de discutir. A escolha dos tópicos é baseada no interesse dos alunos, promovendo um engajamento ativo na discussão. O professor orienta o debate, incentivando todos a expressarem suas opiniões, a explicarem suas discordâncias e a apresentarem argumentos para justificar suas posições. Esse processo de troca respeitosa de ideias é primordial para a construção de um ambiente de aprendizado significativo (Silveira, 2008).

Participar da “investigação dialógica cooperativa” permite que as crianças aprendam a valorizar argumentos sólidos, a distinguir entre argumentos válidos e inválidos, e a buscar coerência em suas próprias opiniões. Esse processo contribui para que se tornem mais racionais e aprimorem suas habilidades de pensamento lógico. Dessa forma, a comunidade de investigação e o diálogo são elementos centrais da “educação para o pensar”, que busca promover o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes (Lipman, 1990).

Além do aspecto cognitivo, a comunidade de investigação desempenha um papel moral e político importante: ela proporciona um espaço em que as crianças podem aprender valores e comportamentos que contribuam para a formação de seu caráter, personalidade e consciência cívica. O objetivo é prepará-las para se tornarem cidadãs conscientes e respeitosas das bases racionais da sociedade, como leis e códigos de conduta, aplicando esses valores em sua vida social (Lipman, 1990).

Para que as crianças se envolvam de maneira efetiva em discussões filosóficas, quatro condições fundamentais devem ser atendidas na sala de aula: (a) o verdadeiro interesse pela exploração filosófica; (b) a prevenção da doutrinação; (c) o respeito pelas perspectivas dos alunos; e (d) a promoção da confiança (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

a) Dedicção à exploração filosófica: para que a investigação seja eficaz com as crianças, o professor deve estar profundamente engajado no processo. O currículo do PFC não foi projetado para funcionar sem a participação ativa do educador, que deve compreender os alunos, ser sensível aos temas filosóficos e demonstrar, por meio de suas ações cotidianas, um verdadeiro compromisso com a filosofia. Essa abordagem não tem um fim em si mesma, mas é uma ferramenta para promover uma vida mais enriquecedora para os estudantes. O elemento mais importante do programa é a presença de professores que exemplifiquem uma busca contínua por

significado, oferecendo respostas abrangentes sobre questões relevantes da vida. Esse compromisso deve ser visível na integridade do professor, na adesão a princípios e na coerência entre palavras e ações. Ensinar Filosofia envolve acompanhar de perto o pensamento das crianças, auxiliá-las na articulação de suas ideias e desenvolver as ferramentas necessárias para que possam refletir sobre seus próprios pensamentos (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

b) Prevenção da doutrinação: um dos principais objetivos da educação filosófica é ajudar os estudantes a superarem hábitos mentais não críticos, permitindo que desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos, formar sua própria visão de mundo e criar suas próprias crenças. Cada criança deve ser incentivada a desenvolver e expressar sua perspectiva, sendo as divergências de opinião, entre as próprias crianças ou entre crianças e professores, vistas como naturais e aceitáveis. O essencial é que compreendam melhor o que pensam, sentem e fazem, aprendendo a raciocinar de forma eficaz. A filosofia prepara as crianças para resistir à doutrinação, oferecendo uma ampla gama de questões importantes e estimulando a capacidade crítica. Contudo, é fundamental reconhecer que qualquer processo educacional se baseia em certas premissas, explícitas ou implícitas (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

c) Respeito pelas perspectivas: respeitar as opiniões das crianças implica adotar uma visão filosófica do conhecimento. Aqueles que acreditam possuir todas as respostas e manter uma conexão direta com a verdade podem ter dificuldade em respeitar opiniões divergentes. Por isso, é crucial reconhecer e valorizar as perspectivas individuais dos alunos (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

d) Promoção da confiança: a confiança é essencial para encorajar as crianças a se engajarem no pensamento filosófico, e para estabelecer uma relação sólida entre professor e aluno. As crianças são altamente sensíveis a atitudes desdenhosas e humilhantes, que podem comprometer a segurança necessária para o aprendizado. Para que o respeito seja recíproco, o educador deve demonstrar consideração pelas opiniões e necessidades dos estudantes, evidenciando esse respeito por meio de suas ações diárias. Somente assim poderá esperar ser respeitado em sua autoridade (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Quando os estudantes são incentivados a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma em uma comunidade de investigação, comprometida com os procedimentos reflexivos e com a busca responsável por técnicas que pressupõem abertura à evidência e à razão. Presume-se que, ao internalizar esses procedimentos, os hábitos reflexivos se tornem parte integral do comportamento do indivíduo. Sendo assim, não é surpreendente que a sala de aula se converta em uma verdadeira comunidade de investigação sempre que promove efetivamente a reflexão filosófica (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Metodologicamente, é importante iniciar discussões com base nas motivações dos alunos. A leitura de histórias é uma estratégia eficaz para os engajar, despertando sua curiosidade. Após a leitura, o professor interage com os estudantes, registrando suas observações e utilizando essas contribuições como base para o plano de discussão. Os “pontos de interesse” levantados formam a espinha dorsal da conversa, na qual o docente solicita que os alunos compartilhem suas opiniões, incentivando uma reflexão mais profunda quando necessário (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Durante esse processo, o educador deve ajudar os alunos a esclarecer e reformular seus pontos de vista, explorando o significado por trás de suas afirmações. A discussão não se limita ao conteúdo explícito das falas, pois a interpretação e a análise do que está sendo comunicado também são fundamentais. O professor deve ser capaz de identificar o que está implícito, adotando uma abordagem flexível e adaptativa em suas perguntas (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Em suma, a metodologia proposta por Lipman para o ensino de Filosofia, fundamentada na constituição da comunidade de investigação, destaca o uso do diálogo estruturado e respeitoso como recurso que, aparentemente, pode favorecer a formação de sujeitos reflexivos e o desenvolvimento do pensamento. Tal ambiente também parece favorecer a exploração de ideias, o exercício da argumentação e o respeito à consideração de distintas perspectivas, elementos recorrentes em propostas de educação integral voltadas ao desenvolvimento do aluno.

No próximo tópico, será apresentado o conteúdo do currículo elaborado por Lipman, que se articula com a metodologia da comunidade de investigação ao propor temas e estratégias voltadas ao estímulo da curiosidade e da reflexão filosófica entre as crianças.

3.3 Conteúdo curricular

Os conteúdos do PFC abrangem conceitos clássicos da Filosofia, como lógica, ética, estética, metafísica, filosofia social e filosofia da ciência, além de questões do cotidiano que dialogam com o universo infantil. Diferentemente dos livros didáticos, que organizam esses temas de forma sistemática, no PFC eles aparecem distribuídos nos romances utilizados como material didático. Essa estrutura permite que as crianças escolham os assuntos que consideram mais relevantes para discussão no contexto da comunidade de investigação (Silveira, 2008).

No ambiente escolar, qualquer tema pode ser explorado, desde que desperte o interesse dos alunos e seja abordado com coerência e clareza. Com isso, o programa valoriza os métodos de ensino mais do que o conteúdo em si. O foco está na prática do raciocínio lógico, ao invés da assimilação passiva de conteúdos filosóficos. Essa abordagem reflete a proposta de uma “educação para o pensar”, priorizando a forma como as crianças desenvolvem o pensamento mais do que o conteúdo específico de seus pensamentos (Silveira, 2008).

O PFC apoia-se em pressupostos específicos sobre a mente e o processo de aprendizagem infantil, defendendo que o conhecimento é construído de forma mais eficaz quando as crianças se envolvem ativamente na investigação de problemas. Sob essa ótica, o saber é considerado autêntico quando pode ser aplicado em contextos concretos. O aprendizado, portanto, transcende a simples memorização, buscando desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de responder a questões fundamentais da existência. Dessa maneira, a Filosofia assume um papel relevante no currículo escolar, contribuindo para a formação de indivíduos mais reflexivos e conscientes (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Com o intuito de promover uma relação mais autêntica com os conceitos filosóficos, o programa evita fazer referências diretas aos filósofos cujas ideias são discutidas. Em lugar disso, busca estimular as crianças a compreenderem e a aplicarem esses conceitos com base em suas próprias vivências. Os professores são orientados a não mencionar os nomes dos filósofos durante as discussões, permitindo que os alunos ampliem seu entendimento antes de conhecerem as origens das ideias. Essa abordagem visa a favorecer o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo ao redor, antes da identificação das fontes conceituais (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

O currículo do PFC é projetado de maneira que os temas sejam apresentados e revisitados com crescente profundidade e complexidade. Essa modalidade orgânica contrasta com métodos tradicionais, nos quais os conceitos são ensinados isoladamente. Ao introduzir as ideias de forma gradual e cíclica, o programa permite que os alunos construam uma compreensão mais sólida e abrangente ao longo do tempo (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

As histórias fictícias dos romances utilizados no programa oferecem um contexto no qual os personagens elaboram seus próprios juízos sobre raciocínio e exploram diferentes perspectivas filosóficas. Nesse ambiente, as crianças aprendem por meio do diálogo e da reflexão, discutindo com colegas, professores, familiares e outros interlocutores, o que as aproxima do processo natural de aprendizagem (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Dessa forma, observa-se que o conteúdo curricular da filosofia para crianças é estruturado para possibilitar a exploração de questões filosóficas relevantes de maneira livre e enriquecedora. O programa salienta o raciocínio lógico e a construção do conhecimento em situações concretas, distanciando-se do ensino tradicional baseado exclusivamente na memorização.

A seguir, será discutido o papel do professor nesse âmbito, como sua atuação contribui para orientar o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento das habilidades de pensamento dos estudantes.

3.4 O papel do professor

O papel do professor no PFC é categórico para a efetivação de uma “educação para o pensar”. Nesse contexto, o docente deixa de ser a principal fonte de conhecimento ou autoridade na sala de aula, passando a atuar como orientador nas discussões e “co-investigador” junto aos alunos. Essa nova postura requer a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da metodologia do programa, bem como o monitoramento do raciocínio lógico (Lipman, 1990).

Incentivar o pensamento filosófico nas crianças não é uma tarefa simples; trata-se mais de uma arte do que uma técnica, exigindo prática e paciência. Os professores não devem se desmotivar diante das dificuldades iniciais na aplicação do currículo. Para que o ensino de Filosofia seja eficaz, é imprescindível que os materiais sejam introduzidos no momento oportuno e na sequência adequada. A prática envolve levantar temas e revisitá-los ao longo das aulas, aprofundando as discussões gradualmente. Além disso, é necessário que o professor adote uma postura provocadora e questionadora, evitando aceitar respostas superficiais (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Embora a aprendizagem filosófica envolva interações dinâmicas com o ambiente, o papel do professor permanece essencial. Cabe ao docente ajustar o ambiente de aprendizagem, introduzir os temas de cada capítulo, levantar questões que possam ter sido negligenciadas e conectar os tópicos às experiências concretas das crianças, especialmente quando enfrentam dificuldades. Ademais, o professor é responsável por demonstrar como a filosofia pode ser aplicada ao cotidiano, ampliando a compreensão que os alunos têm do mundo ao seu redor (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Por meio de questionamentos bem elaborados, o docente apresenta diferentes perspectivas e evita a passividade, impulsionando os alunos a se dedicarem mais profundamente nas discussões. Esse apoio é vital para que desenvolvam suas ideias, questionem suposições e busquem respostas mais abrangentes. Para desempenhar esse papel de forma eficaz, o professor deve não apenas compreender conteúdos filosóficos, mas também saber como os apresentar de maneira acessível, utilizando perguntas que promovam o entendimento e a reflexão crítica (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Durante as discussões, é fundamental que o professor evite expressar suas opiniões pessoais, a fim de não influenciar as crianças, e ajudá-las a buscar suas próprias respostas. Mesmo que os educadores transmitam valores, intencionalmente ou não, o desafio está em encontrar métodos eficazes para essa transmissão, evitando que se torne uma imposição. A doutrinação é uma preocupação quando o estilo de ensino é excessivamente diretivo. Por esse motivo, é

importante adotar abordagens menos autoritárias, nas quais os alunos possam descobrir os valores por si mesmos. O método da comunidade de investigação mostra-se ideal nesse aspecto, pois o professor atua como coordenador, permitindo que as crianças internalizem os valores de maneira natural (Lipman, 1990).

Assim, Silveira (2008) afirma que, para Lipman, não é imprescindível que o professor possua uma formação específica em Filosofia. O mais relevante é a capacidade de aplicar a metodologia do programa e utilizar adequadamente os materiais didáticos. O CBFC oferece cursos de capacitação destinados aos profissionais interessados, auxiliando no desenvolvimento das competências necessárias para a prática docente nesse contexto.

Os cursos de capacitação para professores são organizados em três etapas: a primeira, denominada “estágio da exploração do currículo”, envolve simulações de sala de aula, nas quais os educadores vivenciam o programa como alunos. Na segunda etapa, o “estágio modelador”, um monitor acompanha as aulas para demonstrar, na prática, como aplicar o conteúdo aprendido, contribuindo para superar a inexperiência. Por fim, o “estágio de observação” consiste na avaliação do desempenho do professor durante a implementação do programa (Lipman, 1990).

A formação de professores para o ensino de filosofia às crianças deve incluir três elementos fundamentais: explicação, modelagem e experiência. O desenvolvimento das habilidades necessárias para ensinar a disciplina não ocorre instantaneamente, tendo em vista que é um processo gradual, que exige tempo e dedicação (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Para conduzir discussões filosóficas de maneira produtiva, o professor deve ser capaz de identificar as perguntas mais adequadas para cada contexto e a ordem em que serão formuladas. O educador pode, por exemplo, optar por aprofundar um comentário específico de um aluno, enquanto escolhe não explorar outro, caso julgue que isso não contribuirá para o progresso da discussão naquele momento. Ainda que não exista uma abordagem universal para guiar diálogos filosóficos, professores interessados em estratégias eficazes podem se beneficiar do estudo dos *Diálogos de Platão*. Nesses textos, Sócrates é retratado como um mestre na arte de facilitar discussões reflexivas, oferecendo um modelo valioso para a prática do diálogo filosófico (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994).

Em suma, no PFC, o professor exerce o papel de mediador do processo de aprendizagem, contribuindo para a criação de um ambiente voltado à reflexão e ao pensamento crítico. A metodologia propõe que o educador atue como facilitador e co-investigador, estabelecendo um paralelo com as práticas dialógicas atribuídas a Sócrates.

No próximo item, será brevemente apresentada a herança filosófica e pedagógica que influenciou a concepção do programa.

3.5 A filosofia para crianças e suas influências

A proposta pedagógica subjacente à filosofia para crianças se articula em torno da criação de uma comunidade dialógica dedicada à investigação e ao questionamento, conceito que reveste caráter central na prática filosófica. Esse modelo, que toma forma no cerne da educação infantil, remonta a uma longa tradição pragmatista que envolve pensadores como Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead, John Dewey, entre outros. A construção dessa concepção também foi enriquecida por filósofos de distintas vertentes, como Lev Vygotsky, cujas contribuições ampliaram a compreensão de como a Filosofia pode ser aplicada no contexto educacional, servindo como alicerce para a reflexão filosófica no ambiente escolar (Kohan, 1999).

Entre as influências mais marcantes dessa proposta, destaca-se a figura do filósofo ateniense Sócrates, cuja prática de questionamento incessante e busca pela verdade permeia de forma decisiva o pensamento pedagógico em questão. Para Lipman, a releitura socrática não se resume à repetição das proposições do filósofo, mas envolve a recriação do seu espírito investigativo, aplicado às circunstâncias contemporâneas da educação. A filosofia, em sua visão, não é um exercício teórico ou abstrato, mas um engajamento profundo com as questões que moldam a vida pessoal e social. Sócrates, para ele, representa o protótipo do educador filosófico, cujo papel é o de instigar e provocar o questionamento contínuo dos valores que sustentam nossas ações e crenças (Kohan, 1999).

Considerado um dos fundadores da filosofia da educação e da filosofia moral, Sócrates estabeleceu as bases da reflexão ética. Sua complexa figura histórica, marcada por uma aura lendária e por doutrinas intelectuais provocadoras, continua sendo referência fundamental para a tradição filosófica. Apesar de alvo frequente de críticas, sua influência ultrapassou os limites da filosofia grega, alcançando diversas gerações posteriores. O impacto de uma corrente filosófica pode, inclusive, ser medido pela forma como ela dialoga com o legado socrático (Laterza; Rios, 1971).

Vivo em Atenas no século V a.C., Sócrates era descrito como fisicamente pouco atraente, mas reconhecido por seu magnetismo e habilidade em atrair jovens para longas discussões públicas. Ao declarar-se como alguém que “não sabia nada”, ele instigava os outros a questionarem suas próprias crenças e a reconhecerem suas limitações de conhecimento. Essa postura provocadora gerou tanto seguidores fervorosos quanto severos opositores (Aranha; Martins, 2003).

Destacando-se por suas interações públicas, especialmente nas praças de Atenas, Sócrates desafiava os cidadãos a refletirem sobre suas crenças e valores. Seu saber não derivava da erudição

acadêmica, mas da vivência cotidiana e da experiência compartilhada. Ao basear-se na premissa da ignorância, priorizava o questionamento à transmissão de respostas prontas. Sua filosofia possuía um caráter subversivo, pois desestabilizava certezas estabelecidas, tanto no plano do conhecimento quanto no da ação. Essa postura, em última instância, levou à sua condenação e morte, mas também sublinhou o papel da Filosofia como uma prática de inquietação e mudança. Ao criticar o saber dogmático, Sócrates não se colocava como um sábio absoluto, mas como alguém capaz de despertar consciências por meio da reflexão coletiva (Aranha; Martins, 2003).

Esse modelo de prática filosófica reflete-se de maneira evidente na estrutura proposta para o ensino de Filosofia, no qual o processo investigativo não busca um ponto final com respostas definitivas, mas sim uma constante problematização das questões humanas. O professor, longe de ser um mero transmissor de conhecimentos, assume um papel de facilitador dessa jornada investigativa, propiciando condições para que os alunos desenvolvam a capacidade de questionar, refletir e construir, assim, seu próprio caminho de conhecimento. A Filosofia, portanto, configura-se como um percurso contínuo de indagações e revisões, em que a busca pela verdade nunca é concluída, mas constantemente renovada através do diálogo (Kohan, 1999).

Embora o modelo socrático seja central para a teoria de Lipman, diversas outras inspirações filosóficas permeiam seu pensamento, com destaque para os legados platônico e aristotélico. No entanto, essa relação com as tradições se dá de forma indireta, mediada por figuras como John Dewey e Charles Sanders Peirce, mais do que por um contato direto com os textos originais. Isso não implica, contudo, que as contribuições de Platão, Aristóteles ou de outros pensadores deixem de estar presentes ou de exercer influência sobre a construção teórica dessa prática pedagógica. Pelo contrário, os romances e manuais pedagógicos propõem uma reconstrução dos grandes problemas da Filosofia, abrangendo mais de dois milênios de reflexão, desde os pré-socráticos até pensadores contemporâneos como Sartre e Wittgenstein, todos interligados, ainda que de forma indireta (Kohan, 1999).

O ponto culminante da filosofia para crianças, entretanto, repousa na profunda marca deixada por John Dewey, cuja pedagogia se alinha de maneira decisiva à concepção de ensino proposta por Lipman. Apesar de não haver registro de um contato direto entre ambos, o impacto de Dewey manifesta-se em aspectos centrais do pensamento pedagógico do programa. A ideia de uma comunidade de questionamento e investigação, longe de ser uma mera ressonância teórica, é uma aplicação prática das ideias de Dewey sobre a democracia e a educação. Para ele, a educação deve ser, acima de tudo, um processo democrático, no qual os indivíduos participam ativamente da construção do conhecimento. Essa visão encontra forte ressonância na proposta lipmaniana, que concebe o diálogo e o exercício coletivo da filosofia como instrumentos essenciais para a

formação de um pensamento crítico e autônomo (Kohan, 1999).

Em última análise, a filosofia para crianças articula uma metodologia que não se limita à transmissão de conteúdos filosóficos, mas estimula os alunos a se engajarem ativamente com as questões fundamentais da existência humana. A filosofia, aqui entendida como um processo contínuo e dialógico de investigação, busca promover uma reflexão profunda sobre os valores que sustentam a sociedade e o indivíduo. Assim, a educação filosófica, longe de se configurar como uma prática abstrata ou distante da realidade, é apresentada como uma experiência viva e dinâmica, voltada à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo (Kohan, 1999).

Na sequência, serão apresentadas reflexões críticas sobre a filosofia para crianças desenvolvida por Lipman, com o objetivo de elucidar suas limitações e desafios, bem como de analisar de que forma essas questões contribuem para uma compreensão mais ampla e aprofundada dessa proposta.

3.6 Algumas reflexões

A filosofia para crianças busca transformar a Filosofia em uma atividade acessível e significativa para crianças e adolescentes. Sua abordagem visa a adaptar os métodos e problemas filosóficos de forma que preserve a essência da disciplina, permitindo que seja vivida e praticada por esse público. Em vez de apenas discutir teoricamente a capacidade filosófica das crianças, Lipman tomou a iniciativa de introduzi-la como prática educativa, criando um espaço de questionamento e investigação, onde os jovens podem refletir sobre questões existenciais e sociais (Kohan, 1999).

A proposta representa uma inovação importantíssima no campo da educação filosófica. Lipman foi precursor ao criar uma metodologia estruturada para aproximar as crianças da Filosofia, oferecendo-lhes, pela primeira vez, ferramentas e métodos próprios dessa área do saber. Ao promover a curiosidade, o questionamento e a crítica, a filosofia para crianças cria um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico. Os estudantes têm a chance de construir uma relação mais reflexiva com os saberes que as cercam, não apenas o campo de estudo, mas em diversas outras áreas do conhecimento (Kohan, 1999).

Apesar de ser a mais influente concepção no campo da filosofia para crianças, a abordagem não esgota todas as possibilidades dessa conjunção. A teoria pode ser entendida como uma ideia brilhante que deu origem a um programa, mas não se deve reduzir a atividade pedagógica à simples aplicação de uma receita ou técnica. Para que a filosofia se efetive de forma plena na realidade escolar, é necessário considerar os pressupostos e as implicações teóricas dessa prática,

refletindo sobre os recursos, as estratégias e os valores que a sustentam. Assim, o programa filosofia para crianças não deve ser visto com um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida para um exercício filosófico mais aberto e crítico (Kohan, 1999). As reflexões sobre a concepção dentro desse modelo exige uma análise profunda e detalhada dos pressupostos que sustentam a prática filosófica com crianças. Lipman, ao se deparar com questões como “O que é filosofia?” e “Por que devemos filosofar?”, oferece uma visão que ultrapassa o entendimento convencional da disciplina. Em vez de a aborar como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, ele propõe uma imersão no pensamento filosófico, cujo valor reside não na simples resposta, mas na contínua indagação e no desenvolvimento do raciocínio crítico (Kohan, 1999).

No que tange à compreensão da infância²⁴, a proposta de Lipman deve ser considerada não apenas em termos da viabilidade de crianças praticarem filosofia, mas também como uma interrogação profunda sobre a própria natureza da infância. Ao explorar o que significa ser criança, o autor insere a infância no centro da prática filosófica, oferecendo-lhe um papel ativo na construção do saber. A reflexão sobre a infância, nesse contexto, torna-se uma vertente fundamental, em que a criança não é mais vista como um ser passivo, mas como um sujeito de conhecimento, capaz de questionar, debater e filosofar. Essa postura filosófica sublinha que a relação entre educadores e educandos deve ser permeada pelo respeito à autonomia infantil, estimulando a criança a formular e reformular suas próprias questões. Assim, a Filosofia deixa de ser um campo exclusivo de adultos, passando a ser uma prática inclusiva e formadora, que respeita e reconhece as especificidades do pensamento infantil (Kohan, 1999).

Dessa forma, o conceito de infância presente na proposta de Lipman fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições de Piaget e Vigotskii²⁵, cujos estudos se dedicaram à compreensão do desenvolvimento humano ao longo do tempo. As etapas do crescimento, embora tradicionalmente divididas em fases, não devem ser compreendidas como compartimentos rígidos ou isolados, nem como substituições que anulam as características anteriores. Assim, a proposta não adota uma perspectiva positivista que separa infância e vida adulta como fases excludentes, mas reconhece a continuidade e a complexidade do processo de desenvolvimento (Oliveira, 2004).

De tal modo, cabe refletir sobre como esse entendimento se articula com a percepção que Lipman possui sobre as crianças, suas capacidades cognitivas e sua posição no mundo. As questões filosóficas são um convite para que crianças e adolescentes engajem ativamente na construção do saber, desafiando-os a questionar não apenas o mundo, mas também a própria

²⁴ A filosofia contribui para refletir criticamente sobre a infância, questionando os sentidos que lhe atribuímos e desafiando as ideias naturalizadas que os adultos costumam projetar sobre ela. Nesse sentido, pode nos ajudar a construir novas formas de nos relacionarmos com esse outro que é a criança (Kohan; Kennedy, 1999).

²⁵ Grafia adotada pela tradução da USP (Oliveira, 2004).

essência da sua formação. Com isso, demanda-se uma compreensão ampliada do papel da filosofia, não apenas como conhecimento acadêmico, mas como prática inserida na vida cotidiana das crianças (Kohan, 1999).

Silveira (2008) questiona a premissa central do programa, que considera que a educação tradicional é incapaz de cultivar a capacidade de pensar de forma crítica e lógica. Embora Lipman critique a pedagogia convencional por não desenvolver o raciocínio, Silveira argumenta que a educação tradicional, na verdade, foi capaz de formar intelectuais de grande importância para a cultura ocidental, incluindo filósofos e cientistas, cujos legados são, em muitos casos, o fundamento da nossa compreensão do mundo. Nesse sentido, a crítica de Lipman poderia ser considerada demasiado generalizante, uma vez que ignora as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico dentro de sistemas educacionais tidos como tradicionais, mesmo sem a implementação de um programa específico voltado a isso.

O caráter político do PFC, conforme interpretado por Silveira (2008), não é o de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e transformadores, mas sim o de uma educação que visa à preservação e à perpetuação das estruturas sociais existentes. Em vez de provocar a reflexão sobre as instituições e valores que regem a sociedade, o programa, ao buscar desenvolver apenas habilidades cognitivas específicas, parece contribuir para a formação de indivíduos adaptados a um sistema que não questionam, apenas aceitam.

Adicionalmente, levanta-se a questão de que a ênfase na lógica, característica central do PFC, pode resultar em uma simplificação excessiva do que seria, de fato, a prática filosófica. Ao reduzir a filosofia ao exercício do raciocínio lógico, Lipman corre o risco de empobrecer o ensino, pois, por sua natureza, ela não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades lógicas. Ao contrário, ela exige uma abordagem mais profunda, que envolva a compreensão e aplicação de conceitos complexos, bem como uma reflexão crítica sobre as grandes questões que atravessam a história do pensamento. Essa ênfase na lógica, sem o devido contexto conceitual, pode transformar a filosofia em uma atividade superficial, sem a profundidade crítica necessária para ser verdadeiramente filosófica. Ao centrar o ensino de Filosofia no desenvolvimento do raciocínio lógico e no comportamento “racional” das crianças, poderia ser vista como uma tentativa de produzir indivíduos conformistas, mais preocupados em se ajustar aos padrões e às normas sociais do que em os questionar (Silveira, 2008).

Outro ponto fundamental de análise reside na proposta de comunidade de questionamento e investigação como modelo pedagógico e educativo. A proposta lipmaniana de estabelecer uma comunidade de investigação filosófica precisa ser revisitada sob a ótica de seus valores fundantes, como a democracia, a autonomia, a tolerância e o respeito à diferença. Tais valores não devem ser

tratados como conceitos abstratos ou platônicos, mas como princípios ativos que orientam a prática educativa e o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças. O questionamento constante dos valores que sustentam essa prática se torna uma chave para entender a profundidade e a complexidade da filosofia aplicada à educação. A comunidade de investigação, longe de ser um simples modelo organizacional, configura-se como um espaço dinâmico, em que as crianças têm a oportunidade de debater, refletir e evoluir, com base nas questões que emergem de suas próprias vivências e interações. A prática filosófica, conseqüentemente, torna-se um exercício de participação ativa, em que cada indivíduo se torna agente de sua própria aprendizagem e de sua construção ética e social (Kohan, 1999).

É crucial considerar as dimensões institucionais que envolvem a implementação da filosofia para crianças. Embora tenha havido um crescimento constante da proposta desde sua criação, o programa ainda enfrenta desafios consideráveis, especialmente no contexto dos sistemas de ensino público. Em muitas regiões, a filosofia para crianças se vê restrita a espaços educacionais privados, correndo o risco de ser reduzida a uma prática superficial, voltada para a formação de elites, e não para a transformação do pensamento crítico em massa. No contexto das sociedades periféricas, como no Brasil, a filosofia para crianças enfrenta o desafio de se inserir no sistema público de ensino de maneira contínua e transformadora. O risco de que se torne um elemento decorativo, uma simples estratégia de marketing educacional, é real. Para que isso não aconteça, é necessário um esforço criativo por parte dos educadores e das instituições de ensino, que busquem estratégias inovadoras e efetivas para integrar a filosofia crítica em todos os níveis educacionais, desde a educação básica, começando pela educação infantil, até o ensino superior. A filosofia para crianças precisa ser vista não como um adorno acadêmico, mas como uma prática efetiva e transformadora, capaz de promover uma educação de qualidade para todos (Kohan, 1999).

Silveira (2008) também questiona a aplicação do PFC fora do contexto cultural norte-americano, sugerindo que as histórias e metodologias propostas por Lipman podem não ser adequadas às realidades sociais e educacionais de outros países. Embora o programa tenha sido projetado com base em uma realidade específica, sua adaptação para diferentes contextos poderia ser insuficiente, pois, ao ser traduzido e adaptado, ele corre o risco de perder seu sentido original ou de não atender adequadamente às necessidades das crianças em outros lugares. Além disso, ao focar em questões e temas que podem ser distantes da realidade dos alunos, o programa pode desconsiderar a relevância cultural e social dos conteúdos filosóficos abordados, empobrecendo ainda mais o processo educativo.

Em complemento, as linhas metodológicas que sustentam a filosofia para crianças

necessitam ser repensadas à luz das especificidades de cada contexto. A proposta de Lipman de reconstruir a história da filosofia ocidental em seus romances e manuais, de forma “neutra” e “objetiva”, deve ser questionada, pois é impossível produzir um currículo que esteja completamente isento de filtros ideológicos. A seleção dos temas filosóficos, das posturas teóricas e dos problemas apresentados aos alunos é inevitavelmente influenciada por um conjunto de pressupostos que não pode ser desconsiderado. A narrativa da filosofia para crianças não é apenas um espaço para a transmissão de conceitos, mas um campo em que as crianças-personagens manifestam, implicitamente, valores e ideais que moldam sua visão de mundo e de si mesmas. Isso torna a prática pedagógica um campo fértil para a reflexão crítica, especialmente se considerarmos que as posturas filosóficas apresentadas não devem ser adotadas de forma acrítica. Em vez disso, devem ser questionadas e reinterpretadas, de modo que as crianças não apenas absorvam os valores presentes na narrativa, mas também os confrontem, desenvolvendo a própria capacidade de questionar e repensar o mundo ao seu redor (Kohan, 1999).

Outro ponto crítico é o papel atribuído ao professor dentro do PFC. Para Lipman, o professor deve se limitar a executar as orientações do programa, sem a necessidade de uma formação filosófica especializada. Silveira (2008) critica essa visão, considerando que ela subestima a importância da formação intelectual do educador e, ao mesmo tempo, propaga uma abordagem que separa o trabalho intelectual do trabalho prático. Ao retirar do professor a capacidade de conceber e planejar as discussões filosóficas, o programa corre o risco de reduzir o educador a um mero executor de uma metodologia padronizada, sem espaço para reflexão crítica ou adaptação às realidades específicas da sala de aula. Essa organização do trabalho pedagógico parece seguir uma lógica técnica, em que se privilegia a eficiência do processo em detrimento da criatividade e autonomia do docente, o que pode resultar em um ensino mecânico e alienado.

Silveira (2008) alerta que as críticas à filosofia para crianças oferecem uma reflexão profunda sobre os pressupostos e objetivos do PFC, questionando a eficácia de um programa que, ao tentar simplificar o ensino, pode acabar por reduzir a complexidade da área de saber, transformando-a em uma técnica de ensino, em vez de uma prática crítica e transformadora.

Ademais, a proposta de Lipman configura-se como uma oportunidade de inovação educacional, abrindo espaço para que educadores, filósofos e outros profissionais do conhecimento, como psicólogos, sociólogos e escritores, possam colaborar na criação de uma prática filosófica mais integrada e crítica. A filosofia para crianças, ao reunir elementos da tradição filosófica com as necessidades educacionais do século XXI, apresenta-se como um campo de constante renovação, desafiando os educadores a pensarem de maneira criativa e transformadora sobre as formas de ensinar e praticar filosofia. Esse exercício, quando entendido de forma

reflexiva e crítica, pode se tornar um poderoso instrumento de transformação educacional, capaz de cultivar o pensamento crítico e a autonomia intelectual desde as primeiras idades (Kohan, 1999).

Silveira (2008) oferece uma reflexão contundente ao que entende como uma redução da prática filosófica ao raciocínio lógico-formal, característica central do PFC. Sua posição demanda ser pensada à luz de uma reflexão epistemológica mais profunda: ao privilegiar a lógica como fundamento da atividade filosófica, Lipman se ancora em uma tradição iluminista e racionalista que concebe o sujeito como essencialmente racional e autônomo. No entanto, tal concepção pode ser lida como limitadora da pluralidade epistemológica, desconsiderando que o pensamento filosófico, ao longo da história, incorporou também elementos estéticos, poéticos, existenciais e éticos que extrapolam a lógica formal.

Com base em uma perspectiva foucaultiana ou adorniana, pode-se argumentar que a ênfase na lógica e na clareza discursiva, típica do PFC, opera como um dispositivo de normatização do pensamento. Em vez de fomentar rupturas críticas e tensionar os próprios fundamentos do real, o programa tende a treinar as crianças para formas discursivas aceitáveis e domesticadas. Nesse sentido, a crítica de Silveira não é apenas metodológica, mas ontológica e política: qual sujeito se deseja formar com esse tipo de filosofia? Trata-se de uma indagação determinante, pois o tipo de racionalidade promovida carrega consigo implicações normativas sobre o que significa pensar criticamente.

Outro ponto relevante da crítica de Silveira está na concepção do professor como mero facilitador técnico, encarregado de aplicar os protocolos do programa. Essa visão remete a uma lógica instrumentalizada da educação, muito próxima do que Paulo Freire denunciou como “educação bancária”. Ao sugerir que é possível o professor atuar filosoficamente sem formação específica, o PFC pode desvalorizar o caráter reflexivo, ético e político da docência filosófica. Essa concepção compromete o potencial formativo da Filosofia e reduz a complexidade da atuação pedagógica a uma operação técnica de reprodução de métodos.

Nesse contexto, a crítica de Silveira também se apresenta como uma denúncia do esvaziamento da práxis educativa como ato criador e transformador. Ao suprimir a autonomia crítica do educador e reduzi-lo a executor de um método previamente estabelecido, o PFC corre o risco de replicar justamente aquilo que critica na pedagogia tradicional: a rigidez metodológica, a padronização dos discursos e a reprodutibilidade do saber. Tal contradição põe em xeque a capacidade do programa de efetivamente romper com as estruturas que pretende contestar.

O questionamento de Silveira sobre a transposição do PFC ao contexto brasileiro aponta ainda para um problema estrutural frequentemente negligenciado: a universalização acrítica de

modelos pedagógicos oriundos do Norte Global. Ao adaptar o programa lipmaniano sem revisar criticamente seus fundamentos culturais, epistemológicos e linguísticos, corre-se o risco de instaurar um processo de colonização pedagógica, no qual a filosofia ensinada se apresenta descolada da realidade social, cultural e histórica das crianças. Em vez de promover o enraizamento da filosofia em contextos locais, a proposta pode contribuir para uma homogeneização epistemológica que apaga saberes e experiências divergentes.

Essa crítica ganha densidade quando é lida à luz da filosofia decolonial. O PFC, ao reconstruir a história da filosofia ocidental de forma supostamente neutra, ignora epistemologias outras, indígenas, africanas, feministas e latino-americanas, que poderiam enriquecer e tensionar profundamente a proposta. Portanto, um desafio teórico-político essencial consiste em construir uma filosofia para crianças situada e contextualizada, que parta das narrativas, contradições e lutas do cotidiano das infâncias brasileiras, especialmente das periferias urbanas e rurais. Sem essa abertura, a proposta corre o risco de se tornar um instrumento de reprodução cultural, e não de emancipação.

Kohan, por sua vez, adota uma perspectiva mais favorável ao programa, embora também apresente reservas. Sua leitura destaca a potência política da infância como sujeito de saber, propondo um deslocamento epistemológico importante: não se trata apenas de ensinar Filosofia às crianças, mas de filosofar a partir da infância. Isso exige repensar o próprio conceito de infância, não como um estágio imaturo da racionalidade, mas como um modo de ser-no-mundo, capaz de interrogar o instituído, desnaturalizar normas e produzir novos sentidos para a experiência.

Ainda assim, essa visão também merece ser problematizada, sob o risco de idealização da infância como uma instância naturalmente filosófica. Tal concepção pode produzir uma nova forma de tutela simbólica, em que a infância é romantizada, e não compreendida em sua complexidade política, social e existencial. A valorização da infância como horizonte epistemológico não pode se dar sem uma crítica ao modo como ela é historicamente produzida enquanto categoria, o que demanda atenção às relações de poder que constituem a infância como objeto e sujeito da educação.

Por fim, a crítica mais profunda, que emerge dos textos de Silveira e Kohan, é que o PFC corre o risco de transformar a filosofia de acontecimento em técnica. Quando ela se converte em um método fechado, aplicado por meio de roteiros e histórias padronizadas, ela deixa de ser um gesto radical de pensamento para se tornar uma ferramenta didática, útil sim, mas potencialmente esvaziada de sua força crítica. Nesse cenário, a Filosofia perde seu caráter de desestabilização, tornando-se um meio de ajustamento ao sistema escolar e, por extensão, às normas sociais hegemônicas.

Nos próximos passos da estruturação deste trabalho, o foco recairá sobre a análise aprofundada dos dados coletados, com ênfase na investigação do ensino de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Eseba. A quarta seção da dissertação será dedicada à análise dos conteúdos, com base na identificação de padrões, conexões e recorrências emergentes nos dados. O objetivo não é apenas realizar uma descrição, mas desenvolver uma interpretação crítica e contextualizada. Para isso, serão examinados documentos institucionais, como o PPP e os PCE da área de Filosofia da escola, bem como o planejamento de curso dos anos iniciais e das atividades pedagógicas desenvolvidas para o seu ensino. Essa análise será articulada à literatura especializada, de modo a oferecer uma compreensão teórico-prática das abordagens adotadas no cenário investigado.

4. CURRÍCULO, MÉTODO E VOZ DOCENTE: UMA IMERSÃO NA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS²⁶ NA ESEBA-UFU

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados coletados ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender como se configura o ensino de Filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba-UFU). A análise será organizada em torno de três categorias principais: (4.1) história da Filosofia na Eseba: a construção do currículo da disciplina; (4.2) a metodologia do ensino de Filosofia na Eseba; e (4.3) a formação e o papel do docente de filosofia na Eseba, com ênfase na atuação de um(a) professor(a) atualmente vinculado(a) à Eseba.

A abordagem adotada busca articular documentos institucionais, como o PPP da escola, os PCE da área de Filosofia, o planejamento de curso e as atividades pedagógicas de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba à entrevista com um dos docentes responsáveis pelo ensino da disciplina. Com isso, pretende-se mapear as práticas e os sentidos atribuídos ao ensino de Filosofia no contexto dos anos iniciais, identificando os caminhos trilhados para viabilizar a inserção do pensamento filosófico nas experiências educacionais destinadas às crianças.

Mais do que descrever práticas, esta análise se propõe a interpretá-las de forma contextualizada, contemplando tanto os aspectos históricos e curriculares da presença da Filosofia na Eseba, quanto as práticas de planejamento, as estratégias metodológicas e os recursos utilizados para fomentar o pensamento autônomo, reflexivo e crítico das crianças, conforme estabelecido nos objetivos específicos da investigação.

4.1 História da Filosofia na Eseba: a construção do currículo da disciplina

A primeira categoria deste estudo se dedica à investigação da construção histórica e curricular da disciplina de Filosofia na Eseba, com o objetivo específico de analisar sua estrutura e a evolução, desde a sua inserção na instrução de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (1º ciclo). A análise busca compreender como foi incorporada ao currículo da instituição, com destaque para o PPP seba e os PCE da área de Filosofia da Eseba, que orientam a prática pedagógica e definem diretrizes para o ensino da disciplina. Esse exame histórico-curricular visa a identificar os marcos que nortearam o desenvolvimento da Filosofia na escola, bem como as mudanças e adaptações feitas para atender às necessidades pedagógicas e aos desafios

²⁶ Tanto no PCE da Eseba, quanto nos relatos da entrevista com o docente, é utilizado o termo “filosofia para/com crianças”.

educacionais enfrentados ao longo do tempo.

A inserção da Filosofia no currículo de algumas escolas de educação básica tem gerado debates e controvérsias quanto à sua relevância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por se tratar de uma prática educacional relativamente recente, surgem diversas dúvidas sobre as potenciais contribuições dessa disciplina para os estudantes nesse nível de ensino. Para uma compreensão mais aprofundada da questão, é fundamental analisar o conceito teórico de filosofia direcionada ao público infantil, bem como o seu processo de desenvolvimento (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Considerando o que foi previamente discutido, a filosofia para crianças, proposta por Lipman, tem sido amplamente divulgada e implementada em diversas regiões do mundo, incluindo o Brasil. No entanto, as inúmeras críticas ao programa têm incentivado estudiosos e educadores a refletir sobre novas abordagens para a aplicação da filosofia na educação básica, especialmente no ensino fundamental. Essa tarefa envolve muitos desafios, tanto em relação à base teórica quanto ao desenvolvimento de metodologias adequadas (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Quanto aos desafios teóricos, Kohan (2008) destaca a importância de reconhecer a relação entre a filosofia e a educação, evidenciando tanto a relevância da filosofia para o campo educacional quanto o papel da educação na formação filosófica. O autor também aponta a necessidade de resgatar o aspecto prático da filosofia, uma dimensão historicamente negligenciada pela tradição. Embora Lipman tenha se esforçado para revelar esse caráter, ele próprio admite que a tradição filosófica ainda impõe limitações que restringem essa aplicação. Nesse sentido, é imprescindível repensar a prática filosófica, fundamentando-a teoricamente de maneira a viabilizar sua efetiva concretização (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Além dos desafios teóricos, os desafios metodológicos também se mostram notáveis. Antes mesmo da elaboração de uma metodologia específica, é essencial refletir sobre como se ensina a arte de filosofar, como se aprende a filosofar e o que realmente implica o ensino da Filosofia. Em primeiro lugar, compreende-se que filosofar envolve o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de questionamento. O ensino da Filosofia, além de incluir a problematização, abrange igualmente a transmissão de sua história e de seus principais temas, os quais podem ser abordados por métodos específicos ou de maneira mais flexível (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Castro, Silva e Sousa (2020) salientam o pioneirismo de Lipman na introdução da prática filosófica na educação básica, assim como a relevância da comunidade de investigação, que envolve a criança no processo de reflexão e ação, integrando-a ao universo da Filosofia.

Entretanto, os autores não concordam integralmente com as ideias e práticas sugeridas pelo autor, sobretudo no que se refere à proposta de um currículo e de materiais didáticos previamente elaborados para a implementação pelos professores. A principal crítica se refere ao fato de ele propor a comunidade de investigação como um novo paradigma educacional, no qual as aulas devem se adaptar à sua proposta estruturada.

Além disso, na comunidade de investigação, os professores passam a ocupar o papel de mediadores do processo filosófico, uma vez que o programa tende a restringir sua participação ativa na prática de filosofar. Lipman determina com precisão o “como fazer”, o que pode limitar a autonomia docente no planejamento e condução das aulas. Ademais, o conhecimento prévio que todo professor possui, e que poderia ser compartilhado com os alunos, não é valorizado nesse modelo. Para o autor, a filosofia para crianças só se efetiva por meio da aplicação estrita de seu método, o que pode resultar na redução de diversas funções atribuídas ao professor (Kohan, 2008).

No contexto brasileiro, no que se refere ao ensino de Filosofia ou à prática de filosofar, algumas abordagens adotam métodos estruturados, como a comunidade de investigação, frequentemente apoiados por instituições como o CBFC. No entanto, em diversas escolas que já implementam a Filosofia, há educadores que preferem não seguir métodos rígidos, optando por explorar, no cotidiano escolar, formas mais flexíveis e abertas de filosofar com os alunos. Nesse cenário, emergem duas abordagens distintas: a filosofia para crianças, que adota métodos previamente definidos, e a filosofia com crianças²⁷, que busca, em diálogo com os estudantes, construir a forma mais adequada de realizar a prática filosófica (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

A expressão “filosofia para crianças” foi criada por Lipman na década de 1970, como proposta para aproximar a Filosofia da infância, articulando o pensamento crítico, ético e criativo desde os primeiros anos escolares. A ideia central era inserir as crianças no universo da Filosofia por meio de um currículo estruturado, com histórias filosóficas e discussões em comunidade. A escolha do termo visava destacar a valorização das capacidades intelectuais da criança, rompendo com a tradição filosófica que historicamente as excluía (Marques, 2025). Como destaca Carvalho (2020), Lipman via nessa junção de termos, filosofia e crianças, uma forma de desafiar a concepção dominante de que a infância seria incompatível com o rigor do pensamento filosófico.

Com o tempo, a expressão “filosofia para crianças” passou a ser discutida criticamente, principalmente em relação à preposição “para”, que sugere uma relação vertical entre adulto e criança. Essa formulação tende a reforçar a ideia de que o pensamento é algo que deve ser

²⁷ A prática da Filosofia com Crianças, que vai além de uma reflexão filosófica sobre a criança, propõe uma abordagem em que a filosofia é feita pela criança e para ela, ou seja, uma filosofia voltada para e com as crianças (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

transmitido de quem sabe para quem ainda não sabe, mantendo uma assimetria na relação educativa. Marques (2025) observa que essa crítica levou à adoção da expressão “filosofia com crianças”, mais sensível à dimensão relacional da prática filosófica. O uso da preposição “com” indica uma proposta mais horizontal, em que adultos e crianças compartilham o pensamento em um espaço comum de investigação. A dupla formulação “para/com”, adotada pelo *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), reflete esse reconhecimento de diferentes abordagens que coexistem no campo, sem buscar uma padronização, mas sim contemplar a diversidade teórico-metodológica em constante desenvolvimento.

No Brasil, a partir dos anos 2000, intensificam-se as experiências voltadas à filosofia com crianças, com influência direta dos debates críticos à proposta de Lipman. Kohan, que inicialmente dialogava com o modelo norte-americano, passa a questioná-lo, por considerar que ele tende a universalizar uma experiência filosófica sem levar em conta a diversidade cultural, social e histórica das infâncias. Para Kohan, a filosofia com crianças implica um deslocamento da prática centrada em métodos pré-definidos para uma experiência de pensamento marcada pela escuta, pelo diálogo e pelo reconhecimento da criança como sujeito pleno. Marques (2025) ressalta que essa transição exige uma revisão ética do papel do adulto, que deixa de ser aquele que apenas conduz, para se tornar alguém que pensa junto, que se deixa afetar e aprender com o pensamento da criança. Assim, filosofar com crianças passa a ser compreendido como um exercício de cocriação de sentido, em que todos os envolvidos são transformados pela experiência filosófica.

Após a compreensão das concepções de filosofia para crianças e filosofia com crianças, torna-se essencial refletir sobre a relevância do ensino filosófico na educação básica e os propósitos de sua inclusão nesse nível de ensino. De maneira geral, identificam-se três objetivos principais para o ensino da Filosofia. O primeiro é de natureza epistemológica, no qual, por meio da disciplina, o estudante adquire ferramentas para desenvolver o pensamento, o estudo e a escrita de maneira lógica, sendo capaz de elaborar argumentos consistentes. O segundo objetivo é o político, voltado ao estímulo do pensamento crítico diante das questões sociais e políticas, promovendo uma reflexão que contribua para a liberdade do aluno e sua conscientização frente a ideologias dominantes. Por fim, o objetivo moral concentra-se em orientar o estudante quanto à ação ética, promovendo uma avaliação crítica e autônoma dos valores estabelecidos pela sociedade. Em síntese, o ensino da Filosofia contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres éticos, capazes de participar ativamente da vida social e filosófica (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Castro, Silva e Sousa (2020) ressaltam o papel valioso da Filosofia na formação das crianças. Contudo, destacam que ainda persistem fragilidades na definição de diretrizes

curriculares específicas para o ensino fundamental. Diferentemente do ensino médio, que já dispõe de orientações oficiais, essa etapa da educação básica carece de parâmetros claros para nortear as abordagens pedagógicas e metodológicas da disciplina. Nesse contexto, cabe a cada instituição que opta por a incluir em seu currículo definir os caminhos formativos mais adequados, considerando as particularidades e necessidades de seu público-alvo.

Nesse sentido, a Eseba, que oferece Filosofia a seus alunos desde 2004²⁸, enfrentou desafios relacionados à definição do currículo, às metodologias e à elaboração de materiais didáticos para as aulas. Essa complexidade, vivenciada por meio de diversas experiências, perdurou até 2014/2015, quando os docentes da área de Filosofia se empenharam em um projeto de pesquisa com a finalidade de estruturar e oficializar o currículo e a metodologia, além de desenvolver materiais didáticos adequados (Carvalho; Castro; Sousa, 2020).

Com base nesse projeto, os professores de Filosofia submeteram uma proposta ao Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (Prograd-UFU), sendo contemplados no edital de 2015. O objetivo inicial era recrutar um estagiário para auxiliar no desenvolvimento da iniciativa e, simultaneamente, proporcionar uma vivência prática de ensino. Em colaboração com o graduando bolsista, buscava-se, principalmente, definir os parâmetros curriculares para os anos iniciais e finais do ensino fundamental da Eseba, além de elaborar material didático, inicialmente por meio da diagramação de uma coleção de apostilas. A proposta também visava a contribuir para a formação do bolsista, tanto no campo da docência quanto no desenvolvimento de competências em pesquisa (Carvalho; Castro; Sousa, 2020).

Nesse panorama a construção do currículo de Filosofia na Eseba, impulsionada por iniciativas docentes e pela participação ativa de graduandos, não ocorreu de forma isolada, estando profundamente vinculada ao projeto educativo da instituição. Por isso, torna-se fundamental considerar o PPP da Eseba como elemento estruturante da pesquisa. Esse documento expressa os princípios, as finalidades e os valores que orientam o fazer pedagógico da escola.

Com o objetivo de analisar de forma contextualizada o ensino de filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba, apresenta-se a seguir o PPP da instituição. Sua explanação é essencial para compreender a proposta educacional da escola, bem como a inserção do ensino de filosofia para/com crianças em sua estrutura curricular.

²⁸ Desde meados de 1999/2000, a Eseba realizava práticas filosóficas com os estudantes, porém de forma não sistematizada. Em 2004, foram implantadas as aulas de “Iniciação Filosófica”, ministradas por professoras sem formação específica em Filosofia. O primeiro concurso público para docentes da disciplina foi realizado em 2010, e o projeto oficial de sistematização do currículo aconteceu somente a partir de 2015.

4.1.1 Eseba em foco: o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A Eseba é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, conforme definido no Estatuto²⁹ e no Regimento Geral³⁰ da universidade. Está diretamente vinculada à Reitoria e é administrada por um Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA), o qual se submete ao Conselho Superior da Universidade, conforme estipulado em seu regimento (ESEBA, 2019).

Como uma instituição federal, a escola segue os princípios da educação nacional estabelecidos no Artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil³¹ e na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN). Seu currículo está coerente com os Artigos 1º, 2º e 3º da LDBEN³², além do Artigo 29³³, referente à educação infantil, o Artigo 32³⁴, que trata do ensino fundamental, e da seção sobre a Educação de

²⁹ “Art. 55. A UFU, em função de suas especificidades, manterá Unidades Especiais de Ensino, vinculadas à Reitoria, visando o desenvolvimento da educação básica e da educação profissional, na forma em que dispuser o Regimento Geral” (p.14. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_uvu.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2018).

³⁰ “Art. 156. A UFU, em função de suas especificidades, manterá Unidades Especiais de Ensino, vinculadas à Reitoria, visando o desenvolvimento da educação básica e da educação profissional. Art. 157. As Unidades Especiais de Ensino, vinculadas à Reitoria, terão como atribuição desempenhar todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento da educação básica ou da educação profissional na UFU. Art. 158. O CONSUN estabelecerá as condições gerais de funcionamento das Unidades Especiais de Ensino. Art. 159. As Unidades Especiais de Ensino terão por competência, em sua área de atuação: I. planejar, coordenar, executar e avaliar suas atividades didático científicas; II. planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados e administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade; III. coordenar e implementar a política de recursos humanos da Unidade; e IV. elaborar e aprovar sua proposta de Regimento Interno em consonância com o Estatuto e o presente Regimento Geral. Art. 160. A Unidade Especial de Ensino será constituída dos seguintes órgãos: I. Conselho da Unidade; II. Diretoria; e III. outras estruturas previstas em seu Regimento Interno” (p. 33, disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_uvu.pdf. Acesso em 12 de dez. de 2018).

³¹ “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

³² “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 3º O 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

³³ “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

³⁴ “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº

Jovens e Adultos (EJA). Também observa as diretrizes curriculares do ensino superior, conforme o Artigo 23, do capítulo dedicado à educação superior (ESEBA, 2019).

Desse modo, a função social da Eseba está alinhada aos objetivos da UFU, que busca promover uma educação laica, gratuita e de qualidade, sustentada pelo ensino, pela pesquisa, pela extensão e pela gestão. O corpo docente opera em condições de trabalho equivalentes às dos profissionais do ensino superior. Assim, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação, a Eseba é classificada como um Colégio de Aplicação (CAP), e deve seguir as diretrizes desse ministério para seu funcionamento (Art. 2º da Portaria MEC n. 959, de 27 de setembro de 2013). A instituição tem como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação de docentes (ESEBA, 2019).

O currículo da Eseba é estruturado para promover uma educação humanizadora, voltada à formação de indivíduos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do Brasil. Define as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos e organiza as áreas do conhecimento de forma a favorecer o diálogo interdisciplinar, sem desconsiderar suas particularidades. Também considera a faixa etária dos estudantes, a disposição do tempo e do espaço na escola e os métodos de ensino fundamentados em concepções ético-político-pedagógicas. Ademais, valoriza a diversidade cultural da comunidade escolar e o contexto socioeconômico em que a escola está inserida, incluindo atividades de enriquecimento curricular por meio de modalidades optativas (ESEBA, 2019).

De acordo com o PPP da Eseba (2019), essas diretrizes fundamentam o processo educacional, orientando os conteúdos trabalhados e definindo as dimensões do desenvolvimento humano dos estudantes. A organização curricular é estruturada em ciclos de aprendizagem, assegurando uma abordagem integral e contínua ao longo da formação. Assim, para examinar e

11.274, de 2006) I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). § 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental” (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

(re)organizar o tempo e o espaço escolares em ciclos, torna-se essencial considerar os conteúdos com base em três categorias previstas por lei, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), para o currículo escolar: (a) conteúdos conceituais³⁵; (b) conteúdos procedimentais³⁶; e (c) conteúdos atitudinais³⁷.

Desse modo, o corpo docente foi organizado em áreas de conhecimento, que abrangem: Alfabetização Inicial, Arte, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Psicologia Escolar. Essa estrutura favorece o diálogo interdisciplinar entre os diferentes campos, sem desconsiderar suas especificidades (ESEBA, 2019).

O funcionamento do tempo e do espaço na Eseba é organizado em ciclos, com uma gestão ampliada que inclui o gerenciamento do tempo, o uso do espaço, os recursos culturais, o trabalho coletivo, os papéis dos diversos sujeitos sociais e a gestão de conflitos. Esse modelo de ensino em ciclos desafia as concepções tradicionais de currículo, avaliação e desenvolvimento humano, compreendendo a aprendizagem como um processo contínuo, sustentado pelo diálogo e pela interação entre alunos e professores, que ultrapassa os limites de um único ano letivo. As interações dialógicas se estendem à comunidade escolar, reconhecendo diferentes pessoas, tempos e espaços como oportunidades de aprendizado (ESEBA, 2019).

Nesse contexto, ao se considerar as capacidades a serem desenvolvidas no processo educativo, a formação almejada e os aspectos de desenvolvimento do aluno, a organização por ciclos apresenta-se como um importante suporte ao ensino-aprendizagem. Isso porque “[...] permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 42).

³⁵ Os conteúdos conceituais dizem respeito à construção progressiva e ativa de capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens, fatos, princípios e representações. Assim sendo, os conteúdos conceituais objetivam a aprendizagem de conceitos que permitem ao aluno organizar e compreender a realidade.

³⁶ Essa aprendizagem está relacionada à segunda categoria de conteúdos, os conteúdos procedimentais, que se referem ao saber fazer, isto é, a tomar decisões e a agir de maneira ordenada para atingir um objetivo. Esse conteúdo, entretanto, nem sempre é tomado como objeto de atenção dos docentes, muitas vezes considerado como algo inerente ao aluno, ocorrendo espontaneamente, não demandando uma ação do professor para o ensinar. Ao contrário, a legislação educacional preconiza a necessidade de contar com a mediação do professor para ensinar ao aluno como aprender, isto é, maneiras de pensar e de produzir conhecimentos.

³⁷ Os conteúdos atitudinais, por fim, permeiam todo o conhecimento escolar, pois dizem respeito aos valores e normas que a escola promove no cotidiano. Esses conteúdos devem ser tomados como objeto de estudo pelos docentes, considerando que o ensino deles ocorre a todo momento – sendo planejados/pensados ou não. Assim, “Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados” (Brasil, 1997, p. 53).

Considerando esses princípios, a estrutura e fundamentação das práticas curriculares na Eseba são as seguintes:

a) Democracia como fundamento: o currículo deve ser planejado, elaborado e desenvolvido com base no diálogo, parcerias e decisões coletivas da comunidade escolar. Deve ser organizado de modo a facilitar a interação entre diferentes níveis e modalidades de ensino, promovendo a interdisciplinaridade e integrando todos os processos didáticos e pedagógicos.

b) Apropriação do conhecimento: o currículo deve possibilitar a apropriação do conhecimento, priorizando uma educação humanitária que valorize não apenas a transmissão de conteúdos científicos, mas também a produção do saber e a formação de cidadãos autônomos e conscientes, comprometidos com a construção de uma sociedade democrática.

c) Reflexão crítica: o currículo deve estimular a reflexão crítica, permitindo que os alunos se expressem na cultura e sobre ela, promovendo uma postura crítica e criativa em relação a valores como ética, respeito, convivência e solidariedade, fundamentais para a cidadania.

d) Valorização da pluralidade: o currículo deve reconhecer a pluralidade como um elemento positivo no processo formativo dos indivíduos e da coletividade, valorizando tanto as contribuições individuais quanto as coletivas.

e) Formação integral: o processo educacional deve criar espaços que considerem a individualidade do sujeito e sua dimensão social, respeitando as singularidades humanas e promovendo a dignidade e os direitos.

f) Múltiplas linguagens: o currículo deve promover múltiplas linguagens, ampliando as oportunidades de conhecimento e visão de mundo para toda a comunidade escolar, com foco no aluno, por meio de componentes curriculares obrigatórios e/ou optativos.

g) Educação inclusiva: o currículo deve levar em conta a diversidade e as especificidades do processo de aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva através de ações que flexibilizem e dinamizem as propostas pedagógicas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial.

h) Formação docente: o currículo deve incluir a formação inicial e continuada dos docentes, fortalecendo o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão acadêmica e a inovação metodológica.

i) Integração entre teoria e prática: o currículo deve reduzir a dicotomia entre teoria e prática, assim como entre conhecimento científico e escolar, consolidando o papel da Eseba como CAP, por meio da interdisciplinaridade e do trabalho com projetos (ESEBA, 2019).

A fim de tornar mais visível a organização curricular adotada pela Eseba, apresenta-se a seguir o Quadro 2 – *Divisão por ciclos*, que detalha os componentes curriculares distribuídos

conforme os ciclos de aprendizagem. Essa estruturação, conforme descrita no PPP da instituição, assegura uma abordagem integral e contínua ao longo da formação, respeitando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento dos estudantes. A organização em ciclos visa não apenas à distribuição dos conteúdos, mas também à promoção de um percurso educativo que considere os diferentes tempos de aprendizagem, valorizando o diálogo, a interdisciplinaridade e a progressão pedagógica (ESEBA, 2019).

Quadro 2 – Divisão por ciclos

1º CICLO		Quantidade de alunos(as) em 2019
1º período	Componentes curriculares: Arte (Dança), Brinquedoteca, Educação Física, Educação Infantil e Espaço Cultural.	60
2º período	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais), Brinquedoteca, Educação Física, Educação Infantil e Espaço Cultural.	60
1º ano	Componentes curriculares: Alfabetização Inicial, Arte (Música), Brinquedoteca, Educação Física, Filosofia e Informática.	60
2º ano	Componentes Curriculares: Alfabetização Inicial, Arte (Artes Visuais e Dança), Educação Física, Filosofia e Informática.	60
3º ano	Componentes curriculares: Alfabetização Inicial, Arte (Dança e Música), Educação Física, Filosofia e Informática.	75
2º CICLO		
4º ano	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais e Música), Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa e Matemática.	75
5º ano	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais e Música), Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa e Matemática.	75
3º CICLO		

6º ano	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais e Teatro), Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Línguas Estrangeiras (Espanhol e Francês), Língua Portuguesa e Matemática.	75
7º ano	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais e Teatro), Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Línguas Estrangeiras (Espanhol e Francês), Língua Portuguesa e Matemática.	75
4º CICLO		
8º ano	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais e Teatro), Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Línguas Estrangeiras (Inglês), Língua Portuguesa e Matemática.	75
9º ano	Componentes curriculares: Arte (Artes Visuais e Teatro), Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Línguas Estrangeiras (Inglês), Língua Portuguesa e Matemática.	75
PROEJA		
6º ano	Componentes curriculares: Arte (Dança), Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.	
7º ano	Componentes curriculares: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.	
8º ano	Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês), Língua Portuguesa, Matemática e componentes curriculares específicos do curso de Auxiliar Administrativo, ministrado em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).	
9º ano	Componentes curriculares: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e componentes curriculares específicos do curso de Auxiliar Administrativo, ministrado em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).	
*Além dos componentes curriculares citados no quadro, a área de Psicologia Escolar atende a todos os ciclos e modalidades de ensino e a área de Educação Especial atua nos ciclos e anos de ensino em que existem alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.		

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – PPP 2018–2019 (ESEBA, 2019).

4.1.2 Concepção de aprendizagem

Com base nos princípios ético-político-pedagógicos e nas características de formação desejadas para os estudantes da Eseba, é imprescindível refletir sobre as maneiras como as ações

acadêmicas podem ser implementadas ao longo de sua trajetória escolar. Nessa conjuntura, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano foi adotada como referência para integrar os princípios estabelecidos no desenvolvimento da matriz curricular institucional. Essa abordagem reconhece que os estudos sobre desenvolvimento humano fornecem fundamentos e parâmetros relevantes para o avanço na realidade escolar, abrangendo aspectos linguísticos, cognitivos, motores, afetivos, interpessoais, emocionais e comportamentais (ESEBA, 2019).

É importante enfatizar que a adoção dessa ideia de desenvolvimento não significa que a escola deva desconsiderar outras teorias e abordagens durante a organização e a prática pedagógica. A história do ser humano é um processo complexo de busca por compreender o mundo e a si mesmo, o que reflete a diversidade de concepções, teorias e perspectivas que emergiram, ao longo do tempo, a partir de várias correntes do conhecimento (ESEBA, 2019).

Dessa forma, torna-se crucial compreender o estudante em relação à sua história de vida, ambiente familiar e social, interesses e preferências, bem como ao momento atual de aprendizagem. Além disso, também é importante respeitar a diversidade epistemológica da matriz curricular e as especificidades das ciências na construção do conhecimento na educação básica. Esses aspectos influenciam diretamente a organização dos métodos pedagógicos, promovendo a aprendizagem³⁸ e o desenvolvimento do estudante (ESEBA, 2019).

Ressalta-se que uma proposta pedagógica é uma construção social resultante das experiências vividas pelos indivíduos no ambiente escolar. Tanto os docentes quanto os alunos desempenham papéis fundamentais nas ações a serem implementadas. Assim, as dimensões desenvolvidas com os estudantes compõem um todo que, de maneira dinâmica e interativa, configura o processo de ensino, a aprendizagem e a habilidade de aprender continuamente (ESEBA, 2019).

Na perspectiva adotada pela Eseba, a aprendizagem é compreendida como um processo que vai além da mera reprodução e memorização de conteúdos. Aprender é considerada uma ação que integra aspectos subjetivos, incluindo elementos simbólicos e emocionais, desafiando a noção de conhecimento como uma verdade única a ser assimilada. Entende-se que aprender é uma experiência pessoal, vinculada à capacidade humana de atribuir significado às informações do ambiente, favorecendo práticas pedagógicas dialógicas, desafiadoras e flexíveis (González Rey, 2008; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Dewey, 1965 *apud* ESEBA, 2019).

³⁸ Sob essa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são processos que devem avançar de maneira integrada, mantendo uma relação recursiva. Isso significa que a aprendizagem não apenas promove o desenvolvimento, mas que este, por sua vez, também pode impulsionar a aprendizagem (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017 *apud* ESEBA, 2019).

O PPP da Eseba evidencia o compromisso institucional com uma formação centrada na integralidade do sujeito, na valorização da pluralidade e no desenvolvimento de uma consciência crítica. Esses fundamentos dialogam diretamente com os princípios filosóficos que orientam o ensino de Filosofia na infância e na adolescência, especialmente no que se refere à escuta sensível, ao respeito à diversidade e à formação ética dos estudantes.

Ao assumir uma concepção de aprendizagem pautada na perspectiva histórico-cultural, a escola reconhece o conhecimento como resultado das interações humanas, ampliando, assim, o espaço para práticas pedagógicas que promovam o questionamento, a reflexão e o diálogo, elementos centrais da experiência filosófica. A organização do currículo em ciclos, associada à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à valorização das múltiplas linguagens, contribui para a integração da prática filosófica ao cotidiano escolar, favorecendo metodologias que não se restringem à mera transmissão de conteúdos.

Nesse contexto, a presença da Filosofia como componente curricular desde os anos iniciais do ensino fundamental na Eseba não se configura apenas como uma inovação institucional, mas como uma medida compatível com os princípios definidos no PPP da escola. O documento orientador da instituição estabelece diretrizes voltadas à formação integral dos estudantes, à valorização da pluralidade, ao desenvolvimento da consciência crítica e à promoção de práticas pedagógicas baseadas no diálogo, em consonância com as finalidades atribuídas ao ensino filosófico.

Nessa abordagem, a filosofia, desde a infância, passa a ser concebida como um componente que articula linguagem, escuta e reflexão crítica, com potencial para contribuir com o desenvolvimento de capacidades como a argumentação e o exercício da curiosidade intelectual. Assim, o campo investigativo delimitado nesta pesquisa permite analisar como a inserção da Filosofia no currículo dialoga com a proposta educativa da Eseba, considerando as diretrizes institucionais que orientam suas práticas formativas.

4.1.3 A Filosofia no 1º ciclo da Eseba

As instituições educativas não são ambientes neutros, mas espaços marcados por disputas políticas, econômicas e culturais. Os saberes que fazem parte dos currículos refletem conflitos e relações de poder, muitas vezes não explicitadas. Além disso, o conhecimento e as práticas escolares se entrelaçam com burocracias e tradições administrativas, gerando novos saberes, que também exercem influência sobre o processo educativo. Essa dinâmica contribui para mecanismos de dominação e homogeneização, reforçando estruturas de poder no ambiente educacional (Cerletti, 2009).

Com isso, a construção e a inserção de disciplinas como a Filosofia nos currículos escolares não se dão de forma neutra ou desprovida de intencionalidades. De acordo com os princípios que estruturam o PPP da Eseba e com o compromisso da instituição com uma formação humanista, reflexiva e interdisciplinar, a inserção da Filosofia no currículo do ensino fundamental representa um marco significativo. Essa proposta teve início durante a gestão da professora Ana Maria Ferolla da Silva Nunes³⁹, e foi conduzida pelo Setor de Apoio ao Processo Educacional (Seape), responsável pela elaboração do plano de implantação. O Seape era composto por um coletivo de professoras da escola que atuaram ativamente na construção dessa proposta: Lúcia Helena de Paula Menezes, Marta Regina Alves Pereira, Gláucia Costa Abdala Diniz, Fátima Rezende Naves Dias, Dulce Miriam Maciel Gontijo, Sônia Silva Gonçalves, Ana Carolina Scalia Rodrigues, Elisabeth de Souza Figueiredo Cunha e Marilza Helena Betanho (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Em 1997, a professora Marta Regina participou de um curso de Filosofia para Crianças, promovido pela Universidade de Brasília (UnB). Durante o curso, propôs a criação de um grupo de estudos, chamado “Ensaio Filosófico”. O grupo reuniu professoras do Seape, docentes de outras áreas da Eseba, professores da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), além de estudantes de Filosofia da UFU e da Faculdade Católica (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Em julho de 1999, integrantes do Seape, acompanhados por alguns alunos da Eseba, participaram do IX encontro do *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC) (Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens), realizado no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília (DF). A participação no evento constituiu uma experiência formativa relevante, permitindo o contato com professores de Filosofia de diversas regiões do país e o acesso a uma ampla variedade de obras especializadas, que contribuíram para o aprofundamento dos estudos e das pesquisas em andamento. A coordenação do congresso esteve sob responsabilidade de Kohan, reconhecido autor da área da filosofia com crianças (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Paralelamente às atividades do grupo de estudos, foi implementado um projeto piloto intitulado *Reflexões Filosóficas em Sala de Aula* com a turma do terceiro período, correspondente ao atual 1º ano do ensino fundamental. Desenvolvido entre os anos de 1998 e 2001, o projeto tinha horário previamente definido na grade curricular e foi aprovado pelo Conselho Pedagógico Administrativo (CPA). A supervisão da turma ficou a cargo da professora Lucimar Divina

³⁹ Os nomes próprios, mencionados ao longo do texto, referem-se a sujeitos citados em um artigo previamente publicado e utilizado como referência nesta pesquisa. Por se tratar de um documento de acesso público e integrante da literatura relevante para a reconstrução histórica da temática, sua citação não configura violação de sigilo, mas sim um recurso metodológico e documental.

Alvarenga Prata. O grupo do Seape participou ativamente das discussões e do planejamento das aulas, enquanto a condução das reflexões filosóficas foi realizada pelas professoras Marta Regina e Lucimar (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Esse relato encontra respaldo nas declarações de um docente entrevistado⁴⁰ da área de Filosofia da Eseba, o qual acrescenta detalhes sobre o contexto de atuação do Seape sobre a gênese da proposta do ensino de Filosofia:

Antes, nós tínhamos o Seape, que era o setor de Psicologia. [...] Então havia, aqui na escola, esse setor e, [as psicólogas] eram contratadas como docentes, não como técnicas em psicologia. Elas precisavam entrar em sala de aula. Havia uma questão política na escola: como eram docentes, não davam aula [no sentido tradicional], mas faziam o acompanhamento psicoeducacional dos alunos. Havia também as oficinas, que sempre existiram no antigo Seape. Elas se interessaram por entender como a psicologia poderia entrar em sala de aula com crianças do ensino fundamental. A partir disso, começaram a pesquisar e encontraram uma ligação entre Psicologia e Filosofia, chegando à proposta da Filosofia para Crianças, do Lipman. Fizeram cursos, inclusive em Brasília, no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, e criaram a Iniciação Filosófica como uma forma de atuar pedagogicamente em sala. No início, implementaram a proposta sem uma fundamentação filosófica mais robusta. Era um processo de reflexão sobre temas variados, com a participação ativa das crianças. Por exemplo, se uma criança levava uma pedra, discutia-se sobre aquilo numa Comunidade de Investigação. Elas usavam as novelas do Lipman; essa era a base da Filosofia na época. Quando estagiei aqui e, depois, no início da nossa pesquisa, lendo autores como Danelon e, especialmente, Kohan e sua crítica à Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, percebemos — eu e mais duas colegas, uma delas chegou a ser professora substituta na Eseba — a necessidade de a Filosofia trazer conteúdos e embasamento filosófico. Havia reflexão, havia Comunidade de Investigação, e foi um trabalho lindo, precursor e importante, mas entendemos que faltava um conteúdo filosófico mais consistente. Essa proposta foi implementada por volta de 1999, meados dos anos 2000 (Docente entrevistado, 2024).

A fala do entrevistado, ao rememorar os primeiros passos da Iniciação Filosófica na Eseba, revela não apenas as estratégias utilizadas pelos profissionais para inserir a filosofia no cotidiano escolar, mas também os limites e as potencialidades de uma prática ainda em processo de consolidação teórica. Sua narrativa aponta uma ação pedagógica marcada pela experimentação e pelo protagonismo docente, que, mesmo sem uma fundamentação filosófica sistematizada naquele momento, já indicava um movimento relevante de inovação curricular no ensino fundamental. Essa perspectiva dialoga com a literatura que descreve a trajetória institucional da implantação da disciplina de Filosofia na escola.

O projeto foi interrompido em 2002, quando as professoras Lúcia Helena, Marta Regina e Gláucia foram liberadas para fins de qualificação. Em 2004, o grupo do Seape foi descontinuado: as professoras Ana Carolina e Sônia se aposentaram; a professora Marilza foi transferida para a Divisão de Assistência e Orientação Social (Diase); a professora Elisabeth passou a atuar na área

⁴⁰ O termo “docente entrevistado” é utilizado para preservar a identidade do participante, sem revelar seu gênero ou nome, em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas acadêmicas com seres humanos.

de Língua Portuguesa; e as professoras Dulce Mirian Gontijo e Fátima Naves foram realocadas para a educação infantil. Motivadas pela formação da UnB e por uma especialização em Filosofia no Instituto Pós-Saber, as professoras Marta Regina e Lúcia Helena, juntamente com a professora Gláucia, fundaram a área de Iniciação Filosófica, sob a gestão do professor Hudson Rodrigues Lima, da área de Geografia. A escolha do nome refletia a proposta de introduzir crianças e adolescentes ao universo da reflexão filosófica, sem, contudo, a pretensão de trabalhar conteúdos sistematizados da disciplina, uma vez que as docentes não possuíam formação específica em Filosofia (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

O trabalho foi estruturado em três ciclos: o primeiro priorizava reflexões de caráter lúdico; o segundo introduzia textos com conteúdo filosófico, ainda sem referência direta a filósofos; e o terceiro envolvia textos mais densamente filosóficos, atendendo a solicitações dos próprios alunos por um estudo mais formal da disciplina, demanda que, no entanto, não pôde ser plenamente atendida devido às limitações já mencionadas. Os dois primeiros ciclos, conduzidos pelas professoras Marta Regina e Gláucia, tiveram início em fevereiro de 2004. Já o terceiro ciclo, sob responsabilidade da professora Lúcia Helena, foi iniciado em junho do mesmo ano, em razão de seu afastamento médico temporário (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Nos anos de 2004 e 2005, as turmas eram organizadas em regime de alternância com a área de Artes, de modo que metade dos alunos cursava Iniciação Filosófica no 1º semestre e Artes no 2º, e vice-versa. Em 2006, a área de Artes solicitou aulas em período integral, com o objetivo de dividir internamente as turmas. Para viabilizar essa mudança, foi estabelecida uma parceria com a área de Língua Portuguesa, por meio da qual a aula semanal de biblioteca começou a ser compartilhada com a Iniciação Filosófica em regime quinzenal. Nesse período, apenas no 2º ciclo a Iniciação Filosófica passou a contar com horário fixo na grade curricular, ocupando o espaço anteriormente destinado ao Seape, já extinto. Nos 1º e 3º ciclos, a disciplina continuava sendo oferecida de maneira complementar, sem integrar oficialmente o currículo (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

No 3º ciclo, o horário anteriormente destinado ao Ensino Religioso passou a ser utilizado pela área de Ciências, que, além das três aulas semanais já previstas, ganhou uma aula adicional. Embora esse espaço pudesse ser aproveitado por outras áreas, como Filosofia ou Sociologia, a área de Iniciação Filosófica apresentou solicitação formal para sua utilização. A proposta foi analisada e aprovada pelo CPA da escola, sendo incorporada oficialmente à organização curricular (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Em 2006, durante a gestão da professora Elizabet Rezende de Faria, a aposentadoria da professora Gláucia fez necessária a contratação de um substituto. Para tanto, foi realizado um

processo seletivo voltado à contratação de docentes com graduação em Filosofia, com previsão de vínculo contratual de até dois anos. Os candidatos classificados foram os(as) professores(as): Sandra Olades Martins (primeiro lugar), Rones Aureliano de Sousa (segundo lugar), João Carlos Oliveira Cavalcanti (terceiro lugar) e Serginei Vasconcelos Jerônimo (quarto lugar). Como havia apenas uma vaga disponível, a professora Sandra foi selecionada para ocupar o posto deixado pela professora Gláucia. No ano seguinte, com a aposentadoria da professora Marta Regina, o professor Rones foi convocado para assumir a nova vaga (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Em outubro de 2007, a professora Sandra Olades, que havia ingressado na Eseba em fevereiro daquele ano, decidiu rescindir seu contrato. Para a substituir, o terceiro colocado na seleção foi convocado, mas optou por não assumir a vaga. Assim, o professor Serginei Vasconcelos Jerônimo foi contratado e, junto ao professor Rones e à professora Lúcia Helena, deu continuidade ao trabalho na área de Iniciação Filosófica (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Nas reuniões realizadas, a equipe decidiu redirecionar o foco da área, então composta por dois professores com formação em Filosofia e uma professora com especialização na disciplina. A primeira alteração foi a mudança do nome de Iniciação Filosófica para área de Filosofia. A partir dessa redefinição, iniciaram-se ações voltadas ao fortalecimento da área, como a proposta do professor Serginei para a adoção de um livro⁴¹ didático, que funcionaria como apoio pedagógico às aulas e como ferramenta de acompanhamento para os alunos. A coleção, composta por um título para cada série do 1º ao 9º ano, foi aprovada pela direção e implementada em 2008, mas descontinuada no ano seguinte devido ao alto custo, considerado excessivo por pais e responsáveis, sobretudo por se tratar de uma disciplina que, na época, não atribuía notas nem provocava retenção. Em 2010, optou-se pela retirada definitiva do livro didático. No mesmo ano, a área de Filosofia passou a desenvolver os projetos “Teatro” e “Ética Ambiental”, em parceria com uma arte-educadora do Horto Municipal de Uberlândia (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

A partir de 2008, a escola identificou a necessidade de revisar seus princípios, uma vez que o regimento interno permanecia o mesmo desde a fundação. Iniciou-se, então, a elaboração da “Carta de Princípios”, conduzida com a participação ativa de toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e pais. Durante as discussões, organizadas em eixos temáticos⁴², chegou-se a propor a exclusão da disciplina de Filosofia do currículo. Apesar de contar com o

⁴¹ Coleção Pensar e Agir. Autor Herman Régis. Editora Edjovem (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

⁴² “Os debates foram organizados por Eixos Temáticos (Convivência, Gestão, Avaliação, Currículo e Formação e Carreira). Todos os membros da comunidade escolar foram convidados/as a optarem por um dos eixos propostos e, uma vez constituídos os grupos de trabalho, cronogramas foram desenvolvidos para garantir a realização dos debates sobre ‘a escola que temos’, cada um deles constituído por um coordenador e seus respectivos relatores” (ESEBA, 2021, p. 36).

apoio de alguns alunos, pais e professores, a proposta foi rejeitada pela maioria da comunidade escolar, com o respaldo da equipe diretiva, o que assegurou a permanência da disciplina (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Como aponta Cerletti (2009), torna-se cada vez mais necessário justificar cuidadosamente a presença da Filosofia no espaço escolar, sobretudo diante da diversidade de saberes e práticas que compõem a vida contemporânea. Ao disputar espaço nos currículos, o prestígio histórico da Filosofia se revela insuficiente frente à pressão por disciplinas consideradas mais práticas. Assim, aqueles que defendem a inserção da Filosofia na educação básica precisam apresentar argumentos sólidos, enfrentando a concorrência direta de outras áreas do conhecimento que também reivindicam sua relevância e aplicabilidade.

Em 2009, a área de Filosofia passou por novas modificações com a transferência da professora Lúcia Helena para o setor Caro Aluno e Professor⁴³, assumindo a vaga deixada pela professora Maria Aparecida Otoni. Diante dessa mudança, foi realizado um novo processo seletivo, no qual foram classificados os(as) professores(as) Amélia Cristina Silva Machado Pietro, Caroline Mendes de Carvalho, Fabrício Gomes Peixoto, Luís Gustavo Guadalupe Silveira e Weiny César Freitas Pinto; a professora Amélia permaneceu na área por apenas quatro meses, sendo posteriormente substituída pela professora Caroline. Nesse período, os professores Rones e Serginei, e a professora Caroline, desenvolveram o projeto intitulado “A Filosofia vai ao cinema”. Em outubro do mesmo ano, com o encerramento dos contratos dos professores Rones e Serginei, novas vagas foram abertas. Apenas o professor Weiny aceitou assumir a vaga, enquanto o professor Rones foi contratado pela Fundação de Apoio Universitário (FAU) para permanecer até o encerramento do ano letivo, em dezembro (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Em 2010, para preencher a vaga deixada pelo professor Rones, foi realizado um novo processo seletivo, no qual foram classificados os(as) professores(as) Luciana Xavier de Castro, Rafael Pombo Reis, Guacira Quirino Miranda, João Paulo Henrique, Angélica Silva Costa e Janína Balbino Lizardo. A professora Luciana, classificada em primeiro lugar, assumiu a vaga no início do ano letivo, juntamente com a professora Caroline e o professor Weiny, ela desenvolveu os projetos “Desafios e controvérsias da prática da Filosofia na Educação Básica” e “Viagem ao Grande Sertão Veredas”, voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atendendo a uma solicitação da direção, o grupo também passou a coordenar a “Rádio ESEBA Ativa”⁴⁴, responsável por um programa semanal (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

⁴³ Setor responsável pelas questões disciplinares dos alunos (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

⁴⁴ Projeto institucional da escola, que os alunos participam (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Esse período marca uma transição significativa na trajetória da disciplina de Filosofia na escola, como aponta o docente entrevistado:

Tem um marco... Porque as professoras começaram a se aposentar. A Lúcia Helena saiu da sala de aula por uma questão de saúde; ela foi realocada em outro setor. Ela era a professora de Iniciação Filosófica, era chamado Iniciação Filosófica. E aí, o que aconteceu? Elas se aposentaram, e a área ficou sem ninguém. Entravam professores substitutos que, às vezes, pegavam 28 aulas, porque a nossa carga horária é de 28 aulas de Filosofia. [...] A Filosofia então se tornou um caos na escola, virou um problema. Começaram a colocar os professores substitutos não necessariamente para atuarem como professores de Filosofia, mas para ficar no recreio, cuidar da Rádio ESEBA... E aí, as crianças e as famílias começaram a desvalorizar o conteúdo, mas isso não foi culpa dos professores substitutos, havia sobrecarga, contratavam um ou dois. Além da sobrecarga, havia também o desconhecimento, porque naquela época, estamos falando dos anos 2010, a filosofia com crianças ainda não era algo amplamente conhecido ou experienciado (Docente Entrevistado, 2024).

A percepção do docente entrevistado sobre o enfraquecimento da área de Iniciação Filosófica, após a saída gradual das professoras pioneiras, revela uma tensão expressiva vivenciada no cotidiano escolar: a descontinuidade de projetos educacionais transformadores diante de mudanças estruturais, como aposentadorias, realocações e contratações temporárias. Sua fala indica o impacto tanto subjetivo quanto institucional provocado pela ausência de estabilidade e pelo reconhecimento limitado da Filosofia como componente fundamental do currículo, especialmente em um contexto no qual a área ainda buscava sua legitimidade.

Tal percepção complementa as transformações ocorridas a partir de 2002, quando a atuação do Seape foi desarticulada e o projeto de Iniciação Filosófica passou a enfrentar diversas reformulações. Conforme relatam Carvalho, Castro e Sousa (2010), o afastamento das professoras fundadoras, a rotatividade de docentes e as dificuldades para manter um corpo estável de professores com formação específica em Filosofia marcaram um novo ciclo da proposta, agora reconfigurado sob outras gestões e estruturas organizacionais.

Desde sua criação, a área de Filosofia esteve envolvida em diversas atividades da escola, participando de eventos, comissões e outras frentes de trabalho, embora tenha enfrentado diferentes desafios ao longo do tempo. A transição da nomenclatura Iniciação Filosófica para área de Filosofia gerou certo desconforto, tanto na área de Ciências, que perdeu uma aula em sua carga horária, quanto entre os próprios alunos, que precisaram ajustar sua postura diante da disciplina. Acostumados a uma abordagem mais lúdica e reflexiva, eles passaram a lidar com conteúdos relacionados à História da Filosofia e a questões éticas, o que exigia o uso de cadernos e a realização de anotações, uma transformação que não foi bem recebida por todos. Nos primeiros ciclos, os impactos foram reduzidos. Entretanto, no 3º ciclo, houve episódios de desvalorização da disciplina por parte de alguns estudantes, inclusive, atitudes de desrespeito. Apesar disso, um número expressivo de alunos manteve o interesse pela filosofia e continuou a participar

ativamente dos projetos desenvolvidos pela área (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Com a realização do concurso público em 2010, a Eseba deu um passo importante rumo à consolidação da Filosofia como componente curricular permanente. O certame contou com a participação de 43 candidatos para a área de Filosofia, o que evidencia tanto o interesse crescente pela disciplina quanto a importância atribuída à sua presença no ensino fundamental. Duas vagas foram ofertadas e preenchidas pelos candidatos aprovados em primeiro e segundo lugar, que assumiram os cargos efetivos. Apesar da nomeação dos novos docentes, um professor substituto permaneceu atuando na área até o final do contrato, colaborando para garantir a continuidade das atividades. Juntos, os três docentes se dedicaram ao fortalecimento da área, dando prosseguimento às ações em curso em 2010, e iniciando, de forma coletiva, a elaboração de uma proposta curricular para a disciplina de Filosofia, que seguiria em desenvolvimento ao longo de 2011 (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Esse movimento histórico descrito na literatura encontra ressonância no relato do docente entrevistado, que oferece uma visão interna e detalhada do momento:

Em 2009, a gente começou a rever o currículo. Começamos a mexer nas coisas! [...] A gente tinha três professores. E aí, quando já em 2010 vieram 30 vagas de professores para cá, 36 vagas para a Eseba. Distribuíram essas vagas e duas eles resolveram deixar para a Filosofia. Mas a gente percebia que não era com o intuito de que houvesse uma área forte de Filosofia, para ensinar Filosofia, mas [sim] para cobrir brechas. [...] Esse foi um ponto fundamental, porque a gente resgatou a história, mas também fez uma pesquisa com as famílias, com a escola [...]; pegamos a questão da satisfação dos profissionais que atuavam aqui, como a Filosofia era vista [...]. Então, a gente criou um currículo, porque, por exemplo, os professores chegavam, e todo mundo ensinava Platão, do 1º ao 3º ano. Não tinha um currículo a seguir. Não existem parâmetros curriculares oficiais de Filosofia no ensino fundamental, então a primeira coisa que a gente decidiu foi criar um grupo de pesquisa. O professor José Benedito [do Instituto de Filosofia da UFU] participou desse grupo [...]. Criamos um grupo de pesquisa e criamos um currículo. Demorou de dois a três anos [para concluir], mas, além desse currículo, nós criamos também um material didático apostilado, para criar uma sequência lógica: o que o aluno precisa aprender no 1º, no 2º, no 3º? Quais são as habilidades, quais são as competências que ele precisa adquirir? O que de fato é a filosofia no ensino fundamental? E aí, partindo desse conhecimento que eu já tinha e que nós fomos construindo [...], a gente conseguiu construir esse currículo. E, a partir daí, o olhar, o respeito, a relação que a gente passou a ter com as famílias, com as crianças, com a escola e com os outros docentes foi totalmente diferente. Hoje, eu posso dizer: a Filosofia é reconhecida como uma área de importância na escola (Docente Entrevistado, 2024).

A fala do docente complementa os dados apresentados por Carvalho, Castro e Sousa (2010), ao destacar a ausência de parâmetros curriculares oficiais de Filosofia no ensino fundamental, a sobrecarga dos professores temporários e o esforço coletivo para construir um currículo coerente com a realidade da escola. Essa iniciativa contribuiu substancialmente para a consolidação da Filosofia como uma área legítima e valorizada dentro do contexto escolar da Eseba.

Esse esforço acompanha o processo institucional que marcou a transição da Iniciação Filosófica para a área de Filosofia como um momento de redefinição, não isento de tensões. A formalização do currículo, a introdução de conteúdos vinculados à história da Filosofia e a exigência de maior sistematização em sala de aula provocaram resistências, especialmente entre alunos acostumados a abordagens mais livres. Ainda assim, o envolvimento crescente de parte da comunidade escolar e a conquista de vagas efetivas no concurso público de 2010 reforçaram a permanência da Filosofia no currículo. A partir desse novo marco, a prática pedagógica passou a se organizar em torno de grandes temas filosóficos, sendo continuamente revisitada em reuniões semanais entre os professores, com vistas a uma abordagem crítica e sensível à formação dos alunos (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

A prática atual de filosofia na Eseba concentra-se na problematização, abordando os grandes temas da Filosofia e proporcionando aos alunos o contato com o pensamento filosófico, sem a adoção de um método fixo. Durante as reuniões semanais, os docentes refletem coletivamente sobre suas práticas e aprimoram continuamente as metodologias utilizadas, buscando formas mais eficazes e criativas de ensinar filosofia a crianças e adolescentes (Carvalho; Castro; Sousa, 2010).

Essa abordagem prática e colaborativa adotada no ensino de Filosofia na Eseba encontra eco na perspectiva de Cerletti (2009), segundo a qual ele se configura como um campo complexo, centrado na problematização e fundamentado na reflexão contínua sobre as condições de sua própria transmissão. Tal compreensão desloca o foco de uma didática tradicional para uma prática que valoriza o diálogo, a interdisciplinaridade e a constante reinvenção do ato de ensinar.

Dessa forma, observa-se que a prática docente na Eseba evidencia características de um fazer filosófico atento à singularidade dos sujeitos envolvidos e à constante renovação das práticas pedagógicas, em consonância com os princípios defendidos por Cerletti (2009). Essa atuação revela uma postura docente sensível ao contexto e aberta à construção conjunta do conhecimento filosófico.

4.1.4 Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) da área de Filosofia da Eseba

Este tópico aborda os Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) da área de Filosofia da Eseba, contemplando aspectos essenciais como a concepção de ensino-aprendizagem do componente curricular, seus objetivos gerais, a estrutura programática e os conteúdos específicos direcionados às turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (primeira ciclo). Serão apresentados, ainda, a ementa da disciplina, as habilidades específicas previstas e os objetivos de aprendizagem.

De acordo com o PCE da área de Filosofia da Eseba, a proposta de ensino de Filosofia com crianças e adolescentes visa a proporcionar uma experiência que favoreça o desenvolvimento epistemológico, político e moral, com foco na formação integral do ser humano. O objetivo não se restringe à transmissão de saberes ou doutrinas filosóficas, nem à indução dos alunos a um único modo de pensar, mas sim ao estímulo à busca compartilhada pelo conhecimento filosófico. Para tanto, adota-se uma metodologia que, sempre que possível, recorre a abordagens lúdicas, criativas e prazerosas, com o propósito de introduzir os discentes no universo da reflexão filosófica (ESEBA, 2021).

Assim como afirmam Carvalho, Castro e Sousa (2010), o PCE (ESEBA, 2021) ressalta que o ensino da disciplina deve estar fundamentado nos conteúdos e na tradição filosófica. No entanto, essa abordagem não deve ser adotada de forma reducionista, sendo imprescindível que se mantenha conectada à realidade dos estudantes e que seja desenvolvida de maneira gradual ao longo dos ciclos. O intuito é promover uma compreensão mais aprofundada, possibilitando que os alunos superem percepções imediatistas e superficiais da realidade.

Em consonância com a Resolução n. 04/2014⁴⁵, do Conselho de Graduação, a área de Filosofia da Eseba busca integrar os temas étnico-raciais ao currículo, com o objetivo de fomentar reflexão crítica sobre a formação histórica do Estado brasileiro. A proposta valoriza as contribuições filosóficas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes e afro-brasileiros, reconhecendo sua importância para a construção do pensamento filosófico nacional. Esses conteúdos são abordados ao longo dos quatro ciclos do curso, sobretudo nos contextos ético e político (ESEBA, 2021).

4.1.5 Objetivos gerais do componente curricular

Os objetivos gerais do componente curricular de Filosofia da Eseba orientam-se pela construção colaborativa do conhecimento, promovendo a reflexão crítica e o diálogo entre pensamento e ação. A proposta busca estimular uma visão crítica e criativa da realidade, favorecendo a apropriação acessível de conceitos filosóficos e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Pretende-se, ainda, fomentar uma reflexão ética sobre os valores morais que permeiam a sociedade contemporânea. Por meio do diálogo, incentiva a análise das questões

⁴⁵ A Resolução n. 04/2014, do Conselho de Graduação, trata da implementação de conteúdos étnico-raciais nos cursos de graduação das universidades e institutos federais, com foco na promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade étnica e racial do Brasil. A resolução estabelece a obrigatoriedade de que as instituições de ensino superior integrem, em seus currículos, conteúdos que abordem as questões relacionadas aos povos indígenas, afrodescendentes e afro-brasileiros, visando à reflexão sobre as contribuições culturais e históricas desses grupos para a formação do país (ESEBA, 2021).

culturais, políticas e ideológicas, relacionando-as à formação da identidade pessoal e social dos alunos. O curso também propõe a reconstrução coletiva do saber filosófico e o aprofundamento nos principais temas da tradição filosófica, capacitando os estudantes a filosofar com base em fundamentos teóricos e históricos da disciplina (ESEBA, 2021).

4.1.6 Estrutura programática

A estrutura programática da disciplina de Filosofia, conforme estabelecido no PCE, visa a promover o desenvolvimento de habilidades reflexivas que possibilitem aos estudantes compreender sua própria identidade e suas relações com o mundo. Além disso, busca-se aprimorar o raciocínio lógico e coerente, essencial à investigação e à construção de conceitos filosóficos, bem como para a interpretação da história da Filosofia, em diálogo com a realidade vivida pelos discentes. A proposta curricular organiza-se de maneira a integrar uma abordagem filosófica que conecta temas do cotidiano e das experiências dos alunos, priorizando a interdisciplinaridade e a transversalidade com outros componentes curriculares da instituição, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano sob uma perspectiva histórico-cultural (ESEBA, 2021).

No 1º ciclo, a abordagem adotada segue a proposta de Iniciação Filosófica de Lipman, utilizando o método da comunidade de investigação como estratégia para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Fundamentado em uma abordagem problematizadora, esse método visa a capacitar os estudantes para formular ideias e articular um raciocínio reflexivo, crítico e lógico. Vale destacar que, nas atividades em sala de aula, não são utilizadas as novelas de Lipman, mas sim os princípios de seu método para a construção de conceitos⁴⁶. Além disso, os conteúdos do 1º ciclo foram integrados aos eixos temáticos estabelecidos no PPP da Eseba (ESEBA, 2021).

De acordo com Kohan (2003), a proposta de Filosofia para crianças, desenvolvida por Lipman, representa uma via importante de renovação educacional, ao integrar o filosofar ao cotidiano de crianças e adolescentes. Para que essa prática tenha, de fato, um caráter transformador, é fundamental que seja constantemente refletida e ajustada, considerando os desafios teóricos, metodológicos e institucionais de cada contexto. Nesse sentido, a filosofia para

⁴⁶ Deleuze e Guattari (1992) abordam a ideia de “pedagogia do conceito”, na qual discutem três formas de lidar com os conceitos: a primeira, a *enciclopédia*, trata os conceitos como uma simples coleção de ideias, sem considerações sobre seu uso ou aplicação prática; a segunda, a *formação profissional comercial*, vê o conceito como um produto, um objeto a ser utilizado de maneira instrumental e pragmática. Já a terceira abordagem, a *pedagogia*, é a que valoriza o conceito como uma experiência do pensamento, focando na sua operatividade e no aprendizado ativo dos alunos. Para Deleuze e Guattari (1992), ao ser aplicada ao ensino, essa abordagem pedagógica se distancia da simples explicação ou transmissão de conteúdos, buscando afirmar a Filosofia como uma prática viva, capaz de engajar os alunos em um processo criativo e reflexivo. Nessa perspectiva, filosofar é entendido como a arte de criar conceitos, convidando os estudantes a experimentar e a operar com os conceitos de forma dinâmica, em vez de apenas os consumir passivamente.

crianças configura-se como um campo fértil para a inovação pedagógica e o desenvolvimento do pensamento crítico, convocando educadores e filósofos a reavaliar a educação e a própria filosofia, em diálogo com as novas gerações.

A fala do docente entrevistado reforça esse processo de Iniciação Filosófica, evidenciando a forma gradual e contextualizada com que os alunos são introduzidos ao universo da Filosofia na Eseba:

Do 1º ao 3º ano, nós mantivemos essa Iniciação Filosófica. E o nosso currículo... O que a gente ensina aqui [1º ao 3º ano do ensino fundamental]? Nós trazemos temas da filosofia, mas não trazemos a história da Filosofia, nem as teorias, os nomes dos filósofos. Enfim, vamos, gradualmente, introduzindo a criança no universo do filosofar, da reflexão, até ela chegar a conhecer alguns conteúdos. O professor está embasado em conteúdos filosóficos, certo? Mas [o estudante] não conhece o nome dos filósofos, nem suas teorias ou a história da Filosofia toda. Mas ele tem contato com temas da filosofia. Isso que a gente decidiu, porque é o iniciar. O nosso objetivo aqui é [...] reproduzir a comunidade de investigação, mas diferente do Lipman: a partir de temas e conteúdos filosóficos. Esse conteúdo é dado em conta-gotas, aos poucos. Ele começa mesmo a partir do 5º ano (Docente Entrevistado, 2024).

A entrevista analisada evidencia como a prática docente na Eseba está alinhada às diretrizes estabelecidas no PCE, particularmente no que diz respeito à inserção progressiva dos estudantes no campo da Filosofia. A opção de não introduzir, nos primeiros anos do ensino fundamental, os conteúdos formais da história da Filosofia, mas sim trabalhar com temas filosóficos de forma contextualizada, corresponde à proposta metodológica prevista no documento institucional.

Ao afirmar que “*Do 1º ao 3º ano, nós mantivemos essa Iniciação Filosófica*” e que o objetivo é “*Gradualmente [introduzir] a criança no universo do filosofar*”, o docente entrevistado descreve uma prática pedagógica que indica privilegiar o desenvolvimento de habilidades de pensamento reflexivo e crítico, em consonância com a abordagem da comunidade de investigação, ainda que adaptada à realidade escolar e à faixa etária dos alunos. Tal perspectiva converge com a concepção defendida por Lorieri (2019), segundo a qual a iniciação filosófica no ensino fundamental não tem como finalidade o ensino da Filosofia em sua forma acadêmica tradicional, mas sim o cultivo de disposições reflexivas ancoradas na curiosidade própria da infância, potencializando, assim, um acesso futuro mais consciente ao pensamento filosófico.

Nesse sentido, o relato articula-se com os objetivos do componente curricular, que incluem a construção coletiva do conhecimento filosófico, a valorização do diálogo e a formação de sujeitos capazes de refletir sobre questões éticas, culturais e sociais. Conforme previsto no PCE (ESEBA, 2021), o ensino de Filosofia na instituição busca estabelecer conexões entre os conteúdos abordados em sala de aula e a experiência concreta dos estudantes, respeitando os diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual.

A estrutura programática da disciplina, ao propor uma abordagem que integra fundamentos teóricos com práticas pedagógicas vinculadas ao cotidiano escolar, revela consonância com a proposta institucional. Essa organização curricular se orienta pela progressão do conhecimento e pelo respeito à singularidade do público atendido. Nesse contexto, a metodologia adotada no 1º ciclo, caracterizada pela mediação docente e pela seleção criteriosa dos temas, constitui um recurso pedagógico que favorece o alcance dos objetivos formativos da área, preparando os estudantes para etapas posteriores de maior densidade conceitual.

4.1.7 Conteúdo de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental

O conteúdo programático do 1º ciclo da disciplina de Filosofia na Eseba é estruturado de forma a promover, de maneira progressiva e integrada, o desenvolvimento das habilidades reflexivas, éticas e críticas dos estudantes. A organização curricular contempla os três anos iniciais do ensino fundamental, divididos em trimestres, com temas que dialogam diretamente com o universo vivencial das crianças, respeitando seus estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional (ESEBA, 2021).

No 1º ano, o currículo inicia-se com o tema do autoconhecimento, explorado no primeiro trimestre. As atividades introduzem os alunos à noção de si mesmos, por meio de perguntas como “Quem sou eu?” e “Como sou?”, além de promover reflexões sobre o contexto em que estão inseridos: família, casa, escola e cidade. No segundo trimestre, o foco volta-se para as relações interpessoais e os valores, destacando conceitos como amor, amizade, respeito, gentileza, diversidade e união. Trabalha-se, também, a ideia de “desvalores” e a importância do diálogo como ferramenta democrática de convivência. Já no terceiro trimestre, as emoções e sentimentos humanos são trabalhados a partir dos contos dos irmãos Grimm, servindo como ponto de partida para reflexões sobre alegria, tristeza, raiva, serenidade e ansiedade, articulando esses aspectos à construção de valores (ESEBA, 2021).

No 2º ano, o primeiro trimestre é dedicado ao conceito de pensamento e à valorização das lendas do folclore brasileiro. Parte-se da escultura “O Pensador”, de Auguste Rodin, para introduzir a noção de pensar. Em seguida, são discutidas lendas como a da Iara, do Curupira, do Saci-Pererê, entre outras, promovendo reflexões sobre diversidade cultural, sustentabilidade, ética, convivência e questões raciais, como no caso de O Negrinho do Pastoreio. No segundo trimestre, o conteúdo volta-se para o campo da estética, problematizando o conceito de beleza nos contos infantis e na sociedade contemporânea. Discutem-se temáticas como padrões de beleza, autoestima, *bullying*, obesidade, bem como o tratamento das questões étnico-raciais, com base na perspectiva do “belo”. Já o terceiro trimestre introduz o conceito de lógica, por meio de atividades

voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico, utilizando exercícios e jogos filosóficos (ESEBA, 2021).

No 3º ano, o primeiro trimestre tem como eixo temático a autonomia. Os estudantes são convidados a refletir sobre o significado desse conceito em diferentes situações – em casa, na escola e nas interações sociais –, relacionando-a à noção de responsabilidade. No segundo trimestre, é introduzido o conceito de bioética, com base em autores como Peter Singer. As aulas abordam temas como poluição, sustentabilidade, direitos dos animais e a relação do ser humano com o meio ambiente, promovendo uma abordagem ética e ecológica. Por fim, o terceiro trimestre apresenta uma introdução à cultura grega, considerada o berço da filosofia ocidental. Os conteúdos contemplam aspectos da Grécia Antiga, o alfabeto grego como a primeira língua da filosofia, os ideais democráticos, a importância da busca pelo conhecimento e a transição do pensamento mítico para o logos. Trabalha-se, ainda, a ideia de “corpo são, mente sã”, vinculando o pensamento de Platão à alimentação saudável, e os valores olímpicos como expressão cultural e ética (ESEBA, 2021).

O detalhamento dos temas e das abordagens por ano escolar indica uma organização didática que prevê a introdução progressiva dos alunos ao pensamento filosófico. Essa estruturação, conforme o PCE da Eseba (2021), orienta-se por princípios de continuidade e articulação entre os conteúdos. Ao comentar essa organização nos três primeiros anos do ensino fundamental, o docente entrevistado destaca:

No 1º ano, por exemplo, a gente trabalha o tema que está vinculado ao currículo do 1º ano, que é identidade. Nós chamamos de autoconhecimento. E usamos o método socrático, né? Aquele de fazer perguntas até chegar às respostas. Então, começamos com ‘quem sou eu?’ e, depois, ‘como eu me relaciono com o mundo?’. Aí entra ética, valores... No 1º ano, o tema geral é esse: autoconhecimento. E os valores entram porque é como eu me relaciono com o mundo. Primeiro: quem sou eu? O que faz parte do meu mundo? Eu e minha família, eu e minha casa, eu e minha escola... Depois: como eu me relaciono com o mundo? A gente discute esses valores, mas sem dogmatizar. E, por fim, concluímos com as emoções: como as emoções interferem no meu relacionamento comigo mesma e com o outro. Tudo isso muito dentro daquela ideia do método socrático de dar luz ao conhecimento. Já no 2º ano, começamos também a trabalhar valores e temas transversais, não só filosóficos, e o nosso disparador são as lendas e folclores brasileiros. Então, das lendas, a gente introduz temas transversais, valores e questões filosóficas. Por exemplo, a gente trabalha a lenda da Iara e, a partir dela, reflete sobre os povos indígenas, sobre a questão indígena. Trabalhamos também o Negrinho do Pastoreiro, e aí abordamos escravidão, racismo, educação antirracista. Sustentabilidade, a gente trabalha a partir de outras lendas, como o Boi Tatá, o Curupira... Enfim, as lendas são disparadoras dessas reflexões. Depois, trabalhamos estética: o belo e o feio. O nosso disparador tem sido O Mágico de Oz, essa foi uma experiência que eu desenvolvi na prefeitura e trouxe para cá. A partir da história, a gente entra com criatividade: o que é criatividade? E, então, finalizamos com autoestima. Voltamos ao autoconhecimento, mas agora focado na autoestima. Depois disso, encerramos com lógica: raciocínio lógico e exercícios baseados em Aristóteles. A gente ama esse conteúdo de lógica! É muito bom no 2º ano. No 3º ano, já começamos a aprofundar um pouquinho mais. Trabalhamos autonomia, baseado em Kant, no primeiro trimestre. Claro que vamos para o concreto, mas inspirados em Kant. No segundo

trimestre, a gente entra com bioética. Trabalhamos a bioética a partir dos utilitaristas, especialmente com o livro Ética Prática, do Peter Singer. Ai, sim, eu apresento o Singer para eles, a história dele, o livro, o trabalho... E faço dois recortes de capítulos: a questão dos animais e da sustentabilidade. Escolho o que é plausível, porque é 3º ano, né? Então trabalhamos os direitos dos animais, a sustentabilidade, as questões éticas e filosóficas, e finalizamos com os 3Rs como uma possível solução. Depois disso, encerramos o ano com a Cultura Grega. Por quê? Porque no 4º ano eu vou começar com a história da Filosofia. Ai eu conceituo o que é filosofia, diferencio o que é e o que não é filosofar, trago as perguntas filosóficas... E no 5º ano, a gente começa a estudar como a Filosofia surgiu e os primeiros filósofos. Então o 3º ano termina com a Cultura Grega: o que aconteceu na Grécia? O que a cultura grega contribuiu para o nascimento da Filosofia? E fechamos com o logos: mitologia versus logos versus razão (Docente Entrevistado, 2024).

A fala do docente entrevistado complementa o que está previsto no conteúdo programático do 1º ciclo, ao descrever estratégias pedagógicas utilizadas na abordagem dos temas, como a contextualização a partir das experiências dos estudantes. Destacam-se o uso do método socrático, a seleção de lendas do folclore brasileiro e a introdução gradual de conceitos filosóficos. Esses elementos estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas no PCE, que propõem o desenvolvimento do pensamento crítico desde os anos iniciais, com base em fundamentos conceituais progressivamente estruturados (ESEBA, 2021).

Com relação às práticas descritas, observa-se que as atividades propostas dialogam com a compreensão de que as crianças demonstram interesse por explicações sobre o mundo, tanto em sua dimensão factual quanto simbólica. Segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), essa curiosidade é parcialmente atendida por informações objetivas, mas também se manifesta por meio da busca por interpretações simbólicas, frequentemente exploradas em jogos, contos de fadas e elementos do folclore, os quais funcionam como formas de invenção artística e filosófica.

Essa valorização do simbólico e do imaginativo como via de acesso ao pensamento reflexivo aproxima-se da perspectiva de Cerletti (2009), segundo a qual ensinar filosofia pressupõe o envolvimento com o ato de filosofar. Desde a tradição socrática, a atitude filosófica caracteriza-se pelo exercício do questionamento de si, do outro e do mundo, o que torna o ensino de Filosofia inseparável da própria prática filosófica. Nesse sentido, o ensinar implica criar condições para que o filosofar se realize como um processo compartilhado de construção do pensamento, no qual docentes e estudantes produzem coletivamente sentidos e reflexões. Longe de se restringir à mera transmissão de conteúdos, o ensino filosófico assume, assim, a forma de uma prática viva, que transforma o conteúdo em experiência e o conhecimento em abertura ao pensamento.

4.1.8 Ementa e habilidades específicas

O Quadro 3 – Ementa e Habilidades Específicas da Filosofia, apresentado a seguir,

organiza a ementa e as habilidades específicas da disciplina, destacando aspectos centrais para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Inclui temas como “Imaginação/Pensamento Criativo e Abstrato”, “Identidade” e “Similaridades e Diferenças”, que orientam os alunos na reflexão sobre questões essenciais à construção do raciocínio filosófico. As habilidades específicas detalham competências a serem desenvolvidas, como a capacidade de associar, comparar, exemplificar, generalizar e compreender relações como causa e efeito, meios e fins, parte e todo. Destacam-se, ainda, as inferências, que envolvem raciocínios formais e informais, como a dedução e a indução, importantes para o aprimoramento do pensamento lógico e crítico dos discentes (ESEBA, 2021).

Quadro 3 – Ementa e Habilidades Específicas da Filosofia

Ementa	Habilidades Específicas
Imaginação/Pensamento Criativo e Abstrato/Identidade	Associar Comparar Exemplificar Generalizar Relacional: causa/efeito; meios/fins; parte/todo
Similaridades e Diferenças	Inferências: Informal Formal: dedução e indução

Fonte: PCE da Área de Filosofia (ESEBA, 2021)

Embora os objetivos de aprendizagem não estejam explicitamente nomeados no PCE da Filosofia na Eseba, a análise da ementa e das habilidades específicas permite inferi-los com clareza. Esses elementos se desdobram em metas formativas que orientam, de maneira mais precisa, as intenções pedagógicas do componente curricular. Tais objetivos traduzem os conteúdos e as competências a serem desenvolvidos ao longo do processo educativo, assegurando a articulação entre imaginação, pensamento criativo e abstrato, identidade, similaridades e diferenças, além do raciocínio lógico. Com isso, delineia-se um percurso coerente com a proposta metodológica da área, contribuindo para a formação da autonomia intelectual, da reflexão crítica e da capacidade argumentativa dos estudantes, desde os anos iniciais da escolarização.

4.1.9 Objetivos de aprendizagem

Com base na análise da ementa e das habilidades específicas apresentadas no PCE, é possível identificar, de forma geral, alguns objetivos de aprendizagem que orientam o ensino de Filosofia na escola, independentemente da divisão por anos de ensino ou ciclos. Esses objetivos

refletem as intencionalidades formativas da disciplina, conforme delineadas no documento institucional, e podem ser sintetizados da seguinte forma: (a) estimular o uso da imaginação e do pensamento criativo na formulação de ideias e soluções para questões cotidianas; (b) desenvolver a capacidade de abstração e generalização a partir de situações concretas; (c) reconhecer e valorizar a identidade individual e coletiva, bem como as semelhanças e as diferenças entre pessoas, contextos e culturas; (d) aplicar habilidades de comparação, associação e exemplificação para organizar o pensamento e estruturar os argumentos; (e) compreender e estabelecer relações lógicas entre causa e efeito, meios e fins, parte e todo; (f) realizar inferências formais e informais (por dedução e indução) com base em dados e observações, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da argumentação.

Essas finalidades formativas também se refletem na prática docente. De acordo com o professor entrevistado, entre as habilidades desenvolvidas destacam-se a escuta ativa, a argumentação, a convivência democrática, a reflexão crítica e a capacidade de abstração. Tais competências não são trabalhadas de forma isolada, mas integradas a práticas de diálogo e investigação coletiva, que visam a formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos e em colaboração com os outros. A escuta ocupa lugar central nesse processo, compreendida não apenas como um ato de atenção, mas como uma disposição para o encontro e para o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo.

Conforme exemplifica o docente:

Nós trabalhamos a escuta, a capacidade de ouvir, de escutar [...] o diálogo [...] nesse sentido, a escuta dialogada, aprender a ouvir o outro. Nós trabalhamos valores que são fundamentais na sala de aula, para que ele [aluno] conviva com o outro, aprenda a conviver de uma maneira harmônica com o outro (Docente Entrevistado, 2024).

A prática filosófica com crianças, portanto, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um espaço de formação ética e relacional. Além disso, a disciplina contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento do pensamento abstrato, da capacidade argumentativa e da compreensão textual, estabelecendo um vínculo importante com o processo de alfabetização.

Segundo o docente entrevistado:

Nós trabalhamos também o raciocínio da criança, a capacidade de refletir [...] o aluno que faz filosofia desde o início, vai desenvolver muito mais rápido a sua capacidade de abstração, de reflexão, de pensar, de compreensão de textos, de compreensão textual [...] ajuda ele no processo de alfabetização (Docente Entrevistado, 2024).

Essa contribuição para o processo de alfabetização está, portanto, associada à mobilização de habilidades cognitivas como a reflexão, a abstração e a interpretação. De acordo com o relato docente, tais competências são favorecidas pela abordagem filosófica desde os primeiros anos da

escolarização, o que consolida uma relação entre o pensamento filosófico e as práticas de leitura e compreensão textual.

Em síntese, a construção histórica e curricular da disciplina de Filosofia na Eseba reflete um processo contínuo de adaptação e reinvenção, marcado por desafios e inovações desde sua inserção nos anos iniciais do ensino fundamental. A trajetória dessa disciplina revela um movimento entre o lúdico e o sistemático, que procurou, desde o primeiro projeto-piloto, integrar o ensino filosófico à prática pedagógica de forma sensível e dialógica.

A reformulação do currículo, com a criação da área de Iniciação Filosófica e sua posterior transição para a área de Filosofia, teve como principal objetivo consolidar uma abordagem voltada à formação crítica e reflexiva dos alunos, promovendo o questionamento, a alteridade e o respeito à diversidade, princípios alinhados ao projeto pedagógico da instituição. Apesar de obstáculos institucionais, como a rotatividade docente e a ausência de uma base curricular oficializada, o currículo de Filosofia foi continuamente reelaborado, fortalecendo sua presença como componente essencial para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Essa construção histórica, marcada por esforços coletivos e tensões internas, também reflete a interação entre a Filosofia e outras áreas do conhecimento, proporcionando uma interdisciplinaridade que enriquece o processo de aprendizagem. O envolvimento dos docentes da Eseba, com sua formação específica e a busca por métodos criativos, como os projetos “A Filosofia vai ao cinema” e “Desafios e controvérsias da prática da Filosofia”, contribuíram para fortalecer o ensino filosófico com crianças. A transição para uma abordagem mais formal, com a introdução de conteúdos de história da Filosofia, desafiou tanto alunos quanto educadores, mas foi determinante para garantir a legitimidade e a continuidade da disciplina dentro da escola. O constante ajuste entre as metodologias e o PPP indica uma prática docente comprometida com a construção de um currículo filosófico dinâmico, capaz de dialogar com as realidades e desafios educacionais da Eseba.

4.2 A metodologia do ensino de Filosofia na Eseba

A segunda categoria trata da metodologia do ensino de Filosofia na Eseba e envolve a análise do planejamento, dos recursos didáticos utilizados, do ambiente de aula, da interdisciplinaridade e das formas de avaliação. Busca, ainda, compreender como o professor planeja e adapta as atividades para promover o interesse e a compreensão das crianças, bem como avaliar as estratégias pedagógicas que estimulam um ambiente de ensino capaz de instigar o pensamento autônomo, reflexivo e crítico, além da expressão de ideias filosóficas. A seguir, apresentam-se os elementos centrais dessa metodologia, que orientam a dinâmica das aulas e a

forma como a filosofia é ensinada e vivenciada no âmbito da instituição.

De modo geral, uma aula de Filosofia na Eseba é composta por diferentes etapas, iniciando com a introdução do tema. Essa introdução pode ocorrer por meio de diversos recursos didáticos, como textos, jogos, vídeos, músicas, imagens, produções artísticas, encenações ou obras da literatura infantojuvenil, elementos que estimulam a reflexão e funcionam como ponto de partida para o debate filosófico (ESEBA, 2021). A estrutura metodológica utilizada guarda estreita relação com a proposta de Kohan (2012) sobre como compor uma experiência filosófica com crianças. Ambos os modelos valorizam uma abordagem processual e dinâmica, iniciada por um estímulo que desperte o pensamento. Tal como a “disposição inicial” e a “vivência de um texto” sugeridos por Kohan, a introdução do tema na Eseba visa a criar um ambiente propício à escuta e à reflexão.

Na sequência, ocorre a apresentação do conceito filosófico, etapa em que a abordagem passa a se concentrar nos conteúdos próprios da Filosofia. Nesse momento, os estudantes têm contato com noções desenvolvidas ao longo da história do pensamento filosófico, o que lhes permite exercitar o filosofar de maneira contextualizada e crítica (ESEBA, 2021). Essa etapa corresponde ao momento em que os alunos entram em contato com noções estruturantes da tradição filosófica, o que se alinha à valorização, por Kohan (2012), do texto como força que provoca o pensamento.

Em seguida, inicia a problematização e o diálogo filosófico. Nessa fase, os alunos selecionam ideias ou questões consideradas mais relevantes e instigantes dentro do tema abordado e, alicerçados nelas, formulam perguntas que serão exploradas em discussões conduzidas sob uma perspectiva filosófica (ESEBA, 2021). A problematização e o diálogo filosófico também convergem com os gestos descritos por Kohan (2012), nos quais o debate coletivo e a mediação docente promovem a escuta ativa, o exercício argumentativo e a construção de sentido.

Por fim, realiza a avaliação, concebida como um processo investigativo dos conteúdos trabalhados. Essa etapa envolve tanto a observação do nível de engajamento dos estudantes ao longo da aula, quanto a análise das atividades de registro⁴⁷, permitindo uma compreensão mais ampla do percurso de aprendizagem de cada aluno (ESEBA, 2021). Kohan (2012) também reconhece a importância da avaliação como uma etapa de reflexão sobre a própria experiência: mais do que mensurar resultados, ela visa a compreender os modos de envolvimento e os caminhos trilhados na aprendizagem filosófica.

A metodologia descrita no PCE está em conformidade com a fala do docente entrevistado,

⁴⁷ Veja, nos Anexos B, C e D, exemplos de atividades de registro de Filosofia do 1º ciclo da Eseba para os 1º, 2º e 3º anos, respectivamente.

que apresenta, com detalhes, como esse processo se concretiza em sala de aula:

[A aula] é dividida em um momento de disparador do tema [...] eu planejo assim: um disparador do tema e, depois disso, a discussão com as crianças. Às vezes, as próprias crianças já trazem a discussão pronta, e a gente debate aquele assunto. Na sequência, partimos para a reflexão no registro. Essa reflexão continua nas perguntas. Não são perguntas para decorar os conceitos que foram trabalhados, mas para fazer pensar. E eu não corrijo as respostas dessas crianças, porque é o que ela compreendeu, o que ela abstraiu, foi o conceito que ela conseguiu formar. Qual que é a ideia? Construir conceitos. A gente parte daquela ideia deleuziana, de ‘o que é filosofia? É a arte de criar conceitos’. O que a gente faz aqui? A gente cria conceitos. As crianças criam os seus próprios conceitos e registram isso nas atividades que a gente faz (Docente Entrevistado, 2024).

A fala apresenta elementos que correspondem às etapas metodológicas descritas no PCE, especialmente no que se refere ao uso de disparadores temáticos e à participação dos estudantes no processo de reflexão filosófica. Ambos os discursos enfatizam práticas relacionadas à escuta ativa, à construção de conceitos fundamentados nas vivências e à criação de espaços dialógicos (ESEBA, 2021).

A ausência de correção das respostas, mencionada pelo entrevistado, não é explicitamente abordada no documento oficial. No entanto, o PCE da Eseba (2021) descreve a avaliação como um processo investigativo, centrado na observação do engajamento dos estudantes e na análise das atividades de registro, o que sugere uma valorização de percursos abertos de aprendizagem, nos quais a ênfase recai na construção progressiva do pensamento. Dessa forma, é possível identificar pontos de correspondência entre o documento e a prática docente, no que diz respeito à metodologia adotada, incluindo a introdução ao tema, a problematização e o diálogo, a reflexão e a construção conceitual.

Ainda que haja convergência entre a metodologia descrita no PCE e a prática relatada pelo docente, é possível identificar algumas distinções. No PCE, a apresentação do conceito filosófico pressupõe uma mediação sistemática dos conteúdos históricos da Filosofia (ESEBA, 2021). Já na fala do docente, observa-se a valorização da criação de conceitos pelos próprios alunos, em consonância com a perspectiva deleuziana segundo a qual “filosofar é criar conceitos”. A referência a Deleuze, ausente no documento oficial, aponta a incorporação de aportes teóricos específicos à prática pedagógica, que coexistem com os princípios metodológicos estabelecidos no PCE. Como reforça o PPP da Eseba (2019), a proposta pedagógica da escola valoriza a diversidade epistemológica e compreende o ensino como um processo construído coletivamente, em constante diálogo entre docentes e estudantes.

Essa dinâmica, descrita tanto pelo PCE quanto pelo docente entrevistado, aproxima-se da crítica formulada por Cerletti (2009), ao afirmar que o ensino de Filosofia não pode ser reduzido a uma justaposição entre domínio conceitual e aplicação de técnicas didáticas. O autor sublinha

que, frequentemente, a forma de ensinar é tratada de maneira dissociada do conteúdo, como se o saber filosófico pudesse ser transmitido independentemente das estratégias adotadas.

Na prática da filosofia na Eseba, observa-se que o “como ensinar” está intrinsecamente relacionado ao “o que se ensina”, sugerindo que a criação de conceitos pelas crianças, mediada por disparadores e pelo diálogo, requer uma abordagem metodológica que compreenda a filosofia como uma experiência viva, dinâmica e contextualizada. Assim, o ensino filosófico envolve não apenas a transmissão de saberes, mas também sua mobilização em contextos de escuta, reflexão e construção coletiva.

4.2.1 Planejamento

Quando questionado sobre o planejamento das aulas de Filosofia para o primeiro ciclo na Eseba, o docente entrevistado destacou a importância de seguir o currículo previamente elaborado pela equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que enfatizou a necessidade de adaptar as atividades ao ritmo de aprendizagem das crianças. O planejamento, conforme relatado, é realizado de forma individualizada, considerando as especificidades de cada turma e dos alunos público-alvo da educação especial:

Eu faço [o planejamento] baseado no nosso currículo. [...] Eu faço o planejamento individualmente. Às vezes, tem crianças que necessitam de um planejamento individual, como as crianças público-alvo da educação especial. E cada ano de ensino é um planejamento diferente, mas seguindo essa metodologia básica. [...] Eu faço sempre o planejamento... Eu tenho até o meu caderninho de plano. Aqui, tá vendo? Ele é um caderno de plano [de aula]. Eu escrevo aqui o plano: o que que eu vou fazer, o que que eu vou discutir, o que eu vou apresentar, o dia. Tenho organização para eu não me perder, porque eu tenho 14 turmas (Docente Entrevistado, 2024).

O trecho revela um planejamento didático estruturado, adequado às exigências da docência em múltiplas turmas e às características da infância. A organização, exemplificada pelo uso de um caderno de planos, evidencia a sistematização das atividades propostas no ensino filosófico com crianças. A menção à adaptação das propostas para os estudantes público-alvo da educação especial indica atenção aos princípios da inclusão educacional. No entanto, ao confrontar esse planejamento com a estrutura de aula prevista no PCE, observa-se que fatores como o tempo semanal disponível, uma hora/aula, e o número elevado de turmas atendidas podem representar limitações para a implementação integral das etapas sugeridas.

Além disso, o professor entrevistado reitera que, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o foco do ensino de Filosofia é proporcionar uma introdução ao filosofar, priorizando o desenvolvimento da capacidade de abstração, o diálogo, a produção de argumentos e a compreensão de conceitos, sem a preocupação de corrigir se esses conceitos estão “certos” ou

“errados”:

Do 1º ao 3º ano é uma introdução. Aqui, eu não quero corrigir se o conceito está certo ou errado, mas quero que a criança desenvolva sua capacidade de abstração, a sua capacidade de dialogar, de produzir argumentos, de compreender conceitos, de filosofar. [...] A partir do momento em que eu consigo construir essa iniciação filosófica, no 4º ano eu já quero que ela compreenda o conceito do filósofo e filosofe a partir desse conceito filosófico, que já foi dado. Então, eu quero que ela compreenda, por exemplo, o conceito de liberdade de Sartre. Aqui [nos primeiros anos], não. Aqui é o que ela consegue produzir, até onde ela vai. Aqui é o conceito dela [criança]. Ela é bem mais protagonista aqui do que lá (Docente Entrevistado, 2024).

A continuidade do relato evidencia uma distinção metodológica entre os três primeiros anos do ensino fundamental e os anos subsequentes. No 1º ciclo, o planejamento das aulas busca introduzir as crianças ao pensamento filosófico, por meio da valorização de suas próprias formulações conceituais e da ênfase no desenvolvimento de habilidades como a argumentação, a abstração e o diálogo. De acordo com o docente entrevistado (2024), essa etapa não se orienta pela correção dos conceitos apresentados pelos alunos, mas pela criação de um espaço que permita a construção de compreensões próprias. Essa perspectiva está alinhada à ideia de que, nesse período, a criança assume um papel mais ativo no processo, sendo descrita como “mais protagonista” em comparação com os ciclos seguintes.

Tal diferenciação sugere uma transição gradual no ensino de Filosofia na Eseba, em que as práticas pedagógicas se reorganizam para contemplar, progressivamente, a apropriação de conceitos elaborados historicamente, sem abrir mão da escuta e da construção de sentido com base nas experiências infantis.

Quando questionado sobre o lugar das experiências e dos interesses das crianças no planejamento e nas práticas da filosofia, o entrevistado mencionou a escuta atenta como elemento central da metodologia adotada. Salientou que o planejamento das aulas não é rígido, permitindo que os temas trazidos espontaneamente pelos alunos orientem, ou até mesmo redefinam, o percurso das discussões em sala: “[...] muitas vezes, as aulas partem daquilo que [as crianças] trazem. Às vezes, eu estou com o planejamento pronto, e a criança traz algo... E a aula se transforma totalmente naquilo, se volta para aquilo que a criança trouxe” (Docente Entrevistado, 2024).

O planejamento, tal como descrito, assume um papel determinante na mediação entre a proposta curricular e a experiência concreta das crianças. Ao organizar intencionalmente as etapas do processo de ensino, o docente não apenas estrutura os conteúdos, mas também cria condições para que o filosofar se desenvolva de forma sensível e gradual. Trata-se de um planejamento que vai além da simples distribuição de temas, busca criar espaços de escuta, experimentação conceitual e construção de sentido, elementos essenciais para a formação filosófica das crianças.

4.2.2 Recurso que provoca, espaço que fala

Nas aulas de Filosofia, a escolha dos recursos didáticos exerce um papel fundamental na mediação entre o conteúdo e a participação das crianças. Diante das especificidades da faixa etária atendida, os materiais utilizados precisam favorecer o engajamento, a compreensão e a expressão dos alunos, respeitando seus modos de atenção e suas formas próprias de aprender. Nesse sentido, o docente entrevistado comenta sobre os principais recursos que costuma utilizar em sala de aula:

[...] geralmente, eu uso recursos como apresentação de PowerPoint – recursos audiovisuais – músicas, vídeos... E eles sempre têm atividades de registro, porque a gente percebe que a criança, nessa faixa etária, não consegue dialogar durante os 60 minutos, que é a duração da nossa aula aqui do 1º ao 3º ano (Docente Entrevistado, 2024).

Oo docente demonstra uma seleção de recursos didáticos pautada no uso de elementos audiovisuais, como apresentações em PowerPoint, músicas e vídeos, aliados à prática sistemática de atividades de registro. Essa escolha reflete uma preocupação em articular diferentes linguagens, que dialoguem com o repertório das crianças e favoreçam o seu envolvimento. Ao justificar a presença contínua dos registros, o professor aponta uma limitação prática relacionada ao tempo: a dificuldade de sustentar o diálogo filosófico, por 60 minutos, com crianças pequenas.

Tal observação sinaliza um aspecto proeminente da prática pedagógica no contexto do 1º ciclo: a necessidade de equilibrar o tempo disponível com as características do desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, suscita reflexões sobre as formas possíveis de promover a escuta e a participação ativa, mesmo em espaços temporais reduzidos, e sobre o papel que os registros desempenham nesse processo, se como apoio à reflexão ou como eventual substituto parcial da oralidade. Assim, a fala do docente oferece subsídios para discutir como o uso dos recursos e a organização das aulas respondem não apenas às demandas do conteúdo, mas também às condições concretas do ensino e da aprendizagem.

O professor também valoriza propostas que incitam a criatividade e a expressão simbólica dos alunos, considerando que essas linguagens favorecem a construção de conceitos e a reflexão filosófica. Atividades como desenho, pintura, colagem e recorte são frequentemente utilizadas, conforme relata: *“Em geral, a maioria [das crianças] é bastante criativa! Sempre que tem uma atividade que envolve criatividade... As atividades são de reflexão, construção de conceitos e de criatividade. Desenhos, recortes, pintura...”* (Docente Entrevistado, 2024). Lipman, Sharp e Oscanyan (1994) frisam que educar usando a criatividade das crianças como recurso representa uma forma de se comprometer com a oferta, e uma compreensão mais profunda do mundo, atendendo ao desejo natural de saber o porquê das coisas.

Além dos recursos audiovisuais e propostas lúdicas, utilizados para estimular o interesse e a participação das crianças, a prática docente também contempla estratégias que incentivam a autonomia investigativa fora do ambiente escolar, sem recorrer ao modelo tradicional de tarefas. Como explica o entrevistado: *“A gente não manda tarefa para casa [...] aqui nas atividades, a gente incentiva elas a pesquisarem, a buscarem mais informações sobre o assunto e a gente sempre tem retorno”* (Docente Entrevistado, 2024).

Essa abordagem coaduna com uma concepção de aprendizagem que reconhece e valoriza a curiosidade natural das crianças. Nesse processo, os alunos demonstram interesse tanto pelas razões quanto pelas causas, frequentemente misturando esses dois aspectos ao fazer a pergunta “por quê?”, ou tentando diferenciá-los. Desde muito cedo, manifestam esse tipo de questionamento, o que indica que já estão engajados em comportamentos filosóficos desde a tenra idade (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1994). A escolha metodológica do docente está, portanto, associada a uma concepção de aprendizagem baseada na curiosidade e na iniciativa dos próprios estudantes, com ênfase no papel ativo que assumem na construção do conhecimento. Em vez de recorrer a tarefas extraclasse formais, a proposta pedagógica articula-se com os interesses pessoais dos educandos, promovendo a ampliação das reflexões com base nas vivências e descobertas cotidianas.

Tais práticas encontram respaldo tanto no Projeto Político-Pedagógico da Eseba (2019,) quanto no PCE (ESEBA, 2021), que orientam o uso de múltiplos recursos didáticos como forma de fomentar a reflexão filosófica de modo acessível, sensível à infância e conectada à realidade dos alunos. Além disso, a ênfase nas atividades de registro articula-se à proposta de avaliação formativa presente nos documentos, que valoriza tanto o engajamento nas discussões quanto a sistematização do pensamento. Observa-se, assim, uma coerência entre planejamento, mediação pedagógica e avaliação, com foco na articulação entre diferentes linguagens e tempos do aprender, correspondente aos princípios da formação filosófica e humana propostos institucionalmente.

A escolha dos recursos didáticos articula-se, ainda, à organização do espaço físico, estruturado com a finalidade de possibilitar interações mais diretas entre os alunos. O ambiente da aula é organizado com base em determinadas intencionalidades pedagógicas, com o objetivo de favorecer a escuta e o intercâmbio entre os estudantes. Conforme relata o docente:

Nós conquistamos essa sala aqui, onde tenho um armário com materiais didáticos que usamos com as crianças. Elas vêm para essa sala, que está sempre nesse formato de U ou em círculo, para que a gente consiga montar uma discussão, olho no olho mesmo, uma aula bem dialogada (Docente Entrevistado, 2024).

A organização do espaço físico, conforme descrita, está associada a uma concepção pedagógica que prioriza o diálogo e a escuta entre os participantes do processo educativo. A

disposição em círculo ou formato de U altera a configuração tradicional da sala de aula e influencia a dinâmica das interações, ampliando as possibilidades de participação dos alunos. No contexto do ensino de Filosofia, essa escolha está relacionada a práticas voltadas à argumentação, escuta e problematização, aspectos centrais nas metodologias de iniciação filosófica na infância. Desse modo, o arranjo do ambiente não se limita a uma função organizacional, mas integra o conjunto de estratégias pedagógicas adotado nas aulas.

Esse formato, no entanto, ocorre dentro de um cenário que impõe certos limites de tempo e estrutura. Segundo o entrevistado, o uso de espaços alternativos à sala de aula principal é condicionado por restrições logísticas, especialmente em relação ao tempo reduzido destinado a cada turma. Ele relata que, embora ocasionalmente utilize o laboratório, os deslocamentos para outros ambientes não são frequentes, em parte porque atividades externas já são realizadas pelas professoras regentes:

[...] Nós não fazemos [aulas em outros espaços] porque não dá tempo. Nós temos uma hora/aula só e, geralmente, é uma aula seguida da outra. Não dá tempo de [...] fazer esse deslocamento. [...] A gente leva para o laboratório, quando é necessário. E para outros espaços eu não levo, porque esse trabalho já é feito com as professoras regentes (Docente Entrevistado, 2024).

Essa descrição aponta para as limitações impostas pela organização do tempo escolar e pela estrutura da grade horária, que influenciam diretamente o uso de ambientes alternativos nas aulas de Filosofia. Embora os documentos oficiais analisados enfatizem a importância de experiências contextualizadas e diversificadas, a prática permanece concentrada, em grande parte, no espaço da sala de aula. A utilização de outros ambientes depende tanto da disponibilidade física quanto da articulação entre os profissionais da escola, o que condiciona a implementação de propostas que requerem maior flexibilidade espacial e aproximações interdisciplinares.

Nesse contexto, o professor entrevistado também reflete sobre as condições que considera mais adequadas para o desenvolvimento do ensino de Filosofia no 1º ciclo. Com base em sua experiência, destaca a importância de um espaço específico, planejado para favorecer vivências sensoriais e oferecer maior imersão no conteúdo filosófico. Em seu relato, manifesta o desejo de contar com um ambiente estruturado exclusivamente para essa finalidade, no qual os estudantes pudessem explorar livros, jogos e materiais voltados à disciplina, ampliando as possibilidades de contato com conceitos e autores desde os primeiros anos escolares:

A gente deveria ter um laboratório de ensino. Nós somos a única área que não tem um laboratório. Um laboratório onde eu pudesse criar experiências sensoriais, por exemplo, imersivas, onde elas [crianças] pudessem ter contato com livros próprios da Filosofia, conhecer os filósofos. Onde essa sala já estivesse montada para elas, sabe? Eu tenho esse sonho! Com almofadas, com tapetão... Eu tenho aqui o meu armário [na sala que utiliza para as aulas], eu guardo o material delas, que fica comigo. Sou eu que tomo conta, né? E depois eu entrego no final do ano com a avaliação. Mas acho que o que poderia contribuir para melhorar a situação era isso... [um laboratório]. E essa [sala

que usamos atualmente] foi uma luta... Eu lutei muito... o outro professor lutou. Conseguimos a sala, depois tive que brigar para trazer um armário para cá, para colocar os livrinhos, os jogos, o material produzido pelas crianças, que fica nessas pastas, que são portfólios que elas produzem. Mas, se eu tivesse uma sala ambiente de filosofia, nossa, acho que seria muito mais enriquecedor para mim, para quebrar esse formato de sala de aula. Por mais que mude o formato das cadeiras, continua sendo uma sala de aula (Docente Entrevistado, 2024).

Por meio dessa fala, observa-se que o espaço almejado, um laboratório de Filosofia, representa o desejo de criar um ambiente mais sensível, interativo e adequado às especificidades do exercício profissional filosófico com crianças. Segundo Cerletti (2009), cabe àquele que vivencia cotidianamente a prática do ensino de Filosofia identificar os desafios concretos que ela envolve, pois somente esse sujeito está em posição de considerar, com a devida precisão, os múltiplos fatores que interferem em cada situação específica de ensino.

A inserção da Filosofia no ensino fundamental é concebida como uma proposta aberta, que reconhece a escola pública como espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico e do questionamento. Em vez de oferecer métodos fixos ou materiais previamente definidos, a abordagem busca promover experiências de pensamento com base em orientações flexíveis e adaptáveis, comparáveis às composições criativas da arte. Tais diretrizes funcionam como pontos de partida para a construção de práticas filosóficas próprias, sensíveis às particularidades de cada contexto educativo (Kohan, 2012).

4.2.3 Interdisciplinaridade

A articulação entre a Filosofia e outras áreas do conhecimento, como observado na prática pedagógica do docente, reflete uma aproximação interdisciplinar que, mesmo sem recorrer a ambientes externos, enriquece o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. O professor destaca que a reflexão filosófica não se restringe ao conteúdo específico da disciplina, mas se estende a outras áreas curriculares, promovendo uma aprendizagem integral. Seu relato corrobora essa abordagem ao afirmar que a Filosofia contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, conectando-se com disciplinas como Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa: “[...] a reflexão, ela [é usada] em todos os outros conteúdos, em todas as outras disciplinas, não só na parte de humanas, mas também na parte de lógica. Então, a gente trabalha o raciocínio lógico dessas crianças [...]” (Docente Entrevistado, 2024).

Essa integração se manifesta na escolha de temas compartilhados, na leitura de textos comuns e em atividades que incentivam a abstração e o raciocínio crítico. A interconexão entre Filosofia e outras disciplinas não apenas enriquece a reflexão crítica dos alunos, mas também contribui para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas

amplas, alinhando-se à proposta de formação integral que visa a abarcar múltiplas dimensões do conhecimento.

De acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), as crianças, ao questionarem as bases do que estão aprendendo – como ao duvidarem da certeza de uma informação (epistemologia), ao perguntarem por que devem estudar um tema e não outro (estética), ou ao refletirem sobre o que é real (metafísica) – estão, de fato, filosofando. Esse gesto de questionamento e reflexão sobre os princípios das diversas áreas do saber sublinha a transgressão das fronteiras disciplinares e reforça a natureza transversal da Filosofia.

Além disso, conforme aponta Kohan (2013), a criação de experiências filosóficas com crianças envolve práticas que articulam conceitos, temas e perguntas de maneira frequentemente interdisciplinar. Nessa abordagem, o diálogo em grupo favorece a troca de ideias, a escuta ativa e o desenvolvimento de argumentos, permitindo que novas questões surjam da própria interação entre os participantes. Esse processo coletivo estimula não apenas o raciocínio lógico e a construção de conhecimento, mas também o reconhecimento do outro, a multiplicidade de perspectivas e o vínculo afetivo, criando um ambiente de aprendizagem vivo, inclusivo e aberto à reflexão contínua.

Além disso, como destaca o docente entrevistado, a Filosofia é frequentemente integrada a projetos em parceria com a Psicologia, promovendo um diálogo entre saberes: “*Quando tem algum projeto, quando se cria algum projeto, a Filosofia sempre participa*” (Docente Entrevistado, 2024). Assim, mesmo diante das limitações estruturais e logísticas, a disciplina segue mobilizada de forma transversal, conectando-se a outras disciplinas e contribuindo na promoção de habilidades cognitivas e linguísticas nos primeiros anos escolares.

Conforme assinalam Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), a interdisciplinaridade, na filosofia, não se realiza apenas pela circulação entre ambientes, mas pelo trânsito conceitual entre diferentes campos do conhecimento, criando condições para o exercício do pensamento crítico e da reflexão filosófica em várias dimensões da aprendizagem. Complementando essa perspectiva, Kohan (2013) ressalta a necessidade de proporcionar um ambiente que estimule a reflexão sobre questões pouco exploradas, favorecendo a vivência de experiências filosóficas genuínas.

A articulação da filosofia ao processo de alfabetização, conforme descrito pelo docente entrevistado, dá-se por meio de atividades que envolvam a leitura e a interpretação de textos. O professor enfatiza como essas práticas contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, especialmente no que se refere à leitura e ao vocabulário: “[...] nós

contribuímos também para o processo de alfabetização. A gente faz a descoberta de leitura⁴⁸, de palavras... A gente começa sempre assim quando temos um texto” (Docente Entrevistado, 2024).

Destaca-se também a importância da filosofia na interpretação de texto, uma prática que favorece tanto o entendimento quanto o reconhecimento de palavras e letras conhecidas pelas crianças, além de auxiliar na escrita, incluindo a formação da letra cursiva. Assim, a Filosofia não se limita ao raciocínio lógico, crítico e argumentativo, mas também colabora com a compreensão e a produção textual, habilidades fundamentais nesse estágio da aprendizagem:

A Filosofia também trabalha com textos, né, e interpretação de texto. A partir daquilo que é orientado pelas próprias meninas alfabetizadoras, a gente faz a leitura, pede para elas registrarem as palavras ou as letrinhas que conhecem, e ajuda no processo de escrita. Eu acho que a Filosofia contribui muito para isso (Docente Entrevistado, 2024).

O ensino filosófico, ao estimular a reflexão e a interpretação, ultrapassa o simples processo de decodificação de palavras, contribuindo para a compreensão do significado das palavras e das passagens contextuais. Conforme argumentam Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), leitura e pensamento são interdependentes: o desenvolvimento das habilidades de pensar fortalece as de leitura, e vice-versa. Assim, ao promover o questionamento filosófico e a análise crítica, o professor facilita não apenas o entendimento de conceitos filosóficos, mas também a capacidade de as crianças compreenderem textos de forma mais significativa, conectando-os às suas experiências e interesses.

Essa perspectiva é reforçada pelo docente ao destacar a importância de integrar a Filosofia ao processo de alfabetização, utilizando textos que incentivam a interpretação e a descoberta de palavras e significados. Ao ampliar a capacidade das crianças de pensarem criticamente, a filosofia contribui diretamente para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, em harmonia com a ideia de que a leitura se torna mais significativa quando relacionada às preocupações e aos interesses da infância. Essa conexão entre pensamento e interpretação é essencial para fomentar o gosto pela leitura e uma compreensão mais refinada dos textos.

Nessa mesma direção, Kohan (2013) aponta que o filosofar com crianças ocorre por meio da criação de espaços de diálogo e construção coletiva de ideias, nos quais a reflexão crítica é continuamente estimulada. Esse processo colaborativo fortalece a capacidade de interpretação e de atribuição de sentido aos textos e às experiências, evidenciando a estreita relação entre pensamento e leitura.

A interdisciplinaridade também se expressa no uso de ferramentas como o Diário de

⁴⁸ Metodologia utilizada pelas professoras alfabetizadoras da Eseba.

Ideias⁴⁹, implementado no ensino de Filosofia na Eseba. Como explica o docente: “[...] *eu implementei também na Filosofia o Diário de Ideias [...], que é uma forma delas [crianças] trazerem as suas ideias, a aplicação de suas ideias no dia a dia*” (Docente Entrevistado, 2024). Essa proposta fortalece o vínculo entre reflexão, escrita e expressão individual, desenvolvendo a capacidade das crianças de pensarem criticamente sobre o mundo que as cerca.

Além disso, o uso do Diário de Ideias está alinhado à abordagem da filosofia com crianças, que, segundo Kohan (2013), deve ser entendida como uma prática coletiva e dinâmica, na qual as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos na produção do pensamento. Sob essa ótica, o filosofar não é um exercício de repetição ou mera reprodução de conteúdos, mas um processo que valoriza a escuta, o diálogo e a expressão singular de cada participante. O diário, considerando esse enfoque, torna-se um instrumento que estimula a escrita reflexiva, o registro de ideias e a organização de pensamentos, promovendo a autonomia intelectual e a construção de sentido, com base nas próprias vivências. Assim, insere-se como uma ferramenta que potencializa a experiência filosófica e reforça a importância do envolvimento das crianças na elaboração do conhecimento.

A prática docente confirma que, mesmo fora de contextos formais ou tradicionais, a filosofia consegue se conectar à vida cotidiana dos estudantes, o que reflete no retorno constante que trazem às aulas. O professor observa que, frequentemente, as crianças compartilham situações vividas fora da escola que se relacionam aos temas e valores trabalhados nas aulas:

[...] *Eles sempre, no outro dia, trazem alguma experiência, alguma coisa que eles viveram [...]. É muito interessante, assim... ‘Ah, eu fiz isso...’, ‘Eu falei com tal pessoa que não pode fazer isso’. Então, por exemplo, a gente trabalha valores, a importância de dialogar, de saber ouvir, e, às vezes, eles falam que estão ensinando os pais a aprender a ouvir [...]* (Docente Entrevistado, 2024).

Esse movimento revela que, mesmo sem o deslocamento para outros espaços, a filosofia torna-se vivencial, aplicada no cotidiano das crianças e refletindo em suas atitudes e interações. A prática descrita ilustra como a interdisciplinaridade pode ser efetivada por meio de metodologias que integram a reflexão filosófica às experiências dos alunos, demonstrando que a Filosofia, mesmo dentro da sala de aula, conecta-se com diversas áreas do saber e com a formação integral dos estudantes, ampliando as possibilidades de aprendizagem e sua aplicação no dia a dia.

4.2.4 Avaliação

A avaliação é uma das etapas fundamentais da metodologia descrita nos PCE da área de

⁴⁹ Metodologia idealizada pela Profa. Dra. Luciana Soares Muniz, da Área de Alfabetização da ESEBA, “O Diário de Ideias constitui uma experiência potencializadora para favorecer a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, conectando as experiências da criança com o contexto escolar, em um processo de leitura de mundo e conhecimento de si mesma, potencializando a qualidade de atuação com a leitura e a escrita no exercício protagonista da criança na sociedade” (Muniz, p.37, 2020).

Filosofia da Eseba. Neste tópico, será dada ênfase a essa prática, explorando seus principais aspectos e instrumentos.

A avaliação na disciplina de Filosofia, conforme descrita no PCE, abrange dimensões quantitativas e qualitativas. Considera o envolvimento dos alunos nas discussões, o cumprimento das atividades pedagógicas e a participação em propostas interdisciplinares e multidisciplinares. Entre os instrumentos avaliativos utilizados, destacam-se as atividades de registro como: a produção e interpretação de textos e imagens, cópias de conteúdo e trabalhos avaliativos trimestrais. Também são valorizadas a oralidade, a clareza na exposição e a coerência das reflexões apresentadas pelos estudantes. A prática avaliativa busca manter um ambiente afetivo e acolhedor, incentivando a expressão de ideias e promovendo momentos de autoavaliação e avaliação coletiva (ESEBA, 2021).

No 1º ciclo, a avaliação assume contornos específicos, voltados à Iniciação Filosófica. De acordo com o entrevistado, não se trata apenas de verificar a correção de conceitos previamente definidos, mas de reconhecer a capacidade da criança de formular suas próprias ideias e abstrações. A avaliação também se inspira na concepção de filosofia como criação de conceitos, seguindo a linha de pensamento de Deleuze, e prioriza perguntas que provoquem o pensamento, em vez de focar na memorização. Nas palavras do professor: *“Não são perguntas para decorar os conceitos que foram trabalhados, mas para fazerem pensar. [...] A gente parte daquela ideia deleuziana, de ‘o que é filosofia? É a arte de criar conceitos’”* (Docente Entrevistado, 2024).

Nesse sentido, as respostas dos alunos são entendidas como construções singulares, respeitadas em sua forma e conteúdo, refletindo o modo como cada criança compreende e elabora o tema trabalhado. A avaliação, portanto, reafirma o compromisso com o desenvolvimento do pensamento autônomo e com o respeito ao tempo e ao processo de aprendizagem próprios da infância.

Ainda segundo os PCE (ESEBA, 2021), a avaliação valoriza a capacidade dos alunos de formular suas próprias ideias, respeitando seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, a Filosofia, como enfatizado por Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), não busca apenas verificar o domínio de conceitos prontos, mas estimula a criação de novos conceitos por meio das experiências vividas pelas crianças. O professor, ao adotar uma postura investigativa e valorizar as perguntas das crianças, contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo, reflexivo e crítico. A avaliação, portanto, reflete esse compromisso com a investigação e com a construção de conhecimento, sendo um processo que respeita a singularidade das respostas dos alunos e as diferentes formas de compreensão que eles elaboram ao longo do aprendizado.

O processo avaliativo na disciplina de Filosofia na Eseba, segundo os PCE, estrutura-se

em três trimestres e visa a acompanhar, de forma contínua e formativa, o desenvolvimento dos estudantes. Os critérios utilizados combinam aspectos qualitativos e quantitativos, considerando tanto a participação nas discussões quanto a realização das atividades propostas (ESEBA, 2021).

Os conceitos, atribuídos de A a E, refletem o grau de aproveitamento dos alunos em termos percentuais, sendo o conceito A associado a um desempenho entre 81% e 100%, e o conceito E a aproveitamento inferior a 20%. Cada conceito está vinculado a indicadores específicos de aprendizagem: domínio dos conteúdos, capacidade argumentativa, coerência nas reflexões, envolvimento nas discussões e progressão no raciocínio filosófico. Nos 2º e 3º trimestres, os intervalos de pontuação sofrem pequenos ajustes para acompanhar o aumento da complexidade dos conteúdos trabalhados (ESEBA, 2021).

No contexto do 1º ciclo, o professor observa que, embora a avaliação siga os critérios estabelecidos pelo sistema de conceitos (A a E), a prática cotidiana dá ênfase ao envolvimento da criança no processo de aprendizagem. Como destaca o docente: *“Eu não avalio se a atividade está certa ou errada, porque não existe esse conceito aqui. Existe o conceito se a criança se envolveu, se ela quis fazer, se ela quis participar”* (Docente Entrevistado, 2024). Logo, a avaliação não se limita a determinar se a atividade está certa ou errada, mas prioriza o engajamento da criança. Como descreve Kohan (2012), a avaliação na filosofia com crianças deve focar na própria experiência filosófica vivida, e não no desempenho individual, buscando constantemente aprimorar as condições para que o pensar em comunidade aconteça de forma mais profunda e autêntica.

A avaliação é construída de forma contínua, baseada na observação atenta e no diálogo, inclusive com as crianças que se expressam pouco verbalmente. Como aponta o professor: *“Mesmo que ela [a criança] não fale, eu sei pelo olhar dela se ela está aprendendo [...]. Eu fico girando na sala para olhar as atividades, aí eu pergunto alguma coisa pessoalmente no cantinho dela”* (Docente Entrevistado, 2024).

Além disso, há também momentos específicos, como os Conselhos de Classe, nos quais o acompanhamento se torna mais evidente. Nesses encontros, os professores discutem sobre o progresso de cada aluno e, conforme afirmado pelo docente, prevalece o olhar individualizado: *“Tem um parâmetro geral, mas isso é individual para cada criança”* (Docente Entrevistado, 2024).

Enfatiza-se que avaliação na disciplina de Filosofia, de acordo com os PCE (ESEBA, 2021), busca equilibrar aspectos quantitativos e qualitativos, considerando a participação dos alunos e o cumprimento das atividades propostas. No entanto, quando observada no contexto do 1º ciclo, essa perspectiva apresenta tensões, especialmente ao ser confrontada com a natureza da

prática filosófica adotada. Segundo o entrevistado, no 1º ciclo, a avaliação não se concentra na verificação de conceitos fixos, mas na valorização da produção única de cada aluno.

Desse modo, a avaliação é entendida como um espaço para escutar e reconhecer a capacidade de abstração das crianças, priorizando a criação de conceitos próprios. Ainda que o modelo conceitual empregado pela escola procure equilibrar aspectos objetivos e subjetivos do processo, o sistema de atribuição de conceitos, baseado em percentuais, pode não refletir plenamente as especificidades e a complexidade desse percurso formativo. Esse cenário sugere a necessidade de uma reflexão contínua sobre os instrumentos avaliativos, de forma que possam se alinhar mais de perto com os princípios pedagógicos e epistemológicos que orientam o ensino da Filosofia na infância.

Nesse cenário, as reflexões de Cerletti (2009) sobre os limites da avaliação formal ganham relevância. Para o autor, na educação institucionalizada, é sempre o outro, geralmente o professor, quem valida a aprendizagem do estudante, revelando o papel do docente como representante das exigências do Estado. No entanto, no caso da Filosofia, esse modelo é confrontado, pois a prática filosófica envolve um vínculo singular com o saber e uma transformação subjetiva, algo que não se encaixa facilmente nos parâmetros tradicionais de avaliação. Embora seja possível constatar o domínio de certas habilidades argumentativas, a medida mais autêntica da aprendizagem filosófica reside na autoconsciência do aprendiz. Partir dessa perspectiva demandaria um nível de confiança no sujeito que os modelos escolares tradicionais, centrados no controle e na padronização, ainda relutam em assumir.

A percepção do docente sobre o interesse das crianças pelas aulas de Filosofia é majoritariamente positiva, com base na observação cotidiana do envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Mesmo reconhecendo que o interesse possa variar, observa-se que, em geral, as turmas demonstram receptividade e participação ativa:

Olha... (risos). Elas são bem receptivas comigo! Tem que perguntar para elas se elas gostam [das aulas de Filosofia]. Eu acho que sim... Eu acho que sim! Lógico que sempre vai ter uma criança que não vai gostar, ninguém gosta de tudo, né! Mas eu acho que, em geral... [gostam]. [...] Porque todas participam. Todas participam, do 1º ao 3º ano, a gente não tem esses problemas (Docente Entrevistado, 2024).

O docente aponta que eventuais resistências ao conteúdo tendem a surgir em fases mais avançadas da escolarização, especialmente na adolescência, o que sugere que, nas séries iniciais, a abordagem filosófica tem sido bem recebida pelas crianças. Esse engajamento pode estar relacionado à forma como a avaliação é conduzida nesse componente curricular. Ao adotar uma abordagem avaliativa centrada no processo e na escuta da criança, em vez da simples verificação de respostas corretas, cria-se um ambiente que valoriza a participação, a curiosidade e a construção

de sentido pelos próprios alunos. Assim, a prática avaliativa busca reconhecer a aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico, em vez de se limitar à mensuração de conhecimentos pré-estabelecidos.

Em resumo, a metodologia do ensino de Filosofia na Eseba, conforme delineada pelos PCE e ressignificada pela prática do docente no 1º ciclo, organiza-se em etapas que vão desde o uso de disparadores temáticos, como vídeos, textos literários, músicas, imagens ou produções artísticas, até a problematização e o diálogo filosófico, passando pela apresentação contextualizada de conceitos filosóficos, e culminando na produção de registros reflexivos. Essas etapas são acompanhadas por um planejamento cuidadoso que, embora baseado no currículo institucional, é constantemente ajustado às necessidades de cada turma e de alunos com demandas específicas, como o público-alvo da educação especial. Os registros das aulas, anotado em caderno individual pelo docente, refletem uma prática comprometida com o acompanhamento contínuo e sensível do processo de aprendizagem.

Esse percurso metodológico é atravessado por recursos diversos, como apresentações audiovisuais, atividades manuais e exercícios de escrita e leitura, que respeitam os tempos e modos próprios das crianças. A disposição do espaço em círculo ou em U, ainda que limitada pelas exigências da grade horária, favorece o diálogo direto e a escuta ativa. A interdisciplinaridade emerge de forma orgânica, especialmente nas conexões com a alfabetização e o desenvolvimento do raciocínio lógico, aproximando a Filosofia de áreas como Língua Portuguesa, História e Matemática. A avaliação, mesmo que orientada pelo sistema de conceitos A a E, prioriza o envolvimento da criança e valoriza a sua participação no processo, em vez da correção de respostas. Como destaca o docente, o critério central é o desejo da criança de se expressar e construir sentidos próprios, reafirmando uma perspectiva formativa e investigativa que reconhece a singularidade dos percursos de pensamento.

4.3 A formação e o papel do docente de Filosofia na Eseba

A terceira categoria analítica desta pesquisa aborda a formação e o papel do docente no ensino de Filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Eseba. Considerando que o objetivo geral da pesquisa é compreender como se configura o ensino de Filosofia nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre o caminho formativo e o papel do docente responsável por essa área, assim como analisar os desafios e as singularidades inerentes ao trabalho filosófico com crianças pequenas.

Ainda que os objetivos específicos relacionados à história, à estrutura curricular e à metodologia já tenham sido discutidos nas categorias anteriores, esta seção aprofunda a dimensão

subjetiva da docência em Filosofia. Busca-se compreender como as experiências anteriores, a formação acadêmica e as demandas institucionais influenciam as escolhas pedagógicas no cotidiano. A investigação visa a analisar de que forma o professor constrói sua prática e identidade profissional, considerando suas vivências e formação. Dessa forma, esta parte complementa as análises anteriores, ao tornar visível o papel do professor como sujeito pertinente na mediação entre currículo, metodologia e prática filosófica com crianças.

Nesse sentido, compreender o papel do professor também exige atenção à sua trajetória, que não se inicia apenas na licenciatura, mas é marcada por experiências escolares anteriores que moldam concepções e práticas. Para Cerletti (2009), a formação do professor de Filosofia vai além da simples aquisição técnica de conteúdos filosóficos e pedagógicos justapostos. O processo de tornar-se professor começa já na vivência como aluno. Em grande medida, o docente reproduz em sua prática as experiências e influências vivenciadas ao longo de sua vida escolar. Nesse caminho, são assimilados modelos teóricos, formas de atuação e valores educativos que passam a condicionar a prática docente futura. Assim, o docente carrega consigo um conjunto variado, muitas vezes instável, fragmentado e até contraditório de concepções internalizadas, desde os primeiros anos como aluno até sua atuação na sala de aula.

Dessa maneira, o itinerário acadêmico do professor de Filosofia começa ainda na infância e vai além da experiência escolar inicial, adquirindo contornos mais específicos durante a licenciatura e a trajetória acadêmica. O relato a seguir, foi elaborado com base na entrevista concedida pelo docente Eseba, mantendo fidelidade às falas apresentadas em primeira pessoa. Nele, o entrevistado narra aspectos de sua formação, desde a graduação até o doutorado no campo, bem como os caminhos que o levaram a atuar no ensino de filosofia para/com crianças. O discurso recupera o início de sua jornada como estudante de licenciatura, quando passou a integrar projetos de pesquisa voltados ao ensino de Filosofia na educação básica, destacando os fatores que motivaram seu interesse pela área e os desdobramentos que culminaram em sua atuação contemporânea na Eseba.

O docente entrevistado possui sólida formação em Filosofia, tendo concluído o bacharelado e a licenciatura em 2008, o mestrado em 2010 e o doutorado em 2023, todos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Seu percurso na área do ensino com crianças foi delineado desde os primeiros anos da graduação, com destaque para a participação ativa em projetos voltados à educação básica.

Ainda durante a formação inicial, começou um projeto voltado ao ensino de Filosofia com crianças, impulsionado por uma disciplina de prática de ensino e por uma parceria com docentes do Instituto de Filosofia da UFU (Ifilo). Esse envolvimento resultou na criação de um projeto de

iniciação à docência que, posteriormente, contribuiu para a fundação do Laboratório de Prática de Ensino em Filosofia da UFU (Laefi).

A participação nesse projeto coincidiu com os primeiros debates locais sobre filosofia para/com crianças, promovidos por docentes e pesquisadores da cidade, o que despertou um interesse mais aprofundado do entrevistado pela temática. A experiência com o estágio supervisionado na Eseba, instituição que já desenvolvia um trabalho pioneiro com o ensino de Filosofia nos anos iniciais, foi decisiva para sua consolidação acadêmica e profissional.

A partir de então, tem se dedicado à articulação entre a teoria filosófica e as práticas pedagógicas voltadas à infância, com foco na construção de propostas que valorizem a escuta, a argumentação e a criação conceitual pelas crianças. Sua atuação docente na Eseba é marcada pelo compromisso com a formação filosófica desde os primeiros anos do ensino fundamental, posicionando-se como uma referência no campo da filosofia para/com crianças e na formação de professores.

A formação do docente evidencia um caminho em que os saberes filosóficos se entrelaçam à prática pedagógica, resultando em uma atuação comprometida com a reflexão e a vivência do filosofar no cotidiano escolar. Nesse contexto, a articulação entre pesquisa e prática assume papel central, o entrevistado demonstra que a constituição de sua identidade profissional vai além do aprendizado de conteúdos ou técnicas específicas. A formação docente, como propõe Cerletti (2009), apresenta-se como um processo contínuo de autoformação, que implica em uma transformação constante. Para ele, o ensino de Filosofia é também um exercício de reinvenção subjetiva, no qual a prática pedagógica se entrelaça com a reflexão filosófica, gerando um movimento de constante elaboração crítica.

Portanto, ao longo dessa jornada, envolveu-se ativamente na criação e no desenvolvimento de projetos inovadores voltados ao ensino de filosofia para/com crianças, como indicado em sua entrevista. A formação do Laefi, resultado da colaboração entre professores e estudantes da licenciatura, exemplifica a integração entre pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. Como descreve o entrevistado:

A gente criou um projeto sobre o ensino de Filosofia, até que a gente criou o Laboratório de Ensino de Filosofia no departamento, que não tinha. [...] A minha pesquisa começou aí. [...] Era algo totalmente novo, muito pouco aceito pela academia, e esse assunto sempre me encantou [...] sempre foi a minha área de atuação como licenciatura: a filosofia para/com crianças (Docente Entrevistado, 2024).

Conforme mencionado, o vínculo do docente com a Eseba teve início durante seu estágio na licenciatura e se fortaleceu, posteriormente, com sua entrada como professor substituto. Nesse período, ele já possuía uma base sólida sobre a proposta de filosofia para/com crianças, adquirida

tanto no estágio quanto por meio da participação em projeto da Prefeitura Municipal de Uberlândia voltado à implementação do ensino de Filosofia na rede municipal de educação. Essas experiências prévias foram imprescindíveis para sua contribuição na construção do currículo da disciplina na Eseba.

Entretanto, segundo o docente, a formação oferecida pelo curso de Filosofia da UFU não era voltada ao ensino para o público infantil: *“O curso de Filosofia na UFU não oferece preparação nenhuma para o ensino de filosofia com crianças. Inclusive, hoje, não tem nenhum professor que trabalha!”* (Docente Entrevistado, 2024). Esse fato sinaliza a lacuna existente na formação acadêmica, especialmente em um campo emergente como o ensino filosófico voltado para crianças. O docente relata que, frequentemente, estagiários interessados na temática de filosofia com crianças chegam à Eseba sem preparação adequada, e que a iniciativa de trabalhar com esse público parte, muitas vezes, dos próprios estudantes: *“Geralmente, quando nós temos estagiários de lá, da UFU, parte da própria pessoa que se interessa pelo assunto e vem estagiar com a gente. Então essas pessoas vinham e chegavam aqui sem preparação nenhuma”* (Docente Entrevistado, 2024).

A afirmação revela uma tensão vivida durante sua formação, decorrente da estrutura curricular do curso de Filosofia da UFU. Apesar de ter sido orientado por um docente interessado no ensino de Filosofia para o público infantil e de ter participado de projetos relevantes nessa área ainda durante a graduação, o curso, de modo geral, não oferece uma preparação sistemática para essa prática. Tal observação evidencia uma lacuna institucional: as iniciativas existentes parecem depender mais do interesse individual de estudantes e professores do que de um compromisso curricular consolidado, o que reforça a necessidade de refletir sobre a presença ou ausência da filosofia para/com crianças na formação inicial de professores.

O entrevistado compartilha, em suas palavras, sua perspectiva sobre a formação recebida e as experiências que contribuíram para seu desenvolvimento profissional:

Bom, a minha formação inicial, a minha experiência, as minhas pesquisas individuais, sim [contribuíram para a atuação com crianças], mas a minha formação curricular, não. O que acontece é que eu tive a sorte de ter um professor que se despertou para isso [...]. Eu acho que, no meu Instituto [Ifilo], era o único professor que, de fato, se interessava pelo ensino de filosofia para crianças, pelo menos na minha época. E que [...] despertou isso em nós. Não sei como está hoje. Então, foi um grupo, partiu de um grupo de pesquisa, e não do currículo. [...] O que me ajuda mais é isso: a minha experiência de implementação na prefeitura, as minhas leituras... Eu tenho bastante leitura na área, eu acho que o que tem de publicado eu já li tudo e, também escrevi. Eu acho que vai mais dessa minha experiência mesmo, dessa minha busca individual. A minha formação em si contribuiu, mas contribuiu por causa da minha pesquisa, entendeu? Foi algo que eu tive a sorte, digamos assim (Docente Entrevistado, 2024).

Esse depoimento evidencia que, embora a formação curricular tenha desempenhado um papel limitado na preparação para a prática da filosofia com crianças, as experiências pessoais e

a busca por formação complementar foram cruciais para sua atuação. O professor destaca que a procura individual por conhecimento, aliada à participação em um grupo de pesquisa e ao apoio de um docente orientador, possibilitou sua inserção no campo do ensino de filosofia para/com crianças. Sua experiência prática na Prefeitura de Uberlândia, somada às leituras teóricas mais densas, representou um dos pilares de sustentação do início de sua docência. Esse relato sublinha a necessidade de uma formação curricular que vá além do ensino teórico, incorporando estratégias pedagógicas adequadas ao contexto da infância e ao desenvolvimento do pensamento filosófico nas crianças.

Nesse sentido, torna-se relevante retomar a consideração de Oliveira (2004), para quem a filosofia voltada à infância deve ser entendida como uma disciplina própria, com objetivos formativos bem definidos, voltados ao desenvolvimento da reflexão e da escuta. Tal proposta exige que o docente responsável tenha formação específica em Filosofia ou, na ausência disso, atue sob acompanhamento constante de um professor especializado na área. A valorização da formação filosófica do educador, portanto, aparece como condição fundamental para a concretização de práticas pedagógicas consistentes com os princípios do filosofar com crianças.

Como sugere Cerletti (2009), as expectativas relacionadas à formação docente não devem se restringir ao momento inicial da licenciatura, mas também envolver as experiências anteriores ao longo da trajetória do estudante e os processos posteriores relacionados à efetiva profissionalização do professor. Nesse sentido, espaços como encontros entre profissionais, jornadas formativas e atividades de atualização, capacitação ou aperfeiçoamento contínuo assumem um papel importante. São nesses momentos que se abrem oportunidades para refletir criticamente, revisar e reconfigurar as práticas e saberes que sustentam o exercício docente. Essas experiências complementam a formação inicial, proporcionando o desenvolvimento contínuo e a capacitação para a abordagem adequada de temas complexos no ensino de filosofia com crianças.

4.3.1 A Filosofia em ato: articulações entre teoria e prática

Segundo Cerletti (2009), o ensino de Filosofia não pode ser conduzido por meio de uma perspectiva totalmente neutra ou isenta de ideias prévias. Toda ação pedagógica, consciente ou não, está atravessada por determinadas concepções filosóficas, e é essencial que o educador reconheça essas influências e, sempre que possível, torne-as perceptíveis, inclusive para si próprio. Isso porque essas visões de mundo e escolhas metodológicas tendem a impactar diretamente a formação dos alunos. No entanto, tornar essas orientações explícitas não significa, necessariamente, assumir uma postura autoritária ou impositiva em sala de aula. A forma como o professor comunica seus posicionamentos filosóficos também é uma decisão didática: ele pode

optar por expressá-los de maneira clara ou, caso considere mais apropriado, permitir que esses aspectos se manifestem sutilmente por meio de sua conduta e prática como educador reflexivo.

Esse entendimento se alinha com o relato do professor entrevistado, que compartilha sua integração consciente entre teoria e prática no ensino de filosofia com crianças. Ao ser questionado sobre o embasamento teórico que orienta sua prática, destaca a metodologia de Lipman, especificamente a proposta da comunidade de investigação, como referência. Como ele mesmo afirma, “*Nós utilizamos a metodologia do Lipman, da comunidade de investigação. [...] Tem um disparador do tema que vai ser trabalhado hoje e, a partir desse disparador, nós fazemos a roda democrática, né? Como ele [Lipman] diz, a comunidade de investigação*” (Docente Entrevistado, 2024). Essa estrutura, baseada em um elemento instigante, busca criar um espaço coletivo de construção de sentido no qual o diálogo filosófico, compartilhado entre professor e estudantes, torna-se elemento-chave.

Conforme descrito no planejamento de curso de Filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba:

[...] optamos pela “Iniciação filosófica” de Matthew Lipman (KOHAN, 2000), em que aplicamos a “comunidade de investigação”, método de preparação para o pensar filosófico, numa abordagem *problematizante*, cuja a ênfase está na preparação para o pensar, a fim de formular ideias e ser capaz de articular o pensamento reflexivo, crítico e lógico. Todavia, é importante ressaltar que para as nossas reflexões em sala, não adotamos propriamente as novelas escritas por Lipman, mas seu método de construção de conceitos. Destacamos que procuramos vincular o conteúdo do 1º ciclo aos eixos temáticos definidos em nosso PPP (ESEBA, 2021, p.1).

Tal como declarado no respectivo planejamento de curso, embora os romances filosóficos de Lipman não sejam utilizados, sua proposta metodológica, centrada na comunidade de investigação, foi implementada como base para o ensino de filosofia com crianças na Eseba. É importante esclarecer que, ainda que a expressão “método de construção de conceitos” não seja utilizada literalmente por Lipman, sua abordagem favorece a formação de conceitos por meio do diálogo, da problematização e da articulação do pensamento crítico. Trata-se, portanto, de um processo filosófico de desenvolvimento conceitual coletivo e experiencial, conduzido por questões geradoras e sustentado pela escuta atenta às contribuições das crianças.

Contudo, mesmo que reconheça a importância da proposta lipmaniana, o docente também expressa críticas à sua aplicação rígida, especialmente quanto à obrigatoriedade do uso das novelas filosóficas propostas pelo autor, optando por outros tipos de disparadores. Para ele, esse aspecto da metodologia pode limitar a autonomia tanto do educador quanto dos próprios estudantes: “*O grande problema do Lipman é esse [...] ele deseja que você [...] tire a autonomia do professor e tira a autonomia do aluno. Porque você tem que trabalhar com as novelas dele, com a metodologia dele, com a formação que o instituto oferece*” (Docente Entrevistado, 2024). Assim,

incorpora uma postura crítica e seletiva em relação à teoria, apropriando-se dos elementos que considera coerentes com sua realidade pedagógica e questionando aqueles que impõem restrições à criatividade docente e discente.

Além das ressalvas à abordagem de Lipman, o docente se aproxima de uma concepção mais aberta e reflexiva, conforme defendido por Kohan. Seus relatos indicam influência direta dos escritos desse autor, especialmente no que se refere à valorização de uma experiência filosófica compartilhada, na qual a Filosofia não seja simplesmente transmitida de forma simplificada, mas respeite o processo de pensamento das próprias crianças. Como destaca: *“Eu acredito no filosofar com crianças, em fazer filosofia com crianças. Isso vem das minhas leituras do Kohan”* (Docente Entrevistado, 2024). Esse posicionamento revela uma compreensão ampliada do papel da infância no processo filosófico, reconhecendo as crianças como protagonistas, capazes de contribuir na criação de conceitos.

Filosofar com crianças é um exercício ético e existencial que exige do adulto uma abertura radical ao outro e a si mesmo, por meio de uma escuta sensível, da admiração e do reconhecimento da criança como sujeito pleno de linguagem, pensamento e afeto. Longe de ser apenas uma técnica ou prática pedagógica, trata-se de uma postura diante da vida e da história, uma disposição contínua de repensar a própria trajetória pessoal e de se deixar afetar pelo encontro. O filosofar com crianças acontece no entrelaçamento entre a história individual e a história coletiva, desdobrando-se como um movimento de cocriação de sentido, em que a palavra ganha densidade por meio da vivência e da relação. Nesse processo, o adulto é convocado a suspender suas certezas e a retomar, com humildade e profundidade, o contato com seu próprio crescimento, reconhecendo, na criança, não um ser em formação, mas um outro completo e singular, capaz de ensinar e transformar. Assim, filosofar com crianças é também reinventar o pensar, o dizer e o conviver, com base em uma ética do cuidado, da alteridade e do amor, uma filosofia que brota do vínculo e se sustenta na partilha de um tempo vivido em comum (Sardi, 1998).

A associação entre fundamentação teórica no ensino de Filosofia e a prática filosófica com crianças constitui, portanto, um aspecto basilar para o docente entrevistado. Ao mesmo tempo em que enfatiza a importância de uma abordagem aberta e reflexiva, inspirada em pensadores como Kohan, também ressalta a necessidade de manter o rigor conceitual. Ao afirmar que *“Para ser Filosofia tem que ter embasamento filosófico, senão não é ensino de Filosofia, não é a disciplina Filosofia”* (Docente Entrevistado, 2024), ele assinala que o ensino filosófico deve preservar sua base conceitual, evitando sua redução a um conjunto simplificado de atividades. Dessa maneira, sua prática docente busca integrar essas duas dimensões: a acessibilidade da Filosofia às crianças e a fidelidade aos seus princípios fundamentais, promovendo um ambiente em que a reflexão

filosófica seja vivida de forma genuína e comprometida.

Tal perspectiva é explicitada nos PCE da Eseba (2021, p. 2) ao afirmar que:

Nossa proposta de filosofia para/com crianças e adolescentes enfatiza o sentido do ensino de filosofia como uma experiência que possibilita a formação epistemológica, política e moral, com ênfase no desenvolvimento humano. Não se trata somente de transmitir conteúdos ou doutrinas filosóficas e nem mesmo de instruir os/as estudantes em nossa forma de pensar, mas de disponibilizá-los à busca compartilhada do conhecimento filosófico. Tudo isso, embasado em uma metodologia que recorre, sempre que possível, a propostas lúdicas, criativas e prazerosas a fim de conduzir os discentes para o universo do filosofar. Para nós, o ensino de filosofia precisa necessariamente partir dos conteúdos e da tradição filosófica, sem sermos conteudistas, mas indo sempre em direção à realidade do(a) estudante, para que o(a) mesmo(a) possa escapar da percepção imediatista e superficial da realidade.

Essa diretriz se aproxima da modalidade de problemática de ensino de Filosofia proposta por Obiols (2002), na qual o estudante assume um papel ativo com base em temas problematizadores e a filosofia é construída como evento coletivo. A comunidade de investigação funciona como um espaço para criação de conceitos, em sintonia com a ideia de que ensinar Filosofia não é apenas transmitir conhecimento, mas permitir que os sujeitos o produzam juntos.

Esse posicionamento ressoa com as ideias de Cerletti (2009), ao salientar que o ensino filosófico deve emergir de uma realidade em movimento, na qual a interação entre pensamento, linguagem e experiência não é pré-determinada, mas construída no decorrer do processo pedagógico. De modo semelhante, Kohan (2008) propõe a valorização da escuta das crianças como elemento indispensável ao filosofar, o que implica uma prática que vai além da simples transmissão de conceitos e se orienta pela criação coletiva de sentido. Ao optar por esse enfoque, o docente reafirma uma prática filosófica que busca equilíbrio entre profundidade teórica e liberdade pedagógica, refletindo a natureza dialógica e situada do ensino de Filosofia.

4.3.2 Escuta, mediação, construção do pensamento e desafios

Conforme amplamente discutido, o trabalho desenvolvido com estudantes dos anos iniciais não se limita à transmissão de conteúdos ou de conceitos prontos, mas envolve um longo processo de escuta, diálogo e reflexão. Sob essa ótica, os temas filosóficos são apresentados de forma contextualizada, constituindo-se em experiências de aprendizagem que vinculam sensibilidade, problematização e elaboração conceitual. Como exemplifica o professor, “[...] o pensamento crítico e o pensamento reflexivo são próprios da filosofia. E esse é o nosso maior objetivo aqui, sabe? [...] A Filosofia é a mãe de todas as ciências” (Docente Entrevistado, 2024). Esse objetivo de fomentar o pensamento crítico e reflexivo manifesta-se na própria prática de construção do pensamento filosófico, realizada por meio da escuta atenta aos estudantes, do acolhimento de suas

experiências e da mediação de discussões que desafiam ideias cristalizadas.

A construção do pensamento filosófico, assim, é mobilizada por temas que emergem do cotidiano e são ressignificados no espaço da sala de aula por meio da escuta e do diálogo. O docente afirma, por exemplo, que ao tratar do tema “Eu e o mundo” com turmas do 1º ano, parte da ideia de família para provocar reflexões críticas sobre os significados atribuídos a esse conceito:

A gente começa a discutir, por exemplo, se as famílias são perfeitas. E a gente constrói um processo de desmistificação da família perfeita, do romantismo em torno da palavra família. [...] Trabalha sobre os conflitos... E aparecem aqui na sala os conflitos, as coisas que acontecem. Às vezes, tem até choro, sabe? É um processo, assim, bastante interessante (Docente Entrevistado, 2024).

De maneira semelhante, outros temas, como sustentabilidade, também abrem espaço para o desenvolvimento da escuta sensível, da observação crítica e da articulação entre o vivido e o discutido. O docente observa que, ao abordar temas como poluição ou consumo, as crianças tendem a compartilhar exemplos concretos de suas vivências cotidianas, como ilustrado no seguinte relato: “*Elas começam a trazer: ‘ah, meu pai joga latinha do carro...’, ‘Olha, essa sala tá toda rabiscada!’*, e a gente fala poluição visual; ‘*Olha o barulho!*’, e a gente fala poluição sonora” (Docente Entrevistado, 2024). Nesse processo, o exercício filosófico é alimentado pela capacidade de as crianças observarem e refletirem sobre o mundo ao seu redor, reinterpretando essas observações a partir das discussões coletivas: “*Eles observam, refletem, refletem mais uma vez sobre aquilo. Eu acho lindo isso!*” (Docente Entrevistado, 2024).

A prática docente descrita nos relatos evidencia um movimento contínuo de construção do pensamento filosófico com crianças, sustentado pela escuta atenta, pela problematização do cotidiano e pela mediação de discussões que emergem das experiências vividas. Ao abordar temas como “família” ou “sustentabilidade”, o professor estimula a reflexão crítica fundamentada no repertório das próprias crianças, provocando deslocamentos em noções idealizadas, e criando oportunidades para que conceitos filosóficos sejam elaborados de maneira situada. Esse processo de ensino não se limita à apresentação de conteúdos prontos, mas promove um ambiente de diálogo no qual o filosofar se realiza coletivamente, na interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, os relatos convergem com a concepção de Cerletti (2009), para quem ensinar Filosofia não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas implica abrir espaço para que o pensamento do outro se manifeste e ganhe legitimidade no diálogo. Segundo o autor, a ela se realiza na partilha, na palavra trocada e na construção conjunta de um espaço público de pensamento. Assim, o papel do professor não é o de guardião de um saber exclusivo, mas o de provocador do pensamento, alguém que insere os conceitos no horizonte das perguntas dos alunos, demonstrando que a Filosofia está ao alcance de todos. Estimular essa possibilidade de escolha e

de exercício do pensar é, conforme Cerletti, uma das dimensões fundamentais da atuação docente.

Essa concepção de ensino, fundamentada na escuta, no diálogo e na construção compartilhada de sentido, dialoga diretamente com a forma como o docente entrevistado compreende sua atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. No trabalho desenvolvido com turmas do 1º ao 3º ano na Eseba, o professor denota que seu papel não é o de transmitir verdades prontas, mas o de acompanhar e participar ativamente do processo reflexivo junto às crianças. Como afirma: *“É um mediador! É um mediador do filosofar, do ato de filosofar. Porque nós juntos filosofamos... Porque nós filosofamos e ensinamos a filosofar, então somos uns mediadores”* (Docente Entrevistado, 2024).

Kohan (2012) aponta que a filosofia com crianças não transforma apenas os alunos, mas também o professor, ao convidá-lo a escutar ativamente, a lidar com a diversidade de ideias e a construir, junto aos estudantes, espaços de convivência pautados no respeito mútuo e na coautoria do pensamento. A prática filosófica torna-se também um exercício contínuo de formação docente, em que ensinar a filosofar implica, igualmente, aprender a filosofar com o outro.

A prática pedagógica reforça uma abordagem de natureza dialógica e horizontal, na qual o educador compartilha com os estudantes a construção do pensamento filosófico. Longe de assumir uma posição de autoridade unilateral, o professor atua como facilitador da escuta, da problematização e da elaboração conceitual, colocando-se, também, como sujeito do filosofar. Com isso, estabelece-se uma relação de coautoria no desenvolvimento da atividade filosófica, marcada pela investigação coletiva e pela valorização da escuta recíproca.

Tal compreensão se conecta com a ideia de ensino filosófico como uma construção subjetiva e relacional, sustentada por elementos objetivos e situacionais. De acordo com Cerletti (2009), quem ensina Filosofia não o faz de modo isolado, mas por meio de um vínculo constitutivo com os estudantes. O sujeito da experiência filosófico-educativa não é apenas o professor ou o aluno, mas um sujeito coletivo, que se forma na interlocução e na vivência compartilhada da aula. Nessa dinâmica, o pensar filosófico acontece como prática pública e dialógica, em que diferentes perspectivas se encontram e se transformam por meio da escuta e da criação conjunta de sentido.

Desse modo, o papel do professor de Filosofia supera a função de transmissor de conteúdos prontos. Ensinar filosofia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, estimula experiências de pensamento e reflexão, nas quais os saberes da tradição são retomados de forma situada e problematizadora. Como aponta Cerletti (2009), o ensino filosófico ocorre quando esses saberes são apropriados no ato do filosofar, e não apenas reproduzidos de modo histórico ou filológico. Assim, a atuação docente se configura como mediação da experiência filosófica, com a responsabilidade de criar condições para que os alunos participem ativamente da construção

conceitual.

Esse enfoque do papel docente, como mediador da experiência filosófica e facilitador da construção coletiva do pensamento, também reflete na forma como o entrevistado avalia a presença ou a ausência da Filosofia no currículo do ensino fundamental em nível nacional. Sua atuação extrapola a prática em sala de aula, incorporando um posicionamento crítico diante dos obstáculos que dificultam a consolidação da disciplina. Entre esses desafios, sobressaem-se a descontinuidade de projetos educacionais voltados ao ensino de Filosofia para crianças e a falta de reconhecimento quanto à relevância dessa área na educação básica. O docente enfatiza a relevância da disciplina para a educação pública e externaliza preocupação com a sua retirada da prefeitura local:

Eu lamento! Lamento que o projeto tenha saído da rede municipal de Uberlândia. [...] Eu acho que seria um ganho muito grande para as crianças [estudar filosofia]. Em muitas escolas particulares a gente tem o ensino de Filosofia. [...] Eu acho que é uma perda, especialmente nas escolas públicas, você não vê mais (Docente Entrevistado, 2024).

Ainda de acordo com entrevistado, essa ausência revela tensões mais amplas, relacionadas à finalidade da educação e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e, em paralelo, reforça o papel do professor de Filosofia nesse cenário, ao afirmar: “*Nós [sociedade] não queremos pessoas pensantes, autônomas, com autonomia de pensamento. E um dos nossos principais objetivos [professores de Filosofia] é desenvolver a autonomia de pensamento*” (Docente Entrevistado, 2024). Esse posicionamento, em sua crítica à ausência da Filosofia nas escolas, fortalece ainda mais a responsabilidade ética e intelectual que ele atribui ao ensino da disciplina.

Essa crítica se alinha à reflexão de Oliveira (2004), que compreende a composição curricular como um campo de manobra política, em que se expressam diferentes concepções sobre o sujeito e a sociedade. A exclusão da Filosofia do currículo pode ser interpretada como reflexo de uma lógica que, ao privilegiar temas conjunturais ou conteúdos meramente instrumentais, enfraquece áreas fundamentais para a formação crítica dos estudantes. Como observa a autora, há uma tendência preocupante de dissolver o caráter disciplinar da Filosofia, promovendo uma ideia de ensino em que todos podem ensinar tudo, esvaziando, assim, a especificidade e a profundidade de saberes como o filosófico. Nesse contexto, a ausência da Filosofia não é apenas uma descontinuidade curricular, mas um indicativo de uma política educacional que, muitas vezes, negligencia o desenvolvimento da autonomia intelectual e da reflexão crítica.

Em suma, examina-se a formação do docente entrevistado e a relação entre teoria e prática. O professor se inspira na proposta da comunidade de investigação, de Lipman, com algumas ressalvas, por meio da releitura crítica elaborada por Kohan. Além disso, sua prática é também

influenciada pelas ideias de Deleuze, particularmente no que se refere à filosofia com crianças e à formação de conceitos. Ele utiliza, entre outros, esses referenciais teóricos para criar um ambiente pedagógico dinâmico, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe uma construção de conceitos. O exercício filosófico em suas aulas é orientado pela escuta atenta, incluindo o olhar sensível para as experiências dos alunos, e pelo diálogo. Temas como “família” e “sustentabilidade” são discutidos de forma situada na realidade, estimulando a reflexão crítica a partir das vivências cotidianas dos estudantes.

O papel do professor de Filosofia na Eseba é compreendido como o de mediador do ato de filosofar, mais do que um transmissor de saberes prontos. Ressalta a importância de instigar a autonomia de pensamento nas crianças, criando um espaço no qual possam se tornar sujeitos autônomos, reflexivos e críticos. Ao mesmo tempo, ele tece críticas ao sistema educacional, observando que a ausência da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino fundamental revela uma sociedade que ainda não valoriza plenamente a formação de indivíduos pensantes. Para o entrevistado, essa negligência representa uma perda significativa, sobretudo em um contexto no qual o desenvolvimento do pensamento autônomo se mostra indispensável.

Na Eseba, o ensino de Filosofia, para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, configura-se como prática pedagógica que articula currículo, metodologia e escuta sensível às infâncias, rejeitando a mera transmissão de saberes prontos. O currículo foi elaborado de forma integrada ao projeto político-pedagógico da escola, valorizando o filosofar como prática legítima desde os primeiros anos. A proposta adota, criticamente, o método da comunidade de investigação, sem utilizar as novelas filosóficas de Lipman, nem seguir modelo fixo ou acabado. Opta-se por uma abordagem problematizadora, que trabalha conteúdos e temas próprios da Filosofia de modo contextualizado e reflexivo, garantindo a efetividade do ensino filosófico.

A escola emprega a nomenclatura “Filosofia para/com crianças” para evidenciar postura dialógica e horizontal, buscando superar a dicotomia entre ensino dirigido e prática compartilhada. Influenciada por autores como Lipman, Kohan e Deleuze, a proposta reconhece a infância como tempo legítimo do pensamento e investe na Filosofia como experiência viva, criadora e situada. A transição de Iniciação Filosófica para área curricular própria representa avanço institucional, consolidando o ensino da disciplina de forma crítica e engajada. Apesar dos desafios, a prática observada reafirma o compromisso com uma educação que promove autonomia, criticidade e capacidade de pensar filosoficamente desde a infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Filosofia, no contexto do objeto deste estudo, configura-se como uma prática pedagógica que articula teoria, escuta ativa e sensibilidade às infâncias em uma perspectiva que rejeita a tradicional transmissão de saberes prontos. Em vez disso, privilegia a criação de um espaço coletivo de pensamento, pautado no diálogo, na problematização do cotidiano e na valorização das experiências singulares das crianças. Trata-se de uma proposta que se constrói em tensão criativa com diferentes correntes teóricas, buscando produzir um ensino filosófico que não apenas se justifique pela razão lógica, mas que reconheça também o valor da experiência como forma legítima de conhecimento.

Além disso, o ensino não se apresenta como uma atividade periférica ou suplementar. Ao contrário, está inscrito no cerne de um projeto educativo que reconhece a potência filosófica da infância e aposta na formação do pensamento como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Filosofia não é abordada como disciplina conteudista, nem tampouco como forma precoce de acesso à sua história tradicional. O foco recai sobre o exercício do filosofar como prática viva, dialógica e situada.

A configuração do ensino de Filosofia nos anos iniciais da Eseba parte de um posicionamento pedagógico que tensiona a clássica divisão entre “filosofia para crianças” e “filosofia com crianças”. Ainda que o método da comunidade de investigação, originalmente desenvolvido por Lipman, seja assumido como base estruturante, a escola reelabora essa proposta de maneira crítica, incorporando outras perspectivas que valorizam a experiência, a alteridade e o caráter horizontal da relação entre professor e estudantes. Assim, a nomenclatura adotada pela instituição, “filosofia para/com crianças”, indica um esforço consciente de articular os dois polos dessa dicotomia sem os reduzir a posições excludentes ou incompatíveis.

O uso do método da comunidade de investigação na Eseba é marcado por um descolamento em relação à rigidez de sua formulação original. Em vez de seguir estritamente os roteiros propostos por Lipman, como a leitura das novelas filosóficas, a prática observada adota o princípio estruturante da investigação coletiva como uma ética da escuta e da coautoria. Ao organizar as aulas em etapas que partem de disparadores lúdicos, passam pela apresentação de conceitos e seguem para a problematização e a reflexão coletiva, a escola constrói uma proposta didática que articula teoria e prática de modo orgânico. A avaliação, concebida não como instrumento de controle, mas como processo investigativo, reforça essa concepção formativa, ao acompanhar o percurso de aprendizagem e valorizar a construção progressiva do pensamento.

Esse deslocamento metodológico reflete uma concepção de infância não como um estágio

preparatório para a maturidade, mas como tempo legítimo do pensamento. A prática docente observada recusa o lugar de autoridade transmissora e se posiciona como mediadora do ato de filosofar, engajando-se com os estudantes em um exercício constante de construção de sentido. Tal postura revela um compromisso com a autonomia intelectual das crianças, com o reconhecimento de suas experiências e com a valorização de suas formas próprias de se relacionar com o mundo.

Além da influência de Lipman, a prática filosófica na Eseba é atravessada por referenciais contemporâneos que ampliam sua densidade teórica e sua potência formativa. A contribuição de Kohan é especialmente visível na ênfase dada à experiência filosófica como acontecimento que se dá no entre: entre sujeitos, entre saberes, entre tempos. Kohan desloca o foco da formação lógica para a vivência da filosofia como encontro, disponibilidade e escuta. Tal perspectiva permite compreender o filosofar não apenas como exercício argumentativo, mas como abertura sensível ao outro e ao mundo.

A aproximação com o pensamento de Deleuze, por sua vez, oferece outra camada importante de leitura. A filosofia como criação de conceitos, tal como pensada pelo autor, inspira uma prática que não se limita à reprodução de ideias já instituídas, mas que incentiva o surgimento de novos modos de pensar. A valorização do pensamento menor, da diferença e da multiplicidade se reflete em uma pedagogia que acolhe o inusitado, que favorece a invenção e que reconhece nas infâncias um campo fértil para o surgimento de novas formas de ver, dizer e habitar o mundo.

No caso da Eseba, observa-se que a construção curricular da Filosofia, embora marcada por tensões e reconfigurações ao longo dos anos, caminha no sentido de consolidar uma prática pedagógica que valoriza o pensamento das crianças como legítima forma de produção filosófica. O processo de transição da antiga Iniciação Filosófica para a constituição da área de Filosofia não representou apenas uma mudança de nomenclatura, mas sinalizou uma redefinição epistemológica e didática do lugar da Filosofia na escola. Essa transição implicou o fortalecimento institucional da disciplina, a qualificação dos profissionais envolvidos e o reconhecimento do filosofar como prática escolar legítima e necessária.

A articulação entre a proposta filosófica e o PPP da instituição demonstra que o ensino de Filosofia na Eseba não ocorre de maneira isolada, mas se integra a um projeto educativo mais amplo, pautado por princípios como democracia, formação integral, valorização da diversidade e integração entre teoria e prática. A presença da Filosofia no currículo, especialmente desde os primeiros anos, contribui para a promoção de uma educação humanizadora, voltada à formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis às questões do mundo contemporâneo.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como a prática docente se reinventa no

cotidiano escolar. A escuta ativa, o respeito ao tempo do pensamento infantil e a valorização da criação de conceitos próprios pelas crianças indicam uma postura docente que compreende o ensino como espaço de experimentação e cocriação. Não se trata de aplicar métodos prontos ou replicar fórmulas, mas de construir, junto aos estudantes, experiências filosóficas autênticas, capazes de provocar deslocamentos e aprendizagens significativas.

A análise das práticas na Eseba permite, também, refletir sobre os desafios enfrentados na consolidação da Filosofia como componente curricular. A sobrecarga de professores substitutos, a ausência de formação específica em determinados momentos e a desvalorização por parte de segmentos da comunidade escolar revelam que a permanência da Filosofia na escola é uma conquista ainda em disputa. No entanto, o comprometimento dos docentes, a sistematização curricular e o apoio institucional têm contribuído para o fortalecimento da área, apontando caminhos possíveis para outras experiências escolares.

É importante destacar que o modelo adotado pela Eseba não pretende ser prescritivo ou universalizante. Pelo contrário, sua força está justamente na abertura ao diálogo, na escuta do contexto e na construção coletiva do saber. Essa postura epistemológica e pedagógica revela uma compreensão da filosofia como prática plural, histórica e situada, que se reinventa a cada encontro com os sujeitos e os mundos que habitam.

Portanto, a filosofia com crianças, tal como vivenciada na Eseba, apresenta-se como um potente dispositivo formativo, capaz de tensionar modelos tradicionais de ensino, de desafiar hierarquias de saber e de ampliar os horizontes da escola pública. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de pensamento, a instituição reafirma seu compromisso com uma educação transformadora, que não apenas ensina a pensar, mas se constrói, cotidianamente, como espaço onde pensar é possível, necessário e profundamente humano.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Manual da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Papirus, 2000.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/pcn/pcn_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a reorganização do Ensino Médio, a carga horária mínima anual e a obrigatoriedade do cumprimento da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/L13415.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: BNCC*. Brasília, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CARVALHO, Caroline Mendes de; CASTRO, Luciana Xavier de; SOUSA, Rones Aureliano de. Desafios e controvérsias da prática do ensino de Filosofia na Educação Básica. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 113-123, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/14661/12996>. Acesso em: 23 jul. de 2024.

CARVALHO, Magda Costa. *Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

CASTRO, Luciana Xavier de; SILVA, Kaique Aparecido Gonçalves; SOUSA, Rones Aureliano de. A construção do currículo da disciplina Filosofia na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 251–259, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.2.51061>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/51061>. Acesso em: 23 jul. de 2024.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DOCENTE ENTREVISTADO. *Entrevista concedida à pesquisadora Leticia Silva Moura*, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU. Uberlândia, 2024.

DOMINGUES, Ivan. *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas - ensaios metafísicos*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA). *PCE da Área de Filosofia. Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE)*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA). *Planejamento de curso do 1º, 2º e 3º ano*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA). *Projeto Político-Pedagógico – PPP 2018–2019*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/eseba_projeto_politico_pedagogico_2019-12_12_1.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

FERREIRA JR., Amarílio. *História da educação brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GALLO, Sílvio. *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira, 2005.

HOUAISS, José. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KNELLER, George Frederick. *Introdução à filosofia da educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Orgs.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Volume III. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam (Orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. p. 84-134.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 33-49.

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs.). *A Escola Pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LATERZA, Moacyr; RIOS, Terezinha Azeredo. *Filosofia da educação: fundamentos*. São Paulo: Editora Herder, 1971.

LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *Filosofia na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

- LORIERI, Marcos Antônio. O papel da filosofia na formação humana. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 26, p. 161-174, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i26.4866>. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4866?utm_source. Acesso em: 6 jan. 2025.
- LORIERI, Marcos Antônio. Conversando sobre filosofia no ensino fundamental. *Revista do NESEF*, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/nesef.v8i2.70919>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/70919>. Acesso em: 6 jan. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARGUTTI, Paulo. *História da filosofia do Brasil. A ruptura iluminista (1808-1843)*. São Paulo: Loyola, 2020.
- MARQUES, Alessandro da Silva. Filosofia para crianças ou filosofia com crianças? Proposições de Matthew Lipman e Walter Kohan. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.82133>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.82133>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- MUNIZ, Luciana Soares. *Diário de ideias: linhas de experiências*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU/978-85-7078-524-4>.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2002.
- OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- PAIM, Antônio. *A Escola do Recife*. 3. ed. Londrina: EDUEL, 1999.
- PRADO JÚNIOR, Caio. O que é filosofia. In: PRADO JÚNIOR, Caio; CHAUÍ, Marilena; KONDER, Leandro (Orgs.). *O que é filosofia; O que é ideologia; O que é dialética*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981. p. 9-62.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- SARDI, Sérgio. Para filosofar com crianças. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 5-6, p. 31-38, 1998. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v4i5-6.2790>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2790>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: XIII ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2006, Recife, *Anais...*. Recife: UFPE, 2006.

SILVEIRA, Renê José Trentin. A filosofia para crianças de Matthew Lipman: abordagem problematizadora. *In*: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia na escola: diferentes abordagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 57-83.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista reflexiva semiestruturada com docente de Filosofia da Eseba

DADOS

Escola:

Graduação:

Ano de término da graduação:

Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Área da Pós-Graduação:

Período que trabalha na escola:

PERGUNTAS

- 1- Por que você trabalha nesta área?
- 2- Como e por que ocorreu a implantação da disciplina filosofia na Eseba? Existe algum marco relevante desde quando a disciplina foi introduzida na escola?
- 3- Fale sobre o currículo da disciplina de filosofia da Eseba, especialmente do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.
- 4- Como é feito o planejamento das aulas de filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba?
- 5- Descreva as semelhanças e diferenças das aulas de filosofia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba.
- 6- Você acredita na contribuição do ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nos 1º, 2º e 3º anos? Por quê?
- 7- Como você avalia o fato de o ensino de filosofia não ser obrigatório para o ensino fundamental no Brasil?
- 8- Qual é a função do(a) professor(a) no ensino de filosofia na Eseba, especialmente do 1º ao 3º ano do ensino fundamental? Como você avalia sua função?
- 9- Você acredita que sua formação lhe dá suporte para trabalhar com este público? Por quê?
- 10- Na sua prática diária, você utiliza algum embasamento teórico? Se sim, qual e por quê?
- 11- As crianças são encorajadas a colocar em prática o que foi ensinado nas aulas de filosofia? Se sim, como isso é feito?

- 12- Você utiliza recursos pedagógicos? Se sim, quais e por quê?
- 13- O diálogo é uma ferramenta de trabalho para você? Por quê?
- 14- Durante as aulas, as crianças questionam, são curiosas e criativas ou aceitam tudo o que você ensina como verdade? O que você pensa sobre isso?
- 15- Na Eseba, as vivências e o interesses pessoais das crianças são considerados no ensino de filosofia? Dê exemplos.
- 16- Em sua experiência, você acredita que as crianças do 1º ao 3º ano gostam das aulas de filosofia na Eseba? Por quê?
- 17- Na sua opinião, as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba conseguem relacionar o que é ensinado em filosofia com sua vida cotidiana?
- 18- Como é o processo de avaliação da disciplina de filosofia na Eseba?
- 19- Há colaboração com outros professores da escola? Se sim, dê exemplos.
- 20- Considerando que as crianças do 1º ao 3º ano estão em processo de alfabetização, qual o impacto que o ensino de filosofia pode ter em suas habilidades básicas de leitura e escrita?
- 21- Quais contribuições você acredita que o ensino de filosofia pode trazer para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Eseba?
- 22- Na sua opinião, como deveria ser o ensino ideal de filosofia na Eseba, especialmente do 1º ao 3º ano do ensino fundamental?
- 23- Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre o assunto?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O ensino de filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba – UFU)”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Márcio Danelon e Letícia Silva Moura.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como se configura o ensino de filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba-UFU).

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelos pesquisadores Márcio Danelon e Letícia Silva Moura na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba-UFU), no horário do módulo do professor de Filosofia.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, de acordo com sua disponibilidade, você será entrevistado presencialmente na escola campo de pesquisa por aproximadamente 60 minutos. Durante a entrevista seguiremos um roteiro, caso autorizado, será utilizado um gravador de voz para registrar nossas conversas. O gravador de voz será utilizado apenas para este fim, garantindo a confidencialidade das suas respostas. Após a entrevista, o conteúdo será transcrito para análise.

Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Nós, pesquisadores, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Tomaremos todas as medidas possíveis e cabíveis para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados.

É compromisso dos pesquisadores responsáveis a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Será elaborado um relatório detalhado dos resultados obtidos, utilizando uma linguagem clara e acessível.

Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada. Em nenhum momento o seu nome será divulgado ou citado na publicação dos resultados, mantendo-o no anonimato. Garantimos que todos os cuidados serão tomados para que seu nome não seja, em nenhuma hipótese, identificado.

Contudo, é importante destacar que os riscos consistem em identificação indireta. Para minimizar os riscos de identificação, usaremos siglas e/ou nome fictício e todas as informações pessoais serão mantidas em sigilo absoluto e não serão compartilhadas em nenhum documento ou publicação resultante. Além disso, durante a entrevista, você terá liberdade para decidir o que deseja compartilhar, e a equipe de pesquisa estará disponível para esclarecer dúvidas e garantir seu conforto durante todo o processo.

Os benefícios serão contribuir para reflexões acerca do ensino de filosofia para crianças, abordar questões que investiguem e analisem o papel do professor e as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no ensino dessa disciplina, e destacar a importância da filosofia no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico-reflexivo das crianças.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a

retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Márcio Danelon e Letícia Silva Moura, no endereço Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1G, sala 122, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100 ou pelo telefone (34) 3239-4163.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no *link*:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2024.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

ANEXOS

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU (CEP-UFU)

Cadastros

MARCIO DANELON - Pesquisador | V4.0.7_RC03

Sua sessão expira em: 38min 13

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino de Filosofia para crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU)

Pesquisador Responsável: MARCIO DANELON

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82456824.0.0000.5152

Submetido em: 19/08/2024

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:

PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2400233

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1

Projeto Original (PO) - Versão 1

Curriculo dos Assistentes

Documentos do Projeto

Comprovante de Recepção - Submissão 1

Cronograma - Submissão 1

Declaração de Pesquisadores - Submissão 1

Declaração de concordância - Submissão 1

Folha de Rosto - Submissão 1

Informações Básicas do Projeto - Submissão 1

Orçamento - Submissão 1

Outros - Submissão 1

Projeto Detalhado / Brochura Investigação - Submissão 1

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa - Submissão 1

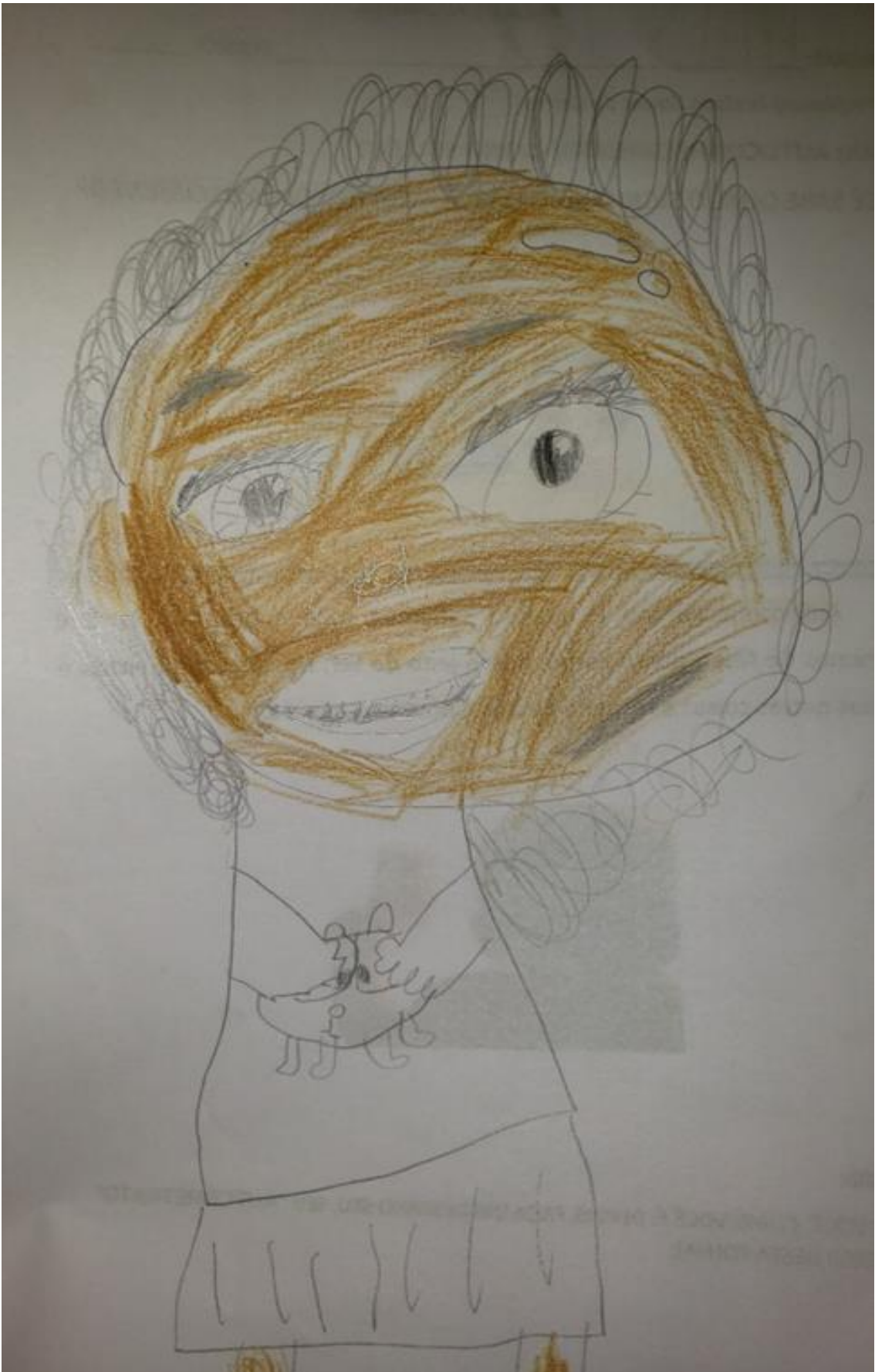
Apreciação 1 - Universidade Federal de Uberlândia

Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	MARCIO DANELON	1	19/08/2024	02/09/2024	Aprovado	Não	<div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>




Anexo C – Atividade de registro do 2º ano do ensino fundamental

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU / ÁREA DE FILOSOFIA

NOME: Isabela 2º ANO: B1

Os personagens das lendas protetores da Fauna e da Flora




RESPONDA AS PERGUNTAS A SEGUIR:

1) O que é a **Flora**?
São a variedade de plantas.


2) O que é a **Fauna**?
São a variedade de animais.

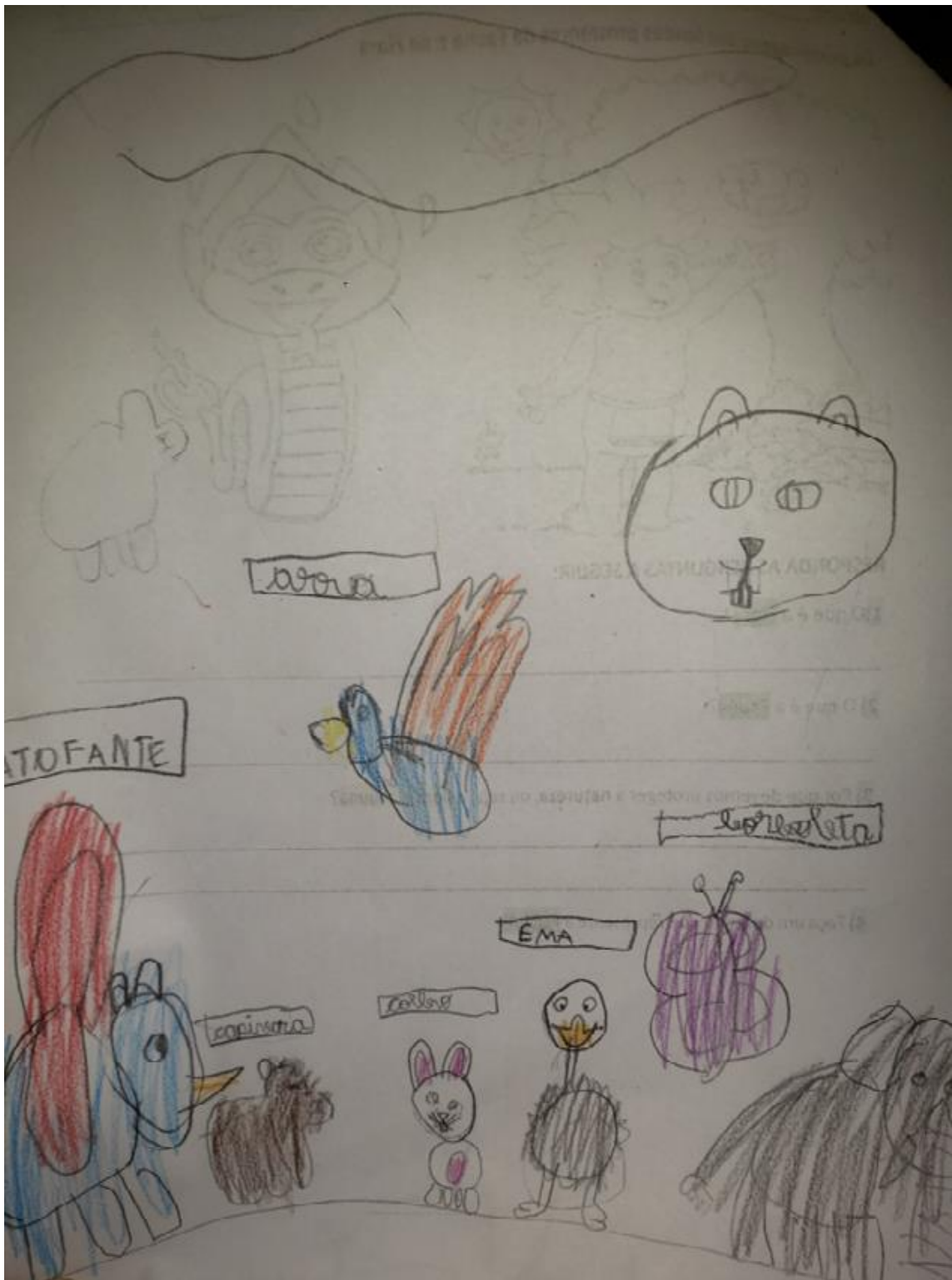
3) Por que devemos proteger a natureza, ou seja, a **flora e a fauna**?
Porque sem a natureza
e os animais não vivemos.

4) Faça um desenho que represente a **FLORA**.



5) No verso desta folha, faça um desenho que represente a **FAUNA**





Anexo D – Atividade de registro do 3º ano do ensino fundamental


ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU / ÁREA DE FILOSOFIA

NOME: Arthur 3º: 15

TEMA: CULTURA GREGA / DEMOCRÁCIA

A IMPORTÂNCIA DAS PRAÇAS PÚBLICAS NA GRÉCIA ANTIGA:

Os cidadãos gregos gostavam muito de ficar nas *praças públicas* conversando sobre vários assuntos, como, matemática, filosofia, histórias mitológicas e sobre as questões importantes da cidade (política). Foi nessas conversas nas *praças públicas* que surgiu a **democracia**.



ÁGORA (PRAÇA PÚBLICA)

VOCÊ SABE O QUE É DEMOCRACIA?

É o "governo de todos", em que todos os cidadãos decidem a forma de governar/comandar a cidade. Na democracia, todos devem ter **direitos e deveres** iguais e muitas outras coisas importantes, como, por exemplo, **escolher seus governantes**.

ATIVIDADE:

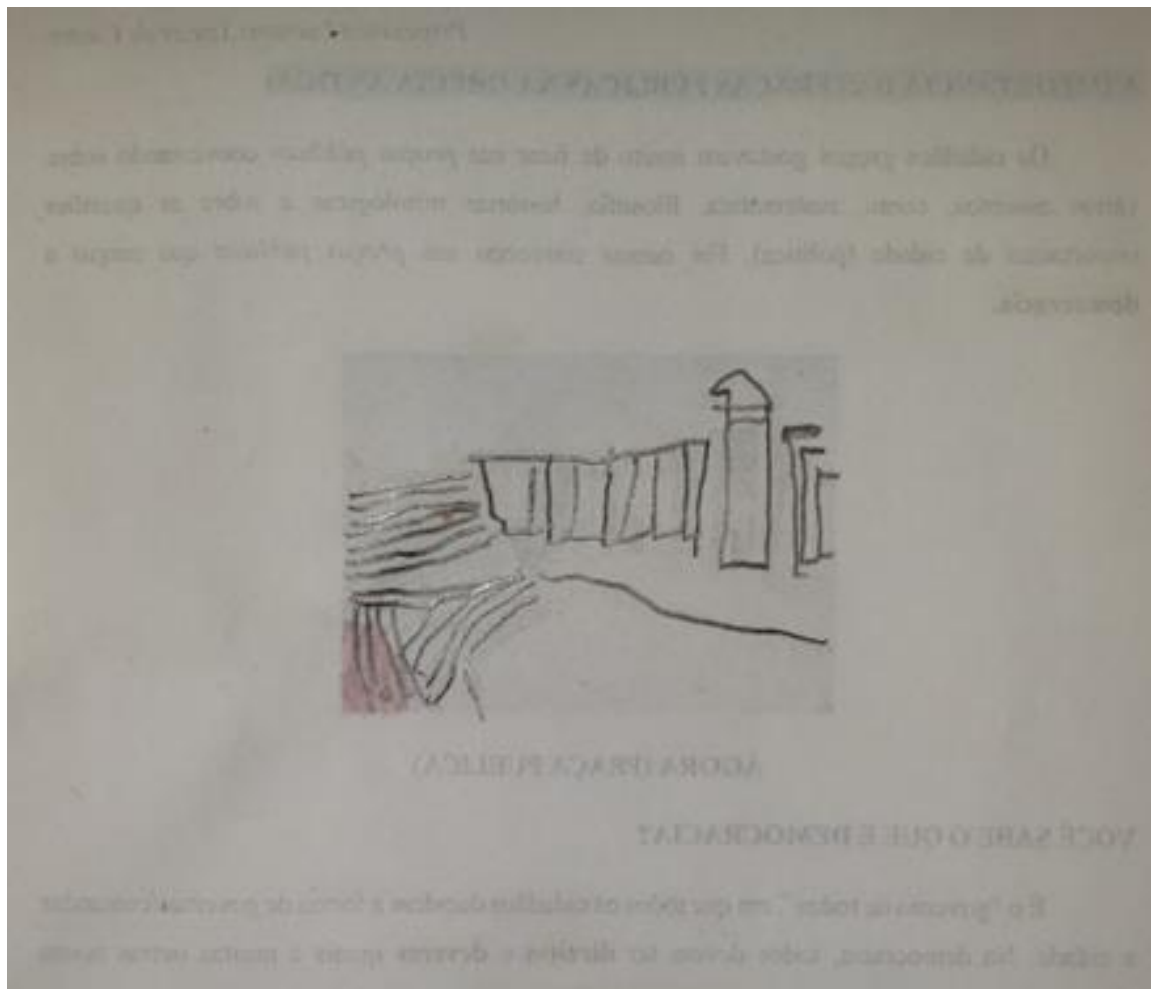
1) Escreva o que é **DEMOCRACIA**?

Todos devem ter direitos e deveres iguais
e muitas outras coisas importantes como por exemplo
escolher seus governantes

2) Por que a **DEMOCRACIA** é importante?

Por isso escolher os governantes

3) Faça um desenho (atrás da folha) que represente a **DEMOCRACIA**:



Anexo E – PCE da área de Filosofia da Eseba



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE FILOSOFIA**



PCE ÁREA DE FILOSOFIA

Uberlândia
2021

ÁREA DE FILOSOFIA



1. Professores da Área:

2. Concepções de ensino-aprendizagem e avaliação do componente curricular

Nossa proposta de filosofia para/com crianças e adolescentes enfatiza o sentido do ensino de filosofia como uma experiência que possibilita a formação epistemológica, política e moral, com ênfase no desenvolvimento humano. Não se trata somente de transmitir conteúdos ou doutrinas filosóficas e nem mesmo de instruir os/as estudantes em nossa forma de pensar, mas de disponibilizá-los à busca compartilhada do conhecimento filosófico. Tudo isso, embasado em uma metodologia que recorre, sempre que possível, a propostas lúdicas, criativas e prazerosas a fim de conduzir os discentes para o universo do filosofar.

Para nós, o ensino de filosofia precisa necessariamente partir dos conteúdos e da tradição filosófica, sem sermos conteudistas, mas indo sempre em direção à realidade do (a)

estudante, para que o (a) mesmo (a) possa escapar da percepção imediatista e superficial da realidade.

Ademais, para contemplar a RESOLUÇÃO Nº 04/2014, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO a área de Filosofia da ESEBA-UFU propõe a inserção dos conteúdos étnico-raciais no ensino de filosofia, com o objetivo de resgatar e ressignificar a formação do Estado brasileiro e a contribuição cultural e filosófica dos povos indígenas, afrodescendentes e afro-brasileiros. Tais conteúdos serão abordados nos quatro ciclos, dentro das temáticas éticas e políticas.

3. Objetivos gerais do componente curricular

- Promover a construção compartilhada do conhecimento.
- Promover a reflexão, o diálogo e articulação entre o pensar e o agir.
- Propiciar o aprendizado de um olhar crítico e criativo para a realidade.
- Proporcionar de forma simples e direta a apreensão de conceitos filosóficos.
- Possibilitar a autonomia do pensamento.
- Conduzir uma reflexão Ética acerca dos valores morais vigentes em nossa sociedade.
- Oportunizar, por meio do diálogo, reflexões sobre a cultura, política, ideologias vigentes e suas conexões com o desenvolvimento da identidade pessoal e social dos/as estudantes.
- Promover um processo de reconstrução coletiva do conhecimento, e da epistemologia filosófica.
- Ter acesso aos grandes temas da tradição filosófica e da História da Filosofia, para que o estudante seja capaz de filosofar a partir de conteúdos filosóficos.

4. Estrutura programática

Nosso programa de filosofia procura desenvolver habilidades reflexivas que conduzem os discentes ao entendimento de si e de suas relações com o mundo, e ainda, o raciocínio lógico e coerente que potencializa o processo de investigação, construção e interpretação de conceitos filosóficos e da História da Filosofia concomitante com sua realidade.

É importante ressaltar que toda a estrutura programática curricular está voltada para uma abordagem filosófica vinculada a temas que abrangem o cotidiano e a vivência dos (as) nossos (as) estudantes, priorizando a interdisciplinaridade e a transversalidade dos demais componentes curriculares desta instituição, com vistas ao desenvolvimento humano, dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

1º CICLO – 1º, 2º e 3º anos- Ementa, Metodologia e Habilidades específicas:

No **primeiro ciclo** optamos pela “Iniciação filosófica” de **Matthew Lipman** (KOHAN, 2000), em que aplicamos a “**Comunidade de Investigação**”, método de preparação para o pensar filosófico, numa abordagem *problematizante*, cuja a ênfase está na preparação para o pensar, a fim de formular ideias e ser capaz de articular o pensamento reflexivo, crítico e lógico. Todavia, é importante ressaltar que para as nossas reflexões em sala, não adotamos propriamente as novelas escritas por Lipman, mas seu método de construção de conceitos. Destacamos que procuramos vincular o conteúdo do primeiro ciclo aos eixos temáticos definidos em nosso PPP-ESEBA (Projeto Político Pedagógico da ESEBA).

- **Ementa e Habilidades específicas:**

Imaginação/Pensamento Criativo e Abstrato/ Identidade

Similaridades e Diferenças

- Associar
- Comparar
- Exemplificar
- Generalizar
- Relacional: causa/efeito; meios/fins; parte/todo.

Inferências:

- Informal
- Formal: dedução e indução.

Conteúdo programático do 1º Ciclo:

❖ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 1º ANO

1º Trimestre: Autoconhecimento

Proporcionamos uma reflexão ontológica, partindo dos princípios do *Método Socrático* que pretendia “dar luz ao conhecimento”, o aluno será levado ao “autoconhecer”. Assim, se percebe enquanto **ser** e como “**ser** no mundo”.

- Introdução ao Autoconhecimento
- O conceito de autoconhecimento
- Quem sou eu?
- Como sou?
- Eu no mundo (minha casa/ minha família/minha escola/minha cidade).

2º Trimestre: Diálogo e Valores (como eu me relaciono com o mundo?)

- O que são valores?
- Refletindo sobre alguns valores: amor, amizade, caridade, gentileza, gratidão, paz, diversidade, respeito, respeito as diferenças, união, dentre outros.
- Os “desvalores”.

- Diálogo: o conceito de diálogo/ a prática do diálogo em sala: a importância do ouvir/Democracia.

3º Trimestre: Os sentimentos/Emoções humanas (Tema trabalhado a partir de clássicos da literatura infantil, tais como os contos de *Grimm* – Wilhelm e Jacob Grimm)

- O que são sentimentos e/ou emoções?
- Refletindo sobre: alegria, tristeza, raiva, serenidade e ansiedade.
- Sentimentos que se tornam valores.

❖ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 2º ANO

1º Trimestre: O conceito de pensamento (*O pensador* de Auguste Rodin) /Os valores e as lendas do folclore brasileiro.

- O conceito de pensamento (o pensador de Auguste Rodin)
- O que são lendas? (real x imaginário)
- As lendas do folclore brasileiro, introdução geral.
- Conhecendo as lendas e suas lições:
- ✓ *Iara* (Reflexões sobre “Povos indígenas brasileiros”. Pensar acerca dos combinados e regras de convivência).
- ✓ *Mula sem cabeça* (reflexão sobre combinados e regras de convivência/obediência).
- ✓ *Curupira* (reflexão sobre preservação ambiental/ sustentabilidade).
- ✓ *Boitatá* (reflexão sobre preservação ambiental/ sustentabilidade)
- ✓ *Saci-Pererê* (reflexão éticas a respeito do eu e o outro).
- ✓ *Lobisomem* (reflexão sobre valores de convivência e emoções).
- ✓ *Negrinho do pastoreio* (reflexão sobre questões raciais brasileiras: **escravidão e racismo**).

2º Trimestre: Estética

- O que criatividade?
- A criatividade como expressão do Belo.
- O conceito filosófico de Estética.
- O Belo e o Feio nos contos, histórias e imaginário infantil.
- O Belo: padrões de beleza humana e suas implicações sociais (Autoimagem e Autoestima/ Bullying/ Obesidade e suas consequências).
- As questões étnico-raciais na perspectiva do Belo.

3º Trimestre: Lógica

- Introdução ao conceito de Lógica.
 - Atividades de raciocínio lógico.
 - Jogos Lógicos.
-

❖ **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 3º ANO**

1º Trimestre: Autonomia

- O que é autonomia?
- O desenvolvimento da autonomia.
- Autonomia em casa.
- Autonomia na escola.
- Autonomia e responsabilidade.

2º Trimestre: Bioética (Peter Singer)

- O que é bioética?
- Conhecendo a Natureza/conceito.
- A poluição.
- Os tipos comuns de poluição e suas consequências.
- Conhecendo os 4RS da Sustentabilidade.
- Os animais e sua relação com o meio ambiente.
- “O direito dos animais”.

3º Trimestre: Introdução a Cultura Grega, o berço da Filosofia Ocidental

- A Grécia e o berço da Filosofia (cultura geral)
- O Alfabeto Grego (Primeira língua da Filosofia)
- A democracia e sua importância.
- O desejo pelo conhecimento.
- Alimentação Grega: a importância da alimentação saudável (“Corpo sã, mente sã” /Platão).
- As Olimpíadas e a importância da prática de esportes/ Valores Olímpicos.
- Introdução à Mitologia Grega (Análise de alguns mitos gregos, enfatizando a passagem do pensamento mítico para o logos, cultura e os valores).

2º CICLO – 4ºe 5º ano - Ementa, Metodologia e Habilidades específicas:

Além das habilidades trabalhadas no primeiro ciclo, enfatizamos no **segundo ciclo**:

O raciocínio analógico e reflexivo, por meio da *Ética* e da *História da Filosofia* (Nascimento). Nesse momento do desenvolvimento humano, acreditamos que o estudante já está apto para conhecer a História da Filosofia na íntegra e os grandes temas filosóficos, tais como a Epistemologia e a Ética, sendo esses os principais conteúdos trabalhados.

Nesse ciclo, promovemos a interdisciplinaridade e a transversalidades em consonância com os eixos temáticos definidos pelo PPP-ESEBA (Projeto Político Pedagógico da ESEBA). Justificamos que a tradição e história filosófica estão incluídas em nosso currículo, por acreditarmos que só se faz “Filosofia” e só se “Filosofa” a partir de conteúdos reconhecidamente filosóficos.

- **Ementa e Habilidades específicas:**

Imaginação/Pensamento Criativo e Abstrato/ Identidade

Similaridades e Diferenças:

- Comparações
- Símbolos
- Classificação
- Analogias
- Relações
- Metáforas
- Ambiguidades

Conteúdo programático do 2º Ciclo:

❖ **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 4ª ANO**

1º Trimestre: Epistemologia (Ou Teoria do Conhecimento)

- O que é conhecimento?
- A comunicação do Conhecimento e os meios de comunicação.
- Conhecendo alguns tipos de conhecimento, suas diferenças e semelhanças: Senso Comum, Científico, Mitológico e Filosófico.

2º Trimestre: Filosofia e seu conceito (Deleuze / Schopenhauer/ Pitágoras)

- O que é filosofia (Conceito): sempre trabalhado de forma lúdica, a partir de algum clássico da literatura infantil, como por exemplo: *O Mágico e Oz* e *O Pequeno Príncipe*.
- Filosofar: a busca e o amor pela sabedoria, a “arte de fabricar conceitos”.
- As Etapas do filosofar: Curiosidade – Perguntas – Dúvidas – Investigação – Resposta – Conhecimento – Sabedoria.

3º Trimestre: Filosofia e Filosofar

- As perguntas filosóficas como ponto de partida para o conhecimento.
- Aprendendo a Filosofar.
- O papel do (a) Filósofo (a).
- A Filosofia e a Infância.

❖ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 5º ANO

1º Trimestre: História da Filosofia antiga /Cosmologia

- Mitologia ou Filosofia: a passagem do mito para o logos.
- O Nascimento da Filosofia.
- Os pré-socráticos (abordamos suas teorias cosmológicas e enfatizamos o tema **Natureza** e seus principais elementos, **dando destaque para as atuais questões ambientais, como a poluição do Ar da Água**, dentre outros problemas. Aqui focamos a importância da sustentabilidade e do uso consciente dos recursos naturais.).

2º Trimestre: Cosmologia e Metafísica

- *Heráclito de Éfeso* (O movimento e as transformações do mundo e do próprio ser-humano) / Abordamos as mudanças na paisagem urbana de Uberlândia, o passado e o presente, conduzindo os discentes a observarem a cidade em sua volta / Nesse contexto, refletimos sobre as mudanças do indivíduo, o crescimento e amadurecimento físico e psicológico).
- *Parmênides de Eléia* (a ausência da mudança, a estática / trabalhamos as ilusões dos sentidos (empirismo), as questões psicológicas e a problemática do crescimento, passagem da infância para adolescência: será que de fato mudamos? Ou, como diria Parmênides, a mudança é uma ilusão e permanecemos os mesmos ao longo da nossa existência).

3º Trimestre: Introdução a Ética

- **Ética, conceito:** estudo dos valores que regem os relacionamentos interpessoais, como as pessoas se posicionam na vida e de que maneira elas convivem em harmonia com as demais. O termo “Ética” é oriundo do grego e significa “aquilo que pertence ao caráter”. A ética diferencia-se de moral, uma vez que, a moral é relacionada a regras e normas, costumes de cada cultura, e a ética é o modo de agir das pessoas (universalmente) e o estudos das questões pertinentes as relações humanas como o outro e o meio em que vive.
- Refletindo criticamente sobre os valores morais da nossa sociedade, fundamentais para a convivência humana.
- As questões étnico-raciais relativas à África (afrodescendentes) e aos afro-brasileiros.

3º CICLO – 6ºe 7º ano - Ementa, Metodologia e Habilidades específicas:

No **terceiro ciclo**, no **sexto ano**, continuamos promovendo a construção coletiva do conhecimento e damos ênfase à capacidade de abstração do pensamento, com a “*Teoria das Ideias de Platão*” e outras teorias dos três principais filósofos gregos (Sócrates, Platão

e Aristóteles). Finalizamos no referido ano, a História da Filosofia antiga. Proporcionamos também aos alunos, terem contato com temas como a *retórica*, oportunizado a arte de falar e se fazer entendido, além do *Método Socrático* de aprendizagem e organização do pensamento. Por fim, o pensamento lógico aristotélico, que é, até os dias atuais, reconhecidamente, a principal técnica de articulação lógica das ideias, o que contribui para o desenvolvimento global dos estudantes.

Com todas essas habilidades adquiridas, os (as) discentes já estarão preparados para pensar e falar sobre o momento em que estão vivendo, a **adolescência**. Assim, participam no **sétimo ano** do projeto interdisciplinar “*Adolescer*”, em que o tema central é a *Liberdade-Responsabilidade-Dever*, aos moldes *existencialistas* (de Jean Paul Sartre) e a *afetividade humana*, nas aulas conjuntas e alternadas com a Psicologia Escolar.

- **Ementa e Habilidades específicas:**

Imaginação/Pensamento Criativo e Abstrato/ Identidade

Similaridades e Diferenças:

- Comparações
- Símbolos
- Classificação
- Analogias
- Relações
- Metáforas
- Ambiguidades

Conteúdo programático do 3º Ciclo:

❖ **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 6º ANO**

1º Trimestre: História da Filosofia antiga

- Os Sofistas (Retórica)
- Sócrates (Método Socrático)
- Platão (Vida e Obra)
- Epistemologia em Platão (Alegoria da Caverna, pensamento metafísico abstrato e epistemológico/ Teoria das Ideias/ A “caverna dos dias atuais”, uma reflexão sobre o mundo virtual e as redes sociais.

2º Trimestre: História da Filosofia antiga

- Aristóteles (Vida e Obra)
- As contribuições da filosofia Aristotélicas para a contemporaneidade.
- Metafísica e Epistemologia aristotélica

3º Trimestre: Ética na filosofia antiga grega e sua relação com a contemporaneidade.

- O conceito de Ética em Platão e os dias atuais (busca das virtudes)
- O conceito de Ética em Aristóteles (A importância do equilíbrio em nossas ações).

❖ **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 7º ANO**

Temas gerais: Adolescência e Liberdade (fundamentação teórica existencialista)

1º Trimestre: Adolescência

- O que é Adolescência?
- Introdução a Liberdade.
- Liberdade na adolescência.
- Liberdade e responsabilidade na adolescência.
- Consequências do uso indevido da Liberdade.
- A Ética das escolhas.

2º Trimestre: Jean Paul Sartre

- Jean Paul Sartre (Vida e Obra).
- Existencialismo.
- Os conceitos sartreanos de: Liberdade, Responsabilidade e Dever.

3º Trimestre: Bioética

- Bioética, o que é? (Ética relacionada à vida)
- O filósofo Peter Singer e a Bioética.
- A questão das drogas.

4º CICLO – 8º e 9º ano - Ementa, Metodologia e Habilidades específicas:

• Ementa e Habilidades específicas:

No **quarto ciclo** o conteúdo programático tem por objetivo aprimorar a o raciocínio reflexivo e crítico. Desenvolvendo a autonomia do pensamento, com os conteúdos: **Filosofia Social** (que aborda as problemáticas da sociedade capitalista e as diversas ideologias, além da alternativa ao sistema capitalista, o socialismo, tendo como fonte o pensamento de **Karl Marx** e os teóricos da **Teoria Crítica - Escola de Frankfurt**).

Abordaremos também o tema **Política**, e as relações de Poder, com base nos filósofos modernos **contratualistas** (Hobbes, Locke e Rousseau), a questão da **democracia** e a política e/ou politicagem no Brasil e no mundo.

- **Ementa e Habilidades específicas:**

Imaginação/Pensamento Criativo e Abstrato/ Identidade

Similaridades e Diferenças:

- Comparações
- Símbolos
- Classificação
- Analogias
- Relações
- Metáforas
- Ambiguidades

Conteúdo programático do 4º Ciclo:

❖ **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 8º ANO**

1º Trimestre: Filosofia Social e Teoria Crítica

- O sistema capitalista.
- Indústria Cultural.
- Cultura de massas.
- Desigualdade Social.

2º Trimestre: História da filosofia contemporânea

- Karl Marx (Vida e Obra).
- Contexto Histórico: Revolução Industrial.
- A luta de classes: Burguesia x Proletariado.
- O liberalismo de Ludwig Heinrich Edler von Mises.

3º Trimestre: Ideologia

- O que é Ideologia / Reflexão sobre o conceito geral, as várias ideologias vigentes na sociedade contemporânea.
- Ideologia nas histórias em quadrinhos.
- Ideologia da Beleza (Padronização da Beleza).
- Movimento Feminista.

❖ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 9º ANO

1º Trimestre: Filosofia Política

- As relações de poder (Relações de poder no Brasil).
- O Estado e sua formação.
- A relação entre Estado e Cidadão (público x privado).

2º Trimestre: O Sistema político no Brasil / Povos Indígenas / Contextos históricos

- Os três poderes.
- Contribuições dos povos indígenas na construção de políticas públicas no Estado brasileiro.
- Ética e política no Brasil

3º Trimestre: Filosofia Política e o Contratualismo

- Maquiavel (Contexto Histórico e *O príncipe*).
- Contratualismo (Contexto histórico, Estado de Natureza e a Formação das sociedades).
- Hobbes e o Absolutismo.
- John Locke e o pensamento liberal.
- Rousseau e a democracia direta.

5. Critérios de avaliação

A avaliação é quantitativa e qualitativa, relacionada ao envolvimento nas discussões e no cumprimento das atividades pedagógicas, além de considerar as atividades interdisciplinares e multidisciplinares:

- Avaliações de registro: produção e interpretação de textos e imagens; cópia no caderno dos conteúdos apresentados na lousa; trabalhos avaliativos trimestrais.
- Oralidade; exposição; reflexões coerentes;
- Garantir um clima afetivo capaz de sustentar a expressão de idéias de quem queira se posicionar.
- Avaliação coletiva do processo desenvolvido e da metodologia utilizada nas aulas de Filosofia.
- Autoavaliação

RELAÇÃO DE PONTOS POR CONCEITO

CONCEITOS PARA O 1º TRIMESTRE		
A	de 81 a 100%	de 25 a 30 pontos

B	de 61 a 80 %	de 19 a 24 pontos
C	de 41 a 60 %	de 13 a 18 pontos
D	de 21 a 40 %	de 7 a 12 pontos
E	até 20%	até 6 pontos



CONCEITOS PARA O 2º TRIMESTRE		
A	de 81 a 100%	de 29 a 35 pontos
B	de 61 a 80 %	de 22 a 28 pontos
C	de 41 a 60 %	de 15 a 21 pontos
D	de 21 a 40 %	de 8 a 14 pontos
E	até 20%	até 7 pontos



CONCEITOS PARA O 3º TRIMESTRE		
A	de 81 a 100%	de 29 a 35 pontos
B	de 61 a 80 %	de 22 a 28 pontos
C	de 41 a 60 %	de 15 a 21 pontos
D	de 21 a 40 %	de 8 a 14 pontos
E	até 20%	até 7 pontos

6. Orientações didáticas do componente curricular (metodologia)

Em geral, uma aula de Filosofia contempla os seguintes momentos:

Apresentação do tema.

O tema pode ser introduzido mediante o uso de recursos didáticos, tais como: texto escrito, jogos, vídeos, músicas, imagens, produções artísticas, representação dramática, literatura infanto-juvenil, enfim, qualquer recurso didático que seja potencialmente provocador e seja um ponto de partida para a reflexão proposta.

Apresentação do conceito filosófico.

O tema será fundamentado em uma abordagem propriamente filosófica, ou seja, os (as) estudantes entrarão em contato com conceitos desenvolvidos ao longo da história da filosofia para que filosofem com ela.

Problematização e diálogo filosófico.

Nesta etapa, os (as) alunos (as) elegem ideias ou problemas mais significativos e interessantes sobre o tema proposto. Formulam perguntas que serão dialogadas filosoficamente pela turma.

Avaliação.

A avaliação será considerada como um momento de investigação acerca do conteúdo desenvolvido, adotando-se a observação livre ao considerar o envolvimento dos participantes no decorrer da aula, além das atividades de registro.

7. PROJETOS DA ÁREA:

➤ Projeto de ensino e pesquisa: Filosofando com Política, Ética e Direitos Humanos (e grupo de estudo):

(resumo do projeto)

Á Área de Filosofia da ESEBA-UFU realiza o projeto de ensino e pesquisa, *Filosofando com a Política, Ética e Direitos Humanos*, coordenado pelos professores [REDACTED] [REDACTED], com a participação dos alunos: [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED], do 3º e 4º ciclo desta instituição. Os (as) estudantes são conduzidos por seus orientadores a desenvolverem, durante todo o ano letivo, trabalhos de pesquisa nas áreas filosóficas da: Política, Ética e Direitos humanos. A partir dessas pesquisas, cada aluno teve e tem a oportunidade de produzir trabalhos escritos, em seus diversos formatos acadêmicos, como, comunicações, pôsteres, dentre outros, em encontros, congressos e seminários. Produziram e produzirão também, materiais áudio visuais, como, programas para a Rádio ESEBA Ativa e documentários sobre os temas pesquisados.

Desse projeto nasceram vários frutos, foram feitas comunicações (Encontro “Ciência Viva-2015”, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, em que os trabalhos produzidos por nossos (as) estudantes, sob nossa orientação, obtiveram o primeiro, segundo e terceiro lugar, na categoria de ciências humanas), programas para a Rádio ESEBA Ativa e o documentário lançado em 2015 intitulado “*Há uma Luz fora da Caverna*” (<https://www.youtube.com/watch?v=GYQjAbLjDnY>).

➤ **Projetos de Ensino Interdisciplinares das áreas: Filosofia e Psicologia Escolar:**

1. Projeto Interdisciplinar “Adolescer” / 7º ano

(Resumo do projeto)

Este projeto visa trabalhar a temática central *Adolescência*, com ênfase nos temas, Afetividade, Sexualidade e Liberdade na adolescência, realizado com os alunos dos sétimos anos, de forma interdisciplinar.

As Turmas são divididas e trabalham a temática da adolescência nas aulas de **Filosofia** (Ênfase: Liberdade na Adolescência) e **Psicologia Escolar** (Afetividade e Sexualidade Humana), alternadamente, durante todo o ano letivo. Todo o planejamento e desenvolvimento do projeto são realizados **interdisciplinarmente**. O mesmo é realizado desde o ano de 2013.

✓ **Equipe Pedagógica:**

[REDACTED]

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, estudo bibliográfico e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2002.

- CHAI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Ática. 12º Edição. 1999

- DANELON, M. (Org.); Gallo, S. (Org.); CORNELLI, G. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

-Direitos humanos: história, fundamentos e crítica. Disponível em: <http://www.libertarianismo.org/index.php/artigos/direitos-humanos-historia-fundamentos-criticas/>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2016

- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

- FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

- GUIDO, Humberto. *A Arte de Aprender. Metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Ed. Vozes, Petrópolis RJ; 2008
- HOBBS. *Leviatã*. Editora Martin Claret. 2014.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Editora Martin Claret. 2002.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, Walter Omar (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2. ed. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LOCKE, John. *Dois Tratados do Governo Civil*. Editora Edições 70. 2006
- MAYER, Sérgio. *Filosofia com jovens: em busca da amizade com sabedoria*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MARTINS, Maria Helena Pires & ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando- Introdução a Filosofia*. 2ª edição. Editora Moderna. 1993
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. 3ª edição. Editora Edipro. 2015
- OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Um mundo de histórias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PLATÃO. *Á Republica*. Editora Martin Claret. 2000.
- PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- ROUSSEAU, JEAN JACQUES. *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Editora L&PM. 2008
- ROUSSEAU, JEAN JACQUES. *Do Contrato Social*. Editora Martin Claret. 2015.

- SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Míriam. *Pensando melhor* – iniciação ao filosofar. São Paulo: Saraiva, 2003.
- SHARP, Margaret; SPLITTER, Laurence J. *Uma nova educação* – a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para crianças e adolescentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005
- WONSOVICZ, Sílvio. *Espaço filosófico criativo*. Vol. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Florianópolis, SC: Sophos, 1999.

Teoria Histórico-Cultural. Disponível em:
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/621/237>.
 Acesso em: 10 de Abril de 2016.

Anexo F – Planejamento de curso (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental da Eseba)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CAP. ESEBA/UFU**



PLANEJAMENTO DE CURSO 2020/2021

Componente Curricular: Filosofia

Ano: 1º

Turma: A, B, C, D

Ciclo: 1º

Turno:

DOCENTE:

Coordenador de Área de Conhecimento:

Assessora Pedagógica:

Direção:

OBJETIVO GERAL DO ANO DE ENSINO

No **primeiro ciclo** optamos pela “Iniciação filosófica” de **Matthew Lipman** (KOHAN, 2000), em que aplicamos a “**Comunidade de Investigação**”, método de preparação para o pensar filosófico, numa abordagem *problematizante*, cuja a ênfase está na preparação para o pensar, a fim de formular ideias e ser capaz de articular o pensamento reflexivo, crítico e lógico. Todavia, é importante ressaltar que para as nossas reflexões em sala, não adotamos propriamente as novelas escritas por Lipman, mas seu método de construção de conceitos. Destacamos que procuramos vincular o conteúdo do primeiro ciclo aos eixos temáticos definidos em nosso PPP-ESEBA (Projeto Político Pedagógico da ESEBA).

CONTEÚDO/EIXO/TEMA DE TRABALHO

1º TRIMESTRE (71 dias - 03 de março a 11 de junho)

Autoconhecimento

Proporcionamos uma reflexão ontológica, partindo dos princípios do *método socrático* que pretendia “dar luz ao conhecimento”, o aluno será levado ao “autoconhecer”. Assim, se percebe enquanto **ser** e como “**ser** no mundo”.

- Introdução ao Autoconhecimento
- O conceito de autoconhecimento
- Quem sou eu?
- Como sou?
- Eu no mundo (minha casa/ minha família/minha escola/minha cidade).

- Não houve necessidade de retomada ou flexibilização do ano anterior.

2º TRIMESTRE (65 dias – 14 de junho a 30 de setembro)

Diálogo e Valores (como eu me relaciono com o mundo?)

- O que são valores morais?
- Refletindo sobre alguns valores: amor, amizade, caridade, gentileza, gratidão, paz, diversidade, respeito, respeito as diferenças e união.

- Os “desvalores”.
- Diálogo: o conceito de diálogo/ a prática do diálogo em sala: a importância do ouvir/Democracia.

3º TRIMESTRE (64 dias – 01 de outubro/2021 à 11 de Janeiro 2022)

Os sentimentos/emoções humanas (Tema trabalhado a partir de clássicos da literatura infantil, tais como os contos de *Grimm* – Wilhelm e Jacob Grimm)

- O que são sentimentos e/ou emoções?
 - Refletindo sobre: alegria, tristeza, raiva, serenidade e ansiedade.
- Sentimentos que se tornam valores.

PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA DE ENSINO (recursos pedagógicos, estratégias metodológicas)

Em geral, uma aula de Filosofia contempla os seguintes momentos:

Apresentação do tema.

O tema pode ser introduzido mediante o uso de recursos didáticos, tais como: texto escrito, jogos, vídeos, músicas, imagens, produções artísticas, representação dramática, literatura infanto-juvenil, enfim, qualquer recurso didático que seja potencialmente provocador e seja um ponto de partida para a reflexão proposta.

Apresentação do conceito filosófico.

O tema será fundamentado em uma abordagem propriamente filosófica, ou seja, os (as) estudantes entrarão em contato com conceitos desenvolvidos ao longo da história da filosofia para que filosofem com ela.

Problematização e diálogo filosófico.

Nesta etapa, os (as) alunos (as) elegem ideias ou problemas mais significativos e interessantes sobre o tema proposto. Formulam perguntas que serão dialogadas filosoficamente pela turma.

Avaliação.

A avaliação será considerada como um momento de investigação acerca do conteúdo desenvolvido, adotando-se a observação livre ao considerar o envolvimento dos participantes no decorrer da aula, além das atividades de registro.

MATERIAIS, ESPAÇOS, RECURSOS TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)

- Plataforma de ensino: Teams
- Aplicativos disponíveis: Teams
- Caderno, lápis, borracha, caneta (optativo).

PROPOSTAS DE TRABALHO AVALIATIVO

A área trabalha com conceitos “A” (81 a 100%); “B” (61 a 80%); “C” (41 a 60%); “D” (21 a 40) e “E” (abaixo de 20%).

A avaliação é quantitativa e qualitativa, diagnóstica e formativa relacionada ao envolvimento nas discussões e no cumprimento das atividades pedagógicas, além de considerar as atividades interdisciplinares de multidisciplinares:

- Avaliações de registro: produção e interpretação de textos e imagens; cópia no caderno dos

- conteúdos apresentados na lousa; trabalhos avaliativos trimestrais.
- Oralidade; exposição; reflexões coerentes;
- Garantir um clima afetivo capaz de sustentar a expressão de ideias de quem queira se posicionar.
- Avaliação coletiva do processo desenvolvido e da metodologia utilizada nas aulas de Filosofia.
- Autoavaliação.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, estudo bibliográfico e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2002.
- CHAI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Ática. 12ª Edição. 1999
- DANELON, M. (Org.); Gallo, S. (Org.); CORNELLI, G. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- Direitos humanos: história, fundamentos e crítica. Disponível em: <http://www.libertarianismo.org/index.php/artigos/direitos-humanos-historia-fundamentos-criticas/>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2016
- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GUIDO, Humberto. *A Arte de Aprender. Metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Ed. Vozes, Petrópolis RJ; 2008
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, Walter Omar (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2. ed. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Cap. ESEBA/UFU



PLANEJAMENTO DE CURSO 2020/2021

Componente Curricular: Filosofia

Ano: 2º

Turma: A, B, C

Ciclo: 1º

Turno:

DOCENTE:

Coordenador de Área de Conhecimento:

Assessora Pedagógica:

Direção:

OBJETIVO GERAL DO ANO DE ENSINO

No **primeiro ciclo** optamos pela “Iniciação filosófica” de **Matthew Lipman** (KOHAN, 2000), em que aplicamos a “**Comunidade de Investigação**”, método de preparação para o pensar filosófico, numa abordagem *problematizante*, cuja a ênfase está na preparação para o pensar, a fim de formular ideias e ser capaz de articular o pensamento reflexivo, crítico e lógico. Todavia, é importante ressaltar que para as nossas reflexões em sala, não adotamos propriamente as novelas escritas por Lipman, mas seu método de construção de conceitos. Destacamos que procuramos vincular o conteúdo do primeiro ciclo aos eixos temáticos definidos em nosso PPP-ESEBA (Projeto Político Pedagógico da ESEBA).

CONTEÚDO/EIXO/TEMA DE TRABALHO

1º TRIMESTRE (71 dias - 03 de março a 11 de junho)

O conceito de pensamento (o pensador de Auguste Rodin) /Os valores e as lendas do folclore brasileiro.

- O conceito de pensamento (o pensador de Auguste Rodin)
 - O que são lendas? (real x imaginário)
 - As lendas do folclore brasileiro, introdução geral.
 - Conhecendo as lendas e suas lições:
- ✓ *Iara* (Reflexões sobre “Povos indígenas brasileiros”. Pensar acerca dos combinados e regras de convivência).
 - ✓ *Mula sem cabeça* (reflexão sobre combinados e regras de convivência/obediência).
 - ✓ *Curupira* (reflexão sobre preservação ambiental/ sustentabilidade).
 - ✓ *Boitatá* (reflexão sobre preservação ambiental/ sustentabilidade)
 - ✓ *Saci-Pererê* (reflexão éticas a respeito do eu e o outro).
 - ✓ *Lobisomem* (reflexão sobre valores de convivência e emoções).
 - ✓ *Negrinho do pastoreio* (reflexão sobre questões raciais: escravidão e racismo).

- Não houve necessidade de retomada ou flexibilização do ano anterior.

2º TRIMESTRE (65 dias – 14 de junho a 30 de setembro)

Estética

- O que criatividade?
- A criatividade como expressão do Belo.
- O conceito filosófico de Estética.
- O Belo: padrões de beleza humana e suas implicações sociais (Autoimagem e Autoestima/ Bullying/ Obesidade e suas consequências)
- As questões étnico-raciais na perspectiva do Belo

3º TRIMESTRE (64 dias – 01 de outubro/2021 à 11 de Janeiro 2022)

Lógica

- Introdução ao conceito de Lógica.
- Atividade de raciocínio lógico.
- Jogos lógicos.

PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA DE ENSINO (recursos pedagógicos, estratégias metodológicas)

Em geral, uma aula de Filosofia contempla os seguintes momentos:

Apresentação do tema.

O tema pode ser introduzido mediante o uso de recursos didáticos, tais como: texto escrito, jogos, vídeos, músicas, imagens, produções artísticas, representação dramática, literatura infanto-juvenil, enfim, qualquer recurso didático que seja potencialmente provocador e seja um ponto de partida para a reflexão proposta.

Apresentação do conceito filosófico.

O tema será fundamentado em uma abordagem propriamente filosófica, ou seja, os (as) estudantes entrarão em contato com conceitos desenvolvidos ao longo da história da filosofia para que filosofem com ela.

Problematização e diálogo filosófico.

Nesta etapa, os (as) alunos (as) elegem ideias ou problemas mais significativos e interessantes sobre o tema proposto. Formulam perguntas que serão dialogadas filosoficamente pela turma.

Avaliação.

A avaliação será considerada como um momento de investigação acerca do conteúdo desenvolvido, adotando-se a observação livre ao considerar o envolvimento dos participantes no decorrer da aula, além das atividades de registro.

MATERIAIS, ESPAÇOS, RECURSOS TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)

- Plataforma de ensino: Teams
- Aplicativos disponíveis: Teams
- Caderno, lápis, borracha, caneta (optativo).

PROPOSTAS DE TRABALHO AVALIATIVO

A área trabalha com conceitos “A” (81 a 100%); “B” (61 a 80%); “C” (41 a 60%); “D” (21 a 40) e “E” (abaixo de 20%).

A avaliação é quantitativa e qualitativa, diagnóstica e formativa relacionada ao envolvimento nas discussões e no cumprimento das atividades pedagógicas, além de considerar as atividades interdisciplinares de multidisciplinares:

- Avaliações de registro: produção e interpretação de textos e imagens; cópia no caderno dos conteúdos apresentados na lousa; trabalhos avaliativos trimestrais.
- Oralidade; exposição; reflexões coerentes;
- Garantir um clima afetivo capaz de sustentar a expressão de idéias de quem queira se posicionar.
- Avaliação coletiva do processo desenvolvido e da metodologia utilizada nas aulas de Filosofia.
- Autoavaliação.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, estudo bibliográfico e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2002.
- CHAI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Ática. 12ª Edição. 1999
- DANELON, M. (Org.); Gallo, S. (Org.); CORNELLI, G. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- Direitos humanos: história, fundamentos e crítica. Disponível em: <http://www.libertarianismo.org/index.php/artigos/direitos-humanos-historia-fundamentos-criticas/>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2016
- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GUIDO, Humberto. *A Arte de Aprender. Metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Ed. Vozes, Petrópolis RJ; 2008
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, Walter Omar (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2. ed. Vol.

II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância*: possibilidades de um encontro. Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CAp. ESEBA/UFU



PLANEJAMENTO DE CURSO 2020/2021

Componente Curricular: Filosofia

Ano: 3º

Turma: A, B, C

Ciclo: 1º

Turno:

DOCENTE:

Coordenador de Área de Conhecimento:

Assessora Pedagógica:

Direção:

OBJETIVO GERAL DO ANO DE ENSINO

No **primeiro ciclo** optamos pela “Iniciação filosófica” de **Matthew Lipman** (KOHAN, 2000), em que aplicamos a “**Comunidade de Investigação**”, método de preparação para o pensar filosófico, numa abordagem *problematizante*, cuja a ênfase está na preparação para o pensar, a fim de formular ideias e ser capaz de articular o pensamento reflexivo, crítico e lógico. Todavia, é importante ressaltar que para as nossas reflexões em sala, não adotamos propriamente as novelas escritas por Lipman, mas seu método de construção de conceitos. Destacamos que procuramos vincular o conteúdo do primeiro ciclo aos eixos temáticos definidos em nosso PPP-ESEBA (Projeto Político Pedagógico da ESEBA).

CONTEÚDO/EIXO/TEMA DE TRABALHO

1º TRIMESTRE (71 dias - 03 de março a 11 de junho)

Autonomia (Definição kantiana)

- O que é autonomia?
- O desenvolvimento da autonomia
- Autonomia em casa
- Autonomia na escola

Autonomia e responsabilidade

- Não houve necessidade de retomada ou flexibilização do ano anterior.

2º TRIMESTRE (65 dias – 14 de junho a 30 de setembro)

Bioética (Peter Singer)

- O que é bioética?
- Conhecendo a Natureza/conceito.
- A poluição.
- Os tipos comuns de poluição e suas consequências.
- Conhecendo os 4RS da Sustentabilidade.
- Os animais e sua relação com o meio ambiente.
- “O direito dos animais”.

3º TRIMESTRE (64 dias – 01 de outubro/2021 à 11 de Janeiro 2022)

Introdução a Cultura Grega, o berço da Filosofia ocidental

- A Grécia e o berço da Filosofia (cultura geral)
- O Alfabeto Grego (Primeira língua da filosofia)
- A democracia
- O desejo pelo conhecimento
- Alimentação Grega: a importância da alimentação saudável (“Corpo sã, mente sã” /Platão).
- As Olimpíadas
- Introdução à Mitologia Grega (Análise de alguns mitos gregos, enfatizando a passagem do pensamento mítico para o logos e os valores)

PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA DE ENSINO (recursos pedagógicos, estratégias metodológicas)

Em geral, uma aula de Filosofia contempla os seguintes momentos:

Apresentação do tema.

O tema pode ser introduzido mediante o uso de recursos didáticos, tais como: texto escrito, jogos, vídeos, músicas, imagens, produções artísticas, representação dramática, literatura infanto-juvenil, enfim, qualquer recurso didático que seja potencialmente provocador e seja um ponto de partida para a reflexão proposta.

Apresentação do conceito filosófico.

O tema será fundamentado em uma abordagem propriamente filosófica, ou seja, os (as) estudantes entrarão em contato com conceitos desenvolvidos ao longo da história da filosofia para que filosofem com ela.

Problematização e diálogo filosófico.

Nesta etapa, os (as) alunos (as) elegem ideias ou problemas mais significativos e interessantes sobre o tema proposto. Formulam perguntas que serão dialogadas filosoficamente pela turma.

Avaliação.

A avaliação será considerada como um momento de investigação acerca do conteúdo desenvolvido, adotando-se a observação livre ao considerar o envolvimento dos participantes no decorrer da aula, além das atividades de registro.

MATERIAIS, ESPAÇOS, RECURSOS TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)

- Plataforma de ensino: Teams
- Aplicativos disponíveis: Teams
- Caderno, lápis, borracha, caneta (optativo).

PROPOSTAS DE TRABALHO AVALIATIVO

A área trabalha com conceitos “A” (81 a 100%); “B” (61 a 80%); “C” (41 a 60%); “D” (21 a 40) e “E” (abaixo de 20%).

A avaliação é quantitativa e qualitativa, diagnóstica e formativa relacionada ao envolvimento nas discussões e no cumprimento das atividades pedagógicas, além de considerar as atividades interdisciplinares de multidisciplinares:

- Avaliações de registro: produção e interpretação de textos e imagens; cópia no caderno dos conteúdos apresentados na lousa; trabalhos avaliativos trimestrais.
- Oralidade; exposição; reflexões coerentes;
- Garantir um clima afetivo capaz de sustentar a expressão de idéias de quem queira se posicionar.
- Avaliação coletiva do processo desenvolvido e da metodologia utilizada nas aulas de Filosofia.
- Autoavaliação.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, estudo bibliográfico e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2002.
- CHAI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Ática. 12ª Edição. 1999
- DANELON, M. (Org.); Gallo, S. (Org.); CORNELLI, G. (Org.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- Direitos humanos: história, fundamentos e crítica. Disponível em: <http://www.libertarianismo.org/index.php/artigos/direitos-humanos-historia-fundamentos-criticas/>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2016
- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GUIDO, Humberto. *A Arte de Aprender. Metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Ed. Vozes, Petrópolis RJ; 2008
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, Walter Omar (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2. ed. Vol.

II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância*: possibilidades de um encontro. Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.